

La segunda persona y las emociones

DIANA PÉREZ y DIEGO LAWLER *compiladores*

colaboradores

TOMÁS BALMACEDA, PATRICIA BRUNSTEINS,
SILVIA ESPAÑOL, SHAUN GALLAGHER,
ANTONI GOMILA, JOSÉ LUIS LIÑÁN,
DIANA PÉREZ, MIGUEL ÁNGEL PÉREZ,
PABLO QUINTANILLA, JENEFER ROBINSON,
CAROLINA SCOTTO.

La segunda persona y las emociones

La segunda persona y las emociones

Diana Pérez y Diego Lawler (compiladores)

SADAF

La segunda persona y las emociones / Diana Pérez ... [et al.] ; compilado por Diana Pérez ; Diego Lawler. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : SADAF, 2017.
298 p. ; 20 x 14 cm.

ISBN 978-987-46708-0-9

1. Filosofía. 2. Análisis Filosófico. I. Pérez, Diana II. Pérez, Diana, comp. III. Lawler, Diego, comp
CDD 190

© 2017, por los textos: Tomás Balmaceda, Patricia Brunsteins, Silvia Español, Shaun Gallagher, Antoni Gomila, José Luis Liñán, Diana Pérez, Miguel Ángel Pérez, Pablo Quintanilla, Jenefer Robinson, Carolina Scotto
© 2017, por las traducciones: Maximiliano Zeller, Andrea Melamed,
© 2017, por esta edición: SADAF

SADAF
www.sadaf.org.ar

Diseño de maqueta de tapa: Nacho Jankowski
Desarrollo y producción editorial: Recursos Editoriales

isbn: 978-987-46708-0-9

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio o procedimiento, sin permiso previo del editor y/o autor.

A los amigos, indispensables segundas personas en la vida.

Agradecimientos

Este libro surge de los trabajos presentados en el Workshop “La segunda persona y las emociones”, organizado por el PICT 2013-1419, que tuvo lugar en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de SADAFA entre el 7 y el 9 de septiembre de 2016. Agradecemos a todos los participantes del encuentro por haberse sumado a la interesante discusión generada alrededor de las cuestiones planteadas, y muy especialmente a aquellos que generosamente nos enviaron sus trabajos para que sean incluidos en este volumen. Asimismo, agradecemos la confianza depositada en nosotros por los miembros del grupo del PICT 2013-1419 –Karina Pedace, Tomás Balmaceda, Lucas Bucci, Federico Burdman, Andrea Melamed y Alejandro Zárate– para la realización de este libro. La financiación de este libro fue posible gracias al PICT 2013-1419 “La atribución psicológica: perspectivas y problemas”.

Índice

Introducción <i>Diana Pérez y Diego Lawler</i>	13
Intercorporeidad y reversibilidad: Merleau-Ponty, emoción, percepción e interacción <i>Shaun Gallagher</i>	23
<i>Si queremos saber cómo sopla el viento podemos mirar la arena.</i> Pensar el desarrollo psicológico observando el movimiento <i>Silvia Español</i>	45
Lo que el aprendizaje del lenguaje revela sobre el lenguaje (y sobre la cognición social) <i>Carolina Scotto</i>	87
Atención compartida, triangulación y la perspectiva de la segunda persona <i>Pablo Quintanilla</i>	141
Segunda persona y reconocimiento: entre los afectos y la normatividad <i>José Luis Liñán y Miguel Ángel Pérez Jiménez</i>	167
“Tú, ser abrazable”. La emoción como percepción para la acción <i>Jenefer Robinson</i>	197

El carácter emotivo de la experiencia empática	227
<i>Patricia Brunsteins</i>	
Apuntes acerca de la hipótesis de la percepción directa de los estados mentales	249
<i>Tomás Balmaceda</i>	
Lo que la segunda persona no es	275
<i>Antoni Gomila y Diana Pérez</i>	

Introducción

Diana Pérez y Diego Lawler

El cambio de milenio trajo muchas novedades en el ámbito de los estudios de la mente humana. Una de las novedades más destacables es el desarrollo de teorías y programas de investigación que ponen en duda la visión cartesiana de la mente humana. De acuerdo con esta visión cartesiana o cognitivista clásica, los estados mentales están “adentro” de nuestra cabeza y tienen su asiento en el cerebro humano; pueden ser generados (tal es el caso de los estados mentales perceptuales) por objetos del entorno que afectan nuestra mente a través de los sentidos; y desencadenan, a través de cadenas causales, las acciones de nuestro cuerpo sobre el entorno. Esta visión “sándwich” de la mente (Hurley, 1998) va acompañada usualmente de un descuido por los estados afectivos, las emociones, poniendo en primer plano los estados “cognitivos”: los relacionados con la percepción, la fijación de las creencias, el lenguaje, su comprensión y producción con vistas a la comunicación de nuestras ideas (que están adentro) para compartirlas con los demás, la solución de problemas, etc. De acuerdo con esta visión cognitivista clásica, entre los objetos externos que causan estados mentales y las acciones que desplegamos como consecuencia de los pensamientos e intenciones que tenemos, hay una mente interior, constituida por representaciones mentales que se instancian en específicas configuraciones neuronales y que tienen un contenido objetivo, es decir apuntan a estados de cosas posibles. Este es el ABC básico de la teoría representacional de la mente que ha dominado –y sigue dominando– las investigaciones científicas sobre la mente humana en los últimos cincuenta años.

En oposición a esta visión cartesiana, representacionalista y cognitivista de la mente ha surgido en los últimos veinte años una visión anticartesiana, antirepresentacionalista o postcognitivista que cuestiona los supuestos básicos de la visión clásica, a saber, que los procesos mentales son idénticos o exclusivamente realizables por procesos cerebrales. Suele denominarse a esta visión de la mente, las 4E (Rowlands, 2010), dado que se han popularizado cuatro ideas acerca de la mente que resumen esta visión alternativa. De acuerdo con ellas, la mente es extendida (*extended*), corporizada (*embodied*), enactiva (*enacted*) y situada (*embedded*). El corolario de estas 4E es que la frontera de la mente no está dada por los límites del cuerpo.

La tesis de la mente extendida (Clark y Chalmers, 1998) afirma que hay recursos informacionales en el entorno del organismo humano que se explotan a través de acciones epistémicas y que realizan una contribución al procesamiento cognitivo del mismo tipo que los elementos internos a ese organismo (por ejemplo, cerebrales). Ejemplos paradigmáticos de nuestra mente extendida son el papel y el lápiz que usamos para hacer cálculos matemáticos más o menos complejos, la agenda del celular que usamos para recordar números de teléfono y compromisos, etc. Así, algunos procesos mentales están constituidos o compuestos por pedazos del entorno. Por consiguiente, *pase* el cartesianismo, no todos los procesos mentales ocurren exclusivamente en la cabeza, sino que hay algunos localizados (al menos parcialmente) de la piel hacia afuera.

La tesis de la mente corporizada (Varela, Thompson y Rosch, 1991) sostiene que la mente está parcialmente constituida por estructuras y procesos corporales extraneurales, es decir, que nuestra corporalidad le da forma a nuestra cognición, determinando particularidades que la constituyen. Algunos ejemplos claros señalan que las características de nuestra visión dependen del hecho de que tenemos dos ojos en el frente, separados por una cierta distancia, que permiten construir representaciones de tres dimensiones del espacio circundante, o que tenemos dos orejas a los lados de la cara que nos permiten, moviendo la cabeza, determinar el origen de los sonidos que escuchamos, etc. Asimismo, las características

específicas de nuestra corporalidad nos lleva a tener ciertas experiencias. Por ejemplo, la experiencia de un bebé de ser sostenido (dado que nace sin poder valerse por sí mismo), que a su vez es una experiencia de calor y de afecto, genera en nosotros ciertas asociaciones como que el afecto es calor (Lakoff y Johnson, 1999).

La tesis de la mente situada (*embedded*) sugiere que los procesos mentales están diseñados para funcionar acompañados y en tándem con un determinado medio ambiente, localizado fuera del cerebro. El medio ambiente funciona para estos procesos mentales como andamios para que se realicen los procesos cognitivos de manera óptima. Pensemos, por ejemplo, en la manera en la que armamos un rompecabezas: no miramos la pieza, calculamos mentalmente dónde se encaja con otras y la colocamos directamente en el lugar apropiado, sino que realizamos la tarea cognitiva manipulando la pieza, girándola, probando con cuáles encaja y con cuáles no, etc.

La tesis de la mente enactiva (O'Reagan y Noë, 2001) afirma que la mente está constituida no sólo por los procesos neurales sino por las acciones del organismo en el medio ambiente y por el *feedback* que recibe por esas acciones. Percibir un objeto en el mundo, por ejemplo, supone formar expectativas no sólo sobre cómo cambiará nuestra experiencia del objeto si nos movemos o si el objeto se mueve (Noë, 2004), además involucra nuestra habilidad de actuar en el mundo y explotar pedazos del entorno a través de nuestra visión. De acuerdo con esta idea, percibir no es recibir pasivamente información del entorno, sino realizar acciones en el entorno, por ejemplo mover rápidamente los ojos para “escanear” el entorno, atender a las posibilidades de acción con los objetos del medio, etc.

Estas nuevas ideas están lejos de resultar en una visión homogénea de la mente, y todavía está en discusión si se trata de tesis que pueden compatibilizarse efectivamente entre sí para constituir un paradigma de investigación realmente sostenible (Gomila y Calvo, 2009; Rowlands, 2010; Burdman, 2016). Se trata de un área donde claramente la contribución conceptual clarificadora que la filosofía puede aportar resulta indispensable para el avance del conocimiento.

A estas 4E recientemente se le ha sumado una A, por “afectiva” (Fingerhut, 2014) –aunque bien podría ser una quinta E por “emocional”. La idea, que ya fue claramente establecida en *El error de Descartes* (Damasio, 1994), es que nuestra cognición nunca es afectivamente neutra, dado que nuestras representaciones del mundo siempre están teñidas de valoraciones “viscerales”, negativas o positivas, respecto de su contenido. Así, cuando vemos una araña no tenemos una mera representación perceptual de la araña, sino que tenemos una precepción de algo como amenazante o peligroso; cuando deseamos tomar agua, no estamos simplemente manipulando una representación neutra del agua en nuestra “caja de deseos”, sino que estamos valorando positivamente al agua, como algo beneficioso para nuestra supervivencia; y así sucesivamente.¹

Dentro de los estudios recientes de la mente humana, un ámbito específico de investigación en el que se han hecho enormes contribuciones desde hace cerca de cincuenta años es el de la cognición social. Se trata del campo de investigación que se ocupa de desentrañar cómo nos comprendemos los unos a los otros como personas, es decir, como seres portadores de estados mentales tales como las creencias, deseos, dolores, temores, etc. Muchas veces estas investigaciones han tomado una perspectiva interdisciplinaria, incluyendo aportes de la psicología cognitiva, la psicología del desarrollo, la etología, la lingüística, la antropología, las neurociencias, etc.

Luego de muchos años de discusión dentro del paradigma cognitivo sobre las características de los mecanismos cognitivos subyacentes a las habilidades de cognición social que fueron encauzadas en una extensa discusión entre defensores de la “teoría de la teoría”, por un lado, y la “teoría de la simulación”, por el otro (Davies y Stone, 1995a, 1995b), este ámbito de investigaciones también se vio revolucionado por las teorías postcognitivas en los últimos quince años. Hay varias propuestas en discusión

1 Esta idea no es nueva y ya fue claramente defendida por Collingwood (1938).

Pero es retomada con mucha fuerza en la actualidad por quienes trabajan sobre la naturaleza de las emociones, como Prinz (2004) o Robinson (2005), entre otros.

y no todas ellas coinciden en su forma de dar cuenta de las habilidades que hacen posible la cognición social, generándose una serie de teorías heterogéneas, no necesariamente compatibles entre sí, entre otras la perspectiva de segunda persona (presentada originariamente por Gomila, 2002 y Scotto, 2002), la teoría de la interacción (Gallagher, 2001), la construcción participativa de sentido (*participatory sense-making*) (De Jaegher y Di Paolo, 2007), el narrativismo (Hutto, 2008), entre otras. En el trabajo de Toni Gomila y Diana Pérez contenido en esta compilación se explicitan las diferencias entre la perspectiva de segunda persona y otras teorías semejantes.

La perspectiva de la segunda persona –presentada por Gomila 2002, 2008; Scotto, 2002; Reddy, 2008; y Pérez, 2013 entre otros– pone en el foco de la cuestión la interacción entre los individuos, en lugar de focalizarse en el individuo aislado, tal como venían haciendo los investigadores hasta entonces. Una de las ideas centrales de esta propuesta es que estas interacciones directas –cara a cara, cuerpo a cuerpo– entre humanos, es el tipo de situación primaria ontogenética y filogenéticamente a partir de la cual es posible desarrollar las capacidades de cognición social. Una exploración de las experiencias corporales ligadas al movimiento del cuerpo en la primera infancia, tanto en soledad como en interacción con los adultos, puede encontrarse en el trabajo de Silvia Español en este volumen.

Sin embargo, dado que las interacciones corporales con los otros individuos y con el entorno son las que dan lugar a estas capacidades cognitivas, estas resultan moldeadas por las características que surgen de nuestros humanos cuerpos en interacción. Shaun Gallagher presenta en su contribución a este volumen un desarrollo de la idea de intercorporalidad de Merleau-Ponty con vistas a defender la superioridad de su teoría de la interacción frente a la teoría de la simulación, destacando el rol que la regulación emocional juega en esta experiencia de intercorporalidad.

En estas interacciones, el acceso a la mente del otro se da a través de los aspectos expresivos del cuerpo que son vistos directamente como significativos. Siguiendo a Reddy, 2008, no hay un hiato entre cuerpo y mente, hay acceso directo/perceptivo a

los estados emocionales/intencionales del otro. Para usar otras palabras, no hay “mera contemplación del rostro del otro y conjeturas teóricas” (Wittgenstein, 1967: § 225). El trabajo de Tomás Balmaceda en el presente volumen se focaliza en la tesis de la percepción directa en su oposición a las versiones más clásicas de percepción indirecta (o sea, mediada por inferencias), propias de las teorías cognitivas de la mente, y discute en detalle la idea de la percepción directa, planteando una serie de dificultades que deben superarse para defender esta idea.

Asimismo, en la perspectiva de segunda persona la idea de reciprocidad es central: cada uno atribuye estados psicológicos al otro y en el mismo acto hay una modificación de los propios contenidos mentales. El ejemplo paradigmático de la perspectiva de segunda persona no son las actitudes proposicionales sino las emociones (aunque no es el único caso): fenómenos como el contagio emocional y la reactividad emocional son la base a partir de la cual empezamos a tener un acceso a la mente del otro en la interacción. Dado el rol central de las emociones en estas interacciones de segunda persona, varios de los trabajos incluidos en este volumen se concentran en ellas. Jenefer Robinson desarrolla la idea de considerar a las emociones como percepciones de posibilidades para la acción (*affordances* gibsonianas) con nuestros semejantes, y Patricia Brunsteins se ocupa de desarrollar la idea de que la empatía (el fenómeno clásicamente considerado el lugar de encuentro con el otro) debe concebirse de una manera integral que involucre no sólo el acceso cognitivo a la mente del otro, sino también el afectivo.

Cuando entendemos de este modo el acceso a la mente de nuestros semejantes, se vuelve evidente que una actividad “meta” no ha sido supuesta para dar cuenta de ese acceso, a saber, el individuo no tiene que desarrollar capacidades metacognitivas o metarrepresentacionales (como pensaban los clásicos teóricos de la teoría Perner, 1994; y Davidson, 1982) para acceder a las mentes ajenas. Esto ocurre porque desde la perspectiva de la segunda persona el acceso a las otras mentes no depende de estar en un estado mental acerca del estado mental del otro, sino en un estado mental causado por el estado del otro y así sucesivamente. En

este sentido, no es necesario guiarse por principios normativos como los que están detrás de la teoría de la interpretación de Davidson para interactuar con otras personas. En trabajo de José Luis Liñán y Miguel Ángel Pérez Jiménez incluido en este volumen se desarrolla la idea de que el concepto de persona que tiene inevitables tintes normativos, y que menta la pertenencia a un “nosotros”, depende de la perspectiva de segunda persona que hace posible el reconocimiento del otro como un par, un miembro de nuestra comunidad con quien se hacen posibles ciertos tipos de interacciones, y que está gobernada por cierto tipo de prácticas normativas. No obstante, los autores van un paso más allá, argumentando que es la posesión de un sistema afectivo lo que vuelve posible este reconocimiento.

La situación inicial en la que se accede a la mente ajena desde la perspectiva ontogenética que adopta la segunda persona es diádica, no es necesario que haya un mundo objetivo compartido; más que un triángulo la situación inicial paradigmática es la de una diada: tú y yo.² Sin embargo, dado el hecho de que estas interacciones incluyen elementos afectivos, y que algunas emociones son intencionales, el mundo entra en la interacción a través de nuestras emociones: esto es lo que Gomila (2002) denomina el carácter triádico de la perspectiva de segunda persona y es lo que permite trazar el puente con la comunicación lingüística y con los triángulos davidsonianos. El trabajo de Pablo Quintanilla incluido en este libro defiende la centralidad del fenómeno de atención compartida como triángulo inicial para la comprensión de las otras mentes.

Finalmente, y dado que estas interacciones diádicas comienzan en el momento mismo del nacimiento en las diadas bebé-figura de crianza y se consolidan “incorporando el mundo” hacia los nueve meses, se hace claro que se trata de interacciones en las que no se requiere del lenguaje; por el contrario, el desarrollo de la capacidad lingüística va de la mano del desarrollo de estas crecientemente complejas habilidades de acceder a las mentes

2 La diada corresponde a la “intersubjetividad primaria” y el triángulo a la “intersubjetividad secundaria” de Trevarthen y Hubley (1978), Trevarthen (1979).

ajenas. El trabajo de Carolina Scotto incorporado aquí fortalece la perspectiva de segunda persona argumentando que sólo desde esta perspectiva puede darse una explicación cabal del proceso ontogenético de adquisición del lenguaje, proceso que se realiza en contexto interactivo, y que presupone las capacidades de comunicación pre-lingüísticas destacadas por la perspectiva de segunda persona.

La visión cartesiana de la mente es un enemigo en retirada. Sin embargo, ninguna de las elaboraciones postcognitivistas domina todavía el territorio de la investigación filosófica y empírica. Hay un programa común de ocupación: los límites de la mente no son los límites del cuerpo. El estudio de la mente debe guiarse por las nuevas intuiciones resumidas en las 5E y el giro social, donde comprender qué es la mente y cómo funciona no es una tarea completamente independiente de cómo nos entendemos los unos a los otros. Se abandona el solipsismo cartesiano y los otros y nuestras interacciones con los otros ocupan la escena central. Este volumen recoge un conjunto de trabajos que explora la perspectiva de segunda persona, como avanzada promisoria dentro de este giro social, y sus vasos comunicantes con las intuiciones contenidas en las 5E. Se trata del primer volumen en español sobre este tema. Esperamos que las lectoras y lectores lo disfruten.

Bibliografía

- Burdman, F. (2016), *El Post-cognitivismo. El giro corporizado en filosofía de la mente y ciencias cognitivas*, Tesis doctoral inédita.
- Clark, A. y D. Chalmers (1998), "The extended Mind", *Analysis*, 58 (1), pp. 7-19.
- Collinwood, R. G. (1938), *The Principles of Art*, Oxford: Oxford University Press.
- Damasio, A. (1994), *El error de Descartes*, Madrid: Destino.
- Davidson, D. (1982), "Rational Animals", reimpresso en Davidson, D. (2001), *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford: Oxford University Press.
- Davies, M. y T. Stone, (1995a), *Folk Psychology: The Theory of Mind Debate*, Wiley-Blackwell.
- . (1995b), *Mental Simulation: Evaluations and Applications*, Wiley-Blackwell.
- De Jaegher, H. y E. Di Paolo (2007), "Participatory sense-making", *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, Vol. 6, Nº 4, pp. 485-507.
- Fingerhut, J. (2014), "Extended Imagery, Extended Access, or Something Else? Pictures and the Extended Mind Hypothesis", en: Marienberg y Trabant (eds.), *Bildakt at the Warburg Institute*, De Gruyter.
- Gallagher, S. (2001), "The Practice of Mind. Theory, Simulation or Primary Interaction?", *Journal of Consciousness Studies*, 8, Nº 5-7, pp. 83-108.
- Gomila, A. (2002), "La perspectiva de la segunda persona de la atribución intencional", *Azafea*, Vol. 4.
- . (2008), "La dimension moral de la perspectiva de segunda persona", en Pérez, D. y L. Fernández (eds.), *Cuestiones Filosóficas: ensayos en honor de Eduardo Rabossi*, Buenos Aires: Catálogos, pp. 155-173.
- Gomila, A. y F. Calvo (2009), *Handbook of Cognitive Science: an Embodied Approach*, Elsevier.
- Hurley, S. (1998), *Consciousness in Action*, Boston: Harvard University Press.
- Hutto, D. (2008), *Folk Psychological Narratives. The Sociocultural Basis of Understanding Reasons*, Cambridge: The MIT Press.

- Lakoff, G. y Johnson M. (1999), *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind & its Challenge to Western Thought*, New York: Basic Books.
- Noë, A. (2004), *Action in Perception*, Cambridge: The MIT Press.
- O'Reagan, K. y A. Noë (2001), "A sensorimotor account of vision and visual consciousness", *Behavioral and Brain Sciences*, 24, pp. 939-1031.
- Pérez, D. (2013), *Sentir, desear, creer. Una aproximación filosófica a los conceptos psicológicos*, Buenos Aires: Prometeo.
- Perner, J. (1994), *Comprender la mente representacional*, Barcelona: Paidós.
- Prinz, J. (2004), *Gut Reactions: A Perceptual Theory of Emotion*, Cambridge: Oxford University Press.
- Reddy, V. (2010), *How Infants know minds*, Cambridge: Harvard University Press.
- . (2008), *How infants know minds*, Cambridge: Harvard University Press.
- Robinson, J. (2005), *Deeper than Reason, Emotion and its Role in Literature, Music and Art*, Oxford: Clarendon Press.
- Rowlands, M. (2010), *The New Science of the Mind*, Cambridge: The MIT Press.
- Scotto, C. (2002), "Interacción y atribución mental: la perspectiva de la segunda persona", *Análisis Filosófico*, Vol. XXII, N° 2, pp. 135-151.
- Trevarthen, C. (1979), "Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity", en: Bullowa, M. (ed.), *Before Speech*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 321-348.
- Trevarthen, C. y P. Hubley, (1978), "Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year", en: Lock, A. (ed.), *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*, London: Academic Press, pp. 183-229.
- Varela, F., E. Thompson y E. Rosch (1991), *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge: The MIT Press.
- Wittgenstein, L. (1953), *Investigaciones Filosóficas*, México: UNAM.
- . (1967), *Zettel*, Londres: Basil Blackwell.

Intercorporeidad y reversibilidad: Merleau-Ponty, emoción, percepción e interacción

Shaun Gallagher*

En este trabajo abordo dos cuestiones. Ambas son temas dentro de los debates actuales sobre la cognición social que pertenecen a las diferencias entre la teoría de la simulación (TS) y la teoría de la interacción (TI). La primera se refiere a las diferencias en la comprensión de la noción de Merleau-Ponty de intercorporeidad. Esto está relacionado con la segunda cuestión, que se refiere a la regulación emocional intersubjetiva y a la interacción. Quiero mostrar cómo una buena comprensión de la intercorporeidad puede arrojar luz sobre las conexiones entre la interacción y la emoción.

Intercorporeidad

La noción de intercorporeidad fue establecida por Merleau-Ponty en su *Fenomenología de la percepción* (2012), y ha sido recientemente revivida en el debate entre la teoría de la simulación (TS) y la teoría de la interacción (TI) con relación a la cognición social. De hecho, uno podría concebir este debate como una cuestión sobre cómo interpretar la intercorporeidad. Voy a tomar a Vittorio Gallese como un buen representante de la versión pertinente de la TS para los propósitos de esta discusión. Él era uno de los científicos del laboratorio de neurociencia de Rizzolatti en Parma cuando se hizo el importante descubrimiento de las neuronas espejo y no sólo fue consistente en defender el papel de las neuronas espejo en la cognición social sino que, además, es uno de

* Traducción de Maximiliano Zeller. Revisión técnica: Tomas Balmaceda.

los pocos científicos que trabajan en ese área que conoce la tradición fenomenológica y que de manera frecuente cita la obra de Husserl y Merleau-Ponty, especialmente con respecto a la noción de intercorporeidad (por ejemplo, Gallese, 2009; 2010; 2011). En contraste con Gallese, yo fui un defensor de la TI, junto con varios otros (por ejemplo, De Jaegher et al., 2010; Gallagher y Hutto, 2008; Gallagher y Zahavi, 2012). Es importante notar que la TS y la TI no están en desacuerdo en todas las cuestiones y, quizás por eso, es difícil llegar al punto central en que difieren ambas teorías. Por ejemplo, tanto la TS como la TI están de acuerdo en que las neuronas espejo pueden desempeñar un papel importante en la cognición social y ambas teorías toman la noción de intercorporeidad de Merleau-Ponty en serio. Sin embargo, no están de acuerdo en cómo interpretar dichas cuestiones.

Para tener una buena comprensión de la noción de intercorporeidad debemos comenzar con la caracterización que hace de ella Merleau-Ponty. Merleau-Ponty considera que la intercorporeidad es un fenómeno pre-reflexivo y relacional que puede ser aun más básico que la intersubjetividad. Él bosqueja esta noción en su obra temprana, *La Fenomenología de la percepción*. “Existe, entre [...] (mi) cuerpo fenoménico y el cuerpo fenoménico de la otra persona tal como lo veo desde fuera, una relación interna que produce que la otra persona aparezca como la finalización del sistema” (2012: 368). Esto no es la presencia de dos objetos –un objeto (mi cuerpo) y otro objeto (tu cuerpo)– sino que es más bien una relación que involucra lo que él llama “reversibilidad”. Su ejemplo favorito de reversibilidad, tomado de Husserl (1989), se encuentra en un solo cuerpo. Este es el ejemplo de las manos de una persona que se tocan entre sí. Si utilizo mi mano derecha para tocar mi mano izquierda, existe la posibilidad inmediata de una reversibilidad; esto es, que mi mano derecha que está tocando puede volverse la mano tocada de forma inmediata y mi mano izquierda que es tocada puede convertirse inmediatamente en la mano que toca. Si el “tocar-ser-tocado” es en cierto sentido simultáneo, en términos de la direccionalidad de nuestra atención no lo es, sino que implica una reversibilidad secuencial dinámica. Es como la inversión del cubo de Necker en la visión,

pero a diferencia de este se puede hacer a voluntad (Merleau-Ponty, 1968: 141). Mi atención puede ir y venir entre tocar y ser tocado, tratando de capturar una estructura pre-reflexiva ya establecida a nivel sensorial.

El ejemplo enigmático de Merleau-Ponty, “la reversibilidad: el dedo del guante que se da vuelta” (1968: 317), sugiere otro ejemplo práctico: la reversibilidad está implícita en el hecho de que las manos son contrapartes incongruentes o aquello que los geómetras llaman enantiomorfos (Kant, 1992; Morris, 2010; Gallagher 2006), que se demuestra fácilmente con guantes. Por ejemplo, uno no se puede poner un guante izquierdo en la mano derecha. Pero si uno da vuelta el guante de la mano izquierda hacia adentro, toma la forma de un guante de la mano derecha. La reversibilidad, en este caso con respecto a la forma, es claramente secuencial; aunque el guante tenga simultáneamente las formas incongruentes en su estructura, sólo pueden manifestarse (tal como el fenómeno tocar-ser-tocado se manifiesta en la experiencia) en secuencia.

Con algunas modificaciones, Merleau-Ponty extiende esta noción al ejemplo cuando toco tu mano, y/o tocás la mía: “cuando toco la mano de alguien, ¿no estoy tocando la misma capacidad de adhesión que toco cuando toco las mías?”. Debemos responder que sí, pero con algunas modificaciones. Merleau-Ponty sugiere que en el caso de mis propias manos que tocan “existe una relación muy peculiar de una a otra, a través del espacio corporal –como la distancia entre mis dos ojos– haciendo de mis manos un solo órgano de experiencia” (1968: 141). Sin embargo, quiere mantener que algo así puede existir entre dos cuerpos.

El apretón de manos también es reversible; puedo sentirme tocado y al mismo tiempo tocar [...]. ¿Por qué no existiría la sinergia entre los diferentes organismos, si es posible dentro de cada uno? Sus paisajes se entrelazan, sus acciones y sus pasiones se ajustan exactamente. Esto va a ser posible en tanto no tomemos como sinónimo de “conciencia” la definición primordial de la sensibilidad, y tan pronto como lo entendamos como el retorno de lo visible sobre sí mismo, una adhesión carnal del sensible al sentido y del sentido al sensible. (1968: 142)

Si bien el tacto puede ser el modelo primario, la visión también juega un rol en este proceso. Puedo ver que me mirás, y viceversa, para que una atención visual conjunta entre sí sugiera esta reversibilidad de ver y ser visto al mismo tiempo. Esta es una estructura dinámica irreductible que no puede existir si estoy solo. Ciertamente no puedo lograrlo por mi cuenta. Para esta experiencia requiero a la otra persona, y ella me exige, de la misma manera que yo requiero dos manos para establecer la reversibilidad. “Lo que está abierto a nosotros, por lo tanto, con la reversibilidad de lo visible y lo tangible, es [...] un ser intercorpóreo, un dominio presunto de lo visible y de lo tangible, que se extiende más allá de las cosas que ahora toco y veo” (1968: 142-143).

Merleau-Ponty asocia la intercorporeidad con lo que él llama el «aesthesiological Ineinander» (1968: 172) –tomando prestado el término alemán para un “entrelazamiento” con Husserl– un cuerpo entrelazado con el otro, y específicamente en el orden (cin)estético de nuestros sentidos. Husserl, ya en 1907, había sugerido que la percepción siempre implica una resonancia cines-tésica (por ejemplo, motora) (1997) –que hoy en día puede verse reflejada con facilidad en términos de dos tipos de neuronas: por un lado, las neuronas canónicas, activadas tanto cuando agarro una herramienta, por ejemplo, y cuando simplemente percibo la herramienta. Por otro lado, las neuronas espejo, activadas tanto cuando participo en una acción intencional, como cuando veo a alguien actuar intencionalmente (ver Fadiga et al., 2000). Merleau-Ponty también asocia la intercorporeidad con el término *Einfühlung* (1968: 172), que significa “proyección”, pero que a menudo se traduce como “empatía”.

Merleau-Ponty enfatiza que la intercorporeidad se refleja en procesos e interacciones comunicativos corporizados.

La comunicación o la comprensión de los gestos [...] son realizados a través de la reciprocidad entre mis intenciones y los gestos de la otra persona, así como entre mis gestos y las intenciones que se pueden leer en el comportamiento de la otra persona. Todo sucede como si la intención de la otra persona habitara mi cuerpo, o como si mis intenciones habitasen su cuerpo. (2012: 190-191)

En este sentido, la reversibilidad de la intercorporeidad produce algo nuevo, algo que va más allá de los sujetos percibidos. Como sugiere David Morris (2010) al enfatizar la reversibilidad de la actividad y la pasividad en este fenómeno, esto genera un nuevo significado: esto es, una construcción de sentido en una operación que va más allá de quienes perciben en dicho contexto.

Modos y modelos de simulación

La asociación con la noción de resonancia motora y la empatía hace que el concepto de intercorporeidad se asocie de forma simple con la noción de simulación de Gallese, que en su opinión involucra la activación de las neuronas espejo, y por lo tanto la resonancia motora (y en el nivel fenomenológico, la empatía). Él describe una explicación que involucra tres niveles, así postula una estructura compleja dentro del individuo. El primer nivel es un nivel subpersonal básico de circuitos neuronales, específicamente el sistema espejo que tiene un modo expresivo (acción) y un modo receptivo (observación). Este nivel, reconoce, está “estrechamente acoplado con cambios en varios niveles dentro de los estados corporales” (2001: 45). Sin embargo, esta última idea no se desarrolla con detalle y, de hecho, Gallese menciona sólo aquellas teorías que se centran en los circuitos neuronales “*como si* fuesen bucles corporales” (Damasio, 1999), “pasando por el cuerpo propiamente dicho a través de la activación interna de los mapas sensoriales del cuerpo” (p. 46). Esto recuerda a Merleau-Ponty cuando Gallese sugiere que de alguna manera compartimos esquemas corporales con otros (p. 44), pero aquí se refiere no a Merleau-Ponty (2012), que aboga por una concepción no-representacionista del cuerpo, sino a Berlucchi y Aglioti (1997), quienes sostienen que el esquema corporal es mejor concebido como instanciado neuronalmente, es decir, como una representación en el cerebro (ver también Berlucchi y Aglioti, 2010; y Gallagher, 2012, para una crítica).

El segundo nivel es un nivel funcionalista –las neuronas espejo básicamente ejecutan rutinas de simulación– procesos “como

si” que habilitan la creación de modelos (Gallese, 2001: 45). Finalmente, el tercer nivel de la explicación es fenomenológico. Las simulaciones activadas por las neuronas espejo se manifiestan en forma de empatía basada en similitud compartida o experiencias “como nosotros”. Esta es una línea coherente de pensamiento que conecta neuronas espejo, simulación y empatía, se encuentra en toda la obra de Gallese y más generalmente en la TS. La idea central es que la activación de las neuronas espejo es un proceso de simulación.

En la TS, sin embargo, la noción de simulación sufre alguna modificación. Gallese tuvo la influencia primero de Goldman (Gallese y Goldman, 1998) que comienza con la noción original de simulación, entendida como teniendo pretensión consciente y control instrumental. La simulación se define como involucrando la participación de “estados simulados” donde, “por ‘estado simulado’ me refiero a algún tipo de estado sustituto, que se *adopta deliberadamente* en aras de la tarea de quien atribuye [...] Al simular el razonamiento práctico, quien atribuye *alimenta* estados como deseos y creencias simulados en su propio sistema de razonamiento práctico” (Goldman, 2002: 7). Sin embargo, tanto Goldman como Gallese se alejan de esta noción original para abarcar la noción de simulación como equivalente a una correspondencia neural o del sistema motor. Goldman explica esto con toda claridad. Preocupado por el hecho de que la noción de resonancia no mediada o simulación neural no encaje realmente en la forma de simulación “en la que los estados simulados son creados y luego operados por el propio equipo cognitivo de quien atribuye”, Goldman cambia la definición para que “la creación de los estados simulados o el despliegue de equipos cognitivos para procesar tales estados” no sea esencial.

[Más bien] la idea general de la simulación es que dicho proceso debe ser similar, en aspectos relevantes, al proceso simulado. Aplicada a la lectura de la mente, una condición mínimamente necesaria es que el estado adscrito al objetivo se atribuye como resultado de una instanciación, padeciendo o experimentando ese mismo estado. En el caso de una simulación exitosa, el estado experimentado coincide con el del objetivo. Esta condición mí-

nima para la simulación se satisface [en el modelo neural] (Goldman y Sripada, 2005: 208).

Rizzolatti llama a esto la hipótesis de la coincidencia. Coincidencia significa “poner en correspondencia la representación visual de la acción observada sobre la representación motora de la misma acción” en el cerebro del observador (Rizzolatti et al., 2001: 661).

Más recientemente Gallese (2014) ha ofrecido una explicación filogenética basada en la hipótesis de la reutilización (Anderson, 2010) –la idea de que las funciones socio-cognitivas involucran un reacomodamiento de las neuronas motoras originalmente presentes en el control motor, añadiendo una nueva función espejo. Según esta idea, las neuronas espejo son adaptaciones de las neuronas del control motor a una nueva función social cognitiva. Aunque esta exaptación es una explicación evolutiva importante, no ofrece una explicación alternativa de cómo las neuronas espejo implican la simulación o cómo hacen lo que hacen; en consecuencia, todavía presupone la hipótesis de la coincidencia (Gallagher, 2015).

A lo largo de su análisis, Gallese, como cualquier buen neurocientífico, sigue tomando a los procesos cerebrales como el lugar central de la explicación. En este sentido, sin embargo, sus explicaciones sufren dos problemas comunes: (1) una exclusión general de los procesos corporales extra-neuronales; y (2) el individualismo metodológico. Primero, a pesar de la afirmación que hace Gallese diciendo que la simulación está corporizada, y su constante referencia a la “simulación corporizada”, el proceso de simulación que describe está centrado en el sistema de neuronas espejo del cerebro. El cuerpo al que se refiere es casi exclusivamente el “cuerpo en el cerebro”¹ y nunca está claro cómo se relaciona esta representación corporal con el cuerpo real –el cuerpo vivido o el esquema corporal del cual Merleau-Ponty habla–, una estructura no representativa que involucra no sólo la corteza, no

1 Una excepción a esto se encuentra en un artículo reciente (Gallese y Cuccio, 2015) donde Gallese pone el énfasis en el cuerpo en sí mismo considerado como *Leib*, es decir, el cuerpo vivido fenomenológico.

sólo el sistema nervioso central, sino el sistema nervioso periférico y un acoplamiento cuerpo-ambiente. Esto se hace muy claro cuando Gallese –así como Goldman y otros, por ejemplo Goldman (2012), Goldman y Vignemont (2009)– adopta la noción de representaciones de formato B. Las representaciones de formato B o *corporal* son representaciones cerebrales que involucran procesos motores o procesos corporales específicos (afectivos y autónomos), en contraste con la noción tradicional de representaciones proposicionales modeladas en la estructura lingüística. Goldman sostiene que un enfoque en las representaciones con formato B ofrece la mejor manera de desarrollar una teoría de la cognición corporeizada. Sin embargo, como lo demuestran él y Vignemont (2010), el enfoque en las representaciones de formato B en el cerebro excluye cualquier papel tanto para el cuerpo real (entendido fisiológicamente o fenomenológicamente) como para el ambiente. Gallese adopta con facilidad esta perspectiva.

En segundo lugar, este enfoque de procesos o mecanismos cerebrales situados dentro del individuo, como *explanans* de la cognición social, no sólo excluye cualquier función explicativa para el cuerpo y el medio ambiente, sino que sugiere, paradójicamente, que los factores intersubjetivos, incluyendo las interacciones corporeizadas con otros en contextos pragmáticos y sociales ricos, son irrelevantes o, en el mejor de los casos, son elementos menores que pertenecen al *explanandum*. Toda verdadera “acción” explicativa se ubica siempre dentro del cerebro del individuo.

Teoría de la interacción: la visión enactiva

La TI no niega la importancia de los procesos cerebrales para la cognición social, pero propone una interpretación alternativa a la forma en que estos están representados en la TS. Específicamente, la TI adopta una visión enactiva de la cognición. La visión enactiva es un enfoque corporizado que enfatiza los procesos no representacionales y orientados a la acción que involucran cerebro, cuerpo y ambiente. En lugar de simular (crear

estados mentales simulados o generar estados coincidentes en el cerebro), la TI sostiene que la mayoría de nuestros encuentros cotidianos con otros dependen de interacciones corporizadas. Los procesos de intersubjetividad primaria (Trevarthen, 1979), activos desde el nacimiento, incluyen nuestras percepciones de los movimientos corporales del otro, gestos, expresiones faciales, entonaciones vocales, etc., así como las respuestas temporal y emocionalmente ajustadas, al interactuar con los demás nos dan una buena comprensión práctica de las intenciones y emociones de la otra persona. Los procesos de intersubjetividad secundaria que comienzan alrededor de los 9 meses de edad, implican la atención conjunta al mundo, la acción conjunta, las intenciones compartidas y otros factores normativos relacionados con las prácticas culturales y los roles sociales proporcionan un contexto rico que nos permite comprender las acciones del otro en las situaciones pragmáticas y sociales de la vida cotidiana. De acuerdo con la TI, rara vez se requiere la lectura de mente del tipo propuesto por la TS. La mayor parte de lo que necesitamos para nuestra comprensión cotidiana de los demás ya está presente en sus comportamientos contextualizados a medida que entran en nuestras interacciones intersubjetivas.

En este contexto, la intercorporeidad significa la forma en que estamos dinámicamente acoplados a la otra persona en nuestras interacciones intersubjetivas, la mayoría de las cuales toman lugar en situaciones pragmáticas y sociales altamente contextualizadas. En tales contextos, tal como Husserl (1989) y Merleau-Ponty sugieren, vemos a otros en términos del “yo puedo” o del “nosotros podemos”, es decir, en términos de posibilidades para la acción social. Entendemos a los demás a través de procesos de anticipación incorporados que se cumplen o se corrigen rápidamente, o que en algunos casos conducen a una ruptura de la interacción que entonces habría que restaurar. Los análisis de las interacciones sociales en las actividades compartidas (en el trabajo conjunto, en las prácticas comunicativas, etc.) muestran que los agentes coordinan inconscientemente sus movimientos, gestos y actos de habla (Issartel et al., 2007; Kendon, 1990; Lindblom, 2015). En la comunicación coordinamos

nuestras secuencias de percepción-acción; nuestros movimientos están acoplados con cambios en la velocidad, la dirección y la entonación de los movimientos y enunciados del hablante. Nuestros movimientos a menudo se sincronizan en resonancia con otros, siguiendo el comportamiento en fase o en fase retardada, y en co-variación rítmica de gestos, expresiones faciales o vocales (Fuchs y De Jaegher, 2009). Así, como sugiere Merleau-Ponty, nuestros sistemas entran en un acoplamiento que avanza hacia una terminación. En un modelo dinámico, los dos sistemas forman un nuevo sistema o una nueva forma. “Diremos que hay forma cada vez que las propiedades de un sistema son modificadas por cada cambio producido en una sola de sus partes y, por el contrario, se conservan cuando todas cambian manteniendo la misma relación entre ellas” (1967: 47).

Esta interpretación enactiva no niega que la activación de las neuronas espejo esté implicada en la cognición social. El problema es cómo interpretar esta activación. Existe cierto convencimiento acerca de la activación de las neuronas espejo donde esto no implica el sentido original de la simulación, entendido como “pretender” y control instrumental, ya que es cuestionable si el pretender, como fenómeno de nivel personal, puede realizarse plenamente en procesos subpersonales y también es cuestionable cómo es que el control instrumental puede ser predicado de procesos automáticos (ver Gallagher, 2007; Goldman, 2006). Sin embargo, para la TS el sistema espejo es aparentemente definido por la función de simulación entendida como coincidencia (una combinación intra-craneal entre modo de observación y modo de acción, como sugieren Rizzolatti, Fogassi y Gallese, 2001). Esta interpretación, sin embargo, puede ser cuestionada a la luz de una serie de estudios empíricos que sugieren que la coincidencia intra-craneal no es (o no siempre es) lo que ocurre en el sistema espejo (por ejemplo, Dinstein et al., 2008; Catmur et al., 2007).

Una interpretación alternativa a la activación de las neuronas espejo es más consistente con la visión enactiva. Esta interpretación supone que la activación de las neuronas espejo participa principalmente en la preparación de la acción y sólo secundariamente en la comprensión de la acción. Es decir, la activación

de las neuronas espejo es predictiva, preparando el sistema para responder a la acción percibida en lugar de imitar la acción percibida. Como señala Pierre Jacob (2008), la TS, al hacer hincapié en la coincidencia o replicación, y tener una comprensión especulativa de las intenciones anteriores del otro (es decir, las intenciones formadas antes de la acción observada), ciega al teórico a la función anticipatoria de las neuronas espejo. Jacob sugiere que la activación de las neuronas espejo anticipa la acción siguiente del otro agente. El punto de vista de los enactivistas, sin embargo, argumenta que la acción del otro ofrece a las acciones interactivas sujetas a acción (o respuesta) oportunidades que pueden ser complementarias, cooperativas u opositoras. En ese caso, la activación de las neuronas espejo es prospectiva y predictiva, tal como bien argumenta Jacob. Sin embargo, son anticipativas no sólo de la próxima acción de la otra persona, sino que también son preparatorias para la propia respuesta a la acción del otro. Desde el punto de vista del enactivista, entiendo el significado de sus acciones, y lo que Merleau-Ponty llama la intencionalidad motriz que le es intrínseca, precisamente en términos de lo que puedo hacer en respuesta a sus acciones.

De hecho, esta interpretación enactiva es más consistente con la hipótesis de reutilización que Gallese quiere defender. De acuerdo con la hipótesis de la reutilización, tal como lo entiende Gallese, estos mecanismos neuronales originalmente sólo servían para el control del motor de la acción, no para espejar, coincidir o simular. La primacía de la acción en este sentido posiblemente lleva a la reutilización de nuestros sistemas motores en contextos de cognición social. Cuando veo tu acción, no la veo principalmente como algo que pueda copiar; lo veo como una facilitación que motiva mi propia posible respuesta y esta es una buena parte de cómo yo entiendo su acción. El propósito original del control motor para la preparación de la acción sirve ahora para entender la acción del otro de manera enactiva y la intencionalidad motriz como algo a lo que puedo responder.

Esta explicación enactiva de la activación de las neuronas espejo es parte de una explicación holística más amplia de la cognición social; la activación de las neuronas espejo es sólo un elemento de una

explicación más completa. Eso es porque el cerebro de un agente es sólo un elemento de un sistema más grande que incluye el cuerpo y el medio ambiente. No es sólo el cerebro; ni es sólo el cuerpo o sólo el ambiente (físico, social y cultural) que incluye otros agentes, sino el acoplamiento dinámico del cerebro-cuerpo-ambiente que forma la unidad explicativa con respecto a la cognición social. El tipo de corporización que se encuentra en Merleau-Ponty y en los enactivistas, incluyendo la corporización completa neural y corporal extra neural, incluyendo los sistemas nerviosos autónomos y periféricos. Desde esta perspectiva, el esquema corporal no es una representación en el cerebro; este incluye procesos periféricos y ecológicos que se acoplan a las exigencias del entorno físico y social. Por ejemplo, se extiende a las herramientas que utilizamos (como Merleau-Ponty indica citando el ejemplo de Henry Head del bastón del hombre ciego, y como numerosos estudios más recientes han demostrado, por ejemplo, Maravita e Iriki, 2004). De hecho, en nuestras interacciones con otros podemos formar “esquemas corporales conjuntos” precisamente estructurados por la dinámica de las acciones conjuntas y a su vez reestructurar nuestro espacio peripersonal experimentado (Soliman y Glenberg, 2014).

La percepción e interacción de la emoción

Abrevando en las raíces fenomenológicas en la obra de Husserl, Scheler, Merleau-Ponty y Gibson, la TI enactiva sugiere que aquello que hace una contribución importante a los procesos intersubjetivos primarios y secundarios es nuestra capacidad de percibir directamente las intenciones y emociones del otro al mismo tiempo que las facilitaciones generadas en la interacción intersubjetiva (Gallagher, 2008; 2015; Gallagher y Varga, 2014). Con respecto a la percepción de las emociones, Merleau-Ponty escribe:

La ira, la vergüenza, el odio y el amor no son hechos psíquicos ocultos en el fondo de la conciencia ajena: son tipos de comportamiento o estilos de conducta que son visibles desde el exterior. Existen en este rostro o en esos gestos, no escondidos detrás de ellos. (Merleau-Ponty, 1964: 52-53)

Nuestras percepciones de las intenciones y emociones de los otros son directas en el sentido de que no requieren inferencias teóricas o simulaciones o representaciones que apoyen los estados mentales de la otra persona. Es más, nuestras percepciones de los comportamientos del otro son activas, lo que significa que percibimos a los demás de una manera orientada a la acción –los percibimos en términos de cómo podemos responder a ellos o en términos de nuestras posibilidades de interacción. Nuestras transacciones cotidianas se llevan a cabo en las monedas dinámicas de interacción y comunicación, tomadas en los procesos corporales de movimiento, gesto, expresión, etc. No tenemos que apoyarnos en estados mentales ocultos.

Goldman (2006), en apoyo de la TS, sostiene que se activan áreas cerebrales específicas para la experiencia y la observación de emociones específicas, por ejemplo: la amígdala bilateral para el miedo; la ínsula y los ganglios basales para el asco. Las lesiones o los problemas en estas áreas del cerebro, sostiene, bloquearán tanto la auto-experiencia de la emoción como el reconocimiento de la emoción del otro. Esto implica que hay una relación uno-a-uno entre una emoción particular y un área particular del cerebro, es decir, que el área específica del cerebro se activará para cada instancia de esa emoción y que los déficits en un área específica del cerebro causarán déficit en el reconocimiento de la emoción correlacionada. Para citar un ejemplo, Goldman (2006) cita los estudios de Adolphs et al. (1994; Adolphs y Tranel, 2003) de un paciente, SM, con daño bilateral a la amígdala que no experimenta miedo y que también fracasa en pruebas de reconocimiento emocional de rostros temerosos.

Pero las cosas no son tan simples –y los problemas más generales con la hipótesis de la coincidencia se vuelven muy específicos. SM también tuvo problemas reconociendo la sorpresa, la ira, el asco y la tristeza (Adolphs et al., 1995), y en otros pacientes con lesiones similares esto se generaliza a la mayoría de las emociones negativas (Adolphs et al., 1999). Además, SM puede reconocer el miedo en escenas visuales complejas y en la entonación vocal de la voz. Adolphs et al. (2005) informa que el deterioro de SM en las expresiones faciales de miedo y otras emociones se debe

a su falta de fijación espontánea en la región ocular de las caras. Su reconocimiento de las expresiones temerosas era normal cuando se le ordenó mirar los ojos. Otros estudios muestran el reconocimiento del miedo a pesar del daño unilateral o bilateral de la amígdala (Hamann et al., 1996); o ninguna activación de la amígdala para el reconocimiento del miedo (Schienle et al., 2002; Stark et al., 2003; Tsuchiya et al., 2009). Y aún otros estudios muestran que el daño a otras regiones cerebrales, por ejemplo, la ínsula, también puede resultar en el deterioro del reconocimiento del miedo (Adolphs et al., 1996). Del mismo modo, diversos estudios de lesiones muestran que la ínsula y los ganglios basales no son áreas especializadas para el asco (contrariamente a la afirmación de Goldman, véase Straube et al., 2010; Couto et al., 2013); y Schienle et al. (2005), en un estudio fMRI de 63 sujetos, no muestran activación insular durante las experiencias de asco.

Por lo tanto, los estudios empíricos que involucran imágenes cerebrales y lesiones, por ejemplo para el temor y el asco, indican que, contrariamente a las afirmaciones de Goldman, generalmente las regiones específicas del cerebro implican diversas categorías de la emoción; hay áreas específicas que no se activan en todos los casos cuando se presenta la emoción (supuestamente correlacionada) y pacientes con lesiones cerebrales específicas que no son buenos seleccionando emociones específicas. La experiencia/observación de la emoción involucra estructuras cerebrales múltiples, integradas y distribuidas, no coincidentes con una especificidad.

En contraste con las afirmaciones hechas por la TS, los enfoques enactivos inspirados fenomenológicamente en la cognición social sugieren que percibimos directamente las intenciones y las emociones. Por ejemplo, percibimos las intenciones motoras y presentes en la acción. Los estudios empíricos muestran que hay diferentes cinemáticas para diferentes acciones intencionales, de modo que los aspectos intencionales de los movimientos corporales no son extrínsecos a esos movimientos, son intrínsecos a la dinámica cinemática del movimiento (Ansuini et al., 2008; Marteniuk et al., 1987; Ansuini et al., 2006; Sartori et al., 2011). Es más, podemos percibir estas diferencias y predecir las intencio-

nes de otros con un alto grado de precisión (Becchio et al., 2012). Incluso sin información contextual específica –en la oscuridad con luces en la muñeca y en los dedos del agente (Manera et al., 2011; Becchio et al., 2012). Por otra parte, los estudios de desarrollo muestran que incluso los niños pequeños pueden ver las intenciones de terceros y responder en consecuencia (Legerstee, 2005; Reddy, 2008).

¿Podemos también percibir las emociones como los fenómenos han sugerido? Si entendemos que las emociones consisten en patrones en los cuales ciertas características son observables, entonces no hay ningún misterio en cómo podemos percibir tales cosas (Izard et al., 2000; Newen, Welpinghus y Jukel, 2015). Una vez más, Merleau-Ponty apoya este punto de vista:

No percibo la ira [...] como un hecho psicológico oculto tras el gesto [...] El gesto no me hace pensar en la ira, sino en la ira misma [...] Percibo el dolor o la ira del otro en su comportamiento, en su rostro y en sus manos, sin ningún préstamo de una experiencia “interior” [...] porque el dolor y la ira son variaciones del ser en el mundo, indivisas entre el cuerpo y la conciencia. (Merleau-Ponty, 2012: 190, 372)

Las percepciones directas de las emociones de los demás no requieren inferencias o simulaciones teóricas que permitan representar los estados mentales de la otra persona. Nuestras percepciones de los comportamientos del otro son *enactivas* –orientadas a la acción– percibimos a los demás en términos de cómo podemos responder a ellos o en términos de nuestras posibilidades de interacción. La percepción de la emoción es tan activa como la percepción de la intención. La percepción de la cara de otra persona activa no sólo el área de reconocimiento facial y la corriente ventral, sino también la vía visual dorsal, lo que sugiere que percibimos posibilidades en la cara del otro (Debruille et al., 2012). En consecuencia, la percepción de la cara presenta no sólo patrones objetivos que podríamos reconocer como emociones, también implica complejos patrones de respuesta interactiva que surgen de un compromiso activo con el otro, no un simple reconocimiento de rasgos faciales, sino una percepción interactiva

que prepara una respuesta a la emoción del otro. La percepción emocional implica una intercorporeidad que conduce a un aco-
plamiento dinámico con la otra persona en interacciones inter-
subjetivas. Las emociones, por lo tanto, cuentan como elemen-
tos importantes en la regulación de qué tipos de acciones están
abiertas a nosotros cuando respondemos a los demás.

El hecho de que el otro devuelva la mirada y que esto se regis-
tre fuertemente en nuestra percepción (como deja claro Sartre),
provee parte de la base para considerar al otro no como mero
objeto, sino como sujeto que percibe. No es un sujeto entendido
como sujeto epistemológico (o cartesiano) definido como porta-
dor de estados mentales. Más bien, veo el sentido y la emoción
en la cara del otro –la percepción visual de la cara del otro no es
equivalente a mirar a un objeto– no es cuestión de ver el rostro
del otro, *simpliciter*, sino de ver al otro viéndome. Mi percepción
de la mirada del otro no es precisamente algo que pueda ser sub-
sumido en una representación estrictamente visual de su direc-
ción del ojo, ya que tiene un impacto afectivo en mi propio siste-
ma que me prepara para una respuesta posterior. La percepción
de la cara del otro, entonces, no es un simple reconocimiento de
rasgos faciales; no sólo presenta patrones objetivos que podría-
mos reconocer como emociones.

En términos más positivos, mi percepción del rostro del otro
hace surgir un complejo comportamiento interactivo y un patrón
de respuesta caracterizado por una forma de intercorporeidad. En-
contramos esto claramente expresado en Merleau-Ponty, quien lo
encuentra claramente expresado en Valéry, a quien cita (2007: 196).

Tan pronto como las miradas se encuentran, ya no somos com-
pletamente dos y es difícil permanecer solo. Este intercambio (el
término es exacto) realiza en un tiempo muy corto una transpo-
sición o metatésis –un quiasma de dos “destinos”, dos puntos de
vista. De este modo se produce una especie de limitación recípro-
ca simultánea. Tú capturas mi imagen, mi apariencia; yo capturo
la tuya. No eres yo, ya que me ves y no me veo. Lo que me falta
es este yo que tú ves. Y lo que te falta es el tú que yo veo. Y no
importa cuán lejos avancemos en nuestro entendimiento mutuo,
mientras nos reflejemos, seguiremos siendo diferentes...

Esto explica la diferencia entre tú y yo, pero también por qué necesitamos el uno al otro, no sólo de maneras que pueden definirse en términos de relaciones instrumentales a través de nuestras intenciones mutuas, acciones conjuntas y esquemas corporales, etc., sino también en términos de interrelación emocional (positiva o negativa).

Bibliografía

- Adolphs, R. et al.. (1994), "Impaired recognition of emotion in facial expressions following bilateral damage to the human amygdala", *Nature*, 372(6507), pp. 669-672.
- . (1995), "Fear and the human amygdala", *The Journal of Neuroscience*, 15(9), pp. 5879-5891.
- . (1996), "Cortical systems for the recognition of emotion in facial expressions", *The Journal of Neuroscience* 16(23), pp. 7678-7687.
- . (1999), "Recognition of facial emotion in nine individuals with bilateral amygdala damage", *Neuropsychologia*, 37(10), pp. 1111-1117.
- . (2005), "A mechanism for impaired fear recognition after amygdala damage", *Nature*, 433(7021), pp. 68-72.
- Adolphs, R. y D. Tranel (2003), "Amygdala damage impairs emotion recognition from scenes only when they contain facial expressions", *Neuropsychologia* 41(10), pp. 1281-1289.
- Anderson, M. L. (2010), "Neural reuse: a fundamental reorganizing principle of the brain", *Behavioral and Brain Science*, 33, pp. 245-266.
- Ansuini, et al. (2006), "Effects of end-goal on hand shaping", *Journal of Neurophysiology*, 95, pp. 2456-2465.
- . (2008), "An object for an action, the same object for other actions: effects on hand shaping", *Experimental Brain Research*, 185, pp. 111-119.
- Becchio, C. et al. (2012), "Social grasping: From mirroring to mentalizing", *Neuroimage*, 61(1), 240-248.
- Berlucchi, G. y S. Aglioti (1997), "The body in the brain: neural bases of corporeal awareness", *Trends in Neuroscience*, 20, pp. 560-564.
- . (2010), "The body in the brain revisited", *Exp. Brain Res.*, 200, pp. 25-35.
- Catmur, C., V. Walsh y C. Heyes (2007), "Sensorimotor learning configures the human mirror system", *Current Biology*, 17(17), pp. 1527-1531.
- Couto, B. et al. (2013), "Insular networks for emotional processing and social cognition: comparison of two case reports with either cortical or subcortical involvement", *Cortex* 49(5), pp. 1420-1434.
- Damasio, A. R. (1999), *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, New York: Harcourt Brace.

- De Jaegher, H., E. Di Paolo y S. Gallagher (2010), "Does social interaction constitute social cognition?", *Trends in Cognitive Sciences*, 14 (10), pp. 441-447.
- Debruille, J. B., M. B. Brodeur y C. F. Porras (2012), "N300 and social affordances: A study with a real person and a dummy as stimuli", *PLoS ONE*, 7 (10), e47922.
- Dinstein, I. et al. (2008). "A mirror up to nature", *Current Biology*, 18(1), R13-R18.
- Fadiga, L. et al. (2000), "Visuomotor neurons: ambiguity of the discharge or 'motor' perception?", *International Journal of Psychophysiology*, 35(2), pp. 165-177.
- Fuchs, T. y H. De Jaegher (2009), "Enactive intersubjectivity: participatory sense-making and mutual incorporation", *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(4), pp. 465-486.
- Gallagher, S. (2006), "The intrinsic spatial frame of reference", en: Dreyfus, H. y M. Wrathall (eds.), *The Blackwell Companion to Phenomenology and Existentialism*, Oxford: Blackwell, pp. 346-355.
- . (2007), "Simulation trouble", *Social Neuroscience*, 2 (3-4), pp. 353-365.
- . (2008), "Direct perception in the intersubjective context", *Consciousness and Cognition*, 17, pp. 535-543.
- . (2012), "The body in social context: some qualifications on the 'warmth and intimacy' of bodily self-consciousness", *Grazer Philosophische Studien*, 84, pp. 91-121.
- . (2015), "Reuse and body-formatted representations in simulation theory", *Cognitive Systems Research*, doi, 10.1016/j.cogsys.2015.07.003
- Gallagher, S. y D. Hutto (2008), "Understanding others through primary interaction and narrative practice", en: Zlatev, J. et al. (eds.), *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 17-38.
- Gallagher, S. y D. Zahavi (2012), *The Phenomenological Mind*, London: Routledge.
- Gallagher, S. y S. Varga (2014), "Social constraints on the direct perception of emotions and intentions", *Topoi*, 33 (1), pp. 185-199.
- Gallese, V. (2001), "The 'shared manifold' hypothesis: from mirror neurons to empathy", *Journal of Consciousness Studies*, 8, pp. 33-50.
- . (2009), "The two sides of mimesis: Girard's mimetic theory, embodied simulation and social identification", *Journal of Consciousness Studies*, 16(4), pp. 21-44.

- (2010), “Embodied simulation and its role in intersubjectivity”, en: Fuchs, T., H. C. Sattel y P. Henningsen (eds.), *The Embodied Self. Dimensions, Coherence and Disorders*, Stuttgart: Schattauer.
- (2011), “Neuroscience and phenomenology”, *Phenomenology and Mind*, (1), pp. 34-47.
- (2014), “Bodily selves in relation: embodied simulation as second-person perspective on intersubjectivity”, *Phil. Trans. R. Soc. B*, 369(1644), 20130177.
- Gallese, V. y A. Goldman (1998), “Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading”, *Trends in Cognitive Sciences*, 12, pp. 493-501.
- Gallese, V. y V. Cuccio (2015). “The paradigmatic body - embodied simulation, intersubjectivity, the bodily self, and language”, en: Metzinger, T. y J. M. Windt (eds.), *Open MIND*, 14(T), Frankfurt am Main: MIND Group.
- Goldman, A. I. (2002), “Simulation theory and mental concepts”, en: Dokic, J. y J. Proust (eds.), *Simulation and Knowledge of Action*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 1-19.
- (2006), *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology and Neuroscience of Mindreading*, Oxford: Oxford University Press.
- (2012), “A moderate approach to embodied cognitive science”, *Review of Philosophy and Psychology*, 3(1), 71-88.
- Goldman, A. I. y C. S. Sripada (2005), “Simulationist models of face-based emotion recognition”, *Cognition*, 94 (2005), pp. 193-213.
- Goldman, A. y F. de Vignemont (2009), “Is social cognition embodied?”, *Trends in cognitive sciences*, 13(4), 154-159.
- Hamann, S. B. et al. (1996), “Recognizing facial emotion”, *Nature*, 379 (6565), p. 497.
- Husserl, E. (1989), *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy: Second Book, Studies in the Phenomenology of Constitution*, trad. R. Rojcewicz y A. Schuwer, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- (1997), *Thing and Space: Lectures of 1907*, trad. R. Rojcewicz, Springer Science & Business Media.
- Issartel, J., L. Marin y M. Cadopi (2007), “Unintended interpersonal coordination: ‘Can we march to the beat of our own drum?’”, *Neuroscience Letters*, 411, pp. 174-179.
- Izard, C. E. (1972), *Patterns of Emotions: A New Analysis of Anxiety and Depression*, New York: Academic Press.

- Izard, C. E. et al. (2000), "Self-organization of discrete emotions, emotion patterns, and emotion cognition relations", en: Lewis, M. D. e I. Granic (eds.) *Emotion, Development, and Self-Organization*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-36.
- Jacob, P. (2008), "What do mirror neurons contribute to human social cognition?", *Mind & Language*, 23(2), pp. 190-223.
- Jensen, R. T. (2009), "Motor intentionality and the Ccase of Schneider", *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(3), pp. 371-388.
- Kant, I. (1992), "Concerning the ultimate ground of the differentiation of directions in space", en: Walford, D. y R. Meerbote (eds.), *The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant. Theoretical Philosophy, 1755-1770*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 365-372.
- Kendon, A. (1990), *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Legerstee, M. (2005), *Infants' Sense of People: Precursors to a Theory of Mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindblom, J. (2015), *Embodied Social Cognition*, Heidelberg: Springer.
- Manera, V. et al. (2011a), "Cooperation or competition? Discriminating between Ssocial intentions by observing prehensile movements", *Exp Brain Res*, 211, pp. 547-556.
- (2011b), "Communicative interactions improve visual detection of biological motion", *PLoS One*, 6:e145-e194
- Maravita, A. y A. Iriki (2004), "Tools for the body (schema)", *Trends in Cognitive Sciences*, 8(2), pp. 79-86.
- Maravita, A. et al. (2002), "Tool-use changes multimodal spatial interactions between vision and touch in normal humans", *Cognition*, 83(2), B25-34.
- Marteniuk, R. G. et al. (1987), "Constraints on human arm movement trajectories", *Canadian Journal of Psychology*, 41, pp. 365-378.
- Merleau-Ponty, M. (1964), *Sense and Non-Sense*, trad. H. Dreyfus y P. A. Dreyfus, Evanston: Northwestern University Press.
- (1967), *The Structure of Behavior*, trad. A. Fischer, Boston: Beacon.
- (1968), *The Visible and the Invisible: Followed by Working Notes*, trad. A. Lingis. Evanston: Northwestern University Press.
- (2007), *The Merleau-Ponty Reader* (ed. T. Toadvine), Northwestern University Press.

- (2012), *Phenomenology of Perception*, trad. D. A. Landes, New York: Routledge.
- Morris, D. (2010), “The Enigma of Reversibility and the Genesis of Sense in Merleau-Ponty”, *Continental Philosophy Review*, 43(2), pp. 141-165.
- Newen, A., A. Welpinghus y G. Jukel (2015), “Emotion recognition as pattern recognition: the relevance of perception”, *Mind and Language*, 30(2), pp. 187-208.
- Reddy, V. (2008), *How Infants Know Minds*, Cambridge: Harvard University Press.
- Rizzolatti, G., L. Fogassi y V. Gallese (2001), “Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action”, *Nature Reviews Neuroscience*, 2(9), pp. 661-670.
- Sartori, L., C. Becchio y U. Castiello (2011), “Cues to intention: the role of movement information”, *Cognition*, 119, pp. 242-252.
- Schienze, A. et al. (2002), “The insula is not specifically involved in disgust processing: an fMRI study”, *Neuroreport*, 13(16), pp. 2023-2026.
- (2005), “Neural responses of OCD patients towards disorder-relevant, generally disgust-inducing and fear-inducing pictures”, *International Journal of Psychophysiology*, 57(1), pp. 69-77.
- Soliman, T. y A. M. Glenberg (2014), “The embodiment of culture”, en: Shapiro, L. (ed.), *The Routledge Handbook of Embodied Cognition*, New York: Routledge, pp. 207-219.
- Stark, R. et al. (2003), “Hemodynamic responses to fear and disgust-inducing pictures: an fMRI study”, *International Journal of Psychophysiology*, 50(3), pp. 225-234.
- Straube, T. et al. (2010), “No impairment of recognition and experience of disgust in a patient with a right-hemispheric lesion of the insula and basal ganglia”, *Neuropsychologia*, 48(6), pp. 1735-1741.
- Tsuchiya, N. et al. (2009), “Intact rapid detection of fearful faces in the absence of the amygdala”, *Nature Neuroscience*, 12(10), pp. 1224-1225.
- Trevarthen, C. (1979), “Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity”, en: Bullowa, M., *Before speech: The Beginning of Interpersonal Communication*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 321-347.

*Si queremos saber cómo sopla el viento podemos mirar la arena. Pensar el desarrollo psicológico observando el movimiento*¹

Silvia Español

Introducción

Si prestamos atención al desarrollo motor implicado en el proceso ontogenético de bipedestación –es decir, el camino que va de estar totalmente sostenido, ya sea en brazos o en alguna superficie, a desprendernos paulatinamente del sostén hasta mantenernos en pie y desplazarnos caminando– es posible que se tornen visibles rutas del desarrollo socio-cognitivo temprano hasta ahora no consideradas. Esta es la primera idea que guía el trabajo. La segunda es que si somos permeables a los conocimientos provenientes del área de la somática, disciplina que se ha desarrollado fundamentalmente por fuera del ámbito académico, podremos acercarnos a comprender la experiencia psicológica/corporal infantil implicada en el proceso ontogenético de bipedestación. Al desarrollar estas ideas nuestra comprensión del desarrollo socio-cognitivo temprano podría modificarse tomando, tal vez, un buen rumbo.

Thomas Hanna (1988) identificó el amplio campo de la *somática* como el arte y el conocimiento de los procesos de interacción sinérgica o concurrente entre la conciencia, el funcionamiento biológico y el ambiente. *Somática* refiere a las prácticas en el campo del estudio del movimiento que enfatizan

1 El título es reconocimiento a las ideas de Bonnie Bainbridge Cohen y a su forma de expresarlas, y agradecimiento a Silvia Mamana, discípula de Bonnie y mi maestra en la práctica de *Body Mind Centering*, a quien en más de una ocasión escuché enunciar la frase inicial.

la percepción física interna, que se ocupan del soma (el cuerpo experienciado, en contraste con el cuerpo objetivado). El campo abarca prácticas orientales y variados métodos de educación somática, entre otros, el *Método Feldenkrais de Educación Somática*, *Body Mind Centering*, *Laban-Barteneieff Fundamentals* y se extiende también a ciertas danzas como el *Contact Improvisation* que se alejan del diseño coreográfico que pone el acento en el movimiento visto por la audiencia. En todos los casos se realza el valor de la experiencia del cuerpo viviente, vinculada con cómo nos organizamos al movernos en nuestros acoplamientos con el mundo, y se aborda el cuerpo de la propiocepción y la interocepción, aquel que es percibido desde adentro. Todas apuntan a afinar el sentido kinestésico y propioceptivo y suponen que la conciencia puede ser ampliada. Buscan la ampliación de la conciencia del cuerpo en movimiento en su medio ambiente físico y social.

En la psicología del desarrollo, el vuelco hacia el estudio del movimiento acontecido en las últimas décadas se sostiene en cambios teóricos paulatinos y profundos. En primer lugar, se debe a la profundización de la teoría del *embodiment* en psicología y de la *perspectiva de segunda persona* en cognición social. En segundo, a la relación que ambas permitieron que se estableciera con la disciplina somática. Este trabajo es producto del segundo cambio, más reciente aún que el primero. En la primera parte, desarrollo los aportes relevantes para la comprensión del desarrollo socio-cognitivo temprano provenientes del campo del *embodiment*, de la perspectiva de segunda persona, de la psicología cognitiva del desarrollo y de la somática; en la segunda, presento el bosquejo inicial de una trayectoria evolutiva durante el primer semestre de vida del bebé que no tiene como *ethos* la emergencia de la capacidad simbólica en el niño (punto de llegada de las teorías del desarrollo más conocidas), sino que, prestando atención a las experiencias del bebé con la gravedad, el sostén y la respiración, pretende mostrar nuestro modo inicial de ser en el mundo y de organizar nuestra experiencia. Modo que si bien cambia y se transforma también subsiste en nuestra vida adulta. Para bosquejar esta trayectoria me

sirvo de una progresión de patrones corporales propuesta en la disciplina somática.²

Primera parte

Desarrollo motor, acción y cognición

Los estudios descriptivos sobre el desarrollo motor florecieron alrededor de 1920 con los trabajos de Arnold Gessel, Myrtle McGraw y otros, pero la concepción de que el desarrollo motor obedecía a principios universales cerró la investigación hacia los años 50 (Thelen, 2000b). Los trabajos de Ester Thelen tuvieron la virtud de reabrir el estudio del desarrollo motor y mostrar que este podía ser interesante para la comprensión del proceso del desarrollo global infantil. De acuerdo con Thelen (2005), si el desarrollo motor no se debe mayormente a la maduración, entonces ahí hay interesantes procesos psicológicos a ser explicados. Su estrategia consistió en cuestionar la existencia de comportamientos complejos filogenéticamente prefigurados sin abogar, sin embargo, a favor de una tabula rasa: sostuvo que, para que los patrones se formen por auto-organización, debe haber un mínimo de organización en el estado inicial, algún pequeño nodo o perturbación en el campo homogéneo en torno al cual la cascada del desarrollo se pueda organizar.

Por ejemplo, en Thelen (2005) reseña la descripción de Colwyn Trevarthen de un patrón de pre-agarre en recién nacidos elicitado visualmente así como su explicación en términos maduracionistas: el patrón de agarrar está ahí y sólo necesita ser refinado. Y luego, aborda el fenómeno preguntándose si ese supuesto pre-agarre elicitado visualmente no sería simplemente un endurecimiento de las extremidades, acompañado del tono flexor predominante en el bebé, despertado por la visión de un

2 Este trabajo retoma parcialmente algunas cuestiones tratadas en Español (en prensa) "Early Infancy: A Moving World. Embodied Experience and the Emergence of Thinking". *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology. Second Edition*. New York: Cambridge University Press.

objeto interesante. Y se pregunta qué es lo mínimo que ha de estar construido para iniciar la cascada de desarrollo que da lugar a la emergencia de la acción de agarrar. En un ejercicio de parsimonia admirable, sugiere que el agarrar puede surgir de unos pocos sesgos de percepción/acción, algunos procesos básicos y la activa solución de problemas del niño. Sesgo significa aquí que ciertas conexiones neurales, cuando se activan, están intrínsecamente favorecidas y su activación se fortalece e incrementa. Los sesgos que considera son: (i) el sesgo por mirar patrones contrastantes y estímulos moderadamente complejos (a los bebés les gusta mirar estímulos visuales interesantes); (ii) el sesgo de succión: tener algo en la boca se siente bien; y (iii) el sesgo de cerrar la mano cuando se estimulan los receptores de la mano (aunque algunos creen que es un reflejo remanente de cuando trepábamos por los árboles, ella considera que puede sólo estar reflejando el sesgo general flexor en el tono muscular del recién nacido). Estos sesgos se unen a: (i) el proceso básico de interés y habituación (simple proceso básico que garantiza que el bebé llene su mundo visual con escenas cambiantes); (ii) el estrecho acoplamiento entre la visión, el tacto de manos y la boca (la tendencia a poner la mano en la boca y a responder con movimientos de la boca ante estímulos visuales interesantes); y (iii) la habilidad de repetir lo que es un resultado placentero o reacción circular. En conjunto, son suficientes para iniciar una cascada de motivación que culmina en la emergencia del agarrar como una solución en tiempo real para llevarse un objeto distal a la boca. Los sesgos iniciales y los procesos básicos establecen el sustrato de la motivación. El agarrar no necesita estar prefigurado.

Como todos aquellos que defienden el enfoque del *embodiment*, Thelen (2000a) consideró que la actividad mental es percibir continuamente el mundo y actuar en él. En talante piagetiano, reconoció que la cognición tiene un origen sensoriomotor pero, en contraposición, discutió la asunción fundacional de Piaget de que la meta del desarrollo para los seres humanos es el incremento del pensamiento abstracto y el distanciamiento de sus precursores: la percepción y acción. La labor psicológica no puede reducirse a reconocer el origen sensoriomotor de la cogni-

ción sino que ha de develar el íntimo e inextricable engarce entre acción y pensamiento a lo largo de toda la vida. Pensar comienza percibiendo y actuando y retiene su signo de origen por siempre. Desde el inicio hay una experiencia corporeizada en las que el sistema motor está en relación con el sistema nervioso y con el medio ambiente. El sistema nervioso es un sistema dinámico incrustado en y junto al cuerpo, un sistema dinámico también, y juntos se insertan en y se acoplan con el medio ambiente. Comienzan así, y no hay punto en el desarrollo ni contexto en que no se incrusten y estén acoplados. Lo que puede cambiar es la naturaleza del acoplamiento. La cuestión del desarrollo, entonces, no es tanto describir cómo surgen las estructuras puramente abstractas de la cognición sino entender la emergencia de un acoplamiento flexible y dinámico entre la cognición directa, en tiempo real, y aquella que está menos estrechamente acoplada a la inmediatez de los sentidos. Adoptando la teoría de selección de grupo neuronal de Edelman, Thelen señala que el mapeo funcional del cerebro es dependiente de la experiencia, especialmente de la experiencia a través de la percepción y la exploración motora. Observó que cuando los bebés están despiertos buscan y se mueven continuamente. Con cada experiencia se van formando redes en las que se fortalecen algunas vías. Hay una selección experiencial: debilitamiento y fortalecimiento de poblaciones de sinapsis en virtud de la experiencia. El mapa neuronal se basa entonces en la experiencia vivida. La experiencia moldea el cerebro.

En esta versión particular del *embodiment*, se estudia el desarrollo entendiendo al niño como un solucionador de problemas en tiempo real, enfatizando el movimiento dirigido a meta o acción. Thelen, Corbetta y Spencer (1996) estudiaron la génesis de la acción de agarrar. En talante piagetiano, se interesaron en el movimiento-para-la acción en relación con el mundo, y comprendieron al niño como un solucionador de problemas en tiempo real y en un contexto específico. La acción de agarrar es vista como una solución natural para obtener un objeto distal y llevarlo a la boca. Es decir, la acción de agarrar tiene una meta: la exploración oral del objeto. La teoría de los sistemas dinámicos enfatiza que las nuevas habilidades deben surgir del interjuego de

las nuevas tareas demandadas con los movimientos ya existentes. En consonancia con ello, describen en detalle los movimientos de agarrar y de no-agarrar (como llevar las manos a la cara, patrón establecido antes de que el bebé pueda agarrar un objeto, o movimientos espontáneos rítmicos de brazos) y señalan que algunos movimientos de no agarrar actúan en conjunción con movimientos destinados a la meta de agarrar el objeto. Describieron los cambios en las trayectorias, la forma y la velocidad de los movimientos de brazos y piernas, y observaron que cada bebé a su propia manera, tarde o temprano, se pone en contacto con el juguete –a través de golpes o rozándolo o deslizando la mano sobre él. Estos momentos de contacto seleccionan algunos movimientos, tallando patrones que se repiten con mayor frecuencia. Durante semanas, el ciclo –excitación por la vista de un juguete, acción y contacto ocasional– se repite. Hasta que finalmente emerge la acción eficiente, exitosa, de agarrar el objeto. El camino hacia el éxito en la acción no es predecible, depende de múltiples factores. Los bebés tienen diferentes condiciones iniciales de tamaño corporal y nivel de energía, se enfrentan por tanto a problemas posturales y biomecánicos diferentes. Algunos tienen movimientos agitados y rápidos, tipo molino de viento, de brazos y piernas desde el inicio: ellos tienen que aprender a controlar la agitación de sus brazos para poder agarrar el objeto y llevarlo a la boca. Otros son más lentos y pasan la mayor parte de su tiempo con sus manos ya flexionadas cerca de su cara: tienen que aprender a ampliar el movimiento de sus brazos y extenderlos lo suficiente para alcanzar el juguete. Cada niño encuentra una solución siguiendo vías de desarrollo individuales que finalmente convergen en la acción exitosa, agarrar el objeto.

Como puede verse, las descripciones biomecánicas y posturales que realizan se focalizan en los movimientos distales de las extremidades desvinculados del centro. Es un rasgo propio de la psicología académica prestar atención a manos, boca, ojos y olvidar nuestro centro, la zona del ombligo, la zona del *tantien* de las tradiciones orientales, y pensar que es posible describir la evolución de los movimientos del bebé sin considerarlo. Obsérvese también que los movimientos implicados en todo el ciclo

se describen de la misma manera: como movimientos directos o indirectos, suaves o bruscos, rápidos o lentos, con tramos bruscos o tortuosos. Porque independientemente de la acción que se realice, el movimiento tiene rasgos inherentes que lo definen. Sin embargo, estos rasgos no son foco de atención en esta versión del *embodiment*. La descripción se subsume al rasgo crucial de la acción: su orientación a meta que hace que se defina esencialmente en términos de éxito o fracaso. Así, aún cuando observan y describen movimientos no implicados en acción alguna igual se les encuentra su lugar dentro del campo de la solución de problemas. Thelen (1979) detectó movimientos rítmicos de partes del cuerpo del bebé (como las patadas rítmicas) que se repiten de la misma forma, por lo menos tres veces, en intervalos regulares cortos de casi un segundo o menos. Describió cuarenta y siete tipos de estereotipias rítmicas y las consideró comportamientos transicionales en la medida en que siempre precedían a actividades más complejas o aparecían mientras el bebé estaba ganando control postural sobre nuevas posiciones. El desarrollo –afirmó– procede de comportamientos estereotipados sin orientación a meta hacia comportamientos más variables y orientados hacia metas.

Asimismo, dentro del estudio del desarrollo como un sistema dinámico, Smith (2013) argumenta a favor de la importancia prospectiva del movimiento: el movimiento puede estar implicado en una cadena compleja y multinivel de eventos a través de la cual se forma una nueva estructura o función. Así, rodar hasta llegar a sentarse permite al niño sostener objetos y estabilizar la cabeza; puede entonces focalizar la atención sobre el objeto mientras lo sostiene y gira en sus manos. Tal logro motor tiene poderosas implicancias cognitivas: parece ser la mejor condición para el aprendizaje del nombre del objeto, para el etiquetamiento verbal (mucho más eficiente que si el etiquetamiento ocurre cuando es el adulto el que sostiene el objeto o si el objeto se encuentra cerca del niño pero no en sus manos). También, al manipular el objeto, el niño puede verlo desde diferentes perspectivas espaciales, lo cual le permite generar una forma abstracta del objeto; lo cual tornaría posible la sustitución de objetos propia del juego de ficción. De acuerdo con este enfoque, se sustituirían

objetos con formas abstractas semejantes. (Para una versión distinta de los procesos de sustitución, ver Español, 2004, y Español y Pérez, 2015).

Más allá del acierto de estas teorías, en ellas el movimiento está o bien al servicio del desarrollo de la acción o bien al servicio del desarrollo cognitivo; en ambos casos, en función de lo que el movimiento permite que ocurra más adelante. En esta versión del *embodiment*, el desarrollo cognitivo no está separado del movimiento; al contrario, está conectado con él. Pero la clave no está en el movimiento *per se* sino en aquello otro que el movimiento permite que ocurra a futuro: ya sea acción o cognición. La acción dirigida a meta es una parte de nuestra vida psicológica: inaugura las experiencias de éxito o fracaso. La persistencia hacia la meta y la búsqueda de medios distintos a fin de alcanzarla son sus rasgos definitorios. Interesados en la meta los medios mismos pierden relevancia. En este sentido, la conducta dirigida a meta (hito de la inteligencia sensoriomotora en la teoría piagetiana) contrasta con la conducta lúdica que, de acuerdo con Garvey (1977), supone un disfrute de los medios más que la búsqueda de fines. Nuestra vida psicológica ciertamente no se dirime en el desarrollo de la acción. El bebé explora lúdicamente el fluir continuo de movimientos, desde un siempre cambiante mundo kinético de posibilidades, dejándose guiar propioceptivamente, visual y táctilmente. La atención a la información que recibe de su cuerpo en movimiento puede cambiar la dirección de su conducta porque no hay persistencia hacia una meta representada sino un cuerpo en el que se están estableciendo conexiones y/o un cuerpo que está resonando con el cuerpo del otro; ambos procesos en sí mismos interesantes. Así el bebé puede estar rodando de la posición ventral a dorsal de diferentes maneras y en alguna ocasión una variación en la trayectoria del movimiento podría permitirle sentir, a partir del apoyo de su panza, la información kinética que sube por su cuello y lo incita a levantar la cabeza, con lo que su campo visual cambiará; el bebé puede continuar moviéndose como lo hacía o empezar a moverse hacia otro destino, hacia el que lo guía la dirección de su mirada o el peso de su cabeza. Depende de lo que le llame la atención. Es posible

que sus experiencias de movimientos guiados por la información cambiante que están recibiendo momento a momento provean un sentimiento de autoría primario ajeno al éxito o fracaso propio de la acción.

No estoy planteando una distinción ontológica entre movimiento y acción sino remarcando que tenemos experiencias de movimientos-en-acción en los que la orientación a meta es su carácter definitorio y experiencias de movimientos libre de metas. Tal es el caso del movimiento del cuerpo entero del bebé recién descrito o cuando el llanto irrumpe en él, o el movimiento de la caricia que emerge de forma no planeada, o cuando el peso compartido va pasando de una parte del cuerpo a otra de los bailarines de *Contact Improvisation*. Estas experiencias fraguan, en el bebé y en los adultos, un sentimiento de autoría: el sentimiento vital de ser autor de algo que está ocurriendo en el mundo o de serlo en conjunto con otro. El movimiento guiado –propioceptivamente, visual y táctilmente– y la acción –orientada a meta– tienen límites borrosos, formas intermedias y pueden transformarse uno en otro con fluidez. La vida del bebé, y la nuestra, están conformadas por ambos modos kinéticos y sus combinaciones.

Cualidades del movimiento

La singularidad de nuestra inmadurez prolongada es probablemente el hecho biológico más impresionante de la ontogenia humana (Bruner, 1972). Tal inmadurez promueve el papel del desarrollo en la formación del organismo adulto: en lugar de estar filogenéticamente preadaptados hay una mayor disposición a completar las adaptaciones comportamentales durante la ontogenia, lo cual determina que el desarrollo esté mediado por los padres, que atenderán al bebé durante su período de inmadurez, y conlleva la ventaja evolutiva de una mayor plasticidad en sus conductas (Gómez, 2007). Nuestro largo período de inmadurez prolongada está vinculado con varios rasgos que nos hacen ser como somos. Entre otros, con la emergencia entre los 2 y 5 meses de vida del bebé de formas de juego social entre adulto y bebé

(Fagen, 2011) y con los modos característicos de los adultos de dirigirse a los bebés –al hablar (Papoušek, M., 1996; Papoušek, H., 1996; Miall y Dissanayake, 2003) y al elaborar sus performances de sonidos y movimientos (Español y Shifres, 2015). El largo período de inmadurez del bebé incide también en nuestro lento (comparado con otros primates) desarrollo motor (Gómez, 2004/2007).

De acuerdo con Juan Carlos Gómez, la lentitud de nuestro desarrollo motor permite la expansión de un conocimiento perceptual ligado a la mirada sin que esta tenga ninguna conexión inmediata con la acción. Su hipótesis central es que la flexibilidad comportamental asociada al desarrollo prolongado es el resultado de la flexibilidad en la formación de representaciones del mundo (favorecida por la expansión del conocimiento perceptual visual). La puesta en primer plano del sentido de la visión y la representación caracterizan la interpretación cognitiva del desarrollo. Sin dudas, el bebé pasa tiempo mirando interesadamente su entorno y probablemente esto lo ayude a generar representaciones flexibles. Sin embargo, como señaló Thelen, los bebés despiertos están en continuo movimiento; ellos pasan además mucho tiempo en situaciones de movimiento con los otros que lo cuidan. La experiencia de sus posibilidades kinéticas, en solitario y en compañía, es otra de las consecuencias del largo período de inmadurez que incidirá en su modo de ser.

Daniel Stern situó la experiencia dinámica del movimiento como la fuente original de la vida psicológica. El movimiento provee un sentido primario de vitalidad, de él emanan formas de la vitalidad. La experiencia de la vitalidad es el resultado de una “péntada dinámica” compuesta por el movimiento y sus hijas: tiempo, fuerza, espacio y dirección/intención. Una forma de la vitalidad es una Gestalt, una integración espontánea de los cinco elementos emergentes en una experiencia holística. Las formas de la vitalidad se perciben directamente en nuestras experiencias kinéticas y pueden ser directamente observadas en la conducta de otros; tienen que ver con el cómo, con el estilo con el que hacemos las cosas. La capacidad de percibir las formas de la vitalidad en uno mismo y en los otros emerge en el inicio de la

vida y signa nuestra vida psicológica a lo largo de todo el ciclo vital (Stern, 2010). La descripción de las formas de la vitalidad de Stern recuerda la categoría *effort* o energía/cualidad para el análisis del movimiento de Rudolf Laban (1970, 1971), padre de la danza moderna. El *effort* de un movimiento está determinado por la actitud de entrega o lucha hacia cuatro factores: el peso, el espacio, el tiempo y el flujo. Así, un movimiento puede ser firme o liviano, focalizado o disperso, súbito o sostenido y libre o conducido (para una versión detallada ver Español, 2014). El movimiento, con sus variaciones en tiempo, fuerza y espacio y dirección/intención es de un interés inagotable para el bebé. El prolongado período de inmadurez favorece que el bebé explore esta fuente primaria de vida psicológica vinculada con una actividad prototípica de nuestra especie: la danza.

El camino hacia la bipedestación no está filogenéticamente programado; aprendemos a movernos, a girar, a sentarnos, a ponernos de pie. Y necesitamos tiempo para hacerlo. Moshé Feldenkrais (creador del método Feldenkrais de Educación Somática) mostró que este aprendizaje orgánico, nunca exento de errores, brinda experiencias de libertad y dominio de sí, cada vez que se alcanza un movimiento reversible (Feldenkrais y Beringer, 2010). Todo practicante del método Feldenkrais de Educación Somática conoce la particular experiencia de desorientación inicial y acomodamiento sorpresivo que ocurre cuando se abandona un viejo patrón y una nueva organización emerge; conoce también el sentimiento de libertad, vitalidad y dominio de sí que sigue a la realización de algún movimiento reversible (impedido anteriormente por patrones previos) que la nueva organización permite.

Emmi Pikler (1969/2000) abogó para que dejemos moverse en libertad a los bebés en un entorno físico protegido, diseñado para que explore y se mueva, no para que se quede quieto. Indicó que en lugar de sostenerlo con almohadones, cuando todavía no se puede sentar por sus propios medios (imponiéndole el logro de la meta de sentarse, y con ello la experiencia reiterada de la caída y el abandono al único recurso del llanto para poder volver a donde estaba), es preferible que lo dejemos en el suelo permi-

tiéndole que explore los movimientos que sí puede realizar por sí mismo, como cruzar la línea media de su cuerpo desde las piernas o desde los brazos y escuchar cómo esos movimientos iniciales repercuten en el resto de su cuerpo conectado y organizado llevándolo a rodar de la posición ventral a dorsal y retornando (es decir, pudiendo ir y venir de manera reversible). En tal caso, el sentimiento de autoría, que conlleva el movimiento voluntario, junto con el de libertad, que da la ejecución del movimiento reversible, y el interés, que emerge del aprendizaje, estarían en lugar de la experiencia de no dominio de sí, de pérdida de equilibrio, de fracaso, llanto y abandono a la voluntad del otro de levantarlo y volverlo a colocar en una postura en la que no puede sentirse en plenitud y de la que seguramente volverá a caer.

Si damos ocasión al bebé para experimentar por sus propios medios diversidad de movimientos y damos también ocasión para que se mueva junto con nosotros, adultos, o junto con otros bebés o niños, sus experiencias kinéticas marcarán bondadosamente los inicios de su vida psicológica. Lo que estoy diciendo se enmarca en la idea pionera de Henri Wallon y René Zazzo –claramente presentada en Zazzo (1975/2004)– de que el movimiento, junto con las emociones que inherentemente conlleva, están en el inicio de la vida psicológica.

El movimiento es experiencia psicológica. Y la confluencia de diversas experiencias kinéticas en el bebé van cimentando un temprano sentido de sí. Stern (1985/1991) describió cuatro sentidos de sí mismo que van emergiendo desde el nacimiento hasta los dos años, y que dependen de la relación que el bebé va instaurando y organizando consigo mismo, con los otros y con los objetos. Cada sentido de sí mismo (emergente, nuclear, subjetivo y verbal) torna posible nuevas perspectivas organizadoras de sí y del otro que no desaparecen sino que se integran en la siguiente. Los dos primeros emergen durante los primeros seis meses de vida.

El *sí mismo emergente* es la entrada en el ser de la organización, es la experiencia primera de la organización que emerge con el aprendizaje sobre las relaciones de sus experiencias sensoriales/kinéticas. Durante los primeros dos meses de vida del bebé, a

partir de la percatación (no reflexiva) como matriz experiencial, el sí mismo emergente se constituye como experiencia idiosincrática que permanecerá como núcleo fundamental de nuestra subjetividad a lo largo de la vida. Podemos imaginar entonces que cada patrón de movimiento que se va estableciendo en la vida del bebé, cada movimiento reversible aprendido (como por ejemplo, estando boca arriba rodar hacia un costado y volver al centro), supone la percatación de la experiencia de la organización que fue emergiendo a través de la abundancia de movimientos reiterados, posiblemente bajo el modo de una reacción circular primaria, que lo tornaron posible. Podemos imaginar que tal experiencia de organización emergente ocurrirá cada vez que se logre un nuevo patrón en el camino hacia la bipedestación.

Durante los meses siguientes el bebé construirá *invariantes* de sí mismo y de los otros a partir de su cuerpo en movimiento que darán lugar a la constitución *del sí mismo nuclear*. La coherencia temporal y la agencialidad son invariantes del sentido de sí que el bebé alcanza durante los primeros seis meses de vida. En el camino de la constitución del sentido de coherencia, el tiempo proporciona una estructura organizadora que ayuda a identificar como entidades diferentes a sí mismo y al otro: todos los estímulos que emanan de un sí mismo mínimamente organizado comparten una estructura temporal común dado que las diferentes partes del cuerpo tienden a moverse de manera sincrónica en fracciones de segundo; mientras que todos los estímulos que emanan de otra fuente tienen otra estructura temporal. La agencialidad es la condición psicológica de vivirse agente o autor de las propias acciones y movimientos y no autor de las acciones y movimientos de los otros. Supone tener volición y control de la conducta generada por el propio sujeto. El bebé puede ir especificando su condición de agente gracias a (a) el sentido de volición que precede todo acto motor: todos los movimientos de los músculos voluntarios están organizados en un nivel superior al reflejo y son precedidos por la elaboración de un plan motor que luego es ejecutado por los grupos musculares (la existencia del plan alcanza la percatación cuando su ejecución es inhibida), y (b) la retroalimentación propioceptiva que tiene o no lugar du-

rante el acto: la volición y la propiocepción pueden combinarse de diferentes modos según sea la experiencia en la cual se involucre el bebé. Cuando el bebé se lleva la mano a la boca experimenta volición y propiocepción, pero cuando el bebé experimenta una acción por voluntad de otro (como cuando la madre le pone un chupete en la boca) no experimenta ni volición ni propiocepción, cuando el bebé experimenta una acción sobre el sí mismo por voluntad de otro no experimenta volición pero sí propiocepción (por ejemplo, cuando la madre toma las manos del bebé y aplaude con ellas). La organización del sí mismo nuclear permite que el bebé establezca distinciones físicas y sensoriales claras entre su sí mismo y el del otro.

El lento proceso de bipedestación favorece durante el primer semestre de vida el desarrollo del sentido de sí mismo emergente y nuclear tanto en contextos de soledad como en contextos de reciprocidad (ver Ospina y Español, 2014, para una ejemplificación de la emergencia de los sentido de sí emergente y nuclear en contextos de reciprocidad). Por otro lado, las pautas de crianza de cada cultura inciden en el aprendizaje orgánico del bebé, construyendo su corporalidad. Algunos atan o arropan a sus bebés de modo tal que apenas se pueden mover (como los indios Hopi, los bolivianos o los turcos); otros, en cambio, incentivan el movimiento, como en el Chocó colombiano en el que se piensa que si no se les permite moverse desde pequeños se les pegan los huesitos y después no se pueden mover bien (Arango, 2014). Los adultos al jugar tiñen al bebé de su estilo personal de movimiento y del estilo de movimiento de su cultura. Sus primeras patadas, movimientos de brazos, giros de cabeza y serpenteos de la columna tendrán a grandes rasgos la temporalidad, la amplitud y la intensidad de los movimientos de su cultura. En la comunidad afrocolombiana de Guapi, Colombia, es posible ver a una beba de 6 meses apoyada en sus isquiones sobre los muslos de su madre dejar pasar por su cuerpo el rebote percutido y pulsante que la madre realiza con sus piernas. Y es posible verla a continuación incorporar el rebote para generar un movimiento enérgico y amplio de flexión y extensión que involucra todo su cuerpo y que recuerda el serpenteo de columna del mapalé, danza propia de esa zona. Su movimiento sólo es posible

porque el apoyo en sus isquiones deja su pelvis libre para moverse hacia delante y atrás. Tal libertad y vitalidad de movimiento corporal es propia de los adultos de su cultura y ellos la transmiten en sus tempranos juegos sociales con sus bebés (Ospina y Español, 2014). El espíritu, tal como se vive en cada cultura, llega al bebé a través del movimiento.

La puesta en primer plano de la experiencia corporal perceptual/kinética/presente, tal como la estoy situando aquí, no niega nuestra naturaleza simbólica pero sí limita su dominio. En relación con el desarrollo temprano, conduce a notar modos de percepción y organización del sí mismos, y de los otros, no simbólicos, sino esencialmente kinéticos, y a poner en evidencia el tramado biológico, psicológico, social y cultural de los primeros movimientos en la ontogénesis.

La perspectiva de segunda persona y el pensar en movimiento

En el enfoque del *embodiment*, el mundo emocional, los procesos perceptuales, el movimiento y la acción tienen un papel protagónico en la conformación de los procesos psicológicos. En su seno, la perspectiva de segunda persona de la cognición social entiende que nuestro mundo interpersonal está principalmente basado en la percepción directa del otro, así como en la experiencia del hacer conjunto y en los intercambios dinámicos y recíprocos (ver Pérez, 2013, y en este libro para su descripción detallada). De acuerdo con Vasudevi Reddy (2008), estar en contacto con otra persona presupone un ensamble entre exterocepción y propiocepción. Percibir a alguien dirigiendo su atención y acción a uno mismo inevitablemente involucra la propiocepción de nuestra respuesta a él. Probablemente, la experiencia de ser mirado sea el ejemplo más claro de información propioceptiva provista por la percepción del otro, cuya intensidad se sostiene desde el inicio de la vida y a lo largo de toda ella.

Las ricas experiencias contrastantes del movimiento que tiene el bebé durante sus primeros meses de vida son cruciales para

el desarrollo socio-cognitivo. No sólo a futuro, como lo planteó Smith, sino en tiempo real, en el momento presente en el que el movimiento está ocurriendo. Muchos de los fenómenos de exterocepción/propiocepción, señalados por Reddy, tanto sociales como solitarios, reflejan el doble modo de presencia del movimiento –propioceptivo y visual– descrito por Maxine Sheets-Johnstone (2009). Sentimos propioceptivamente el movimiento de nuestro brazo a la par que vemos nuestro brazo pasar por nuestro campo visual. Si el movimiento que hacemos pasa por nuestro campo visual percibimos el movimiento bi-modalmente; si la parte de nuestro cuerpo que movemos no pasa en ese momento por nuestro campo visual, podemos no verlo pero lo experimentaremos igualmente propioceptivamente. El movimiento visto y el movimiento sentido de mi brazo tienen una contingencia perfecta. Si al pasar por mi campo visual no tuviera una experiencia solapada de visión y propiocepción perfectamente contingente, algo imposible estaría ocurriendo.

La naturaleza bimodal del movimiento forma parte de la experiencia del bebé en movimiento (que, aunque con poca agudeza, ve desde el nacimiento) y tiene implicancias en su organización corporal y psicológica. Cuando un bebé junta sus manos recibe información propioceptiva que es la que le permite organizar sus movimientos (hasta dónde mover una mano para tocar la otra) y recibe también información visual (ve pasar su mano por delante de sus ojos) ¿Cómo sabe que esa es su mano?, ¿cómo puede diferenciar su mano de la mano de otro que pase por su campo visual? La contingencia perfecta es una de las claves: sólo el movimiento visto de su mano tiene una contingencia perfecta con el movimiento sentido propioceptivamente. El bebé siente cómo se mueve su mano y ve cómo se mueve exactamente en el mismo tiempo y en grado proporcional. En innumerables ocasiones experimentará la contingencia perfecta entre lo que percibe visualmente y propioceptivamente y esta se convertirá en una invariante (Rochat, 2001) del sí mismo nuclear que perdurará toda la vida. Tal invariante se contrapondrá con la experiencia diferente y reiterada de la visión y ausencia de propiocepción contingente que especifica el movimiento de los otros. Ambas

invariantes nucleares son consecuencia del doble modo de presencia del movimiento combinado con la sensibilidad del bebé a la contingencia, ampliamente documentada en los estudios de desarrollo temprano (ver Español, 2010, para una síntesis del argumento).

El movimiento se nos presenta también por contacto –si tengo los pies en el río puedo percibir el movimiento del agua, si algo se desliza por mi brazo puedo reconocer la trayectoria, fuerza, dirección y forma del movimiento que realiza sobre mí. El modo de presentación de movimiento entonces es triple: propioceptivo, visual y por contacto. Y este último modo encierra otras claves para la creación de invariantes nucleares de sí mismo y del otro. El tacto doble, la experiencia de tocar y ser tocado, es una invariante del sí mismo. Cuando el bebé junta sus manos delante de su cara, experimenta un tacto doble (toca su cuerpo y es tocado por su cuerpo a la vez) que se diferencia de la experiencia del tacto simple al tocar objetos del mundo (Rochat, 2001) y se diferencia también del contacto con otros.

La psicología del desarrollo ha reconocido la existencia de dos modos de pensamiento: el pensamiento lógico matemático y el pensamiento narrativo. Sin dudas, la percatación de la existencia de un pensamiento narrativo –una forma narrativa de organizar nuestra experiencia del mundo– es una de las grandes reformulaciones a las que dio lugar el giro lingüístico acontecido en las ciencias sociales el siglo pasado. Jerome Bruner (1990/1991) contrapuso el pensamiento narrativo al lógico y llamó la atención sobre la facilidad o predisposición del niño a organizar la experiencia de forma narrativa. Sugirió que la estructura narrativa se encuentra presente en la interacción social antes de adquirir su expresión lingüística proveyendo una predisposición prelingüística para el significado. El pensamiento narrativo tiene apetencia referencial; su análisis mostró todo lo que hay de lenguaje antes de que el niño adquiriera el lenguaje –protoconversaciones, proto-declarativos, gestos deícticos y simbólicos, juego de ficción (Español, 2012). Sheets-Johnstone (2009) propuso recientemente que hay una forma de pensamiento que no es referencial, es decir que no es “acerca de algo”, no representa alguna otra cosa diferente

de él mismo. Es el pensar en movimiento. Toma como el ejemplo paradigmático de pensar en movimiento la danza improvisada, particularmente el *Contact Improvisation*, al que describe como un fluir continuo de movimiento desde un siempre cambiante mundo kinético de posibilidades en el que no se requieran metas a alcanzar, en el que nada se logra o deja de lograr. Y sugiere que las formas de pensar en movimiento pueden diferir considerablemente: tiene fines exploratorios-organizacionales en la infancia y estéticos en la danza. En ambos casos para crear sentido no es necesario referir ni es necesario tener un nivel verbal. El pensar en movimiento en la infancia temprana crea (no refiere), entre otras cosas, el sentido de sí mismo como unidad separada y vinculada a los otros, en gran medida gracias al doble modo de presencia del movimiento. En su análisis, Sheets-Johnstone refiere a los procesos previamente comentados de exterocepción/propiocepción.

Las experiencias de movimientos en soledad y con otros son muy variadas y permiten diversos contrastes. Un contraste es el que hay entre moverse y ser movido: el contraste se produce gracias a la percatación de agencialidad o autoría del movimiento (invariante del sí mismo nuclear), al moverse y su ausencia al ser movido. Estas experiencias contrastan con la experiencia de movernos juntos, sincrónicamente, que a diferencia de las anteriores empieza a ser asequible para el bebé hacia la mitad del primer año de vida (Ospina, 2011; Ospina y Español, 2014). A su vez, estas experiencias contrastan con la experiencia de ver moverse en la que el bebé recibe únicamente información visual. Cuando a los inicios de la vida se produce una catástrofe, como la depresión anaclítica en bebés privados socialmente (Spitz, 1963), el desarrollo motor se desmorona y la experiencia reiterada con todas estas experiencias contrastantes del movimiento merman. En el film *Emotional deprivation in Infancy: Study by Rene A. Spitz 1952*³ es posible ver cómo el dolor se expresa en Liam, un bebé de 9 meses que intenta unir sus manos sin lograrlo (algo normalmente posible a los 3-4 meses). Allí puede verse también

3 Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=VvdOe10vrs4> [18/05/2017]

como luego de cada intento, con dedos y palmas rígidas, el bebé retrocede a un movimiento tenso y no diferenciado de balanceo de todo su cuerpo hacia un costado y otro. El dolor de la desorganización se ve en la forma y cualidad su movimiento.

La experiencia y la conciencia corporal

Aunque en el marco del *embodiment* suele prestarse atención a la experiencia, esta tiene sentidos y límites distintos dependiendo de la teoría adoptada. Así, en la obra de Thelen la experiencia iterativa tiene un rol crucial pero su concepción de experiencia corporeizada parece acotada: no basta con indicar que en la experiencia corporeizada el sistema motor está en relación con el sistema nervioso y con el medio ambiente. La experiencia corporeizada supone una conciencia corporal y un dotar de sentido a nuestro mundo. Probablemente, el programa enactivo de Francisco Varela, Eleanor Rosch y Evan Thompson (1991) sea la empresa intelectual en ciencias cognitivas que más abiertamente quiso abordar la dimensión experiencial de la vida humana. Algunas de sus versiones actuales conservan este rasgo de origen y destacan que la experiencia, lejos de ser un epifenómeno, se entrelaza con estar vivo y sumergido en un mundo de significados (Di Paolo, Rohde y De Jaegher, 2010), y valoran el estudio de la experiencia intersubjetiva, centro de interés de la perspectiva de segunda persona (De Jaegher, 2016).

Varela, Rosch y Thompson reconocieron a la fenomenología como el pensamiento filosófico occidental que se ocupó de la experiencia humana enfatizando su contexto pragmático y corpóreo. Sin embargo, señalaron que sólo logró ser un discurso sobre la experiencia: aunque se intentó aprender la inmediatez de nuestra experiencia no reflexiva y darle voz en la reflexión consciente, por tratarse de una actividad teórica *post factum* no pudo capturar la riqueza de la experiencia. En busca de una tradición que brindara un examen de la experiencia humana en ambos aspectos –el reflexivo y el de la vida inmediata– y que permitiera ensanchar el dominio de las ciencias cognitivas para incluir a la

experiencia inmediata, se orientaron a la filosofía oriental, en particular a tradición budista de la “presencia plena /conciencia abierta” (*Mindfulness/awareness* son los términos utilizados por Varela, Rosch y Thompson; aquí he utilizado la traducción reelaborada por Carlos Gardini en la edición en español de Gedisa). Cabe mencionar que distinguen el sentido que ellos le dan al término “*mindfulness*” del sentido no budista y no meditativo en que lo usa Ellen Langer para referir a ciertas prácticas extendidas actualmente en el mundo occidental.

Aunque siempre me pareció que este programa ponía a la experiencia en su justo lugar y tenía más posibilidades que otras versiones del *embodiment* de abordarla sin mermarla o destruirla, mi desconocimiento del budismo y de sus prácticas de meditación así como mi creencia de que eran esencialmente actividades de primera persona me impidieron seguirlo. Recientemente, Schmalzl, Crane-Godreau y Payne (2014) distinguen el campo de las “prácticas contemplativas corporeizadas basadas en movimiento” que abarcan las prácticas de meditación de Oriente –como el Yoga– y los modernos enfoques de educación somática. El cultivo de la conciencia interoceptiva, propioceptiva y kinética aún estas prácticas de oriente y occidente que en ocasiones involucran a dos o más personas. Estas engarzan con la propuesta del programa enactivo que abrieron Varela, Rosch y Thompson (ver Español (en prensa) para una ampliación del argumento). En este sentido, abordar la experiencia desde la perspectiva somática, tal como pretendo hacerlo acá, es un modo de continuar la propuesta original del programa enactivo.

En el campo de la somática, la conciencia corporeizada está ubicada en el centro. Como señala Alan Fogel (2013), la educación formal enfatiza la conciencia de nuestros procesos de pensamiento y la habilidad de regularlos hacia metas específicas, como el planeamiento o la resolución de problemas. Sin embargo, la autoconciencia –en el sentido del pensamiento acerca de uno mismo– no es lo mismo que sentirse a uno mismo en una conciencia corporeizada. La conciencia corporeizada de uno mismo involucra interocepción (sentir nuestra respiración, los estados de activación o *arousal*, las emociones) y el esquema corporal (la

conciencia del movimiento y la coordinación entre distintas partes del cuerpo y entre el cuerpo y el medio ambiente). La conciencia corporeizada de sí mismo comienza antes del nacimiento, durante los últimos meses de la vida en útero y continúa creciendo a lo largo de la vida a medida que aprendemos formas más complejas de estar y actuar en el mundo; y está fundamentalmente ligada a la conciencia de los otros.

La interocepción comienza con receptores en diferentes tejidos corporales para los estados internos –ergoreceptores. La exterocepción incluye receptores para la luz, el sonido, el olor, el sabor. Interocepción y exterocepción se basan en diferentes conjuntos de receptores y diferentes vías neuronales a través del cerebro. Las fibras de las células nerviosas aferentes que se originan en los ergoreceptores son pequeñas y no están mielinizadas. La mielina es una capa protectora alrededor de las fibras de las células nerviosas que acelera la transmisión. Las fibras no mielinizadas, por lo tanto, conducen más lentamente, lo que en parte explica por qué a menudo toma varios minutos percibir una sensación corporal particular y sentir su fuente dentro del cuerpo. La ampliación de la conciencia corporeizada de sí mismo es lenta y deliberada en comparación con la generación rápida e instantánea de las ideas y los pensamientos en la autoconciencia conceptual. El razonamiento conceptual, tan potente y rápido en los seres humanos, puede dificultar el crecimiento de la propia conciencia corporeizada. La conciencia corporeizada de sí mismo requiere que nuestra mente conceptual se ralentice y tome un descanso de su corriente continua de ideas. Fogel afirma que hay una transición no lineal entre la conciencia de sí mismo corporeizada y la conciencia conceptual: no podemos estar en estados conceptuales y en estados corporeizados de conciencia de sí mismo al mismo tiempo; pero se puede, bajo ciertas circunstancias, autorregular el interruptor. Silvia Mamana (2016), retomando el planteo de Fogel, señala que para que la capacidad de percibir sensaciones se mantenga activa, es necesario un entrenamiento deliberado y sistemático que implica, entre otras cosas, aprender a aquietar la mente. Ella prefiere usar el término “conciencia abierta” de Varela, Rosch y Thompson (en lugar de conciencia

de sí mismo) por considerar que se ajusta más a los objetivos de la educación somática: conciencia abierta hacia las percepciones internas pero también hacia los estímulos del entorno.

Segunda parte

Varios métodos de Educación Somática tienen una vinculación directa con el conocimiento del desarrollo motor. Las Clases de Autoconciencia a través del Movimiento de Moshé Feldenkrais (1972/2009) están basadas en la observación precisa de los movimientos del bebé. Bonnie Bainbridge Cohen (1993) – creadora de *Body Mind Centering*– describe detalladamente los patrones del movimiento desde la vida en útero hasta el fin del proceso de bipedestación. En el próximo punto intentaré abordar el proceso de desarrollo del bebé siguiendo las ideas de Bainbridge Cohen sobre los primeros patrones posteriores al nacimiento, incorporando algunas reformulaciones de sus discípulas Peggy Hackney (2002), Linda Hartley (1995) y Susan Aposhyan (1999), y haciendo uso también de los manuales de la Formación en Integración Somática, dirigida por Silvia Mamana. En la medida de lo posible, cruzaré sus ideas con temas expuestos en los puntos anteriores.

En términos de movimiento, el nacimiento implica un cambio drástico, el bebé se enfrenta a la gravedad y a la experiencia de ser sostenido por alguna superficie. Transita también del estar plenamente en contacto en el útero materno a –especialmente en nuestra cultura– el despojo del contacto pleno y el lanzamiento al aire y a la experiencia de contactos parciales (la espalda, la panza) depende cómo se acomode. El bebé atraviesa el canal del parto y respira por sí mismo por primera vez. Gravedad, sostén, respiración serán constantes durante toda nuestra trayectoria vital (salvo condiciones excepcionales) y son claves para la formación de nuestro psiquismo o nuestro modo de ser en el mundo. Esto es lo que intentaré mostrar en el próximo punto.

Los patrones básicos de movimiento

La esencia del movimiento es el cambio. Al movernos estamos constantemente cambiando. En los procesos de movimiento-cambio vamos creando nuestra existencia corporeizada. El cambio no es azaroso ni pre-establecido. Es relacional. Al movernos estamos siempre haciendo conexiones, creando relaciones dentro de nosotros y entre nosotros y el mundo. Las conexiones que creamos con nuestro cuerpo se vuelven patrones a medida que crecemos. Algunos patrones como los reflejos primitivos, las reacciones de enderezamiento y las respuestas de equilibrio se construyen en nuestro sistema neuromuscular. Pero todo ser humano está fisiológicamente impelido a realizar ciertas tareas evolutivas corporales para volverse completamente funcional y expresivo. Todos atravesamos una progresión similar de patrones de movimientos desde estar acostados a ponernos de pie. Esta progresión está ampliamente posibilitada por el despliegue de los *patrones básicos*. Ellos representan un nivel primario de desarrollo y experiencia. Cada uno organiza una forma de relacionarse con uno mismo y con el mundo. Cada patrón previo subyace y soporta los patrones siguientes. La detección de los patrones, en *Body Mind Centering*, se realiza de un modo original: observando dónde se inicia el movimiento (en la cabeza, el coxis, las manos, etc.) y cómo continúa secuencialmente a través del cuerpo hacia otro extremo. Otras claves son la atención y la intención del movimiento. Con cada patrón se experimenta una “mente” específica, o un ánimo, una particular cualidad o estado de la conciencia, de percepción y atención. Podríamos decir que con cada patrón se vive una experiencia corporal/psicológica global y omnipresente.

Los primeros patrones en desarrollarse son la *respiración*, la *radiación umbilical* y la *succión* (los dos últimos se inician en útero). Asimismo, Bainbridge Cohen enriqueció la distinción clásica entre movimiento espinal (de la cabeza al coxis y viceversa), homólogo (con las dos manos hacia los dos pies y viceversa), homolateral (con una mano hacia un pie del mismo lado y viceversa) y contralateral (con una mano hacia el pie opuesto y

viceversa), al indicar que en cada fase se desarrolla un *patrón de empuje* (*ceder-empujar*) y un *patrón de proyección* (*alcanzar y atraer*), siendo el patrón de empuje siempre el primero en emerger. Los patrones de empuje (a excepción del último: el empuje contralateral) usualmente se desarrollan durante los primeros seis meses de vida. Una vez que se establecieron los primeros patrones de empuje emergen los patrones de alcanzar o extender y atraer o tirar, a lo largo del primer año de vida. Aquí me ocuparé solo de los tres primeros patrones mencionados (respiración, radiación umbilical y succión) y de los primeros patrones de empuje y de proyección espinal.

El trabajo en *Body Mind Centering*, como la mayoría de las propuestas en educación somática, está centrado en el proceso de *re-patterning* (volver a los patrones fundamentales para facilitar la recuperación de funciones, o para el desarrollo de habilidades para el virtuosismo técnico o la creatividad personal y el arte). Mi interés, en cambio, está en la detallada descripción que se hace de la emergencia y establecimiento de los patrones (*patterning*) en sí mismo. Creo que ella abre las puertas hacia una dimensión de la experiencia corporeizada del bebé que la psicología del desarrollo académica no ha incorporado hasta ahora. En esta continuación de mi primera propuesta (Español, en prensa), voy a considerar los patrones arriba indicados y los combinaré con algunos conceptos mencionados en la primera parte para intentar bosquejar una descripción comprensiva de la experiencia kinética y psicológica del bebé durante sus primeros meses de vida.

La respiración

El nacimiento es la entrada al mundo del aire que se respira. El bebé llena y vacía su cuerpo, expande y contrae su ser entero por sí mismo, entonando con su impulso corporal interno, siendo una totalidad indiferenciada. Es el *patrón respiración*. La respiración es la primera experiencia con el espacio interno. El espacio en nuestro mundo se muestra en tres dimensiones: vertical (arriba y abajo), sagital (adelante-atrás) y horizontal (lado a lado). Con cada respiración se pueden experimentar cambios en las tres dimensiones: en la inhalación, el diafragma incremen-

ta las tres dimensiones del área torácica (la dimensión vertical a empujar hacia abajo el tendón, la dimensión horizontal al elevar las costillas bajas, la sagital al elevar las costillas altas con la ayuda del esternón); durante la exhalación, el movimiento del diafragma decrece las tres dimensiones del área torácica. Aunque la respiración sucede involuntariamente, en nosotros ella está influenciada y es a la par un reflejo de los cambios en la conciencia, sentimientos y pensamientos a medida que se desarrollan. Por eso es considerado un patrón. En el bebé podemos suponer que es un reflejo y está influenciada por los cambios de *excitación* provenientes de su actividad y de los estímulos que recibe.

La respiración es un movimiento rítmico que contiene la clave del fraseo. Los movimientos suceden en frases. Cada individuo organiza y secuencia sus movimientos dentro de unidades que son en algún sentido significativas. El fraseo redondo de la respiración “inhalación-exhalación-pausa” es el asiento del fraseo de los movimientos voluntarios que se organizarán en el siguiente patrón fundamental y en todos los otros que los seguirán. El patrón respiración es el fundamento y base de todos los siguientes. Todos los movimientos que emergerán después se organizarán y encontrarán soporte en él.

La respiración permite, además, una experiencia primordial de estar con otros. En los métodos de educación somática, varios ejercicios tienden a la participación en “la mente”, en la experiencia omnipresente, de la respiración, al utilizar la respiración como el organizador central de la conciencia, moviéndose en un forma en que la naturaleza de la realidad es experimentada como el ritmo de la particular organización del patrón respiración, y brindando conocimiento corporal de lo que es estar empáticamente entonado o en sintonía con otra persona a través de la respiración (caminando, bailando, corriendo, en quietud). El cultivo consciente de la respiración es también reconocido en varias disciplinas orientales –como el Tai Chi– como un elemento importante de sintonía con una conexión espiritual entre el individuo y el universo.

Podemos entonces imaginar a un bebé recién nacido en brazos, participando en la “mente” de la respiración, en sintonía con

el patrón de respiración de otro cuerpo, viviendo una de sus primeras experiencias con el otro en el que las respiraciones fraseadas de ambos se van acomodando. El bebé es ahí una totalidad casi indiferenciada con el otro. También podemos imaginarlo despierto y solo, apoyado en alguna superficie no viviente (que no le brinda información recíproca sobre su propia vitalidad y experiencia), en contacto con su espacio interno y en su fraseo respiratorio. La respiración es una forma dinámica de ser con él mismo y con los otros como una unidad indiferenciada. En la experiencia dinámica y cambiante del movimiento de llenado y vaciado de su cuerpo, en el fraseado originario inspiración-exhalación-pausa, el bebé experimenta formas de la vitalidad; y cuando está en brazos, adulto y bebé viven la misma forma de la vitalidad en la unidad de la frase respiratoria. Podemos imaginar también que, dado que el bebé no experimenta ninguna otra conciencia que lo disturbe y que tenga que aquietar (como la conciencia conceptual adulta, ese discurrir rápido y casi permanente de ideas imágenes, recuerdos), vive plenamente y en hondura su conciencia abierta de la respiración.

La radiación umbilical

El patrón de radiación umbilical es un patrón de simetría radial, como la estrella de mar, con el centro de control en el medio del cuerpo. Los patrones de flexión y extensión total se desarrollan en útero durante el último trimestre de vida intrauterina y ambos contribuyen al tono postural básico. Los movimientos fluyen arítmicamente entre la flexión/ compresión/ y la integración de las extremidades al centro, y la extensión/ suspensión en el espacio/ y la apertura desde el centro. Las extremidades se mueven juntas y separadas. Tocaban las paredes del útero y flotan suspendidas en líquido, descubriendo límites y un sentido de disolución de límites. El movimiento es hacia y desde el centro, igualmente en todas las direcciones. Nacer es experimentar la gravedad: cuando el bebé está prono hay un incremento del tono flexor en todo su cuerpo, cuando está acostado supino hay un incremento del tono extensor. Ambos conducen al bebé hacia la tierra y proporcionan una sensación de conexión con ella. El bebé

siente la unión con la tierra. El valor del centro se torna evidente cuando se sostiene un recién nacido: hay que sostenerle continuamente la cabeza porque en cualquier momento la tira hacia atrás. Si se presta atención se verá que el movimiento no se inicia en el cuello sino en el ombligo. Y cuando el bebé se acurruca en los brazos uno puede ver que la flexión total del cuerpo ocurre desde el ombligo. El patrón sostiene la básica relación rítmica de ir hacia adentro-hacia uno mismo y salir hacia el mundo, en un organismo en el que las extremidades están conectadas con el centro. El bebé irradia hacia fuera lejos de su centro y vuelve a él. La “mente” de la radiación umbilical puede ser descripta como aquella en la que la cabeza no es más importante que ninguna de las otras extremidades; las seis extremidades (cabeza, coxis, dos manos, dos pies) son iguales con el centro de control en el medio del cuerpo. Las conexiones internas están moldeadas como frases de un flujo libre y ligado, creciendo y disminuyendo su forma continuamente. El patrón flexión y extensión de movimiento establece la dualidad de la experiencia “hacia adentro-hacia afuera” o “hacia adentro-hacia el centro” “hacia fuera-hacia el centro” como opuesta a la unidad del patrón de respiración. En este patrón básico de entrar y salir del centro, el ritmo de entrada y salida es fundamental, como lo es también en el patrón respiración. Pero hay una diferencia: la respiración es un organizador de nuestro cuerpo completo de una forma fluida, pero este patrón que conecta nuestro centro con nuestras extremidades es menos circular, es más como una estrella pulsando y emitiendo energía desde el centro a los extremos distales. Es posible ver el patrón de volverse cóncavo o convexo como una experiencia primordial de frase-contraste, es decir de frase construida sobre dos partes diferenciadas.

En algunos microanálisis que hemos realizado sobre el movimiento del adulto en contexto de juego social, en particular en sus performances dirigidas al bebé, hemos observado que los adultos suelen armar sus frases multimodales (con los recursos de las artes temporales que tiene a su disposición) sobre un fondo continuo de una frase de movimiento de acercarse y alejarse en el plano sagital (Español, 2007; Español y Shifres,

2015). Pareciera que a la par que el bebé ingresa en la experiencia primordial de frase-contraste a través del patrón de radiación umbilical en su propio movimiento, los adultos en sus interacciones sociales le muestran e iluminan este mismo tipo de frase-contraste.

En el área de la musicalidad comunicativa, Maya Gratier y Colwin Trevarthen (2008) describen los tempranos intercambios vocálicos entre adulto y bebé como una narrativa no verbal, musical o una narrativa con musicalidad comunicativa. Reconocen que típicamente una narrativa es acerca de algo que merece ser contado. Pero sugieren que madres y bebé, si bien no relatan eventos (es decir, no hablan acerca de las acciones realizadas por personas), construyen una narrativa no verbal que tiene la forma de ser “acerca de algo” (*aboutness*) porque sus intercambios también tienen contenidos. Así como los músicos de jazz describen el sentimiento de “estar diciendo algo” con sonidos, de contar una historia, en el curso de una improvisación compartida; así madre y bebé estarían contando algo en sus intercambios vocálicos. Estas “frases vocálicas” –dicen– quizá constituyan los eventos que construyen una narrativa. Yo no estoy segura de que los intercambios adulto y bebé sean una narrativa. Me parece que la percepción, creación y ejercitación de unidades de sentido es uno de los modos básicos de nuestra organización del mundo y de nosotros mismos que si bien subyace a la creación de narrativas lingüísticas, gestuales o musicales, conforma también modos no narrativos de organización del mundo, modos que no refieren. El valor de la frase no ha de reducirse ni a la narrativa ni a la referencia, ambos fenómenos íntimamente vinculados con el lenguaje y el símbolo. Si pensamos en movimiento, el fraseo organiza nuestro acoplamiento corporal con el mundo, es decir, con la tierra y con los seres que la habitan. Y eso es relevante. El fraseo es un caso de pensar en movimiento. La secuencia de frases no necesariamente han de generar una narrativa. Una danza improvisada, el escalamiento de una montaña, simples movimientos reiterados del bebé o secuencias breves de intercambios vocálicos pueden ser el resultado.

La succión

La boca es de primordial importancia en el desarrollo, varios nervios que reciben información y activan los músculos de la boca son el segundo grupo de nervios craneales en ser mielinizados. Esto sucede en el útero, donde el bebé inicia el movimiento de succión con una parte de su cuerpo: generalmente su pulgar. Después del nacimiento, motivados por la necesidad de encontrar comida, la boca se extenderá hacia el pezón materno para agarrarlo. El movimiento iniciado en la boca reverberará bajando por la columna vertebral. El movimiento se inicia en la mandíbula: la mandíbula alta es la primariamente responsable de alcanzar y agarrar el pezón, mientras que la barbilla o mandíbula baja descansa parcialmente contra el pecho materno buscando soporte. De este modo la cabeza completa se balancea hacia delante y hacia atrás con el ritmo de la succión. Cuando la boca se abre el movimiento del cráneo inclina la primera vértebra y sigue secuencialmente hacia abajo a lo largo de la columna hasta el coxis. La succión integra la cabeza con la columna vertebral a través de este movimiento secuencial. La succión establece a la cabeza como la primera extremidad en el bebé para alcanzar y guiar al resto del cuerpo en el medioambiente. Este movimiento está vinculado con el patrón pre-espinal (el movimiento de la columna blanda formada por la relación del sistema nervioso central, cerebro y médula, y los órganos del tracto digestivo) que no trataré aquí. Y subyace al primer patrón de empuje espinal desde la cabeza (ver punto siguiente).

Los movimientos de succión en el recién nacido son teleonómicos aunque muestran rápidamente rasgos intencionales que señalan su pronta deriva hacia la acción. Las pautas de succión de los neonatos muestran que no se trata de una conducta refleja sino de una función del organismo: el bebé, sensible al fluir de la leche, realiza diferentes movimientos con la boca con los que anticipadamente ajusta la presión de la succión regulando así el caudal del líquido (Von Hofsten, 2003). En la succión, la forma, amplitud y tensión de los movimientos de labios y lengua son un resultado de la intención que los guía. El pequeño realiza incluso tanteos de corrección (en los que participa la madre) tendientes

a lograr una mejor interacción entre ambos. Por otro lado, desde un punto de vista interactivo, la succión en el amamantamiento da lugar al primer intercambio por turnos en la díada madre bebé. Un intercambio asimétrico en que uno de los partícipes se acomoda a una pauta fija, biológica, del otro: el ciclo succión-pausa del bebé. Cuando la leche fluye con demasiada rapidez, el bebé succiona sin hacer pausas durante un minuto o dos; y luego se inicia el patrón estocástico de series de succiones-pausas. El ciclo succión-pausa no parece tener una función vinculada a la alimentación (no está relacionado con la respiración, la deglución, el descanso); su principal efecto recae en el otro miembro de la díada: es en las pausas que realiza el bebé donde las madres suelen realizar sus intervenciones, generalmente meciendo al bebé. El ciclo succión-pausa hace que la madre actúe por turnos de una manera atenta y flexible ya que la succión del bebé es rítmica dentro de su serie pero la duración de las series de succiones y la duración de las pausas entre las series no lo son (Kaye, 1982). La actuación por turnos no está entonces totalmente construida desde el comienzo, las madres cuentan con un sostén biológico para ir construyéndola, ajustándose a las variaciones en la succión del bebé. A través de su ajuste sensible, de cuerpo presente y atento, empiezan a compartir el tiempo y a organizar el mundo del bebé. Se inicia así el aprendizaje de la reciprocidad que se continuará en posteriores ciclos de relación (ver Español, 2014 para más detalles). Asimismo, la succión del pulgar iniciada en útero continúa durante los primeros meses de vida (extendiéndose a otras zonas) permitiéndole al bebé experimentar el contraste entre el tacto doble (cuando sus labios y la parte interna de su boca tocan su mano) y de contacto cuando tocan el pecho materno. La succión dará ocasión también al contraste con el tacto simple (cuando sus labios y boca toquen alguna sábana u otro objeto). En la succión confluyen, entonces, una acción destinada a la nutrición, un patrón rítmico de movimiento crucial para la organización temporal de la interacción de la díada, y modos de movimiento/tacto (tacto doble, tacto simple, contacto) esenciales para la conformación del sí mismo y del otro nuclear.

Los patrones de empuje (ceder-empujar)

Aunque el desarrollo nunca es lineal sino que ocurre en olas superpuestas, primero el bebé aprende a *empujar* y luego aprende a *alcanzar* y *atraer*. Los patrones de empuje (a excepción del último: el empuje contralateral) usualmente se desarrollan durante los primeros seis meses de vida. El primer empuje, el empuje espinal, se inicia en útero: especialmente en las últimas semanas antes del nacimiento, la espina está primariamente en flexión y tanto la cabeza como el coxis tienen la posibilidad de estar en contacto con la pared uterina; el feto gana conocimiento propioceptivo al ceder y empujar contra el contenedor que es la pared del útero, enviando mensajes a través de la médula espinal de la cabeza al coxis y viceversa. En el momento del nacimiento, el bebé empuja con la cabeza (primer empuje espinal facilitado por la succión, como comenté en el punto anterior). Este impulso al encontrar las paredes del útero contrayéndose crea una respuesta de empuje desde el coxis (y los pies) que viaja por toda la columna hacia la cabeza. Este movimiento global es el *empuje espinal*, iniciado en la cabeza, y después por el coxis hacia la columna. Este patrón será el primer modo de locomoción al nacer: al sostener en brazos u observar un recién nacido en la cuna es posible notar que empuja con la cabeza o el coxis alargándose y acortándose. El bebé “gusanea” al flexionar y extender su columna alternadamente empujando gradualmente el cuerpo. El empuje puede iniciarse desde la cabeza e ir vértebra por vértebra hacia el coxis o viceversa.

Al empujar siempre le antecede un ceder. Ceder conduce a una unión con soporte antes de la separación al empujar. El patrón ceder y empujar está relacionado con el contacto con la tierra y el sentido del sí mismo. Descansar sobre la panza y activamente ceder el peso del cuerpo en la tierra dejando que fluya por los antebrazos trae una confirmación inmediata de existencia corporizada, da sensación de seguridad; cuando la tierra se encuentra con el ceder, el ceder se transforma en empuje y empieza a ser posible elevarse del piso. En el ceder hay una descarga del peso en aquello con lo que estamos en contacto, y este peso sirve como trampolín desde el cual empujar el medioambiente.

El ceder antes del empujar conecta con la gravedad y la tierra, crea el vínculo que subyace a la eventual separación que sucede con el empuje. El empujar es un acto de separarse a sí mismo del medioambiente inmediato. Al empujar, el bebé comprime momentáneamente el cuerpo (huesos, músculos, órganos), lo que estimula el conocimiento propioceptivo de la solidez o estructura de propio ser. El empujar contrae o acorta todos los músculos alrededor de la extremidad que empuja. El empuje comprime el cuerpo hacia adentro desde la extremidad, y esa compresión integra u organiza el cuerpo alrededor de la superficie del empuje. Cuando el bebé empuja, el campo de energía de la tierra fluye hacia arriba en su cuerpo. El bebé los siente y experimenta su sustancia física, peso y presencia. Empujar tiene una cualidad de movimiento pesada y terrena; es una expresión de gran poder, fuerza y presencia. La “mente” del patrón empujar es la de la atención interna. La atención del bebé se orienta hacia el peso, la gravedad, el balance y su naciente sentido de sí mismo. El empuje espinal, además, establece el eje vertical del cuerpo a través de la estimulación propioceptiva. Un eje vertical integrado da una base enérgica de soporte para la experiencia de sí mismo. En este momento del desarrollo los movimientos del bebé transcurren principalmente en el plano horizontal, sobre el suelo u otras superficies de soporte. El sentido del eje vertical en el cuerpo se desarrolla, entonces, durante los primeros meses de vida en relación con la tierra, de modo tal que una clara relación con la gravedad esté establecida antes de que se alcance la postura erguida. El empuje da un sentimiento de empoderamiento: cuando más adelante el bebé pueda empujar con sus dos manos, podrá separarse de su madre o cualquiera que sea la superficie que lo soporta, podrá apartarse de lo que no quiere. El empujar brinda el poder de alejarse, de separar su sí mismo del suelo o del otro que lo sostiene; permite establecer la kinesfera personal, volverse un individuo.

Los bebés se desplazan mediante el empuje espinal en la cuna, a algunos parece gustarles empujar contra su borde. También lo hacen sobre los otros: cuando están sobre el pecho de un adulto, parece que quisieran treparlo. Con el gusaneo del empuje espinal

el bebé entra en contacto consigo mismo, con el mundo físico y con el mundo social, y aprende sus invariantes. Consigo mismo porque su atención se dirige hacia el interior y recibe una conformación directa de su existencia corporal. Con los otros porque al empujar en el cuerpo del otro recibe al instante conductas de acomodamiento corporal y reciprocidad: un aumento del sostén o algún pequeño empujoncito desde los pies o la cola, alguna vocalización o acomodamiento corporal, una sonrisa, un cambio en la respiración. El bebé entra así en el mundo de la contingencia social: respuestas inmediatas a sus conductas, nunca iguales, nunca ajustadas perfectamente, sino cambiantes. Su experiencia es compleja, recibe información constantemente cambiante del otro sobre el que está realizando el empuje espinal y se acomoda a ella (dos sistemas nerviosos están en contacto, dos cuerpos se están acoplando) a la par que recibe información de su propio cuerpo y su propia fuerza. El bebé está consigo mismo y está “consigo mismo con el otro”. En contraste, al realizar sus empujes espinales sobre la cuna o el suelo, el complejo ajuste social desaparece (un sistema nervioso y un cuerpo se acoplan al mundo). El colchón no es recíproco, y si no es demasiado blando, le dará una clara información de su propia fuerza y movimiento; el bebé puede explorarse a sí mismo a través de su acoplamiento con el suelo/colchón. Este es su primer objeto.

En la psicología del desarrollo cognitiva, suele considerarse que los primeros objetos con los que interactúa el bebé son los objetos manipulados (el bebé agarra cosas, alrededor de los 4 meses, y se los lleva a la boca, los golpea y avanza en el desarrollo realizando diferentes acciones sensoriomotoras) (Piaget, 1946; Rodríguez Garrido y Moro, 1998). Las acciones con objetos manipulables fueron también las que atraieron la atención de Thelen. Otros además resaltaron que alrededor de los 5 meses hay un cambio en la orientación del bebé de “los objetos para la acción” hacia los “objetos de contemplación”, momento en que emerge una mirada casi epistémica en él y que precede al momento en que los objetos se transforman en cosas factibles de ser compartidas, en los episodios de atención conjunta, y referidas a otro, típicamente hacia el final del primer año de vida cuando aparece

la primera referencia motora: el gesto de señalar (Werner y Kaplan, 1963; Español, 2004). Acción, contemplación visual, referencia: los elementos básicos del pensar narrativo. El pensar en movimiento, en cambio, pone en evidencia que el primer objeto es el suelo. En contacto con él emergen las primeras invariantes del mundo físico: acoplándose a él, el bebé puede ceder su peso y entregarse a la tierra, y empujar y conocer su interioridad y fuerza. El suelo es el primer objeto experimentado en la vida, primer objeto que no pierde sus virtudes ni se deteriora con el tiempo: acostarse y ceder el cuerpo al piso es uno de los recursos más comunes en los métodos de educación somática para dejarse estar, aplacar la conciencia rápida y parlanchina, y orientarse hacia la conciencia corporal.

Con el empuje espinal de los primeros meses de vida, como indiqué arriba, se inicia el acoplamiento con la tierra y se establece el eje vertical cuando el movimiento del bebé transcurre aún en el plano horizontal. En un trabajo reciente (Martínez, Español y Pérez, en prep.) hemos observado que la experiencia del eje vertical es favorecida y fomentada por los adultos cuando al interactuar lúdicamente tocan y mueven al bebé de manera organizada y modelada estéticamente, llamando su atención o iluminando su eje vertical.

Los patrones de proyección (alcanzar y atraer)

Al nacer, el empuje espinal de la cabeza se transforma en una *extensión espinal* hacia el nuevo mundo allá afuera. Cuando la cabeza atraviesa el tramo final y se libera presión, ella tira del cuerpo hacia fuera. La entrada en el mundo es una activa extensión hacia otro nivel de existencia. El patrón aparecerá recurrentemente en cada transición hacia otro patrón del desarrollo. Durante los primeros meses de vida, cuando el bebé está sobre la panza empujándose a sí mismo a lo largo del suelo y ha realizado activa y reiteradamente el patrón de empuje espinal, el homólogo (con las dos manos o dos pies) y el homolateral (con una mano y un pie del mismo lado), emerge la *proyección espinal* desde la cabeza, la cual inicia un cambio en el nivel del espacio y un cambio a nivel atencional que se focaliza hacia afuera. Cuando

el bebé, estando boca abajo, logra un soporte balanceado en sus antebrazos es el momento en que la cabeza asciende a la vertical por primera vez, y el bebé puede mirar directamente adelante en el mundo. Es la postura de la esfinge, expresando poder, belleza y misterio de naturaleza y espíritu hechos cuerpo en movimiento. Es el comienzo del movimiento “con intención hacia el espacio” realizado con una cualidad liviana. La “mente” del patrón de proyección se orienta hacia el exterior, expresa una cualidad de liviandad, facilidad y espontaneidad animosa. Tiene que ver con la percepción activa del mundo y conduce a un cambio de conciencia de adentro hacia fuera. Es nuestra habilidad de ir más allá de nosotros mismos. Si empujar tiene que ver con establecer la propia kinesfera, proyectar implica atravesarla y conlleva un cambio de conciencia desde el mundo interno hacia el externo.

Cuando proyectamos el movimiento de una extremidad, hay literalmente una disminución de la información propioceptiva: alcanzar alarga la musculatura alrededor de la extremidad que se extiende; el extremo final se vuelve alerta a algo “allá afuera” y se mueve hacia eso, hay un sentido de lanzamiento hacia la parte que alcanza. Proyectar es la forma en la que nos extendemos primero hacia el espacio, luego hacia los otros, hacia los objetos. Proyectar manifiesta curiosidad, deseo, pregnancia con el mundo. Cuando, más adelante, algún objeto colorido capte por primera vez la atención visual del bebé, las manos comenzarán a moverse lentamente, con completa atención hacia el objeto; el bebé no sabrá cuándo se establecerá la conexión, entonces la proyección será un movimiento continuo lleno de vida y curiosidad. La habilidad de proyectar depende del soporte del empuje: si este no está bien establecido, la proyección perderá liviandad y se desarmará. Pero cuando el empuje da un buen soporte a la proyección, ocurre la excitante conexión entre el mundo interno y externo. Una conexión psicológica crucial, que continuará refinándose toda la vida. Posteriormente, el alcanzar dará lugar al agarrar y al atraer: cuando al alcanzar se establezca contacto con el objeto que le atrajo la atención, entonces el bebé podrá agarrarlo y atraer el objeto hacia sí, hacia su boca. La diferenciación entre ceder y empujar y alcanzar y atraer, y el fraseo unitario de

ambos, iniciado en el nivel espinal continuará en todos los siguientes patrones fundamentales que se desarrollarán a lo largo del primer año de vida. El desarrollo kinético, perceptual, psicológico y espiritual del bebé estará profundamente influenciado y sostenido por estas tempranas experiencias de movimiento.

En la psicología cognitiva del desarrollo la constitución del “allá afuera” está vinculada con el desarrollo de la actitud contemplativa y de la capacidad referencial, comentada arriba. Sólo algo diferenciado de uno mismo y diferenciado del universo diádico (adulto y bebé) puede estar allá afuera y ser objeto de referencia de un sujeto para otro (ver Español, 2004, cap. 2). Como la proyección es orientación hacia afuera y ligereza (que luego puede devenir en agarre e incorporación oral) el “allá afuera” es inicialmente espacial. La proyección se expande y arma el espacio más allá de uno mismo que luego podrá contener plenitud de objetos y eventos. El pensar en movimiento, entonces, muestra que el “allá afuera” se construye también a partir de nuestros patrones de movimiento, no sólo en interacción con el adulto (como indiqué en Español, 2005b), sino a través de sus patrones de proyección. El “allá afuera” que va construyendo el bebé es esencialmente espacial. Los patrones de empuje y proyección muestran también que el agarrar (acción pegada a la manipulación del objeto que ha sido foco de la psicología del desarrollo) es un momento, una posibilidad, del fraseo unitario de ceder y empujar y alcanzar (agarrar) y atraer.

Comentarios finales

En la particular versión del *embodiment* de *Body Mind Centering*, la mente es expresada a través del cuerpo en movimiento: nuestro cuerpo se mueve como se mueve nuestra mente. Los cambios en la cualidad del movimiento indican que la mente ha cambiado de foco en el cuerpo. “*La mente es como el viento y el cuerpo como la arena: si queremos saber cómo sopla el viento podemos mirar la arena*” (Bainbridge Cohen, 2012: 1, la traducción es mía). Así, el movimiento puede ser un modo de observar la expresión de la

mente a través del cuerpo. Cada uno de los patrones descritos (y los que no he llegado a mencionar y/o describir) es una ocasión de aprendizaje, de expresión de sentimientos, de desarrollo cognitivo y de encuentro intersubjetivo. Espero haber mostrado que adentrarnos en ellos puede darnos nuevas pistas o inspirar nuevas ideas acerca de cómo se va produciendo el desarrollo humano. El estado del arte sobre los estudios de *embodiment* en desarrollo temprano, en el ámbito de la psicología académica, indica que hasta ahora se han tratado temas puntuales, aislados, sin trazar una trayectoria o un devenir evolutivo (Needham y Libertus 2011). El enfoque aquí presentado –que pretende seguir el original programa enactivo de Varela, Rosch y Thompson, vinculándolo con los aportes de la perspectiva de segunda persona en cognición social y con los conocimientos e ideas provenientes de la somática, en especial del Método Feldenkrais de Educación Somática y de *Body Mind Centering*– puede llegar a ser una alternativa para salvar esta visión fragmentaria. Y tal vez nos permita ir ganando comprensión sobre la experiencia corporal y psicológica del bebé, sobre sus estados de conciencia plena, sus encuentros intersubjetivos y sus cambios evolutivos.

Bibliografía

- Aposhyan, S. M. (1999), *Natural intelligence: Body-mind integration and human development*, Williams & Wilkins.
- Arango, A. M. (2014), *Velo qué bonito. Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana*, Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Bainbridge Cohen, B. (1993/2012), *Sensing, feeling, and action: The experiential anatomy of body-mind centering*, Northampton: Contact Editions.
- Bruner, J. S. (1972), "Nature and uses of immaturity", *American Psychologist*, 27(8), pp. 687.
- . (1990/1991), *Actos de significado*, Madrid: Alianza.
- De Jaegher, H. (2016), "The intersubjective turn" [blog post], disponible en: <https://hannedejaegher.wordpress.com/2015/12/16/the-intersubjective-turn/> [18/05/2017].
- Di Paolo, E. A., M. Rohde y H. De Jaegher (2010), "Horizons for the enactive mind: Values, social interaction, and play", en: *Enaction: Towards a new paradigm for cognitive science*, MIT Press, pp. 33-87.
- Español, S. (2004), *Cómo hacer cosas sin palabras*, Madrid: Antonio Machado.
- . (2005), "Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia", *Estudios de psicología*, 26(2), pp. 139-171.
- . (2007), "Time and movement in symbol formation", en: *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*, New York: Cambridge University Press.
- . (2010), "Los primeros pasos hacia los conceptos de yo y del otro: la experiencia solitaria y el contacto 'entre nosotros' durante el primer semestre de vida", en: Pérez, D. et al. (eds.), *Conceptos. Debates contemporáneos en filosofía y psicología*, Buenos Aires: Catálogos, pp. 308-334.
- . (2012), "El desarrollo semiótico", en: Carretero, M. y J. A. Castorina (eds.), *Desarrollo Cognitivo y Educación. Los inicios del conocimiento*, Vol. I, Buenos Aires: Paidós, pp. 219-240.
- . (2014), "La forma repetición variación. Una estrategia para la reciprocidad", en: Español, S. (ed.), *Psicología de la música y del desarrollo*.

- Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*, Buenos Aires: Paidós, pp. 157-192.
- . (en prensa), “Early infancy: a moving world. Embodied experience and the emergence of thinking”, *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology. Second Edition*, New York: Cambridge University Press.
- Español, S. y D. Pérez (2015), “Los juegos, los contrastes y las artes”, *Boletín de Estética*, 33, pp. 5-40.
- Español, S. y F. Shifres (2015), “The Artistic Infant Directed Performance: A Mycroanalysis of the Adult’s Movements and Sounds”, *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49(3), pp. 371-397.
- Fagen, R. M. (2011), “Play and development”, en: Pellegrini, A. D. (ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play*, Oxford: Oxford University Press, pp. 83-100.
- Feldenkrais, M. (1972/2009), *Autoconciencia por el movimiento: ejercicios fáciles para mejorar tu postura, visión, imaginación y desarrollo*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Feldenkrais, M. y E. Beringer (2010), *Embodied wisdom: The Collected Papers of Moshé Feldenkrais*, North Atlantic Books.
- Fogel, A. (2013), *Body Sense: The Science and Practice of Embodied Self-Awareness (Norton Series on Interpersonal Neurobiology)*, WW Norton & Company.
- Garvey, C. (1977/1985), *El juego infantil*, Madrid: Morata.
- Gómez, J. C. (2004/ 2007), *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*, Vol. 29, Madrid: Morata.
- Gratier, M. y C. Trevarthen (2008), “Musical narrative and motives for culture in mother-infant vocal interaction”, *Journal of Consciousness Studies*, 15(10), p. 122.
- Hackney, P. (2002), *Making Connections. Total Body Integration Through Barteneieff Fundamentals*, New York: Routledge.
- Hanna, T. (1986), “What is Somatics?”, *Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, Vol. V, N° 4, disponible en: <http://somatics.org/library/htl-wis1> [18/05/2017].
- . (1988), *Somatics: Reawakening the mind’s control of movement, flexibility, and health*, Da Capo Press.
- Hartley, L. (1995), *Wisdom of the body moving: An introduction to body-mind centering*, North Atlantic Books.

- Kaye, K. (1982/1986), *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*, Barcelona: Paidós.
- Laban, R. (1970/1989), *Danza Educativa Moderna*, México: Paidós.
— (1971), *The mastery of movement*, Boston: Plays.
- Mamana, S. (2016), “Educación somática: más allá de la propia piel”, *Kiné*, 120, 21.
- Martínez, I. C., S. Español y D. Pérez (en prep.), “The interactive origin and the aesthetic modelling of image-schemas and primary metaphors”.
- Miall, D. S. y E. Dissanayake (2003), “The poetics of babytalk”, *Human Nature*, 14 (4), pp. 337-364.
- Needham, A. y K. Libertus (2011), “Embodiment in early development”, *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2(1), pp. 117-123.
- Ospina, V. (2011), *El bebé, su condición sensible y la constitución de sí mismo: un avistamiento desde su movimiento en el encuentro con el adulto*, Tesis de maestría en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje, Buenos Aires: FLACSO.
- Ospina, V. y S. Español (2014), “El movimiento y el sí mismo”, en Español, S. (ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*, Buenos Aires: Paidós, pp. 111-155.
- Papoušek, H. (1996), “Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality”, en Deliege, I. y J. Sloboda (eds.), *Musical beginnings: origins and development of musical competence*, Oxford: Oxford University Press, pp. 37-55.
- Papoušek, M. (1996), “Intuitive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy”, en Deliege, I. y J. Sloboda (eds.), *Musical beginnings: origins and development of musical competence*, Oxford: Oxford University Press, pp. 88-112.
- Pérez, D. (2013), *Sentir, desear, crear: Una aproximación filosófica a los conceptos psicológicos*, Buenos Aires: Prometeo.
- Piaget, J. (1946/1961), *La formación del símbolo en el niño*, México: FCE.
- Pikler, E. (1969/2000), *Moverse en libertad. El desarrollo de la motricidad global*, Madrid: Narcea.
- Reddy, V. (2008), *How infants know minds*, Cambridge: Harvard University Press.

- Rochat, Ph. (2001), *Infant's World*, Harvard: Harvard University Press. [*El mundo del bebé* (R. Filella, trad.), Madrid: Morata, 2004].
- Rodríguez Garrido, C. y C. Moro (1998), *El mágico número tres: cuando los niños aún no hablan*.
- Schmalzl, L., M. A. Crane-Godreau y P. Payne (2014), "Movement-based embodied contemplative practices: definitions and paradigms", *Front. Hum. Neurosci*, 8 (205), 10-3389.
- Sheets-Johnstone, M. (2009), *The corporeal turn: An interdisciplinary reader*, Exeter: Imprint Academic.
- Smith, L. B. (2013), "It's all connected: Pathways in visual object recognition and early noun learning", *American Psychologist*, 68(8), p. 618.
- Spitz, R. A. (1963), *La première année de la vie de l'enfant*, Presses Universitaires de France.
- Stern, D. (1985), *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*, Nueva York: Basic Books [*El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*, (J. Piatigorsky, trad.) Buenos Aires: Paidós, 1991]
- (2010), *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy and development*, New York: Oxford University Press.
- Thelen, E. (1979), "Rhythmical stereotypies in normal humans infant", *Animal Behavior*, 27, pp. 699-715.
- (2000a), "Grounded in the World: Developmental Origins of the Embodied Mind", *Infancy*, 1 (1), pp. 3-28.
- (2000b), "Motor development as foundation and future of developmental psychology", *International Journal of Behavioral Development*, 24, pp. 385-397.
- (2005), "Dynamic systems theory and the complexity of change", *Psychoanalytic Dialogues*, 15 (2), pp. 225-283.
- Thelen, E., D. Corbetta y J. P. Spencer (1996), "The development of reaching during the first year: The role of movement speed", *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 22, pp. 1059-1076.
- Varela, F. J., E. Rosch y E. Thompson (1991), *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge: MIT Press.

Von Hofsten, C. (2003), "On the development of perception and action", en Valsiner, J. y K. Connolly (eds.), *Handbook of Developmental Psychology*, pp. 114-171.

Werner, H. y B. Kaplan (1963/1984), *Symbol formation*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Zazzo, R. (1975), *Psychologie et marxisme: La vie et l'œuvre d'Henri Wallon*, París: Ediciones Denöel. [El yo social en la psicología de Henri Wallon, (P. del Río y A. Álvarez, trads.) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004]

Lo que el aprendizaje del lenguaje revela sobre el lenguaje (y sobre la cognición social)

Carolina Scotto

“¿Estoy haciendo psicología infantil?
 –Tan sólo trato de poner en relación
 el concepto de enseñar y el concepto
 de significado”.
 Wittgenstein, *Zettel*, #412

Tres motivaciones diferentes confluyen en este trabajo. Por una parte, el estado de la abundante discusión generada en torno a la “lectura de mentes” (“mindreading”), tanto en la filosofía como en las ciencias cognitivas: un escenario poblado de teorías alternativas para un problema cuya adecuada identificación es todavía materia de disputas (Overgaard y Michael, 2015). Los filósofos, a partir de Descartes, lo enfocaron como un problema primariamente epistémico, el del conocimiento de las otras mentes, y tuvieron serias dificultades para escapar a una respuesta escéptica. Sin embargo, fueron paradójicamente los etólogos cognitivos (Premack y Woodruff, 1978) quienes lo hicieron reingresar al centro de la escena, primero a la psicología cognitiva del desarrollo y luego a la filosofía de la mente, como la cuestión acerca de si también los grandes simios o si sólo los homínidos, en qué etapa de su desarrollo y mediante qué mecanismos, son capaces de adquirir una “teoría de la mente”.¹ La confrontación entre las perspectivas de primera y de tercera persona fue desafiada más recientemente por la propuesta de una tercera vía, de segunda persona, que identifica fenómenos más básicos de la cognición social, los que desde las otras perspectivas eran carac-

1 La primera especificación de la noción se encuentra en el texto citado: “Al decir que un individuo tiene una teoría de la mente, queremos decir que el individuo imputa estados mentales a sí mismo o a otros (tanto a co-específicos como a otras especies)” (Premack y Woodruff, 1978: 515).

terizados como reacciones meramente instintivas o sólo respuestas comportamentales a estímulos.

Una segunda motivación está relacionada con la convicción de que la corriente principal de la mejor filosofía del lenguaje contemporánea, desde sus inicios con Frege y Russell, restringió sus herramientas conceptuales (y metodológicas) y sus modelos teóricos para explicar el significado lingüístico (tomando la noción en su más amplio sentido).² Aunque la historia de las reflexiones filosóficas sobre el lenguaje pasó por otros giros (como el pragmático) y desarrollos (como los enfoques naturalistas) que abrieron las compuertas de la filosofía del lenguaje hacia distintas perspectivas y disciplinas filosóficas y no filosóficas, todavía hay un gran volumen de investigación empírica (lingüística, psicológica, biológica, neurocientífica) que no tiene lugar en las reconstrucciones que muchos filósofos continúan haciendo del significado lingüístico y de su papel en la comunicación humana. Señalo aquí dos fuentes de reflexión de enorme desarrollo reciente y de gran impacto en la lingüística cognitiva: los estudios sobre la evolución filogenética del lenguaje y los estudios cognitivos sobre el desarrollo ontogenético y sobre el aprendizaje cultural de las lenguas. En este trabajo, sólo recurriré a estos últimos, pero es importante tener presente que en muchos casos las hipótesis y las explicaciones filogenéticas y ontogenéticas confluyen o armonizan en grados diversos.

2 Podría objetarse que lo que aquí considero una restricción e incluso un sesgo fue parte de una decisión teórica, al definir un *explanandum* de las teorías del significado especialmente acotado a ciertos propósitos (de fundamentación de la lógica, de las matemáticas, de las ciencias naturales, etc.). Sin embargo, en cada caso se daban por supuestas o se asumían ciertas caracterizaciones más amplias acerca de la naturaleza del lenguaje, la mente, el conocimiento, etc., en las que se apoyaban teorías específicas acerca del nombrar, la predicación, los índices, el significado oracional, el contenido proposicional, las condiciones de verdad, etc. Este punto de vista está claramente desarrollado por Korta. Véase, por ejemplo: “Es un hecho incontestable que la Filosofía del Lenguaje que surge a finales del XIX y comienzos del XX no lo hace de la mano de ningún filósofo con especial interés en el lenguaje natural ni de ningún lingüista con preocupaciones filosóficas. La Filosofía del Lenguaje o, si se prefiere, la Semántica filosófica nace del esfuerzo de dos grandes lógicos, involucrados en la fundamentación lógica de la Matemática” (Korta, 2002: 346).

Finalmente, considero que es un hecho notable que la última filosofía del lenguaje de Wittgenstein, al apoyar la reconstrucción del significado lingüístico en la reconstrucción del aprendizaje del lenguaje en los niños, aportó una perspectiva radicalmente diferente a aquella ofrecida por la tradición filosófica mencionada, tanto para lidiar con el “problema de las otras mentes” como para entender distintas dimensiones del lenguaje. En ese contexto, destacó el papel básico de las reacciones espontáneas y los gestos, de la percepción directa de emociones y de otros estados intencionales, así como la inserción del lenguaje en un entramado de prácticas humanas compartidas, y más allá, de reacciones primitivas o naturales. En este trabajo deseo sugerir que las observaciones de Wittgenstein sobre el aprendizaje del lenguaje y el significado lingüístico y sobre cómo entender (y cómo no entender) a la comprensión intencional, se ven fortalecidas por algunos logros empíricos de la psicología del desarrollo primero y de la lingüística cognitiva después. Este es un hecho curioso, porque Wittgenstein tenía escaso interés en la psicología como ciencia (excepto críticamente), ni los psicólogos y lingüistas contemporáneos han tomado inspiración de los textos de Wittgenstein,³ confirmando que se trata de historias paralelas,⁴ como lo han sido en general las de la filosofía del lenguaje, por un lado, y de la lingüística y la psicología cognitivas contemporáneas, por el otro. No se trata, por lo tanto, de influencias sino de confluencias entre una sofisticada “fenomenología” conceptual (la de Wittgenstein) y una fascinante investigación empírica.

Procederé de la siguiente forma. Señalaré primero, sumariamente, cuáles son los rasgos distintivos que, al mismo tiempo, son las ventajas de la perspectiva de segunda persona para dar explicaciones satisfactorias de las primeras etapas del desarrollo de la “teoría de la mente” o la cognición social en los niños, en contraste con las teorías tradicionales basadas en la primera y/o tercera persona. En segundo lugar, presentaré un cuadro muy

3 Una excepción es la obra más reciente de Tomasello (2003, 2008), a la que recurriremos en muchas ocasiones en este trabajo.

4 Cf. Korta (2002), pp. 346 y ss.

general de dos modelos alternativos en lingüística teórica y cognitiva, que se han denominado sintáctico-céntrico (o formal) y cognitivo-funcional,⁵ mostrando de qué modo sólo el segundo, afín con el enfoque de Wittgenstein sobre el aprendizaje lingüístico y el significado, es compatible con la perspectiva de segunda persona. En tercer lugar, lo que constituirá el núcleo de este trabajo, mostraré de qué modo algunos aspectos del proceso de aprendizaje del lenguaje en los niños, desde las tempranas vocalizaciones y expresiones gestuales hasta el aprendizaje de las primeras palabras y reglas gramaticales y sintácticas, apoyan la propuesta de una reconfiguración parcial aunque significativa de los rasgos distintivos del lenguaje humano (no sólo ya de su aprendizaje), que llevan a caracterizarlo como un sistema no homogéneo: ni puramente simbólico, ni enteramente arbitrario, ni dependiente de una única modalidad sensorial y, lo que es especialmente importante para nuestros propósitos, tampoco explicable independientemente de las competencias comunicativas pre-lingüísticas de las que depende su desarrollo y aprendizaje y de su papel en la interacción humana. Sobre estas bases, sostendré que la perspectiva de segunda persona debería incorporar al cuadro general de sus logros explicativos el hecho de que esta capacidad unánimemente considerada crítica en dotar a la mente humana de los rasgos que la hacen única sólo puede explicarse satisfactoriamente si su aprendizaje es reconstruido en los contextos interactivos en los que se desarrollan las distintas capacidades para la cognición social. Dicho más precisamente, sostendré que la competencia lingüística, examinada desde la perspectiva ontogenética, siendo una de las capacidades críticas que integran la cognición social específicamente humana, sólo puede ser explicada gradualmente a partir de estadios comunicativos pre-lingüísticos, proto-lingüísticos y lingüísticos tempranos, con el mismo enfoque interactivo con el que se explica la gradual capacidad para la “lectura de mentes” en general. De ese modo, la ontogénesis del lenguaje no sólo revela cuáles son los

5 Tomasello (2003) desarrolla el contraste entre estos dos enfoques en lingüística, especialmente en el cap. 1.

rasgos constitutivos del lenguaje humano desplazados del paradigma clásico, sino que también fortalece un enfoque interactivo o de segunda persona de la cognición social específicamente humana. Un objetivo subsidiario, digamos “en paralelo”, será poner en relación este enfoque de segunda persona del significado lingüístico y la comprensión intencional con algunas observaciones wittgensteineanas contenidas en sus últimos escritos, las que de otro modo podrían pasar desapercibidas o plantear problemas de consistencia hermenéutica a los intérpretes. Sin embargo, me limitaré aquí sólo a sugerir esta lectura, cuyos detalles y análisis textual quedarán reservados para otro trabajo.

1. El debate sobre la primacía de las perspectivas para el estudio de la cognición social

“Tanto en la evolución del pensamiento en la historia de la humanidad como en la evolución del pensamiento de un individuo, hay un estadio en el cual no hay pensamiento y que está seguido de un estadio en el que sí lo hay. Describir la aparición del pensamiento sería describir el proceso que conduce del primero al segundo de estos estadios. [...] Doy gracias de no estar en el campo de la psicología del desarrollo”. (Davidson, 2001: 181-182)

“Los filósofos que están tratando de lograr una teoría de la cognición social claramente tienen que prestar atención a los psicólogos del desarrollo, y tienen hacia ellos una gran deuda por la riqueza de datos empíricos que les han aportado”. (Gallagher, 2009: 295)

En el texto citado, Davidson advierte que la compleja tarea de “describir la emergencia del pensamiento”, además de las elaboraciones conceptuales del filósofo (que en su caso condujeron a la tesis de la interdependencia de pensamiento y lenguaje o a la afirmación de que niños y animales no lingüísticos no piensan, etc.) requiere de la labor empírica de los psicólogos del desarrollo. Sugiere, además, que la labor conceptual es más sencilla

que la empírica. Gallagher, por su parte, ofrece una respuesta filosófica positiva a esta preocupación, al señalar acertadamente que los psicólogos del desarrollo están proporcionando en abundancia los datos empíricos que permiten comprender mejor la “emergencia del pensamiento”.

El debate acerca de cómo conocemos o interpretamos los estados mentales de otras personas, lo que genéricamente se ha denominado “teoría de la mente” (ToM), ha estado dominado por dos teorías alternativas: la “teoría de la teoría” (TT) y la “teoría de la simulación” (TS). Según la primera, “leer mentes” es tanto como usar una teoría, explícita o implícita, innatamente especificada o adquirida mediante la experiencia, para inferir estados como creencias, deseos e intenciones de otras personas y de ese modo comprender o explicar su comportamiento. De acuerdo a la segunda, entender a otros requiere proyectar estados intencionales que simulamos o imaginamos en nosotros usándonos como un modelo. Como se ha señalado correctamente, ambos enfoques asumen que no tenemos acceso directo a los estados mentales de otros y que, por esa razón, estos procesos de teorización o simulación (y no otros más básicos) son los que nos permiten acceder a ellos (Gallagher, 2009). Este supuesto descansa a su vez en el supuesto individualista de que estamos esencialmente separados y de que cada uno se halla “en la frontera restringida de la piel humana” (Bruner, 1966, citado por Zlatev *et al.*, 2008), que nos relacionamos con otras personas adoptando hacia ellas una actitud de tercera persona⁶ y que, por lo tanto, se trata de representarnos en nuestra mente las mentes que están afuera. Ambos enfoques reflejan el modo como las ciencias de la mente y del cerebro “nos miran como cabezas individuales que procesan información, la almacenan en la memoria para reprocesarla y transferirla simbólicamente. Incluso cuando se admite un cuerpo en movimiento, es un robot que lucha por conocer otras mentes mediante el esfuerzo desesperado de ‘teorización’

6 Aunque en el caso de la TS, nuestro acceso a esas terceras personas está basado en un acceso previo a nuestra mente, de primera persona, que nos sirve de modelo para simular la de otros.

o ‘simulación’. Esas entidades tan poco empáticas son de ciencia ficción” (Trevvarthen, 2008a: vii).

Como sostuve en otro trabajo (Scotto, 2002), estas teorías caracterizan a la comprensión intencional como un problema primariamente epistémico, por lo que se proponen dar cuenta de los objetivos de explicar y predecir el comportamiento de otros antes que comprender las interacciones con ellos e intentan hacerlo, además, de un modo característicamente intelectualista, suponiendo habilidades meta-representacionales, inferencias, razones y dominio del lenguaje. Dicho de otra forma, para estas teorías, el problema de la cognición social descansa en el supuesto de que las “otras mentes” son inaccesibles para nosotros, por lo que resolverlo requiere encontrar una manera en la que lograríamos ese acceso. Una perspectiva diferente se puede resumir así: “la solución al problema real es mostrar que no hay un problema definido en términos del acceso a la mente de otros” (Gallagher, 2013: 48).⁷ Un grupo de teorías alternativas desarrollaron una manera diferente de entender el problema, señalando que tanto la TT como la TS descuidan la interacción social, originando lo que se ha denominado “el giro interactivo en la investigación en cognición social” (De Jaegher, Di Paolo y Gallagher, 2010). Este giro no sólo cuestiona el supuesto de inaccesibilidad sino también su complementario: la actitud observacional-teórica para enfrentarlo. Y admite, además, que distintas capacidades y mecanismos pueden ser necesarios en distintas etapas del desarrollo cognitivo y en distintos contextos o situaciones,⁸ lo cual depende

7 Esta es una respuesta a una de las maneras de entender las críticas que las perspectivas de segunda persona han hecho a las teorías estándar, esto es, como una crítica al *explanandum* de esas teorías (Cfr. Overgaard y Michael, 2015: 2).

8 Cfr. Scotto (2002): “[...] la atribución intencional debe ser explicada como un conjunto de capacidades que se poseen, desarrollan y aprenden con el concurso de las tres perspectivas (en algunas de sus versiones), cada una permitiendo formas diferenciadas de comprensión según los fenómenos de que se trate y los rasgos propios de quien utilice dichas capacidades” (p. 150). Gallagher (2013): “[...] cuando se trata de entender a otros podemos tener recursos muy diferentes a nuestra disposición, podemos hacerlo de maneras diferentes en diferentes situaciones. En la visión pluralista, la

de asumir una perspectiva diacrónica que caracteriza a la cognición social como un fenómeno que se adquiere gradualmente, tanto filogenética como ontogenéticamente,⁹ y de adoptar una perspectiva pluralista, que integre los mecanismos y las fuentes de información que pueden provenir de las otras perspectivas en la comprensión intencional adulta. Los enfoques interactivos son de segunda persona en el sentido de que consideran que la interacción es constitutiva de la capacidad para tener y comprender intenciones (Di Jaegher, Di Paolo y Gallagher, 2010: 443 y ss.), se desarrolla desde el nacimiento, depende fuertemente de la percepción y se implementa en contextos prácticos, es decir, se trata de una “capacidad pragmática” que no presupone ni requiere “la capacidad para verbalizar razones”.¹⁰ Todos estos rasgos muestran la relevancia de la psicología del desarrollo para comprender el fenómeno de la cognición social.

Se define a la interacción como “un acoplamiento mutuamente co-regulado entre al menos dos agentes autónomos, donde la co-regulación y el acoplamiento afectan mutuamente a cada uno, constituyendo una organización auto-sostenible en el dominio de una dinámica relacional” (Di Jaegher, Di Paolo y Gallagher, 2010:

lectura de mentes sería una capacidad especializada que nos permite atribuir estados mentales a otros en circunstancias específicas donde necesitamos explicar su comportamiento, por ejemplo, cuando estamos confundidos por su comportamiento o cuando tratamos de justificar (dar razones para) su comportamiento. Los teóricos de la teoría y los teóricos de la simulación [...] niegan la idea que la lectura de mentes sea una capacidad especializada” (p. 50).

- 9 Las versiones cognitivas de la TT introdujeron la perspectiva ontogenética al proponer sucesivas versiones del test de la falsa creencia para medir la aparición de una cierta manera de entender la capacidad para “leer mentes”. Los estudios posteriores fueron mostrando, sin embargo, la necesidad de incorporar otras capacidades desarrolladas más tempranamente y con ello abrieron las compuertas para un enfoque interactivo de la cognición social.
- 10 Vygotsky (1978) sostenía que el desarrollo cultural en los niños tiene dos etapas, siendo la primera a nivel social, “inter-psicológica”, y la segunda a nivel individual, “intra-psicológica”, y que todas las funciones superiores se originan en las relaciones sociales primarias entre individuos. También advirtió que el lenguaje debía verse como una herramienta semiótico-social, además de otros artefactos y los gestos. (Zlatev *et al.*, 2008: 4).

442).¹¹ Los estudios sobre el desarrollo ontogenético infantil, antes de los 4 años de edad (es decir, antes de que pueda ser aplicable la hipótesis de la TT), han revelado etapas bien definidas por el tipo de habilidades cognitivas involucradas, todas las cuales suponen una dinámica interactiva, aunque con un tipo particular de asimetría en las etapas tempranas. Esas etapas, en la terminología conocida de Trevarthen (1979), son las siguientes: la *intersubjetividad primaria*, desde el nacimiento hasta los nueve meses de vida, caracterizada por distintas interacciones diádicas sensorio-motoras que involucran movimientos corporales, expresiones gestuales, vocalizaciones y diversas modulaciones temporales y variaciones rítmicas o sincronizaciones, codificadas en un sistema sensorio-motor trans-modal acoplado a las acciones y los gestos del otro (cfr. Gallagher, 2013); es la forma de intersubjetividad máximamente corporeizada porque el movimiento corporal es también su significado (Sinha y Rodríguez, 2008); la *intersubjetividad secundaria* (Trevarthen y Hubley, 1978), que se inicia a partir de los 9 meses hasta el primer año, cuando se amplía la relación diádica para incluir la situación o el entorno mediante la atención conjunta (entre los 9 y los 14 meses), lo que le permite al niño compartir intenciones y actividades con otros, que ya son percibidos como agentes. En esta etapa los niños serían capaces de una intencionalidad vinculada con la acción, de segundo orden. Al año comienza el aprendizaje de las primeras palabras, y desde los 18 meses los niños comprenden lo que otro intenta hacer, pueden colaborar completando una actividad en una interacción triádica y son capaces de monitorear y dirigir la atención de otros, por lo que inician un grado más de comunicación intencional. Por último, un nivel de la *intersubjetividad terciaria*, que involucra referencia simbólica, reflexión, meta-representaciones y también habla na-

11 Esta definición busca excluir los casos de relaciones coercitivas o de mera presencia del otro sin mutualidad, aunque admite relaciones no del todo simétricas o inestables. Trevarthen y Aitken (2001) se refieren a “funciones intersubjetivas de regulación social”, innatas en la mente de los niños, y que lo orientan a través de la mimesis corporal en una interacción dialógica de narrativas emotivas y referenciales hacia el aprendizaje del lenguaje y la cultura.

rrativa (Bråten y Trevarthen, 2007) o etapa narrativa (Gallagher y Hutto, 2008),¹² entre los 2 y los 4 años, aproximadamente, cuando los niños incorporan un grado de competencia lingüística que les permite participar en conversaciones y representarse las interacciones con otros (también mediante el juego de roles) en términos de intenciones y razones, reconociendo diferentes perspectivas. En todas estas etapas los niños interactúan con otros agentes, es decir, no son meros observadores pasivos ni meros sistemas de respuesta refleja o automática, pero tampoco adoptan una actitud intencional, de tercera persona hacia los demás excepto en la tercera etapa y de manera gradual. Para todas estas etapas, la perspectiva de la segunda persona y los fenómenos cognitivos que incluye puede ser caracterizada “como una forma primitiva de comunicación intencional (inmediata, involuntaria, dinámica y situada), que se realiza tanto con medios lingüísticos como, básicamente, con recursos expresivos corporales (faciales, visuales y posturales) y comportamientos acordes con ciertas reacciones emocionales básicas” (Scotto, 2002: 140).

Aunque los especialistas han establecido relaciones entre cada uno de estos estadios y diversas formas de comunicación pre-lingüística y lingüística, han puesto el foco en la capacidad para entender los estados mentales de otros sin integrar plenamente el papel de las diversas herramientas comunicativas en cada una de estas etapas de su desarrollo. Por esta razón no se ha destacado suficientemente de qué modo no sólo acompañan sino que forman parte de las competencias para la cognición social que se intentan explicar y de qué modo contribuyen, además, a hacer posible el desarrollo de otras capacidades cognitivas más sofisticadas, incluida la competencia lingüística adulta.¹³ Además, y este es el punto que

12 Sigo sólo en parte a Gallagher y Hutto (2008), quienes hacen referencia a la etapa de las “competencias comunicativas y narrativas”, porque, como veremos, la comunicación empieza mucho antes que la práctica narrativa y no depende de la competencia lingüística.

13 Esta perspectiva interactiva fortalece un enfoque funcional o instrumental del lenguaje, a partir del cual es posible identificar una variedad de funciones cognitivas específicas que el lenguaje satisface como “herramienta para la interacción mental”, por ejemplo, ampliar el espacio de interacción respecto del contexto inmediato, estructurar la navegación por el espacio atencional

me interesa subrayar aquí, no han prestado adecuada atención teórica a cada uno de los diversos estadios y características propias de la comunicación pre-lingüística que los niños despliegan desde el nacimiento, todas las cuales son constitutivamente interactivas, en tanto permiten explicar cómo es posible el aprendizaje posterior de gestos y signos convencionalizados y finalmente de símbolos arbitrarios y reglas para combinarlos. Dicho de otra forma, la comunicación y la intersubjetividad comienzan antes que el lenguaje y lo hacen posible. En todos estos temas, esperamos mostrar de qué modo se puede obtener provecho teórico de la ontogenia como método (Tomasello, 2008).¹⁴

2. ¿Qué está primero: el lenguaje o la comunicación?

Lingüistas y psicólogos cognitivos han señalado en los últimos años algunos sesgos o “lentes estrechas” que vienen afectando la caracterización del objeto de la lingüística tradicional (muchos de los cuales son compartidos con la filosofía del lenguaje en la tradición analítica). Por ejemplo, tomar como muestra del objeto de estudio algún lenguaje indo-europeo, especialmente el inglés (Vigliocco et al., 2014), o los lenguajes indo-europeos pero en su forma escrita y no hablada, pasando por alto las importantes diferencias entre ambas modalidades. En este aspecto, el estudio comparado de muchas lenguas en las últimas décadas amplió notablemente el foco teórico de la lingüística. Del mismo modo, parece obvio que se debe otorgar una prioridad explicativa al lenguaje hablado antes que a su modalidad escrita, un hecho que tanto lingüistas como filósofos han descuidado en sus aproximaciones teóricas y que permite poner de relieve la relación entre el lenguaje verbal y otros elementos que lo integran.

conjunto, facilitar el compromiso en planes y acciones conjunto, e incluso influir sobre la cognición no lingüística (Cfr. Tylén et al., 2010).

¹⁴No nos referimos solamente a la conocida (y muy debatida) tesis de que la ontogenia “recapitula” la filogenia (Pinker, 1994: 290), sino a la idea wittgensteineana de que el significado lingüístico puede explicarse enteramente reconstruyendo los procesos interactivos mediante los cuales los niños lo aprenden.

Otros aspectos del habla han sido iluminados más recientemente por el estudio del lenguaje de signos, dado que su única modalidad de uso en la interacción cara-a-cara permite observar mejor el papel de los rasgos interactivos comunes a cualquier lengua. Otro sesgo, complementario, ha consistido en la caracterización del objeto de estudio como un sistema simbólico homogéneo o como una estructura abstracta (Elias y Gallagher, 2014;¹⁵ Tomasello, 2003), compuesta por reglas y símbolos enteramente arbitrarios. Esta caracterización fue la que adoptó la gramática generativa chomskiana, el paradigma dominante en lingüística desde mediados del siglo pasado, surgida del interés por los lenguajes formales y reflejado en la tesis de la autonomía de la sintaxis (el “sintaxi-centrismo”), de acuerdo con la cual el estudio del significado se añade a la teoría gramatical mientras que el estudio de la acción lingüística y de la comunicación, así como de los idiomas o las lenguas naturales, se considera en la periferia (o fuera del objeto de la disciplina).¹⁶ Los desarrollos de la fonología

15 Elias y Gallagher (2014) proponen una sugerente hipótesis (y un experimento mental para ilustrarla) acerca de la resistencia a incorporar al estudio del lenguaje las perspectivas corporeizadas, afín a nuestra propuesta: “Los fenómenos de superficie del lenguaje [...] pueden conducir engañosamente a una concepción abstracta del lenguaje, a una concepción del lenguaje como fundamentalmente abstracto: dada la liviandad física y la no permanencia de las instancias de lenguaje, parece que las entidades establemente existentes deberían ser tipos abstractos, que existen aparte del mundo concreto, ocultas en el dominio de lo mental. Esta puede ser una razón por la cual, a pesar de recientes enfoques corporeizados [...] el lenguaje parece permanecer, en ciertos aspectos, recalitrante a la corporeidad, resistiendo la fácil asimilación a nuestro repertorio de capacidades corporeizadas [...]” (p. 374). La idea es reconocer la materialidad del lenguaje viéndolo como un artefacto, “[...] donde nuestros cuerpos habilidosos [...] sirven como medios de producción” (p. 373).

16 Existe amplio consenso en afirmar que la gramática generativa marca un punto de viraje dramático respecto a los enfoques conductistas y estructuralistas hasta entonces predominantes en lingüística, no sólo por favorecer el formalismo aplicado a la sintaxis (entendido como un conjunto finito de reglas que puede generar un conjunto potencialmente infinito de oraciones), sino además por su enfoque cognitivista (al postular mecanismos y capacidades mentales innatas para explicar la competencia lingüística). Menos central y más tardía ha sido la admisión de que la lingüística debe encontrar una explicación biológica de esta “facultad” para el lenguaje, aunque esa explicación debería preservar, para muchos de sus defensores,

y la semántica en la lingüística actual han puesto en cuestión distintos rasgos de ese paradigma dominante.¹⁷ Finalmente, es también importante para nuestros propósitos señalar que teorías filosóficas y lingüísticas muy diferentes entre sí en distintos aspectos comparten una perspectiva de tercera persona y un enfoque teórico del aprendizaje lingüístico. Paradigmáticamente Chomsky (1975) desarrolló una versión específica de “Teoría de la teoría” del aprendizaje lingüístico¹⁸ al caracterizar a las representaciones que una teoría lingüística atribuye a los hablantes el carácter de “juicios cognitivos” y a la competencia lingüística como aquello que el hablante conoce: reglas o representaciones que son las verdades de una teoría, que el hablante maduro cree “tácitamente” y que el niño debe llegar a creer para ser capaz de emplear su lenguaje.¹⁹ Un mismo cuerpo de representaciones lin-

el hecho de que se trata de una capacidad única, y por lo tanto, no sería compatible con el pensamiento gradualista ni con el adaptacionismo (cfr. Hauser, Chomsky y Fitch, 2002). Las teorías que discuten este paradigma se reconocen como cognitivo-funcionales o funcionalistas (Tomasello, 2003).

17 Sigo a Korta (2002) en esta valoración de los desencuentros entre la lingüística y la filosofía del lenguaje contemporáneas.

18 Bar-On (2004) desarrolla esta idea, atribuyendo a Chomsky y Fodor, tanto como a Quine y Davidson, un enfoque de “teoría de la teoría”: “[...] entender lo que otros hablantes dicen o quieren decir, tanto en nuestro entorno como extraños, puede verse como el resultado de la construcción de una teoría, incluso tácita. Nuestro acceso al habla de otros –incluso como completos novatos lingüísticos– está provisto por la observación de su comportamiento; el comportamiento sirve como los datos o la evidencia sobre la base de la cual, con la ayuda de variadas hipótesis, inferimos lo que otros significan, piensan, etc. Hemos logrado comprender lo que quieren decir cuando hemos emparejado los sonidos que salen de sus bocas con la interpretación dictada por nuestra teoría. Nuestro acceso a los significados de las emisiones lingüísticas de otros está así mediado por una teoría implícitamente sostenida acerca de la estructura de su comportamiento lingüístico, público o no; son los frutos de esta teoría las que nos permiten asignar contenido semántico a su habla” (p. 163). Igualmente el conductismo skinneriano, en las antípodas del enfoque chomskiano, es tributario de una perspectiva de “teoría-de-la teoría” del aprendizaje lingüístico.

19 Bar-On (2004: 190). Como señala Bar-On, Chomsky modificó parcialmente los detalles de su teoría de la adquisición de la competencia lingüística en los niños, más específicamente el papel relativo que la “gramática universal” innata desempeña frente al *input* que recibe el niño, haciendo que su esfuerzo

güísticas abstractas son compartidas por los niños y los adultos (Tomasello, 2003).²⁰ Como veremos, lingüistas y psicólogos del desarrollo, situados en una perspectiva diferente, han propuesto una manera alternativa de caracterizar el aprendizaje del lenguaje recurriendo al desarrollo de capacidades comunicativas e interactivas más tempranas obtenidas sin el recurso de teoría alguna.

Podemos distinguir entonces, esquemáticamente, dos diferentes maneras de caracterizar el objeto de la lingüística:²¹ o bien se ocupa del lenguaje entendido como un sistema abstracto, estructurado y auto-contenido, examinado en una “dimensión estática”, o bien se ocupa del lenguaje en cuanto usado,²² es decir, del habla inserta en la comunicación, en una “dimensión dinámica”²³ que incluye, además del uso de signos lingüísticos, el empleo de otras modalidades o canales de información, como

epistémico inductivo sea menor que el que inicialmente había supuesto. No obstante ello, el vínculo que se establece entre la mente del niño y la evidencia empírica de su propia lengua nativa, sigue siendo de carácter teórico.

- 20 Este supuesto de “continuidad” habría paralizado la investigación sobre la ontogenia del lenguaje en la gramática generativa, porque asimila erróneamente la estructura y las representaciones cognitivas de niños y adultos (cfr. Tomasello, 2003, cap. 9).
- 21 Por cierto, hay más de una manera de reflejar los desacuerdos de los lingüistas sobre las cuestiones que debe abordar la disciplina y la trayectoria que siguieron esos desacuerdos, antes y después de la aparición de la gramática chomskiana a comienzos de los años sesenta (cfr. Fitch, 2010: cap. 3, pp. 76 y ss.)
- 22 Tomasello define a su enfoque “basado en el uso” del siguiente modo: “esta perspectiva entraña un compromiso con la proposición que la estructura del lenguaje emerge del uso del lenguaje, tanto histórica como ontogenéticamente. En la ontogenia, la hipótesis es que un niño escucha y almacena emisiones concretas y luego encuentra patrones en estas emisiones almacenadas” (2003: 327). O más simplemente, es la conjunción de dos tesis: el significado es el uso y la estructura emerge del uso (Tomasello, 2000, 2003).
- 23 McNeill (2005) apunta estas dos dimensiones señalando que ambas son necesarias para el estudio del lenguaje, pero que la perspectiva estática ha sido la dominante en lingüística y psicolingüística. (Ver también Levy, Duncan y Casell, 2007). Bar-On (2013) distingue entre una perspectiva sincrónica, que puede poner el énfasis en los rasgos únicos del lenguaje humano, y una perspectiva diacrónica que explora la historia evolutiva del lenguaje en relación con otros sistemas de comunicación animal. Como señala Bar-On, se puede sostener la discontinuidad sincrónica y al mismo tiempo defender la continuidad diacrónica. Ver también Hauser, Chomsky y Fitch (2002).

los gestos y la prosodia (Vigliocco et al., 2014; Tomasello, 2003, 2008).²⁴ Complementariamente, o bien se explica el vínculo de los signos con los conceptos o significados de manera mayormente arbitraria (la visión ortodoxa),²⁵ o bien se reconoce un papel no marginal a otros vínculos entre ellos y a otros elementos no verbales con los que están imbrincados.²⁶

Ahora bien, entre las críticas al enfoque tradicional nos interesa aquí señalar dos, de carácter general: (a) no puede explicar lo que

24 Por supuesto, parte de la discusión es si se trata de la misma estructura considerada de dos maneras diferentes o si se trata de dos objetos diferentes (aunque relacionados). Cfr. Bickerton (2004) para una defensa de la distinción entre el habla como una modalidad y el lenguaje como un sistema de expresión. La tesis de Bickerton es que para explicar el origen del lenguaje se requiere explicar cómo se desarrollaron las capacidades simbólicas para referir y para componer expresiones complejas a partir de otras más simples y que ninguna característica del habla, y menos del habla maternal, puede explicar el origen del lenguaje.

25 No hay un significado estable del concepto de “símbolo”, que abarque todos los rasgos que se consideran distintivos de los signos lingüísticos, pero una definición mínima y necesaria en el contexto de las discusiones sobre el origen de los símbolos lingüísticos debe ser capaz de distinguir entre signos icónicos y simbólicos, siendo estos últimos *pairings* convencionales de signos con contenidos o significados. Los símbolos lingüísticos surgen de convenciones sociales que les permiten a los individuos dirigirse a otros para referirse a toda clase de objetos o eventos (Tomasello, 2003). No obstante, también se puede encontrar en la literatura la noción de “símbolo icónico”, por ejemplo, para referir a los signos icónicos convencionalizados. En este caso, un “símbolo” depende del uso o, si se prefiere, de la relación cognitiva del usuario con el objeto que es empleado como un “símbolo”. A su vez, dada esta definición, la independencia del referente no necesariamente conlleva un vínculo arbitrario, por lo que la noción de “símbolo arbitrario” no sería redundante. En el contexto de estas discusiones, se puede distinguir a un símbolo como un signo independiente del estímulo y que puede significar en cualquier momento y lugar, mientras un signo icónico es aquel que co-varía con su referente por algún vínculo de semejanza o asociación (Irvine, 2016). Por último, un símbolo lingüístico, explicado en el marco de una perspectiva interactiva, es, en un sentido más general, “un dispositivo comunicativo entendido intersubjetivamente por ambos lados de la interacción” (Tomasello, 2003: 27).

26 Tomasello (2003) resume los rasgos del lenguaje humano, desde la perspectiva cognitivo-funcional, como un sistema de símbolos socialmente aprendidos, intersubjetivamente comprendidos, empleados triádicamente, y que pueden usarse para propósitos declarativos y de un modo perspectivístico (p. 12).

presupone,²⁷ a saber, la existencia de algún medio de comunicación preexistente que permita entender el código que se intenta explicar, y (b) descuida el papel de los múltiples canales que convergen en la comunicación cara-a-cara, que es su manifestación primaria, es decir, “el contexto comunicativo en el cual el lenguaje ha evolucionado, en el cual es aprendido por los niños y en el cual es más a menudo utilizado” (Vigliocco et al., 2014: 2). Dicho de otra forma, para comprender el lenguaje parece imprescindible comenzar por la comunicación no convencionalizada. Este cambio de paradigma supone reconocer también el papel que desempeñan los gestos en el procesamiento y en la adquisición de vocabulario, en el desarrollo conceptual y en la comprensión de las intenciones comunicativas. Como veremos, son muchos los resultados empíricos que indicarían que gestos y lenguaje deben ser considerados partes de un mismo sistema integrado, lo que se ha denominado “enfoque multimodal del lenguaje” (Vigliocco et al., 2014)²⁸ y que a su vez la comunicación debe comprenderse como el efecto de una “maquinaria de interacción” o de intencionalidad colectiva de naturaleza

27 Como señala acertadamente Tomasello, “la comunicación humana no pudo haber surgido de ningún código pues esta afirmación presupone lo que intenta explicar (como lo hacen todas las teorías de un contrato social) [...] la instauración de un código explícito exige alguna forma de comunicación preexistente que sea por lo menos tan rica como ese código” (2008: 52). Las hipótesis innatistas de un lenguaje de pensamiento han sido objetadas con el mismo argumento. Por otra parte, Tomasello también señala que Wittgenstein vio acertadamente el problema, al suponer que el lenguaje puede ser aprendido por los niños porque ya disponen de un modo de comunicarse no-lingüístico, el de los gestos.

28 “Si hubiéramos estudiado el lenguaje desde el inicio como un sistema que integra la iconicidad y que transmite el significado mediante múltiples canales de expresión –rasgos del lenguaje que son inmediatamente obvios en el lenguaje de señas– nuestras teorías dominantes del lenguaje se podrían haber desarrollado con trayectorias muy diferentes” (Vigliocco et al., 2014: 3). Dicho de otra forma, haber advertido estos dos rasgos habría permitido desarrollar la concepción del lenguaje como un fenómeno multi-modal (gestual/visual y vocal/auditivo) donde el significado deriva de una multiplicidad de canales o fuentes de información en contextos comunicativos y una concepción de la relación entre signos y significados como no enteramente arbitraria, reconociendo que la iconicidad es un rasgo también esencial del lenguaje articulado (Perniss et al., 2010; Levinson y Holler, 2014).

cooperativa (Tomasello, 2008). Esta “maquinaria de interacción” sería específicamente humana, y además precede al lenguaje y lo hace posible (Levinson y Holler, 2014).²⁹ Esta es la tesis de Tomasello, entre otros: “[...] la comunicación lingüística descansa en un grado mucho mayor que el aparente sobre la comunicación no codificada y otras formas de sintonía mental [...] El código lingüístico se apoya en una infraestructura de comprensión intencional y en un terreno conceptual común que es, de hecho, primaria desde el punto de vista lógico (Wittgenstein, 1953)”.³⁰ Hoy sabemos que los niños desarrollan, desde su nacimiento, diversas capacidades³¹ que les permiten orientarse en el mundo intencional y verbal en el que nacen, sin depender de la asociación y la inducción, como pretendía Skinner, ni tampoco apoyados en una gramática universal que les ayudaría a lidiar con el escaso *input* lingüístico que experimentan, como propuso Chomsky (Tomasello, 2003).³²

29 Los enfoques individualistas dominantes en la lingüística y la psicología han impedido ver la importancia del carácter constitutivamente social del aprendizaje del lenguaje y de la intersubjetividad. Como afirma Bavelas (2007): “Tanto el lenguaje como la interacción social han sido predominantemente atribuidos a procesos mentales, no sólo en los dominios más generales de la lingüística y la psicología, sino incluso en aquellos que uno podría esperar que estuvieran especialmente interesados en el diálogo cara-a-cara, tales como la psicolingüística y la psicología social” (p. 140).

30 Tomasello, 2008, p. 52. El autor apoya cada capítulo de su libro sobre la comunicación humana con referencias wittgensteineanas sobre sus últimos escritos, que ponen el acento en la comunicación, en los gestos, en los elementos icónicos e indécicos presentes en el lenguaje y en la comunicación, en el papel del aprendizaje del lenguaje como clave para entender el significado lingüístico, y en un enfoque globalmente naturalista que sitúa el origen del lenguaje en su conexión con reacciones primitivas y comportamientos naturales y con las intenciones compartidas o “formas de vida”.

31 Una interesante discusión relacionada con la cuestión del aprendizaje del lenguaje es si los mecanismos y capacidades que lo hacen posible son específicos para el lenguaje o son compartidos con otras capacidades, como el juego y el empleo de herramientas, pero no podemos discutir ese punto aquí.

32 “Las implicaciones de esta nueva manera de ver el lenguaje para las teorías de la adquisición del lenguaje son verdaderamente revolucionarias” (Tomasello, 2003: 6). Esa es la idea central de este trabajo, aunque reformulada del siguiente modo: las implicaciones de la nueva manera de ver la adquisición del lenguaje son revolucionarias respecto de la manera como lingüistas y filósofos han explicado el significado lingüístico y el lenguaje en general.

En este como en otros tópicos, muchos estudiosos han afirmado que las etapas filogenéticas en el desarrollo de las capacidades comunicativas humanas están mapeadas en las distintas etapas en el desarrollo de las competencias lingüísticas en los niños (Pinker, 1994). Aunque nuestro interés en este trabajo se orienta a identificar el papel de ciertos rasgos hoy mejor conocidos sobre la ontogénesis del lenguaje y el modo como contribuyen a delinear una imagen diferente del lenguaje, en más de una ocasión será posible establecer inferencias importantes respecto de la cuestión más compleja y conjetural acerca de la evolución del lenguaje,³³ más precisamente, acerca de las etapas filogenéticas en el desarrollo de las capacidades comunicativas homínidas y en el modo como estas fueron diferenciándose de la comunicación primate, un ámbito que ha resurgido notablemente pero donde las hipótesis y las perspectivas divergentes todavía son muy grandes.³⁴ Finalmente, es notable que en buena parte de la mejor literatura sobre el aprendizaje del lenguaje en los niños, se haya prestado una atención secundaria al estudio de los precursores cognitivos y comunicativos y a los logros graduales, proto o cuasi-lingüísticos³⁵ a la hora de explicar cómo los niños

33 Como señala McNeill (2012), el tópico ha recuperado centralidad, porque ha recuperado “respetabilidad” teórica, después de mucho tiempo de exclusión en los ámbitos académicos en distintas ciencias, como efecto de avances teóricos y empíricos en distintos campos, como la lingüística, la primatología y las neurociencias. Sobre los recaudos metodológicos a tener en cuenta para hacer inferencias desde la ontogenia hacia la filogenia del lenguaje, ver Irvine (2016).

34 Estas divergencias incluyen la especificación de cuál es el objetivo explicativo de la teoría evolutiva en cuestión: si se trata de un mecanismo cognitivo o de una forma de comportamiento cooperativo, dos alternativas que dividen, del mismo modo que señalábamos arriba respecto de la lingüística, los enfoques sobre los fundamentos evolutivos del lenguaje (cfr. Sterelny, 2012). Para una interesante evaluación de modelos alternativos para la explicación de la evolución de los sistemas de comunicación humanos, el individualista (basado en el aprendizaje y la transmisión vertical y unidireccional, de descendencia vertical y biológicamente inspirado) y el colaborativo o interactivo (apoyado en el papel de la interacción horizontal y bi-direccional, propio de la evolución cultural, según el cual los sistemas de comunicación evolucionan como el resultado de las interacciones sociales dinámicas de los agentes), puede verse Fay et al., 2010.

35 El propio Tomasello, que apoya un enfoque gradualista y que sostiene que el lenguaje se asienta en la comunicación y no al revés, no es una excepción.

aprenden palabras, tipos léxicos y gramaticales, reglas sintácticas, etc. Por esta razón, vamos a enfocarnos en la reconstrucción de los escenarios y los requisitos cognitivos y sociales que hacen posible que los niños aprendan un lenguaje convencional y que hacen explicable para nosotros cómo lo logran. Las razones que justifican el interés por los fenómenos precursores del lenguaje es que son componentes naturales de la cognición social temprana en los niños, y en esa medida complementan y fortalecen las teorías interactivas frente a otras alternativas teóricas. En segundo lugar, porque la mayor parte de estas habilidades siguen acompañando nuestras interacciones lingüísticas maduras, un hecho que se verifica también para otras capacidades de segunda persona. En tercer lugar, porque contribuyen a comprender cómo es posible el gradual aprendizaje del lenguaje de símbolos (sin suponer una teoría gramatical innata uniformemente distribuida ni un modelo teórico anti-gradualista incapaz de explicar el “gap” entre un niño pre-lingüístico y un hablante competente). Y por último, porque pueden enriquecer la perspectiva de los filósofos sensibles al problema del aprendizaje lingüístico y su relación con la teoría del significado.

3. “La melodía es el mensaje”³⁶: el “maternés”, el balbuceo, las proto-conversaciones

Se denomina “maternés” (*“motherese”*), “lengua adaptada a los niños” (LAN o IDS, en inglés) o “habla dirigida a los niños” o

36 Esta feliz expresión pertenece a Fernald (1989), una de las más destacadas estudiosas del maternés, y obviamente en ella resuena la expresión “El medio es el mensaje” de Marshall McLuhan (1964). “[...] esta investigación sobre la relación de la forma prosódica con la percepción de intención comunicativa sugiere que los patrones de entonación prominentes del habla dirigida a los niños pequeños son tanto más distintivos como más significativos que aquellos del habla dirigida a los adultos y pueden proveer al niño pre-verbal de claves prosódicas salientes respecto de la intención del hablante [...]. Es a través de ‘estas cualidades musicales y afectivas’ que el habla se convierte primero en significativa para el niño pequeño [...] la hipótesis [es] que *las melodías del habla de las madres proveen las primeras correspondencias regulares sonido-significado apreciadas por el niño pre-verbal*” (pp. 1508-1509, el subrayado es mío).

“habla maternal” a la lengua específicamente adaptada por las madres (y por otros adultos o niños, aunque con pequeñas variaciones) para hablar a los niños pre-lingüísticos. Se sabe que posee ciertos rasgos distintivos y universales: un tono de voz más alto que el habitual, hiper-articulación –es decir, exageraciones melódicas y rítmicas, sobre todo en la pronunciación de las vocales y en las pausas, para acentuar la expresividad de las intenciones, emociones e intereses del hablante– y la emisión de frases breves, con un vocabulario restringido y muchas repeticiones, todo lo cual tiende a crear “ciclos narrativos de emoción” (Trevvarthen y Aitken, 2001). La combinación de tonalidad, ritmo y pausas con una narrativa, en la que los tres elementos deben sintonizar y son imprescindibles, componen una “musicalidad comunicativa” pre-verbal específica (o “diálogo musical”), que caracteriza a las primeras interacciones cooperativas del niño con la madre (Malloch, 1999). Estos rasgos musicales han sido observados por todos los estudiosos.³⁷ Por otra parte, el tono y la estructura rítmica son dos dimensiones que el habla maternal comparte con el canto y la música (Dissanayake, 2000). Este tipo de vocalizaciones están acompañadas de gestos, especialmente faciales, por lo que integran una forma de habla multi-modal y ritualizada³⁸ (Dissanayake, 2000, 2004).

Se ha comprobado que el impulso para usar un lenguaje específicamente adaptado a los niños está presente en todas las culturas, y que tiene rasgos rítmicos y prosódicos universales, con sólo algunas diferencias propias de los tipos de lenguas de que se trata (Fernald et al., 1989; Mithen, 2005).³⁹ Su empleo generali-

37 Trainor et al. (2000) la denominan “habla musical” (“*musical speech*”) y afirman que estos rasgos deberían relacionarse con la fuerte expresividad emocional que sería su contenido principal.

38 Una conducta se considera ritualizada cuando es alterada de algún modo: simplificada, estereotipada, repetida o elaborada, adoptando un nuevo significado en un contexto diferente. Dissanayake considera que la interacción madre-niño (incluido el uso del maternés), es un tipo de interacción ritualizada.

39 Del mismo modo que respecto de otros fenómenos precursores del lenguaje o que acompañan el aprendizaje lingüístico, el carácter universal del maternés ha motivado su examen desde una perspectiva evolutiva, porque podría

zado se inicia en las 4 semanas de vida, se intensifica entre los 3 y los 5 meses y persiste hasta los 3 años aproximadamente.⁴⁰ Es explicado por la percepción de que los niños muestran sensibilidad y una diversidad de respuestas positivas a los ritmos, tonos y melodías del habla maternal (Fernald, 1985), independientemente de su comprensión de los significados.⁴¹ En realidad, no se trata sólo de respuestas emocionales sino de ciertos intercambios proto-conversacionales, inicialmente diádicos, que realiza el niño en respuesta a la madre, mediante balbuceos o vocalizaciones y una diversidad de gestos que establecen una “doble vía” y una “temporalidad coordinada” (Dissanayake, 2004). Estos se realizan con la secuencia de turnos propia de la interacción comunicativa de cada participante, lo que muestra que esta habilidad es anterior al aprendizaje de las primeras palabras (Snow, 1977). Veremos este punto enseguida.

El “maternés”, en tanto fenómeno espontáneo y universalmente expandido, ha sido estudiado con mucho interés porque revelaría distintos procesos cognitivos, en especial socio-emocionales. Algunos estudios empíricos apuntan a una diversidad de funciones que cumpliría esta forma de habla, desde las más

contribuir a comprender los fundamentos pre-lingüísticos de un proto-lenguaje (cfr. Falk, 2004). La conexión más evidente es que “[...] el uso de la prosodia en el habla maternal humana es similar al uso de señales vocales por parte de algunos primates no humanos” (Fernald, 1991: 64). Las madres homínidas habrían desarrollado una forma de comunicación vocal para alentar o recompensar a sus bebés.

40 Se observan diferentes etapas del desarrollo: pre-léxica (5-8 meses), léxica temprana (9-17 meses) y léxica avanzada (21-30 meses), respecto al grado de sincronización visual-táctil-auditiva, que es mayor en el maternés cuando es dirigido a niños con menor desarrollo cognitivo (Gogate et al., 2000). También se ha constatado que gradualmente aumentan los significados intencionales o instrumentales por sobre los significados emocionales, que predominan con bebés más pequeños y que a su vez los niños acompañan, de manera cada vez más frecuente, gestos intencionales con vocalizaciones, para pedir objetos, por ejemplo, en la etapa previa al aprendizaje de palabras (Messinger y Fogel, 1998).

41 Se ha comprobado que se trata de un medio de comunicación mucho más eficaz que el lenguaje de adultos para los propios adultos: los adultos identifican mejor la fuerza ilocucionaria de las emisiones, privadas de su contenido léxico, cuando se trata de la LAN (Fernald, 1991).

simples en bebés más pequeños hasta las más sofisticadas: atraer y mantener la atención, modular emociones y motivaciones, comunicar intenciones y sentimientos del adulto al niño y finalmente, es cooptado para la función didáctica de realzar palabras para facilitar su adquisición (Fernald, 1991). En efecto, se ha comprobado que el “maternés” estimula y favorece el aprendizaje del lenguaje (tanto del léxico como de la sintaxis, ayudando también a distinguir palabras y oraciones mediante tonos y pausas).⁴² Otra conclusión muy interesante, en palabras de Fer-

42 Fernald y Mezzie (1991) han mostrado cómo el habla dirigida a los niños facilita el aprendizaje de palabras, mientras que Nelson et al. (1989) mostraron cómo contribuye a la comprensión de la sintaxis. Falk (2004) señala que las características del maternés facilitarían la comprensión de categorías sintácticas en los niños, agrupando *token* en *types*, mediante un acoplamiento entre claves prosódicas y distinciones sintácticas, como frases o palabras (una capacidad que tienen los bebés, para palabras familiares, como sus propios nombres, a los 6 meses) (Bortfeld, 2004), y luego entre sonidos y claves semánticas (Pinker, 1994). Una objeción respecto de su importancia en el aprendizaje lingüístico es que no está claro cuáles rasgos de esa forma de habla influyen: si lo que permite a los niños identificar “la misma palabra otra vez” es la entonación o es la asociación basada en la similitud acústica (Bortfeld, 2004). En nuestra opinión es la combinación de ambos rasgos. Por una parte, la saliencia ayudaría a detectar la similitud. Por otra parte, el ritmo y las pausas mayores, así como la repetición de palabras, se ha mostrado que contribuyen al reconocimiento de palabras en la cadena sonora continua del habla. Por otra parte, los hitos que deben confluír para explicar la competencia lingüística en los niños incluyen al maternés, pero no es el único, teniendo en cuenta que el *input* lingüístico incluye otras formas de habla (Soderstrom, 2007). Otro rasgo que se ha observado, y que pondría en cuestión el rol didáctico del maternés, es el papel de las imitaciones adultas mediante la incorporación al maternés de sonidos que simulan los balbuceos infantiles (“*babywords*”), algo que los niños pequeños disfrutaban mucho y para lo cual no hay explicaciones cognitivas claras. Una hipótesis razonable sería que la madre intenta simpatizar con su bebé para fortalecer el vínculo emocional. Por su parte, quienes son escépticos acerca del papel del maternés en proporcionar una hipótesis adaptativa plausible para explicar el origen evolutivo del lenguaje objetan varios puntos: el maternés presupone de parte de quien lo emplea un lenguaje ya desarrollado, por lo que no sería una forma primaria de lenguaje, o bien presupondría un proto-maternés. Considero que esta no es una objeción acertada, puesto que hay conjeturas razonables respecto de los escenarios evolutivos que podrían explicar estas tempranas vocalizaciones y que no presuponen lenguaje (Falk, 2004). Por último, la así llamada “hipótesis del maternés”, según la cual en

nald (1989), es la siguiente: “La melodía transporta el mensaje en el lenguaje dirigido a los niños en mucho mayor grado que en el lenguaje dirigido a los adultos”.⁴³ El mensaje transportado por el maternés no es información simbólicamente codificada sino mutua sintonía y coordinación socio-emocional.⁴⁴ Por esta razón, “es intersubjetivo a un nivel fundamental” (Trevvarthen y Aitken, 2001).

Distintos estudios han mostrado la temprana sensibilidad de los niños al canto materno y en general a la música por sobre el habla, así como su impacto positivo en la calidad del vínculo afectivo madre-hijo y en otras condiciones relacionadas con su bienestar y aprendizajes. Las canciones de cuna (“*lullabies*”), a las que recurren universalmente las madres, tienen rasgos acústicos similares al maternés (Falk, 2004). Trevvarthen (1999, 2005b) ha estudiado el papel de la música en la temprana interacción madre-hijo, mostrando que los bebés tienen una capacidad innata para captar tonos y pausas, ritmos y melodías, los que además acompañan con gestos de piernas y brazos, todo lo cual es una clave importante para explicar el papel de la comunicación no

la “díada-madre-niño” se encuentra la clave para explicar el origen evolutivo del lenguaje mismo (Falk, 2004) enfrenta la objeción respecto del carácter mono-causal de la explicación, y puede objetarse frente a otras hipótesis que pueden ser complementarias y no contradictorias con esta. En síntesis, tanto el maternés, como los aspectos multimodales de la comunicación primate, podrían ser buenas hipótesis frente a la alternativa de las vocalizaciones primates (que no parecen desempeñar las mismas funciones comunicativas) o de una “mutación” sin explicación adaptativa (que no resulta una hipótesis satisfactoria para dar cuenta de las presiones selectivas que perpetuaron el uso de esta herramienta entre los homínidos).

43 Se ha comprobado que quienes usan sólo claves prosódicas pueden identificar la intención comunicativa de un hablante con una precisión mucho mayor en el habla dirigida a los niños que en el habla dirigida al adulto, por lo que “[...] la relación de la forma prosódica con la función comunicativa se hace saliente sólo en las melodías del habla de las madres a los niños y [...] estas melodías características son potencialmente accesibles e informativas para los niños pre-verbales” (Fernald, 1989: 1505).

44 Se ha estudiado también el valor comunicativo de los patrones de acentuación (*stress patterns*). Por ejemplo, el contorno ascendente y luego descendente de la entonación indica aprobación; el contorno sólo ascendente, atención; tonos suaves y graves continuados, consuelo, etc. (Pinker, 1994).

verbal en el desarrollo de la comunicación verbal⁴⁵ y sugiere un probable origen evolutivo común entre el lenguaje y la música (Mithen, 2005; Dissanayake, 2000). Se observa que es también muy frecuente el empleo de símbolos onomatopéyicos, sobre todo con niños más pequeños y de “simbolismo sonoro”, todo el tiempo, en el habla dirigida a los niños (Imai y Kita, 2014), lo que, como veremos más abajo, forma parte de un mismo tipo de rasgo presente en las etapas iniciales del aprendizaje del lenguaje. Especial interés evolutivo tiene la risa: se sabe que los niños comienzan a reír a partir de las 14 a 16 semanas y que es una forma de comportamiento que contribuye a fortalecer los vínculos sociales y también que acompaña habitualmente a la LAN. Se especula, por esa razón, que dado su carácter contagioso es más bien una forma de señalización social primitiva, lo que apuntala la interpretación que otorga un importante papel a los sonidos en causar comportamientos sociales positivos. Interesantes paralelos se han observado con el llanto, que los niños aprenden tempranamente a modular y a utilizar para satisfacer diversas necesidades. Junto al balbuceo, se interpreta que es también un precursor del uso de palabras (Small, 1998).

Desde la década del setenta se admite que las interacciones de la madre con sus bebés reflejan una tendencia social natural, una “motivación comunicativa” innata y específica a los seres humanos (Fitch, 2010; Legerstee, Haley y Bornstein, 2013), y que en la temprana infancia esa interacción es máxima. En efecto, los niños ocupan la mayor parte de su tiempo en mantener relaciones sociales, una de cuyas manifestaciones más importantes son las llamadas “proto-conversaciones”. Entre los 3 y los 5 meses, los niños comienzan a interesarse por aspectos del entorno humano y muestran reciprocidad y una sintonía con las reacciones de otros, lo que explica las reacciones negativas de los bebés a la

45 Es interesante el caso de otra lengua adaptada, la que se emplea con las mascotas (LAM, o PDS en inglés), porque revela rasgos comunes con el maternés, como el tono y el ritmo pero también con algunas diferencias prosódicas, como la menor exageración en la pronunciación de los sonidos vocales, lo que se ha interpretado como efecto de una adaptación a una audiencia que no puede aprender a hablar (Burnham et al., 2002).

inexpresividad, depresión o indiferencia de la madre (Legerstee, 2013).⁴⁶ Una abundante literatura experimental prueba que estos intercambios siguen pautas rítmicas y secuencias de turnos, y son auto-reguladas y sensibles a las contingencias, todos rasgos estructuralmente similares a las conversaciones adultas (Trevvarthen y Aitken, 2001). Las primeras conversaciones de los bebés hacia los adultos son obviamente no-verbales, y consisten en juegos rítmicos o “musicales”, gestos o señales multimodales, expresiones faciales y emisiones vocales, con una forma de sincronía interactiva o un reflejar simpático (“*sympathetic mirroring*”), que responde a similares expresiones adultas (Trevvarthen, 2002). En ellas existe una rudimentaria comunicación de intenciones (Disanayake, 2000; Gratier y Trevvarthen, 2008; Malloch, 1999; Trevvarthen, 1999, 2005a; Trevvarthen y Aitken, 2001). Bateson (1979) describió primero estas “proto-conversaciones” en bebés de dos meses, e identificó algunos de los rasgos centrales señalados: intercambio de turnos, con la mirada y la atención compartidas. Mientras los adultos intervienen con expresiones motoras, táctiles, gestuales y verbales para provocar o estimular estos intercambios, los niños responden con arrullos, balbuceos, movimientos, risas y otras vocalizaciones, incluyendo la prosodia de ritmos, tonos y pausas. Estas interacciones son obviamente más unilaterales en la temprana infancia (Karmiloff y Karmiloff Smith, 2001), pero adquieren luego más simetría, complejidad y precisión. Hacia los 9 ó 10 meses toman la forma de una intersubjetividad cooperativa o “simpática”, que es la etapa del balbuceo, también muy estudiado en la lingüística cognitiva. Se trata de la producción de sonidos en bebés entre los 6 meses y los 10 meses, que consiste en la repetición de sílabas (como “ba-ba” o “ta-ta”), comunes a todas las lenguas, las que pocos meses después comienzan a diferenciarse de conformidad con la lengua de sus padres. Para muchos especialistas no se trataría de una actividad

46 Se evaluó, por ejemplo, el comportamiento de los bebés frente a diversas perturbaciones en la secuencia conversacional o después de su interrupción repentina por parte de la madre, así como los efectos emocionales en los niños cuando se ve afectada la comunicación con sus madres por una depresión post-parto (cfr. Trevvarthen y Aitken, 2001).

meramente motora (que podría tener la función de poner a punto el tracto vocal) sino de una actividad pre-lingüística (Petito et al., 2004), que se integra a una “sintaxis social” más amplia (Falk, 2004), acompañando el desarrollo de las habilidades cognitivas que también permiten el juego de simulación (Orr y Geva, 2015). Cerca del año, los niños producen una jerga pseudo-lingüística, con un repertorio silábico mayor, que en parte simula una producción lingüística, un parloteo que se prolonga y convive con el aprendizaje gradual de palabras que se inicia en esa etapa, y en el que los niños realizan distintos actos de habla, aunque valiéndose de una mezcla de palabras y pseudo-palabras. Finalmente, el niño logra compartir la atención sobre objetos del entorno generando una interacción triádica, a los 18 meses. Esta es la etapa así denominada de “la única palabra”. Cuando los niños comienzan a aprender sus primeras palabras, también aprenden los patrones de entonación de las declaraciones, los pedidos y las preguntas, como actos de habla bien diferenciados. En rigor, sus primeras emisiones lingüísticas serían “paquetes semántico-pragmáticos” u holofrases.⁴⁷ Un estudio de las holofrases de los

47 Distintos autores coinciden en señalar algunos rasgos que habrían tenido las primeras formas de vocalización simbólica, en función de los escenarios evolutivos y el desarrollo cognitivo de los ancestros del hombre moderno (entre seis y dos millones de años atrás) (Mithen, 2005). Entre ellas, la más aceptada quizás sea la tesis sobre el carácter holofrástico de las estructuras vocales portadoras de significado, portadoras de “mensajes” más que de palabras. Mithen denomina a este proto-lenguaje la lengua “Hmmm”, un acrónimo que incluye los conceptos de holofrástico (no composicional), manipulador (como opuesto a referencial), multimodal, musical y mimético, todos rasgos que están presentes en las formas de comunicación gestual y vocal primate, pero que en este caso se integran y diversifican mucho más. Estos tres últimos rasgos incorporan los rasgos icónicos de la gestualidad y los movimientos corporales así como el empleo de distintas claves perceptuales integradas. Varios de esos rasgos tienen que ver con la transformación radical que supuso este tipo de sistema de comunicación respecto de los propios de la vida primate, asociados con la mayor complejidad de las demandas de la vida social, que sería “la principal presión selectiva causante de la evolución de la comunicación vocal en los antiguos homínidos” (Mithen, 2005: 215). A esta forma de lenguaje, limitada en sus poderes expresivos, le habrían sucedido nuevas formas lingüísticas surgidas de procesos de segmentación de las frases, que fueron adquiriendo significados comunes a partir de

niños, más allá de su contenido idiosincrático, apunta a cierto tipo de actos de habla o intenciones comunicativas realizadas mediante ellos, tales como: hacer algunas preguntas básicas, pedir o describir un objeto, evento o acción, atribuir una propiedad a un objeto, usar performativos para ciertos eventos (saludar, agradecer, negar) (Tomasello, 2003). Los niños no sólo aprenden palabras de los adultos que luego usan como holofrases (ciertos adverbios, verbos o nombres) sino también expresiones completas que usan como “frases congeladas” o frases hechas (“*frozen phrases*”). El proceso que sigue, según algunas hipótesis constructivistas, consistiría en lograr segmentar palabras identificando su función referencial y su tipo gramatical para luego usarlas en otras emisiones para diferentes propósitos comunicativos.

Como sabemos, el lenguaje requiere ser aprendido, por lo que un individuo que no está expuesto adecuadamente a *input* lingüístico no desarrolla espontáneamente un lenguaje, y esa exposición debe ocurrir en un período sensible, por lo que más allá de sus fundamentos innatos y universales, requiere de un apropiado entorno social y comunicativo (Fitch, 2010).⁴⁸ Hoy sabemos que los niños pequeños reconocen desde el nacimiento y responden positivamente a la voz de su madre,⁴⁹ y distinguen muy tempranamente su lenguaje nativo de otros lenguajes no familiares (Mehler et al., 1988), pero necesitan aprender diversos aspectos del lenguaje (el vocabulario, la comprensión de oraciones nuevas, las reglas para construir nuevas oraciones), por lo que es razonable

sonidos comunes, incluso mediante vínculos arbitrarios con sus referentes. Es aquí donde las onomatopeyas, el simbolismo sonoro y los rasgos icónicos o la imitación vocal, así como los aspectos sonoro-musicales (tono, ritmo, pausas) habrían contribuido a la diferenciación de palabras, identificando asociaciones no arbitrarias de sonidos y entidades referidas por ellos. De forma gradual los elementos fraccionados habrían complementado el lenguaje holofrástico, pero sus ventajas comparativas para transmitir información más precisa habrían estimulado su expansión hasta convertirse en los elementos predominantes.

48 Ese rasgo no sirve para distinguir al lenguaje humano de otros sistemas de comunicación animal, porque también otros mamíferos y pájaros requieren una experiencia adecuada para desarrollarse (Fitch, 2010: 75).

49 La percepción vocal rítmica del habla materna comenzaría antes del nacimiento, en el útero (Trevarthen y Aitken, 2011).

conjeturar que lo hacen a partir de este tipo de “actividad auto-generada”, como el balbuceo, la imitación, la gesticulación, las proto-conversaciones, acompañados de la estimulación y la corrección permanente de los adultos.

Cuando el niño logra construir una secuencia narrativa más o menos fluida (o una pseudo-narrativa compuesta de medias palabras, pseudo-palabras y/o palabras de su primera lengua) tanto por medio de intercambios conversacionales con turnos y roles, muchos de ellos en el contexto del juego simbólico, como por medio de esa clase de conversaciones infantiles que son monólogos orientados a un determinado auditorio atento y receptivo a la secuencia narrativa (Gallagher y Hutto, 2008), despliega cada vez más sofisticadas atribuciones de intenciones y propósitos, de agentes reales o fingidos, asumiendo roles que acompaña también con narrativas, gestos y comportamientos que teatralizan “caracteres” y “dramas”. No se trata de narrativas basadas en la psicología *folk*, puesto que incluyen menos y más que estados mentales para explicar comportamientos (Gallagher y Hutto, 2008: 33). Esta práctica de contar historias está usualmente muy estimulada por los relatos y cuentos infantiles que los adultos comparten con los niños y que los niños piden escuchar repetidas veces, antes de aprender a leer, integrando la percepción sonora de palabras con las imágenes visuales (en la lectura o en las imágenes filmadas, en *cartoons* y películas, etc.), la entonación, el ritmo y las pausas en la lectura. Pero, además, la atención del niño está acompañada de un comportamiento participativo de preguntas, reacciones emocionales, reflexiones, imaginación, etc. Esta práctica narrativa, y la habilidad para desarrollarla en los niños, incrementa la capacidad para desarrollar la ToM, y no al revés (Gallagher y Hutto, 2008). El contenido de esas narrativas, secuencias de eventos relacionados con agentes y otros objetos o entidades está impregnado de pautas y normas culturales, expectativas y justificaciones, intenciones y acciones, que además no todas están basadas en o incluyen elementos de la psicología popular.

4. El papel de los gestos en la comunicación y en el aprendizaje lingüístico

“Eso que llamamos significado debe vincularse con el primitivo lenguaje de los gestos [...]. Es parte de la naturaleza humana comprender el acto de señalar de esta manera. Por ende, el lenguaje humano de los gestos es primario en un sentido psicológico”. (Wittgenstein, *The Big Typescript*)

El estudio de los rasgos semióticos de la gestualidad y de su conexión con el habla ha recibido creciente atención en los últimos años, tanto en relación con el aprendizaje del lenguaje como desde una perspectiva evolutiva. El hecho de que la comunicación verbal adulta está acompañada regularmente de gesticulaciones espontáneas (aproximadamente en el 90% de las emisiones lingüísticas) ha llamado la atención sobre la enorme importancia comunicativa del “lenguaje corporal”. Mientras utilizamos el lenguaje verbal de manera intermitente, “usamos” el lenguaje corporal todo el tiempo (Mithen, 2005). Su importancia se ve fortalecida por el hecho de que incluso los niños ciegos gesticulan cuando conversan (Iverson y Goldin-Meadow, 1998).

Desde el punto de vista cognitivo funcional se pueden reconocer dos grandes tipos de gestos: los deícticos (mostrar y señalar), que son empleados para guiar la atención del receptor, y los icónicos, que sirven para orientar la imaginación del receptor hacia algo externo, incluso ausente⁵⁰ (Tomasello, 2003, 2008). Ambos tipos de gestos tienen importancia en el aprendizaje del lenguaje en los niños. Por otra parte, se ha propuesto que hay un “*Continuum Gestual*” (McNeill, 2005), según el grado de interrelación con el habla y el grado en que comparten las propiedades de los signos lingüísticos. Este espectro incluye las *gesticulaciones* (gestos involuntarios, sincrónicos y continuos con el habla, que no son redundantes respecto al significado lingüístico); los

50 Son los análogos humanos de los gestos simios para llamar la atención y los “movimientos de intención”, que son formas abreviadas de acciones reales, aunque con importantes diferencias cognitivas.

emblemas (gestos con significados culturalmente establecidos, y que pueden ocurrir con o sin habla); la *pantomima* (una acción o simulación no acompañada por el habla, que no integra un código, y cuando ocurre con el habla, no tiene conexión orgánica con ella); los *lenguajes de signos* (sistemas de gestos icónicos convencionalizados o una selección estandarizada de rasgos icónicos propios de cada sistema de signos) y los *gestos incrustados en el lenguaje* (“*language-slotted gestures*”), que son gesticulaciones sucesivas (no sincronizadas) con formas lingüísticas a las que reemplazan.⁵¹ Mientras algunos son espontáneos y naturales, otros son de tipo convencional y de uso voluntario. Mientras los primeros son universales y complementan el significado de las emisiones (Beattie, 2003; McNeill, 2000), los segundos varían con las comunidades o grupos sociales. Tanto desde el punto de vista ontogenético como filogenético, son más importantes los gestos que constituyen actos comunicativos en sí mismos, porque podrían explicar mejor cómo pudieron dar origen al aprendizaje y a la evolución del lenguaje, respectivamente (Tomasello, 2008). No obstante ello, es importante advertir que su diversidad y uso continuado en todas las etapas de la vida humana hacen evidente la necesidad de incorporar la gestualidad en una completa teoría de la comunicación humana.

La gestualidad ha sido mucho más estudiada en niños prelingüísticos que en adultos (Tomasello, 2008). En el lenguaje dirigido a los niños, los gestos adultos tienen la función de destacar ciertas emisiones o atraer la atención hacia determinados objetos, por lo que más que agregar información, sirven para reforzar el mensaje sonoro y su propósito social (Falk, 2004). Se sabe que los bebés, a partir de los tres meses, señalan objetos y recurren a gestos icónicos antes de aprender un lenguaje (Tomasello, 2003, 2008). Respecto de los primeros, los actos de señalar, tanto con móviles imperativos como declarativos en los niños

51 Como es obvio, estas modalidades pueden presentarse combinadas en un mismo acto de habla, por ejemplo, gesticulaciones con emblemas (algo que varía con las culturas).

pre-lingüísticos,⁵² parecerían satisfacer tres objetivos sociales: compartir, informar (declarativos) y pedir (imperativos), identificándose un cambio sustantivo entre los 11 y los 14 meses, cuando los niños son capaces de triangular identificando un referente con sus gestos (Tomasello, 2008). Como ya vimos, es el momento en que los bebés pueden compartir con otros la atención (“*joint attention*”) y pueden empezar a plantearse metas compartidas, y por lo tanto, serían capaces de captar una “versión primigenia de las intenciones comunicativas” griceanas (Tomasello, 2008). Es por esta razón que los primeros portadores de intenciones comunicativas serían los gestos, no las vocalizaciones ni los balbuceos (Tomasello, 2003).

Por su parte, el papel de los gestos icónicos parece diferente: mediante la simulación de una acción, relación u objeto, se busca “orientar la imaginación de un receptor hacia algo que, por lo general, no está en el entorno perceptual inmediato”, para solicitar algo, para indicar que se hará algo, para informar acerca de algo (Tomasello, 2008: 54). Trevarthen y Aitken (2001) enumeran un amplio catálogo de gestos imitativos de los bebés asociados a una diversidad de emisiones vocales, que muestran atención prolongada y esfuerzo, ritmos y mejoramientos paulatinos. Luego los niños también aprenden gestos icónicos convencionalizados al mismo tiempo que aprenden palabras, por lo que su presencia suele disminuir a medida que aumenta la de las palabras hasta los 3 años, a partir de entonces sí acompañan al comportamien-

52 Tomasello (2008) señala que no se sabe cuál es el origen de estos gestos, si son innatos y cuál pudo ser su origen evolutivo o si son aprendidos por imitación. Por otra parte, es interesante el hecho de que los bebés comienzan a tener comportamientos de señalamiento muy tempranamente, aunque no parecen tener la función comunicativa que adquieren cerca del año de vida. Los llantos cumplen esos roles y gradualmente los “lloriqueos”, comportamientos ritualizados similares a los llantos, que los niños aprenden a utilizar para la acción de pedir. A su vez, la función de informar es más compleja que las otras, puesto que requiere reconocer las metas de otras personas y, como sabemos, recién a partir de los 9 meses empiezan a comprender gradualmente que los otros son agentes intencionales y al año de vida tienen capacidad para la intencionalidad compartida.

to de habla.⁵³ Su comprensión y aprendizaje requiere de habilidades complejas para la imitación y la representación simbólica. Se sabe, asimismo, que en la etapa de aprendizaje de las primeras palabras, los niños comprenden gestos que acompañan a las palabras, tanto agregando significado como simplemente acompañando las emisiones de palabras. Así como el maternés y el simbolismo sonoro facilitan el desarrollo léxico, también lo hacen las relaciones forma-significado en el caso de los gestos (que son muy importantes en las proto-conversaciones infantiles y en el maternés adulto (Iverson et al., 1999) así como en el lenguaje de signos (Imai y Kita, 2014).

Los gestos son versátiles, tanto en su forma como en su contenido, por lo que pueden desempeñar papeles diferentes dependiendo de si están o no asociados con el habla (Goldin-Meadow, 2007).⁵⁴ Cuando lo están, adquieren rasgos semióticos opuestos a los que poseen los signos lingüísticos: tienen una significación holística, es decir, no poseen una “gramática” como las palabras (Mithen, 2005; McNeill, 2005), por lo tanto son vehículos globales (el significado de una parte está determinado por el significado de todo el gesto, es decir, carece de significación independiente), son sintéticos (concentran distintos significados), instantáneos y no convencionalizados. Las expresiones lingüísticas, en cambio, son analíticas o segmentadas, combinatorias, lineales o secuenciales y definidas por convenciones o reglas sociales. Teniendo en cuenta esta “disparidad semiótica” y la “dialéctica” de su interacción (McNeill, 2005), la comunicación (y la cognición) tiene que hacer lugar a una concepción “dual”,⁵⁵ es-

53 Se ha comprobado que a medida que crece el número de palabras que los niños aprenden a partir del año de vida, el uso de gestos decrece proporcionalmente. Una hipótesis que podría explicar este hecho sería que el lenguaje compite con la gestualización icónica, y que esta se reserva para el juego simbólico, que aparece en la misma etapa del desarrollo (Tomasello, 1999, 2008).

54 En los lenguajes de signos, se observan muchos de los rasgos de los símbolos lingüísticos, tanto a nivel de palabras como de oraciones y de actos de habla (cfr. Goldin-Meadow, 2007).

55 Esta cualidad ya habría sido admitida por Saussure, a pesar de haber privilegiado en todo momento una visión estática del lenguaje (cfr. McNeill, 2005).

quemáticamente, a entender que la gestualidad y el habla están interconectados y se complementan entre sí, desde la temprana infancia (Iverson, 2010).⁵⁶ Ahora bien, si una imagen gestual es un símbolo cuya forma está determinada por su significado,⁵⁷ dicho de otra manera, si los gestos no representan una imagen sino que son una imagen u objeto visuo-espacial, en ellos también se verifica la tesis de que “el medio es el mensaje” o, si se prefiere, que el significado no es independiente de su vehículo material. Este punto es importante, además, porque si los gestos no son representaciones sino elementos constitutivos de la acción comunicativa, es decir, si un gesto es una acción social dotada de significado, su empleo sólo tiene sentido en contextos interactivos o práctico-sociales. Finalmente, el papel comunicativo de los gestos puede rastrearse desde sus manifestaciones más naturales, pasando por sus modalidades más convencionalizadas, hasta convertirse, en muchos casos, en signos completamente arbitrarios, tanto filogenética como ontogenéticamente.⁵⁸ En esa línea, es plausible la conjetura según la cual los demostrativos son herederos convencionales de los gestos de señalamiento y las “palabras referenciales”, como verbos y sustantivos y sus derivados, son herederas convencionales de los gestos icónicos (Tomasello, 2008).

Se conjetura que la capacidad para comprender y usar mapeos trans-modales no arbitrarios, presente en nuestros lenguajes modernos, y presente tempranamente en los niños pre-lingüísticos a través de la coordinación vocal-motora, que prefigura la coordinación entre habla y gestualidad (Iverson, 2010), podría explicar cómo se originó un sistema de comunicación que com-

56 Una idea que también habría sido prefigurada por Vigotsky (1934), *Thought and Language* (citado por McNeill, 2005).

57 Esta es la definición de McNeill (2005), quien emplea la noción de imagen (“*imaginery*”), para lo que otros autores denominan “íconos”.

58 Tomasello (2008) desarrolla esta hipótesis gradualista, o del “desplazamiento hacia lo arbitrario”, en diversos lugares, por ejemplo: “[...] las formas más arbitrarias de comunicación convencional –entre ellas la comunicación lingüística en su modalidad vocal– no pudieron surgir de la nada: tuvieron que haber evolucionado a partir de convenciones gestuales naturalmente más expresivas o haberse superpuesto con ellas” (p. 160).

binó gestos icónicos con expresiones simbólico-sonoras (Imai y Kita, 2014).⁵⁹ Veamos entonces qué son estos símbolos sonoros.

5. La iconicidad del lenguaje y el simbolismo sonoro

Como es sabido, existen en todas las lenguas conocidas un tipo especial de palabras que se caracterizan por tener rasgos similares a los gestos u otras formas icónicas de comunicación. Entre ellas, se destacan, en primer lugar, las palabras onomatopéyicas, que son enteramente icónicas en tanto sus expresiones sonoras imitan los sonidos característicos de la entidad nombrada, por ejemplo, el sonido que emiten ciertos animales. Sin embargo, muchas otras palabras poseen rasgos icónicos, en diverso grado y de diverso tipo. Jespersen (1921), quien primero las identificó, las denominaba “palabras que hacen ecos” (“*echoic words*”) (cfr. Berlin, 1994: 81).⁶⁰ Se debe a Sapir y a Kohler, ambos en 1929, haber comprobado experimentalmente correspondencias entre sonidos lingüísticos y significados.⁶¹

Para referirse a este tipo de símbolos se ha propuesto en la literatura una variedad de denominaciones, las que en parte

59 Como señalan estos investigadores, entre otros, la hipótesis del origen gestual del lenguaje humano debería revisarse para hacer lugar a una versión más amplia, que incluya la conexión entre los gestos icónicos y las vocalizaciones miméticas.

60 “La palabra que hace eco designa al ser que produce el sonido” (Jespersen, 1921, citado por Berlin, 1994: 81).

61 En el caso de Kohler, se trata del conocido “efecto” *Bouba/Kiki*, que consiste en la mayor frecuencia comprobada de la asociación entre formas redondeadas y angulares con cada uno de ambos términos (pseudo-palabras), respectivamente, caracterizados por la presencia predominante de consonantes y vocales diferentes en cada uno de ellos. Este efecto sería evidencia de una fuerte asociación entre la forma de un objeto y el sonido con el que nos referimos a ella. El experimento de Kohler ha sido replicado exitosamente con muchas variantes y para diferentes grupos poblacionales, incluyendo niños pequeños. Sapir, por su parte, identificó, mediante experimentos similares, la asociación regular entre pseudo-palabras que contienen ciertas vocales, /a/ e /i/, con objetos de tamaño grande y pequeño, respectivamente (cfr. Ohala, 1994).

identifican distintas dimensiones o sub-tipos de este fenómeno semiótico. La denominación “simbolismo sonoro” (debidamente a Jespersen) o “fonético” (a Sapir)⁶² son las más frecuentes, pero la noción de “símbolo” empleada aquí no debe confundirse con la noción peirceana de símbolo. Tampoco se corresponde nítidamente con los signos icónicos peirceanos, puesto que estos incluyen signos no lingüísticos.⁶³ Se ha propuesto también la noción de “femema” (LeCron Foster, 1978) o “fonestema” (Bolinger, 1950) para referirse a los fonemas que expresan significados, y que están situados entre la fonología, que estudia los sonidos sin atender a los aspectos semánticos, y la morfología, que estudia el aporte “fuerte y estable” de los morfemas al significado. Los fonestemas, por su parte, serían específicos de cada lengua (por ejemplo, familias de palabras que comienzan con ciertos fonemas que tienen significados afines) y esta es una buena razón para reservar la denominación de “simbolismo sonoro” para el fenómeno general y universal, independientemente de las modalidades o características que adquiere en cada lengua. El simbolismo sonoro es el fenómeno semiótico por el cual ciertos signos lingüísticos tienen una relación no arbitraria o sistemática con su significado. Se entiende, en general, que el simbolismo sonoro es una forma de iconicidad en tanto refleja “una semejanza entre las propiedades de una forma lingüística y las propiedades sensorio-motoras o afectivas de los referentes” (Perniss y Viglioc-

62 Distintos autores emplean diferentes términos técnicos con aproximadamente el mismo significado: “fonosimbolismo”, “psicomorfos”, “submorfos” o “submorfemas”, “morfemas afectivos”, “palabras-sonido”. Al fenómeno general se lo ha denominado también “iconocidad fonológica” (Fisher, 1999) distinguiéndolo de las palabras que lo expresan, a las que se denomina “expresivos” o “ideófonos” (palabras que expresan la cualidad de una experiencia sensorial, ligando sistemáticamente sonidos con significados e incluso relaciones “de analogía estructural”, como en la reduplicación) (Levinson y Holler, 2014). Tomasello (2008) llama a las onomatopeyas, “íconos vocales”.

63 No podemos abordar aquí la discusión compleja acerca de la noción de iconicidad peirceana, pero sin dudas se debe a Peirce, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, no sólo haber comprendido la importancia de los signos icónicos en el lenguaje, sino también haber identificado distintos tipos de iconicidad en un *continuum*.

co, 2014). Sin embargo, no todos los vínculos sistemáticos entre sonidos y significados que se encuentran en el lenguaje son icónicos (Monaghan et al., 2012), o no lo son en el mismo grado ni del mismo tipo,⁶⁴ o no es claro que lo sean, como veremos enseguida. En cualquier caso, se trata de una propiedad que distingue claramente a estos ítems léxicos de los signos puramente arbitrarios, porque para ellos los sonidos no sólo representan el significado sino que “son” el significado.

Las correspondencias o asociaciones entre sonidos y significados son de tipos muy diferentes además porque involucran distintos tipos de signos: palabras, tipos de palabras o categorías gramaticales (nombres propios, nombres comunes, verbos), morfemas, fonemas, alternancias entre fonemas y letras, vocales y consonantes y sus combinaciones. Algunas comprometen la relación entre el sonido o la forma sonora y el significado, de allí su denominación, asociando entre sí sensaciones o datos sensoriales, los del habla y los de las entidades referidas, de diferente modalidad, tales como rasgos visuales: tamaño, forma, color, cualidades espaciales o táctiles, como movimiento o textura, y emociones o estados de ánimo e incluso personalidades o propiedades morales (Sidhu y Pexman, 2015). Sin embargo, también están presentes, aunque en menor medida, en el lenguaje escrito. Entre estas asociaciones, por ejemplo, se han identificado con mayor frecuencia en distintas lenguas las que se dan entre vocales y colores, o vocales y consonantes o el número de sílabas y la categoría gramatical de la palabra, o entre las palabras y el género (cfr. Cassidy et al., 1999) o entre grupos de consonantes, al comienzo o al final de las palabras, que se corresponden con familias de palabras que los contienen con un significado emparentado. En algunos casos es fácilmente identificable, tanto por parte de los hablantes nativos como de quienes no hablan

64 Varios estudiosos han intentado clasificar los distintos tipos de “iconicidad”, por ejemplo, Fisher (1999) propuso distinguir entre la iconicidad auditiva, evidente en las onomatopeyas, la articulatoria, que apunta a las correspondencias entre los significados y la gestualidad que se utiliza para pronunciar los sonidos y la asociativa, en las que la iconicidad es más abstracta o poco clara.

ese lenguaje. Pero también está presente en palabras convencionalizadas, en las que no resulta tan sencillo reconocer su origen icónico (nombres de pájaros, por ejemplo, de forma angular, que tienen ciertas consonantes predominantes (/t/ o /k/), o de forma redondeada y que son designados con palabras que contienen consonantes nasales, que connotan redondez, lentitud, suavidad, gordura, en diecisiete lenguas en América del Sur (Berlin, 1994). Se han comprobado también casos de simbolismo sonoro que las personas no detectan conscientemente, pero que están registrados en el léxico y son bastante sistemáticos (Monaghan et al., 2014; Tsur, 2005). Los grados en que las palabras son icónicas son variables, advirtiéndose alguna gradación que va de una mayor iconocidad respecto de los sonidos que respecto de los movimientos o de propiedades de los objetos, y en menor medida, respecto a emociones o estados mentales (cfr. Akita, 2009). Incluso algunas palabras tendrían un significado que está en parte modificado por alguna asociación secundaria, no mimética, con fonestemas. Se conjetura que la presencia de rasgos icónicos en las palabras disminuye cuando se requiere realizar distinciones más finas entre conceptos similares. Por otra parte, aunque el fenómeno usualmente está referido a las propiedades fonológicas de las palabras o de elementos que la componen, también ciertos usos de la entonación forman parte del mismo fenómeno, como es el caso, por ejemplo, de los tonos asertivos y los tonos interrogativos, que expresan distintos estados emocionales y son comunes a distintas lenguas no emparentadas entre sí (Ohala, 1994). También se ha estudiado el papel de la repetición o “reduplicación” (como en “bla-bla-bla”) y de las claves prosódicas en general para la comprensión semántica (Nygaard et al., 2009a). El desafío sigue siendo encontrar una teoría unificada de estas distintas modalidades del fenómeno, así como de sus características comunes o diferenciadas, en todas las lenguas.

Se han recopilado muestras de este tipo de expresiones en más de doscientas lenguas (Ciccotosto, 1991, citado por Parault y Schwanenflugel, 2006: 331). Actualmente tiene gran aceptación la tesis de que se trata un fenómeno transcultural y lo que está aún en discusión es si hay rasgos universales, como sería el

caso del simbolismo sonoro entre vocales y consonantes y los tamaños de los objetos referidos (Ohala, 1994; Ramachandran y Hubbard, 2001; Bergen, 2004) o si son específicos de cada una de ellas (todos o la mayoría),⁶⁵ siendo incluso necesario distinguir cuáles aspectos, si los fonéticos o los semánticos, son más o menos universales o relativos a las lenguas y qué relación guardan ambos con rasgos biológicos innatos, perceptuales o motores o con aspectos relativos a la experiencia cultural (Chen et al., 2016). Algunos estudios comparados, en distintas lenguas, parecen comenzar a revelar patrones comunes para tipos de consonantes o grupos de consonantes y familias de significados (por ejemplo, palabras que comienzan *sn*, *gl*, *str*, en inglés, y sugieren significados relacionados con la nariz, la luz o las colisiones, respectivamente) o que corresponden a distintas categorías semánticas, por ejemplo, todas las palabras monosilábicas en inglés (que son el 70% del léxico de esa lengua), o ciertos componentes de las palabras (grupos fonéticos iniciales o finales, como aquellos que indican la diferencia entre un verbo y un nombre –en inglés *ed* y *er*, respectivamente), con lo que es también posible comparar y establecer el grado en que el simbolismo sonoro está presente en distintos estadios del aprendizaje del lenguaje (Monaghan, 2014), y el modo como se combinan en las palabras información específica de la palabra individual e información categorial sobre su tipo gramatical (Monaghan et al., 2012), indicado por la forma sonora que una palabra comparte con palabras de la misma categoría.

Como es natural, un área de investigación sobre el tema, con un reciente desarrollo, ha sido el estudio empírico sobre el pa-

65 Algunos autores discuten que exista una relación natural, icónica o real entre sonidos y significados, argumentando que si la hubiera quien no conociera un lenguaje podría adivinar la palabra conociendo el significado o adivinar el significado si escuchara la palabra, algo que casi nunca sucede (cfr. Bolinger, 1968). A partir de allí, sólo cabría reconocer la presencia de este tipo de asociaciones como específicas de cada lengua y surgidas y consolidadas azarosamente. No obstante, se acepta que tanto su presencia en todas las lenguas conocidas como ciertos tipos de asociaciones sonoro-simbólicas comunes, exigen una interpretación más compleja (véase, por ejemplo, Parault y Swanenflugel, 2006).

pel que este fenómeno tiene en la facilitación del aprendizaje de nuevas palabras, entre otros (Perniss y Vigliocco, 2014), que es el aspecto que nos interesa subrayar aquí. Por ejemplo, se ha probado que los niños pre-verbales de 11 meses logran asociar formas con sonidos (Asano et al., 2011; Asano et al., 2015), pero también los bebés de entre 3 y 4 meses asocian formas, colores y sonidos de manera regular, con lo que estas capacidades para detectar correlaciones precederían al aprendizaje del lenguaje y lo harían posible (Walker et al., 2010; Peña et al., 2011; Ozturk et al., 2013; Asano et al., 2015). Del mismo modo, se ha comprobado que los niños pueden aprender más fácilmente nuevos verbos cuando son sonoro-simbólicos (Imai et al., 2008).⁶⁶ Estos estudios han sido complementados con los realizados en hablantes adultos enfrentados a un test con palabras de un lenguaje desconocido, quienes en ausencia de información contextual (Parault y Schwanenflugel, 2006) y generalmente asociadas a palabras conocidas (en general antónimos) de su lengua, reconocen los antónimos correspondientes a otra lengua no conocida, guiados sólo por los rasgos fonológicos de las palabras (Nygaard et al., 2009b). Las relaciones icónicas sistemáticas entre ciertas palabras serían aquellas que primero aprenderían los niños (Monaghan et al., 2014), lo que mostraría que los rasgos icónicos de ese primer léxico ayudarían mucho a conectar sonidos con elementos objetivos (objetos o propiedades de objetos). Por otra parte, mientras menor es el número de palabras aprendidas, menor es la presión a favor de la arbitrariedad (Monaghan et al., 2014;⁶⁷ Imai y Kita, 2014). Lo mismo se ha demostrado para el aprendizaje del lenguaje de signos en niños sordos, aunque en este caso con algunas diferencias específicas en los modos propios de la

66 Se ha detectado que los verbos sonoro-simbólicos, a diferencia de los nombres, pueden ser aprendidos más fácil y tempranamente por los niños, puesto que realizan distinciones menos finas que los nombres, y son, además, característicamente menos en número que estos, por lo que pueden confundirse menos entre sí (Imai y Kita, 2014).

67 Se han detectado, para el inglés, los rasgos sistemáticos del primer léxico, hasta los 3 años de edad y después de los 3 años, y a partir de los 13 años, evidenciándose un creciente grado de arbitrariedad en las etapas ulteriores del aprendizaje de la lengua, respecto de los estadios iniciales.

iconicidad en cada caso (Thompson et al., 2012). Dicho de otra forma, la arbitrariedad desde el inicio parecería ser muy costosa desde el punto de vista del aprendizaje. Esta es una cuestión interesante en psicología del aprendizaje y lingüística cognitiva y ha generado estudios experimentales que mostrarían, por otra parte, que la arbitrariedad podría ser ventajosa relativamente a la iconicidad, cuando quien aprende una nueva palabra lo hace ayudado por alguna clave contextual lingüística, es decir, a partir de otras palabras previas ya aprendidas (Monaghan et al., 2014) o cuando se desea hablar de entidades abstractas o referencias distantes espacio-temporalmente (Monaghan et al., 2012). En efecto, un lenguaje enteramente icónico que distinguiera por su forma categorías y subcategorías de palabras sería una empresa muy difícil de lograr y de aprender y podría generar interferencias entre palabras, disminuyendo la posibilidad de hacer distinciones conceptuales más finas y perturbando la comunicación, mientras que la arbitrariedad contribuye a aprovechar mejor la información contextual y a refinar la capacidad de los signos para significar diferentes cosas. No obstante todo ello, parece cada vez más claro que, desde la perspectiva de la psicología del desarrollo y de la lingüística cognitiva, no sería posible prescindir del papel que tienen los elementos icónicos y sistemáticos en el lenguaje en la facilitación del aprendizaje de palabras en los niños. También parece razonable afirmar además que el lenguaje contiene una variedad de signos no-arbitrarios, signos que tienen correspondencias con sus significados.

6. Wittgenstein: segunda persona, atribución intencional y significado lingüístico

Como señalé más arriba, una de las motivaciones de este trabajo fueron algunas ideas desarrolladas por el último Wittgenstein (1953, 1969, 1980), que marcan una notable distancia con la corriente principal de la filosofía del lenguaje en la tradición analítica. Entre ellas, el papel otorgado a la reconstrucción del aprendizaje del lenguaje en los niños en su explicación del

significado lingüístico, en clave no epistémica, no intelectualista y no individualista. A ello se agrega el reconocimiento de la función de otras formas expresivas no lingüísticas, naturales o primitivas, especialmente la gestualidad corporal y la expresión facial, tanto para dar cuenta de la comprensión semántica como de la atribución psicológica en general. Por las mismas razones, la perspectiva más básica para la dilucidación de diversos aspectos relacionados con la atribución y comprensión de contenidos semánticos e intencionales en general es, para Wittgenstein, la que actualmente se conoce como la perspectiva interactiva o de segunda persona, los encuentros cara-a-cara, perspectiva desde la cual es posible reconstruir el aprendizaje infantil, incluido el aprendizaje gradual de su lengua. Pero a estas y otras ideas bien conocidas, asentadas sobre un “giro pragmático” que otorga primacía a la interacción comunicativa y ve al lenguaje como una herramienta, y que por lo tanto se aparta explícitamente de cualquier caracterización abstracta o formal del lenguaje (como la que el propio Wittgenstein había propuesto en su *Tractatus*), se agregan otras observaciones, más dispersas, apenas elaboradas e incluso extrañas o aparentemente paradójicas, que no tienen una evidente coherencia con aquellas. En nuestra interpretación, sin embargo, estas apreciaciones derivan de no prestar adecuada atención al hecho de que, para Wittgenstein, el lenguaje no constituía un sistema homogéneo, y por lo tanto, tampoco era posible explicar su empleo de una manera unitaria. Me refiero a fenómenos como “la experiencia del significado”, “la ceguera para el significado”, la percepción directa de significados y ciertos estados psicológicos, como las emociones, la noción de “significado secundario”, “el carácter”, “la atmósfera” o los rasgos gestuales de algunas palabras (tales como los nombres propios), la percepción trans-modal o sinestésica relacionada con el lenguaje oral o escrito (por ejemplo, el color de las vocales o la figura o aspecto visual de los días de la semana), el apego por nuestras palabras, y otras similares. Aunque no desarrollaré ninguno de estos tópicos aquí, sostengo que hay una línea coherente entre estos fenómenos y la perspectiva general señalada más arriba, puesto que en conjunto favorecen una visión más compleja del lenguaje, esto

es, de la relación entre sus propiedades fonológicas, semánticas y pragmáticas y su empleo para diferentes propósitos, así como una manera más rica de integrar esos aspectos con un enfoque interactivo, que incorpora elementos gestuales y corporales y distintas modalidades sensoriales (en la producción y comprensión del lenguaje hablado) y del aprendizaje del lenguaje en los niños. La “lectura de mentes” y la “lectura de significados”, según este enfoque, se adquieren gradualmente en el desarrollo ontogenético y dependen de modalidades más primitivas o naturales de interacción recíproca que las hacen posibles, y no de teorías implícitas o reglas y símbolos abstractos en un medio de representación innato y esencialmente diferente a cualquier otro medio de comunicación natural. Desarrollo *in extenso* esta interpretación de las nociones wittgensteineanas mencionadas en otro trabajo,⁶⁸ no obstante la menciono aquí para mostrar de qué modo confluyen las investigaciones conceptuales de Wittgenstein con los resultados empíricos más recientes de la lingüística y la psicología cognitiva del desarrollo infantil.

Algunas conclusiones

Aunque no hemos intentado demostrar aquí ninguna tesis específica, ni sobre la cognición social ni sobre el aprendizaje del lenguaje, ni menos aún sobre el lenguaje mismo (su naturaleza y/o funciones), a partir de los fundamentos empíricos recogidos en este trabajo, tanto de la psicología del desarrollo infantil como de la lingüística cognitiva, surgen algunas conclusiones generales, negativas y positivas, sobre esos tópicos y sobre cómo entender su interdependencia mutua.

En primer lugar, el aprendizaje del lenguaje requiere una interacción comunicativa previa, basada en intenciones compartidas, que consiste en el empleo de gestos, vocalizaciones y proto-conversaciones, en el contexto de relaciones diádicas, cara-a-cara

68 “Wittgenstein, la iconicidad del lenguaje y la experiencia del significado” (2017), en prensa.

o de segunda persona. El empleo espontáneo y generalizado del “maternés”, en el que “la melodía es el mensaje” así como las respuestas que origina en los bebés, integran una forma de interacción multimodal ritualizada o “proto-conversaciones”, que busca la coordinación socio-emocional y también facilita el aprendizaje de palabras. Tanto el “maternés” como las proto-conversaciones que estimula van adquiriendo en distintas etapas del desarrollo cognitivo una creciente simetría y complejidad. El uso del “maternés” fortalece la tesis de una forma de intersubjetividad primaria desde el nacimiento, que marca el inicio de sucesivas etapas en el desarrollo de la comunicación intencional y de formas cada vez más complejas de atribución mental o psicológica (intersubjetividad secundaria y terciaria), todo lo cual hace posible e incluso estimula el aprendizaje gradual de símbolos y reglas lingüísticos. El simbolismo sonoro (la correspondencia entre sonidos y significados) y la prosodia (entonación, ritmo, pausas, acentos, melodías que acompañan al habla) facilitan el aprendizaje del lenguaje y continúan expresando significados e intenciones comunicativas en el lenguaje oral adulto. Los rasgos prosódicos y las correspondencias sistemáticas entre sonidos y significados son parte del mismo fenómeno semiótico, que vincula al “medio” (signo) con el “mensaje” (significado).

Al mismo tiempo, los niños aprenden a señalar décticamente y a representar icónicamente, primero mediante gestos más o menos universales, que después se convencionalizan, y luego mediante símbolos holofrásticos (“paquetes semántico-pragmáticos”), en el marco de diversos propósitos socio-comunicativos básicos: pedir, informar y compartir. Esta secuencia muestra que la comunicación gestual es previa y que no depende de la comprensión lingüística. Ahora bien, dado que la comunicación gestual sobrevive al aprendizaje del lenguaje y lo complementa o acompaña, conforma con este un sistema semiótico dual o multi-modal integrado. Aunque hay mucho por explorar todavía, no hay dudas acerca de la importancia de la vocalización, la prosodia y el simbolismo sonoro así como de la modalidad gestual-visual en el desarrollo de las habilidades comunicativas tempranas de los niños. Del mismo modo, comienza a advertir-

se más claramente su presencia y función en el uso del lenguaje adulto, en todas las lenguas y culturas, con diferencias que gradualmente se conocen mejor.

En consecuencia, se puede afirmar que el pasaje hacia la comprensión y uso del lenguaje supone un gradual desplazamiento de lo natural hacia lo convencional y luego hacia lo arbitrario, por lo que la adquisición de símbolos lingüísticos puede ser explicada como un sub-producto de la interacción socio-comunicativa de los niños con los adultos, más que como el despliegue de una estructura cognitiva previa, específica al lenguaje y no aprendida. Dicho de otra forma, los niños no apoyan su aprendizaje de palabras asociando sonidos arbitrarios con significados, de manera individual y atomística, palabra por palabra, sobre la base de un conocimiento previo de reglas o una teoría gramatical innata mediante la cual infieren significados a partir de los sonidos que escuchan. Al contrario, esta nueva manera de entender el lenguaje como un sistema multi-modal apoya la visión de que el lenguaje humano no es un sistema de signos enteramente simbólicos y arbitrarios, haciendo lugar no sólo a la existencia de signos icónicos e indéxicos, sino admitiendo, además, que otras formas comunicativas no lingüísticas pueden tener carácter simbólico. Por su parte, esta manera gradualista y “naturalista” de reconstruir la ontogénesis del lenguaje sugiere un sinnúmero de conjeturas acerca de los orígenes filogenéticos del lenguaje específicamente humano, bajo un enfoque adaptacionista.

En síntesis, hemos intentado mostrar que la perspectiva interactiva puede dar cuenta de todos los niveles que componen la estructura compleja de la comunicación humana en general y del sistema lingüístico en particular, desde el nivel fonológico al pragmático. Las capacidades comunicativas, esto es, las interacciones multi-modales diádicas y luego triádicas, son las precondiciones del aprendizaje de un lenguaje. El lenguaje a su vez es aprendido por medio de procesos graduales para los cuales algunos patrones fonológicos y visuales sirven de claves al proveer las primeras correlaciones sonido-significado, del mismo modo que otros vehículos corporales de significado tales como los gestos, proveen el puente que conecta íconos e índices ges-

tuales con símbolos lingüísticos, en un sistema multi-modal que incluye también símbolos icónicos e indéxicos. Todo esto es posible cuando los niños desarrollan la capacidad socio-cognitiva crítica para compartir intenciones con otros y comprometerse en interacciones comunicativas. Entonces, cuando llega el lenguaje, aquellas capacidades cognitivo-sociales adquieren la complejidad que nos distingue nítidamente de otras criaturas.

Mientras algunas de estas conclusiones tienen un alcance muy general y requerirán, por lo tanto, nuevos estudios experimentales, análisis comparativos e hipótesis complementarias, otras tienen un grado mayor de especificidad, cuentan con un respaldo probatorio mayor o, simplemente, explican mejor los hechos conocidos. Sin embargo, cuando se trata de modificar enfoques y perspectivas consolidadas en las distintas disciplinas, suele ser necesario algo más que hipótesis, evidencias, pruebas o contrastaciones. Ese algo más puede aportarlo la reflexión filosófica, científicamente informada, pero también atenta a la gravitación de los sistemas de pensamiento o paradigmas heredados sobre nuestras maneras de abordar y de intentar entender fenómenos tan complejos y que nos importan tanto, como son la mente y el lenguaje humanos. Esperamos con estas reflexiones haber contribuido a revisar algunos de esos paradigmas.

Bibliografía

- Akita, K. (2009), *A Grammar of Sound-Symbolic Words in Japanese: Theoretical Approaches to Iconic and Lexical Properties of Mimetics*, PH. D. dissertation, Kobe University.
- Asano, et al. (2011), "Preverbal infants's sensitivity to sound symbolism: An EEG study", *Neuroscience Research*, 71S e108-e415.
- . (2015), "Sound symbolism scaffolds language development in preverbal infants", *Cortex*, 63, pp. 196-205.
- Bar-On, D. (2004), "Semantic Eliminativism and the 'Theory'-Theory of linguistic understanding", en: Ezcurdia, M. et al., *New Essays in Philosophy of Language and Mind, Canadian Journal of Philosophy*, Calgary: Univ. of Calgary Press, pp. 159-200.
- . (2013), "Origins of Meaning: Must We 'Go Gricean'?", *Mind & Language*, 28, 3, pp. 342-375.
- Bateson, M. C. (1979), "The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development", en: Bullowa, M. (ed.), *Before speech: The beginning of human communication*, London: Cambridge University Press, pp. 63-77.
- Bavelas, J. (2007), "Face-to-face Dialogue as a Micro-social Context", en: Levy, E., S. Duncan y J. Casell, *Gesture and the dynamical dimension of language, Essays in honor of David McNeill*, Amsterdam: John Benjamin Publishing Co., pp. 127-146.
- Beattie, G. (2003), *Visible Thought: The New Language or Body Language*, Londres: Routledge.
- Bergen, B. K. (2004), "The psychological reality of phonaesthemes", *Language*, 80: 290-311.
- Berlin, B. (1994), "Evidence for pervasive synesthetic sound symbolism in ethnozoological nomenclature", en: Hinton, L., J. Nichols y J. Ohala (eds.), *Sound Symbolism*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 76-93.
- Bickerton, D. (2004), "Mothering plus vocalization doesn't equal language", *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 4, pp. 504-505.
- Bolinger, D. R. (1950), "Assonance and Morpheme Analysis", *Word*, 23, pp. 117-134.

- Bortfeld, H. (2004), "Which came first: Infants learning language or motherese?", *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 4, pp. 505-506.
- Bouissac, P. (2004), "How plausible is the motherese hypothesis?", *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 4, pp. 506-507.
- Bråten, S. y C. Trevarthen (2007), "From infant intersubjectivity and participant movements to simulation and conversation in cultural common sense", en: Bråten, S. (ed.), *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, pp. 21-34.
- Burnham, D., Ch. Kitamura y U. Vollmer-Conna (2002), "What's new, Pussycat? On Talking to Babies and Animals", *Science*, 296 (5572), p. 1435.
- Cassidy, K. W., M. H. Kelly y L. J. Sharoni (1999), "Inferring gender from name phonology", *J Exp Psychol Gen*, 128, pp. 362-381.
- Chen, Y-C. et al. (2016), "When 'Bouba' equals 'Kiki': Cultural commonalities and cultural differences in sound-shape correspondences", *Scientific Reports*, 6 26681.
- Chomsky, N. (1975), *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- Davidson, D. (2001), "La aparición del pensamiento", en: Davidson, D., *Subjetivo, Intersubjetivo, Objetivo*, Madrid: Cátedra, pp. 176-190.
- De Jaegher, H., E. Di Paolo y S. Gallagher (2010), "Can social interaction constitute social cognition?", *Trends in Cognitive Science*, 14, 10, pp. 441-447.
- Dissanayake, E. (2000), "Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction", en: Wallin, N. L., B. Merker y S. Brown (eds.), *The Origins of Music*, Cambridge: MIT Press, pp. 389-410.
- . (2004), "Motherese is but one part of a ritualized, multimodal, temporally organized, affiliative interaction", *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 4, pp. 512-513.
- Elias, J. Z. y S. Gallagher (2014), "Word as Object: A View of Language at Hand", *Journal of Cognition and Culture*, 14, pp. 373-384.
- Falk, D. (2004), "Pre-linguistic evolution in early hominins: Whence Motherese?", *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 4, pp. 491-541.
- Fay, N., S. Garrod, L. Roberts y N. Swoboda (2010), "The Interactive Evolution of Human Communication Systems", *Cognitive Science*, 34, 3, pp. 351-386.

- Fernald, A. (1985), "Four-months-old infants prefer to listen to motherese", *Infant Behavior and Development*, Vol. 8, 2, pp. 181-195.
- . (1989), "Intonation and communicative intent in mother's speech to infants: is the melody the message?", *Child Development*, 60, pp. 1497-1510.
- . (1991), "Prosody in speech to children: Prelinguistic and Linguistic Functions", *Annals of Child Development*, 8, pp. 43-80.
- Fernald, A. et al. (1989), "A cross-language study of prosodic modifications in mothers and fathers's speech to preverbal infants", *J. Child Lang.*, 16, pp. 477-501.
- Fernald, A. y C. Mazzei (1991), "Prosody and focus in speech to infants and adults", *Developmental Psychology*, 27, 2, pp. 209-221.
- Fisher, A. (1999), "What, if anything, is phonological iconicity?", en: Nänny, M. y O. Fisher (eds.), *Form Miming Meaning: Iconicity in Language and Literature*, Philadelphia: John Benjamins Publishing, pp. 123-133.
- Fitch, T. (2010), *The Evolution of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallagher, S. (2009), "Two Problems of Intersubjectivity", *Journal of Consciousness Studies*, 16, 6-8, pp. 289-308.
- . (2013), "When the problem of inter-subjectivity becomes the solution", en: Legerstee, M., D. Haley y M. H. Bornstein, *The Infant Mind, Origins of the Social Brain*, New York, London: The Guildford Press, pp. 48-74.
- Gallagher, S. y D. Hutto (2008), "Understanding others through primary interaction and narrative practice", en: Zlatev, J. J., et al. (eds.), *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 17-38.
- Gogate, L. J., L. E. Bahrick y J. D. Watson (2000), "A study of multimodal motherese: The role of temporal synchrony between verbal labels and gestures", *Child Development*, 71, 4, pp. 878-894.
- Goldin-Meadow, S. (2007), "Pointing sets the stage for learning language – and creating language", *Child Development*, 78, 3, pp. 741-745.
- Gratier, M. y C. Trevarthen (2008), "Musical Narrative and Motives for Culture in Mother-Infant Vocal Interaction", *Journal of Consciousness Studies*, 15, 10-11, pp. 122-158.

- Hauser, M. D., N. Chomsky y T. Fitch (2002), "The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?", *Science*, 298, pp. 1569-1579.
- Imai, M. et al. (2008), "Sound symbolism facilitates early verb learning", *Cognition*, 109, 1, pp. 54-65.
- Imai, M. y S. Kita (2014), "The sound symbolism bootstrapping hypothesis for language acquisition and language evolution", *Phil. Trans. R. Soc. B*, 369: 20130298.
- Irvine, E. (2016), "Method and Evidence: Gesture and Iconicity in the Evolution of Language", *Mind & Language*, 31, 2, pp. 221-247.
- Iverson, J. M. (2010), "Multimodality in infancy: vocal-motor and speech-gesture coordinations in typical and atypical development", *Enfance*, 3, pp. 257-274.
- Iverson, J. M. y S. Goldin-Meadow (1998), "Why people gesture when they speak?", *Nature*, 396, p. 228.
- Iverson, J. M. et al. (1999), "Gesturing in Mother-Infant Interactions", *Cognitive Development*, 14, 1, pp. 57-75.
- Jespersen, O. (1921), *Language: Its Nature, Development, and Origin*, London: Allen and Unwin.
- Karmiloff, K. y A. Karmiloff Smith (2001), *Pathways to language: From Fetus to Adolescent*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohler, W. (1929), *Gestalt Psychology*, New York: Liverlight Pub. Corporation.
- Korta, K. (2002), "Hacer Filosofía del Lenguaje", *Revista de Filosofía*, 27, 2, pp. 337-359.
- Le Cron Forster, M. (1978), "The symbolic structure of primordial language", en: Washburn, Sherwood L. y Elizabeth R. McCown (eds.), *Human Evolution: Biosocial Perspectives*, Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings, pp. 77-121.
- Legerstee, M. (1990), "Infant use of multimodal information to imitate speech sounds", *Infant Behavior and Development*, 13, 3, pp. 343-354.
- Legerstee, M., D. Haley y M. H. Bornstein (2013), *The Infant Mind. Origins of the Social Brain*, New York, London: The Guildford Press.

- Levinson, S. C. y J. Holler (2014), "The origin of human multi-modal communication", *Phil. Trans. R. Soc. B* 369, 20130302. (doi:10.1098/rstb.2013.0302).
- Levy, E., S. Duncan y J. Casell (2007), "The dynamical dimension of language", en: Levy, E., S. Duncan y J. Casell, *Gesture and the dynamical dimension of language, Essays in honor of David McNeill*, Amsterdam: John Benjamin Publishing Co., pp. 3-12.
- Malloch, S. N. (1999), "Mothers and infants and communicative musicality", *Musicae Scientiae, 1999-2000, Special Issue: Rhythm, musical narrative, and the origins of human communication*, pp. 29-57.
- McLuhan, M. (1964), *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*, Barcelona: Paidós.
- McNeill, D. (2000), *Language and Gesture*, Cambridge: Cambridge University Press.
— (2005), *Gesture and Thought*, Chicago: University of Chicago Press.
— (2012), *How Language Began: Gesture and Speech in Human Evolution*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehler, J. et al. (1988), "A precursor of language acquisition in young infants", *Cognition*, 29, 2, pp. 143-178.
- Messinger, D. S. y A. Fogel (1998), "Give and take: The development of conventional infant gestures", *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 4, pp. 566-590.
- Mithen, S. (2005), *Los neandertales cantaban rap. Los orígenes de la música y el lenguaje*, Barcelona: Crítica.
- Monaghan, P. et al. (2014), "How arbitrary is language?", *Phil. Trans. R. Soc. B* 369: 20130299.
- Monaghan P., K. Mattock y P. Walker (2012), "The role of sound symbolism in word learning", *J. Exp. Psychol. Learn. Mem. Cogn.*, 38, 5, pp. 1152-1164. (doi:10.1037/a0027747)
- Nelson, D. G. K. et al. (1989), "How the prosodic cues in motherese might assist in language learning", *Journal of Child Language*, 16, 1, pp. 55-68.
- Nygaard, L. C. et al. (2009a), "The semantics of prosody: acoustic and perceptual evidence of prosodic correlates to word meaning", *Cog. Sci.*, 33, 1, pp. 127-146.
— (2009b), "Sound to meaning correspondences facilitate word learning", *Cognition*, 112, 1, pp. 181-186.

- Ohala, J. J. (1994), "The frequency code underlies the sound-symbolic use of voice pitch", en: Hinton, L., J. Nichols y J. J. Ohala (eds.), *Sound Symbolism*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 325-347.
- Orr, E. y R. Geva (2015), "Symbolic play and language development", *Infant Behavior and Development*, 38, pp. 147-161.
- Overgaard, S. y J. Michael (2015), "The Interactive Turn in Social Cognition Research: A Critique", *Philosophical Psychology*, 28, 2, pp. 160-183.
- Ozturk, O., M. Krehm y A. Vouloumanos (2013), "Sound symbolism in infancy: evidence for sound-shape cross-modal correspondences in 4-month-olds", *J. Exp. Child Psychol.*, 114, pp. 173-186.
- Parault, S. J. y P. J. Schwanenflugel (2006), "Sound Symbolism: A piece in a puzzle of word learning", *Journal of Psycholinguistic Research*, 35, 4, pp. 329-351.
- Peña, M., J. Mehler y M. Nespor (2011), "The Role of Audiovisual Processing in Early Conceptual Development", *Psychol. Sci.*, 2, 11, pp. 1419-1421.
- Perniss P., R. L. Thompson y G. Vigliocco (2010), "Iconicity as a general property of language: evidence from spoken and signed languages", *Front. Psychology* 1, 227. doi: 10.3389/fpsyg.2010.00227.
- Perniss, P. y G. Vigliocco (2014), "The bridge of iconicity: from the world of experience to the experience of language", *Philos. Tran. R. Soc. Lond. B Biol.*, 369(1654):20140179.
- Petito, L. A. et al. (2004), "Baby hands that move to the rhythm of language: hearing babies acquiring sign languages babble silently on the hands", *Cognition*, 93, 1, pp. 43-73.
- Pinker, S. (1994), *El instinto del lenguaje*, Madrid: Alianza.
- Premack, D. y G. Woodruff (1978), "Does the chimpanzee have a theory of mind?", *Behavioral and Brain Sciences*, 4, pp. 515-526.
- Ramachandran, V. S. y E. M. Hubbard (2001), "Synaesthesia - A Window Into Perception, Thought and Language", *Journal of Consciousness Studies*, 8, 12, pp. 3-34.
- Sapir, E. (1929), "A study in phonetic symbolism", *Journal of Experimental Psychology*, 12, pp. 225-239.
- Saussure, F. (1916), *Curso de Lingüística General*, Buenos Aires: Losada, 1945.
- Scotto, C. (2002), "Intreracción y atribución mental: la perspectiva de la segunda persona", *Análisis Filosófico*, 22, 2, pp. 135-152.

- Sidhu, D. M. y P. M. Pexman (2015), "What's in a Name? Sound Symbolism and Gender in First Names", *PLoS ONE*, 10(5): e0126809, doi: 10.1371/1/journal.pone.0126809.
- Sinha, C. y C. Rodríguez (2008), "Language and the signifying object: From convention to imagination", en: Zlatev et al. (eds.), *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity*, John Benjamins Publishing Co., pp. 357-378.
- Small, M. F. (1998), *Our Babies, Ourselves: How Biology and Culture Shape the Way We Parent*, New York: Anchor Books.
- Snow, C. E. (1977), "The development of the conversation between mothers and babies", *J. Child Lang.*, 4, pp. 1-22.
- Soderstrom, M. (2007), "Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants", *Developmental Review*, 27, pp. 501-532.
- Sterelny, K. (2012), *The Evolved Apprentice: How Evolution Made Humans Unique*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Thompson, R. L. et al. (2012), "The Road to Language Learning is Iconic: Evidence from British Sign Language", *Psychological Science*, 23, 12, pp. 1-6.
- Tomasello, M. (2000), "A usage-based approach to child language acquisition", en Bavin, E. L. (ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 69-87.
- (2003), *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (2008), *La evolución de la comunicación humana*, Buenos Aires: Katz, 2013.
- Trainor, L. J., C. M. Austin y R. N. Desjardins (2000), "Is infant-directed speech prosody a result of the vocal expression of emotion?", *Psychological Science*, 11, pp. 188-195.
- Trevarthen, C. (1974), "Conversations with a two-month-old", *New Scientist*, 2 May, pp. 230-235.
- (1979), "Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity", en: Bullowa, M. (ed.), *Before speech*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 321-348.
- (1999), "Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication", *Musicae Scientiae*, 1999-2000, pp. 155-215.

- (2002), “Making sense of infants making sense”, *Intellectica*, 1, 34, pp. 161-188.
 - (2005a), “Action and emotion in development of the human self, its sociability and cultural intelligence: Why infants have feelings like ours”, en: Nadel, J. y D. Muir (eds.), *Emotional development*, Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 61-91.
 - (2005b), “First things first: infants make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language”, *Journal of Child Psychotherapy*, 31, 1, pp. 91-113.
 - (2008a), “Shared minds and the science of fiction. Why theories will differ”, en: Zlatev, J. et al. (eds.), *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
 - (2008b), “The musical art of infant conversation: Narrating in the time of sympathetic experience, without rational interpretation, before words”, en: Imberty, M. y M. Gratier (eds.), *Musicae Scientiae, Special Issue: “Narrative in music and interaction”*, pp. 15-46.
- Trevarthen, C. y J. Delafield-Butt, (2013), “Biology of Shared Experience and Language Development: Regulations for the Intersubjective Life of Narratives”, en: Legerstee, M., D. W. Haley y M. H. Bornstein (eds.), *The infant mind: origins of the social brain*, New York, London: The Guilford Press, pp. 167-199.
- Trevarthen, C. y K. J. Aitken (2001), “Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications”, *J. Child Psychol. Psychiat.*, 42, 1, pp. 3-48.
- Trevarthen, C. y P. Hubley (1978), “Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year”, en: Lock, A. (ed.), *Action, gesture and symbol: The emergence of language*, London: Academic Press, pp. 183-229.
- Tsur, R. (2005), “Size-sound symbolism revisited”, *Journal of Pragmatics*, 38, pp. 905-924.
- Tylén, K. et al. (2010), “Language as a Tool for Interacting Minds”, *Mind & Language*, 25, 1, pp. 3-29.
- Vigliocco, G., P. Perniss y D. Vinson (2014), “Language as a multimodal phenomenon: implications for language learning, processing and evolution”, *Phil. Trans. R. Soc. B* 369: 20130292. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0292> [19/05/2017].
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, P. et al. (2010), "Preverbal Infants' Sensitivity to Synaesthetic Cross-Modality Correspondences", *Psychol. Sci.*, 21, pp. 21-25.

Wittgenstein, L. (1953), *Investigaciones Filosóficas*, México: UNAM.

— (1967), *Zettel*, México: UNAM, 1985.

— (1969), *Sobre la certeza*, Caracas: Tiempo Nuevo.

— (1980), *Observaciones sobre la filosofía de la psicología*, Vols. I y II, UNAM: México.

Zlatev, J. (2008), "The co-evolution of intersubjectivity and bodily mimesis", en: Zlatev et al. (eds.), *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity*, John Benjamins Publishing Co., pp. 215-44.

Zlatev, J. et al. (2008), "Intersubjectivity: What makes us human?", en: Zlatev et al. (eds.), *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity*, John Benjamins Publishing Co., pp. 1-14.

Atención compartida, triangulación y la perspectiva de la segunda persona

Pablo Quintanilla

1. La comprensión

Uno de los objetivos de entender el fenómeno de la atribución psicológica es poder explicar la naturaleza de la comprensión humana, poniendo el acento en una mirada evolucionista que integre estas explicaciones con otras propias de las ciencias naturales. Sin embargo, las concepciones filosóficas acerca de la comprensión del otro han pasado por varios momentos y por interesantes revoluciones conceptuales que no sugieren un desarrollo lineal, sino más bien una historia de marchas y contramarchas.

A lo largo del siglo XIX la hermenéutica alemana asoció la comprensión con la capacidad de compartir vivencias o estados mentales, en una suerte de empatía tanto cognitiva como afectiva (Dilthey, 1989). Desde aproximadamente los años ochenta del siglo XX, la investigación empírica en psicología cognitiva condujo a que se viera a la comprensión como una habilidad a la que subyacían mecanismos análogos a los que le permiten a un científico encontrar regularidades nomológicas en la naturaleza. De manera que, al comprender el comportamiento de un individuo, la intérprete¹ construiría una suerte de “teoría de la mente”, buscando relaciones causales entre los estados mentales y las acciones del agente, las cuales podrían ser, en principio, subsumidas en regularidades nomológicas. La expresión *teoría de la mente* fue acuñada porque se asumía que la intérprete hace

1 Por razones de claridad expositiva, usaré el femenino para la intérprete y el masculino para el agente.

uso de un sistema de inferencias para predecir entidades que no son observables, como las acciones y los estados mentales de los agentes (Premack, 1978). Posteriormente, algunos autores sugirieron que estos mecanismos estarían guiados por un módulo mental semejante al que permite la producción e interpretación de oraciones lingüísticas (Leslie, 1992). De esta manera, habría mecanismos especializados, producidos por la selección natural, que facilitarían la adquisición y desarrollo de las complejas habilidades de atribución psicológica.

En contra de estas propuestas, hacia los años noventa del siglo pasado, surgió la teoría de la simulación. Sus defensores sostenían que la comprensión no requiere de una teoría de la mente organizada nomológicamente, sino de una habilidad para simular los estados mentales del otro (Goldman, 1993, 1995a, 1995b) o para simular ser el otro (Gordon, 1995a, 1995b, 1995c) en condiciones contrafácticas. Esto dio origen a los debates sobre la psicología folk y a la contraposición entre teorías de la teoría (TT) y teorías y de la simulación (TS), así como también a la aparición de posiciones híbridas que pretenden integrar distintos aspectos de ambas concepciones.

Otro momento importante en esta historia fue el surgimiento de la perspectiva de la segunda persona que, teniendo origen en un artículo publicado por Davidson en 1992 (Davidson, 2001a), generó muchos desarrollos, siendo uno de los más interesantes el propuesto por el catalán Antoni Gomila (2001, 2008, 2009, 2012). En sus más recientes versiones, la perspectiva de la segunda persona se propone ser una superación de las perspectivas de tercera y de primera persona, representadas respectivamente por la TT y la TS. Semejante superación se propone mostrar la compleja dinámica de la intersubjetividad, rescatando los elementos afectivos presentes en la comprensión y haciendo notar que el debate de los últimos años ha dado demasiada prioridad a lo cognitivo. Esta perspectiva recuerda aspectos planteados por la concepción de la intersubjetividad de Husserl (1965) y desarrollados en múltiples lugares por otros fenomenólogos posteriores a él, como Paul Ricoeur y Maurice Merleau-Ponty. Más aún, se pueden encontrar intuiciones acerca de la idea de que la subjeti-

vidad se constituye sólo a partir de los vínculos intersubjetivos en William James (1989).

Parece claro, entonces, que esta historia no tiene un despliegue lineal y acumulativo sino más bien un curso algo errático y con momentos de retorno a posiciones que en algún momento se consideraron superadas. En ello, este discurrir se parece a los de otros temas filosóficos que, lejos de ser unidireccionales, como con frecuencia se asume que es la ciencia, por momentos parecen zigzagueantes, aunque sin llegar a ser circulares. Sin embargo, la evidencia empírica que proporciona la ciencia, aunque no es por ella misma garantía de proporcionar una dirección clara, sí permite que se detecten caminos ya recorridos y eventualmente erráticos. Por ello, en este texto usaré información empírica para fortalecer la posición que deseo defender.

Al recordar la historia de las diversas concepciones acerca de la comprensión, no puedo evitar tener la sensación de que los diversos autores involucrados han iluminado algunos de sus aspectos suponiendo que aquellos otros que inevitablemente quedaban a la sombra son menos importantes. Es natural que cuando uno alumbra algo muchas otras cosas queden en la oscuridad, pero eso no significa que no existan o que tengan menos valor; sólo nos recuerda el hecho evidente de que la atención es naturalmente selectiva. Análogamente, tengo la impresión de que las diversas concepciones de la *Verstehen*, la teoría de la teoría, la teoría de la simulación y la perspectiva de la segunda persona iluminan aspectos de un fenómeno muy complejo que puede ser visto de manera más integrada si uno toma en consideración y de manera articulada sus diversos ángulos, sin priorizar alguno de ellos como si fuera en algún sentido principal o más fundamental.

Coincido con la perspectiva de la segunda persona en la que la TT y la TS, por sí solas, no pueden explicar el fenómeno de la comprensión y dejan afuera muchos fenómenos importantes, especialmente aquellos ligados a la afectividad, los que por otra parte resultan evidentes cuando uno observa el nacimiento de la intersubjetividad en los infantes en el fenómeno del apego al interior de los vínculos primarios. Pero mi sospecha es que eso que ocurre con la TT y la TS acontece también con la perspectiva

de la segunda persona, de manera que se hace necesario sugerir un modelo más comprensivo que integre las tres perspectivas ya propuestas en un modelo triangular.

Así pues, la hipótesis que deseo plantear es que las tres perspectivas aisladas son insuficientes, de manera que es necesario integrarlas en un modelo más abarcador, que sería el modelo de la triangulación. Pero, para llegar a esa conclusión, mostraré cómo se va constituyendo la intersubjetividad del infante a partir de los fenómenos de la atención compartida y la perspectividad (*perspectivity*). Sostendré que el desarrollo pleno de la atención compartida y la perspectividad dan lugar a la triangulación. De esta manera, el modelo de la segunda persona es un elemento más en este proceso, pero no es el prioritario ni tampoco excluye a otros igualmente importantes. En este desarrollo ontogenético, que culmina en nuestra capacidad para comprender a los demás atribuyéndoles estados mentales y dando sentido a sus acciones, se integran habilidades cognitivas y afectivas que van constituyendo la concepción de uno mismo, de las subjetividades de los otros y del mundo objetivo que compartimos con ellos.

2. La atención compartida²

La definición clásica de atención compartida alude al fenómeno por el que dos individuos reaccionan ante un mismo objeto y ante las reacciones de cada uno de ellos, de manera intercambiable y sucesiva. Sin embargo, para explicitar todo lo que realmente está en juego, propondré una definición algo más larga: se trata del fenómeno por el que dos o más personas (en el terreno ontogenético se trata de un infante y un adulto) intercambian gestos y miradas para llamar mutuamente su atención, y para compartirla, hacia un objeto o acontecimiento reconocido como común para ambos; así como para llamarse mutuamente

2 Las discusiones con mis colegas del Grupo Interdisciplinario de Investigación Mente y Lenguaje han sido decisivas para la elaboración de esta parte del artículo.

la atención hacia las reacciones que cada uno de ellos tiene acerca del objeto y las reacciones del otro, lo que es experimentado por ambos como algo que comparten y no que cada uno de ellos experimenta por separado.

La atención compartida es un hito fundamental para el posterior desarrollo de fenómenos aún más complejos como el referir y el significar, la comprensión de conceptos, la mentalización (lo que está vinculado con, aunque no es exactamente lo mismo que, la posesión de una teoría de la mente, las habilidades de lectura de mentes, atribución psicológica, metarrepresentación y simulación), la adquisición del lenguaje, el desarrollo de la agencia y la triangulación (entendida esta última como la constitución simultánea de la subjetividad, la intersubjetividad y la noción de objetividad). Todo esto es necesario para la cognición social y para una adecuada comprensión del otro. El punto es que entender cómo funciona la atención compartida ayuda a explicar el fenómeno triangular de la intersubjetividad: la manera en que la interacción entre dos o más personas –que comparten significados y emociones sociales– van constituyendo sus respectivas subjetividades, su concepción de los demás y su concepción de objetividad.

El fenómeno de la atención compartida es fundamental para ver la comprensión no solamente como la atribución mutua de estados mentales, sino también como la creación de un espacio psíquico compartido, que es lo que se constituye en el terreno triangular. He desarrollado esta idea en otros lugares (Quintanilla, 2004, 2008a) y no me detendré en ella aquí. En este texto me interesa subrayar que la comprensión es triádica y no diádica, de manera que está conformada por un espacio compartido triangular que se va ampliando con el desarrollo cognitivo y afectivo.

Las ideas centrales en el concepto de triangulación se pueden encontrar en Davidson (2001b), aunque de manera puramente especulativa y focalizadas especialmente en lo epistémico y sin conexiones con lo empírico. Otro Donald, esta vez Winnicott (1971), desarrolló el concepto de *espacio transicional* o *espacio potencial* para designar a un terreno intermedio que no es puramente subjetivo (como la representación del biberón) ni tampoco obje-

tivo (como el biberón mismo), y que está conformado por los objetos transicionales que ayudarán al bebe a crear su mundo subjetivo pero también a formarse representaciones de lo objetivo, es decir, de aquellos objetos que son independientes de su mente y voluntad, y que comparte con otras personas. Para Winnicott ese espacio transicional, que también tiene forma triangular, constituye la experiencia psíquica del bebe y con el desarrollo se convierte, en el adulto, en el espacio cultural de lo lúdico, el arte y la imaginación creadora. El fenómeno de la atención compartida es plenamente consistente con el concepto de espacio transicional de Winnicott y, tal como yo lo veo, tiene en la triangulación su momento de mayor desarrollo cognitivo y afectivo.

Pero para poder entender cómo se constituye la atención compartida, como un estadio dentro del más complejo fenómeno de la triangulación, será necesario hacer un recuento ontogenético. Los bebés muy pequeños ya se enganchan en intercambios de sonrisas y gestos con el cuidador, usualmente la madre, prescindiendo en apariencia del mundo exterior, lo que podría sugerir que se trata de una relación diádica que luego se transformará en triádica. De hecho, Freud y Piaget pensaban que los infantes viven en un mundo narcisista y egocéntrico antes de salir al encuentro con el otro. También hay quienes piensan que el punto de partida no es la soledad del infante sino la díada relacional conformada por él y su madre (Stern, 1991). Esta observación es empleada para sostener que la perspectiva de la segunda persona tiene prioridad respecto de las otras dos. Yo quisiera sostener que el punto de partida ontogenético es una relación triangular y que esta relación inicial se va desarrollando hasta conformar el fenómeno de la triangulación, en donde ninguno de sus tres vértices tiene prioridad lógica ni anterioridad causal.

Así, aunque al comienzo el bebe está concentrado en el rostro materno reaccionando principalmente ante sus gestos, también reacciona ante otros objetos del mundo, aunque no de manera coordinada. Es decir, reacciona ante la madre y reacciona ante otro objeto, pero todavía no reacciona ante la relación. Si a esos momentos tempranos debemos llamar relaciones diádicas o triádicas es, en gran medida, un asunto estipulativo, aunque me in-

clino por pensar que ya se trata de un triángulo, aunque bastante rudimentario. La razón de ello es que el infante reaccionaría de manera diferente si un tercer objeto interactuase con la madre. En todo caso, incluso si fuera cierto que debemos interpretar las primeras reacciones del bebe ante la madre y el mundo como diádicas y carentes de una estructura triangular, de allí no se sigue que estando el triángulo ya constituido a nivel de la atención compartida, la relación diádica con el otro tenga prioridad o sea más fundamental que las otras relaciones que conforman el triángulo.

Los elementos más básicos de la atención compartida ya se pueden encontrar en el contacto visual que hace el bebe con la madre, alrededor de los dos meses. Muy tempranamente ya hay expectativas procedurales pre-simbólicas que pueden verse como precursores de la Teoría de la Mente, que es lo que algunos autores llaman una Teoría de la Mente pre-simbólica (Beebe, 2013: 119). Hacia los 9 meses, los infantes son capaces de seguir la línea de la mirada de otra persona, reconociendo que ella está prestando atención a un objeto común para ambos (*gaze following* o *eyegazing*).

Inicialmente ambos individuos son capaces de observar al objeto común de manera separada, dándose cuenta de que el otro también lo está observando y reconociendo que el otro lo observa a uno observando al objeto, pero sin que esté presente la experiencia de que están *compartiendo* algo. Flavell et al. (1981) han distinguido dos niveles en este desarrollo. El primero es el ya descrito y es el que, en sentido estricto, debería ser llamado atención conjunta (*joint attention*) como un estadio anterior a la atención compartida (*shared attention*). Aparentemente los simios y otras especies, como los perros y los caballos domesticados, llegan a este primer nivel (Carpenter y Call, 2013) pero no continúan hasta alcanzar la atención compartida ni la triangulación.

El segundo nivel de Flavell et al. (1981) acontece cuando el niño no sólo reconoce que ambos prestan atención al mismo objeto sino, además, cuando se da cuenta de que ambos comparten la misma experiencia (*mutual awareness*) y, por tanto, que ambos saben juntos (*know together*) que están prestando atención

a la misma cosa. Este segundo nivel es el que cabría denominar apropiadamente como atención compartida. Naturalmente esto requiere que nos preguntemos qué significa compartir algo, además de reconocerlo como común. La idea es que los individuos que tienen consciencia de compartir una experiencia interactúan más fluidamente entre sí, reaccionando recursiva e intercambiablemente ante las reacciones ajenas y modificando sus reacciones según las reacciones del otro, recordando también las reacciones que cada uno de ellos tuvo en el pasado reciente y haciendo predicciones sobre posibles futuras reacciones ante el objeto y ante las reacciones mutuas. Si el tercer objeto común es, además, animado, como una persona o un animal, la complejidad de las reacciones, y por tanto de la experiencia compartida, puede ser muy alta. En efecto, según Moll y Meltzoff (2011: 396):

Para que los humanos interactúen efectivamente entre sí necesitan seguir el rastro de aquello que han compartido y lo que no han compartido en el pasado –lo que debe reconocerse como nuevo versus lo que puede contar como “trasfondo común”, sea un evento del que ambos han sido testigos, una actividad compartida previa, o el contenido de un discurso previo. [La traducción es mía].

Pero volvamos al desarrollo ontogenético. Alrededor del año se produce la referencia social, que es la capacidad que tiene el bebe de señalar con el dedo a un objeto de su interés. De igual manera, a esa edad los infantes observan a los adultos con el objeto de obtener claves para reaccionar, especialmente de manera emocional, ante nuevas situaciones (Eilan, 2005: 4-5).

Entre los 11 y 15 meses los niños ya logran interactuar con otras personas en relación a un objeto compartido, aunque aún no tienen ni la habilidad ni el concepto de perspectiva, es decir, no pueden ponerse en el punto de vista ajeno ni se dan cuenta de que el otro tiene una perspectiva diferente sobre el mismo objeto y que ve distintas cosas dependiendo del lugar en el que se encuentre.

La atención compartida hace posible el desarrollo de la habilidad de la *perspectividad* (*perspectivity*) (Moll y Meltzoff, 2011), que es la capacidad que desarrollan los niños para reconocer y tomar las perspectivas que otras personas podrían tener respecto

de los mismos objetos. Hay dos hitos en esta capacidad. El primero se da hacia los 2 años y medio o 3 años (de acuerdo con las investigaciones de Flavell, Shipstead y Croft, 1978) y en este el niño reconoce qué puede ver, y qué no, otro individuo que está en una posición diferente. Este primer nivel correspondería al primer nivel de la atención compartida en la clasificación de Flavell et al. (1981). En ese primer nivel el infante es capaz de reconocer qué objetos están a la vista de otras personas y qué objetos no podrían ser vistos por otras personas, aunque sí por el propio infante. Hay numerosa evidencia de que los chimpancés y los perros alcanzan este primer nivel (Moll y Meltzoff, 2011; Flavell et al., 1981).

El segundo hito es más complejo, pues en este caso el niño no sólo reconoce que otras personas ven cosas diferentes sino, además, que ellas ven lo mismo pero *de una manera* distinta. Es como si el niño adquiriera la noción de *visión de aspectos* que acuñó Wittgenstein (1988) o, para ponerlo en terminología de Frege, pudiera comprender *el modo de presentación* en que puede darse un objeto para diferentes posibles observadores. Este hito se logra hacia los 4 años y medio, lo que puede medirse mediante el test denominado de la Tortuga (Masangkay et al., 1974). De acuerdo con este test, un niño se sienta frente a otra persona, teniendo en el medio la imagen de una tortuga. Los niños que han llegado al segundo nivel de perspectividad reconocen que el otro ve el mismo dibujo pero en posición invertida, mientras que los niños que aún están en el primer nivel creen que el otro ve el dibujo tal como el niño lo ve. Se puede inferir que el niño más pequeño tiene una visión más egocéntrica mientras que el niño mayor logra algún grado de descentramiento.

A partir del logro de ese segundo nivel, el niño puede comparar varias perspectivas de un mismo objeto al mismo tiempo (Moll y Meltzoff, 2011: 403). De esta manera, entre los 4 y los 5 años se produce una revolución cognitiva que permite al niño confrontar y comparar diferentes perspectivas, con frecuencia en conflicto, de un mismo objeto. Naturalmente esto iría de la mano con el desarrollo de conceptos epistémicos como ser y parecer, verdadero y falso, o realidad y ficción (Quintanilla, 2014).

Entre los 3 y los 4 años el niño pasa al segundo nivel y no sólo reconoce las perspectivas ajenas sino también las puede comparar con las propias, es decir, se da cuenta de que las personas ven las mismas cosas que él ve pero de una manera diferente, dependiendo de su ubicación. Cuando esto ocurre, puede decirse que los niños reconocen que los demás tienen estados mentales diferentes de los de ellos, pero acerca de los mismos objetos compartidos, con lo cual están en condiciones de pasar la prueba clásica de la falsa creencia. Así, el segundo nivel aparece cuando el infante no sólo reconoce que otras personas ven distintas cosas (si por ejemplo están en un ángulo diferente) sino también que otras personas ven las mismas cosas pero *de una manera* diferente.

Así pues, en su forma completa la atención compartida es un hito del desarrollo que se produce cuando un infante es capaz de atender a otro individuo, a un objeto que ambos comparten, a los estados mentales del otro individuo respecto de ese objeto, a los estados mentales del otro individuo respecto de los estados mentales del infante, y a los estados mentales del otro individuo respecto de los estados mentales del infante acerca del objeto que están compartiendo, y todo esto de manera iterada en varios grados de intencionalidad. Es decir, el infante no sólo reacciona ante los estados mentales del otro sino también ante los estados mentales del otro respecto de los suyos, y así hasta en dos o tres grados de intencionalidad. Sólo cuando el triángulo está plenamente maduro, podrá llegar hasta cuatro o cinco grados de intencionalidad.

Ya desde el segundo momento de la atención compartida, la atención se puede dar de manera sucesiva o simultánea, pero en todo caso involucra la capacidad de atender a varios objetos de manera diferenciada y de reconocer la atención de otros individuos frente a un objeto común, al que cada individuo también presta atención, reconociendo la peculiaridad de la perspectiva del otro y notando que el otro ve lo mismo pero de una manera o bajo un aspecto diferente.

Como es claro, lo importante aquí no es que ambos individuos atiendan al mismo tiempo a un mismo objeto, sino que *compartan* su atención respecto del objeto, es decir, que se percaten

de que ambos están reaccionando ante lo mismo y ante las reacciones que el otro individuo, y uno mismo, tienen frente *al mismo* objeto. Además de ello, es importante que la atención compartida no sea instrumental para lograr un fin ulterior, sino que sea un fin en sí mismo (Carpenter y Call, 2013; Tomasello, 1995). Por eso puede entenderse la atención compartida como una capacidad por la que los individuos han evolucionado para prestar atención a una escena u objeto en coordinación con un conespecífico. En este punto se puede introducir el concepto de “*common knowledge*” (Peacocke, 2005) o, como prefiere hacerlo Seemann (2011), la idea de que el foco de atención del “*co-attender*” influye en la atención que presta el individuo, lo que no se realizaría si no hubiera un involucramiento compartido. En esta línea de pensamiento, aunque uno no preste atención al otro, su foco de atención (lo que el otro ve) influye en lo que uno ve, ya sea en relación al propio foco de atención como en relación al otro.

Seemann (2011) propone una “visión relacional de la experiencia perceptual” en la que la relación triádica entre los dos individuos y el objeto de atención no puede ser reducida a algo más básico y, por tanto, debe ser entendido como un primitivo. En una línea semejante, Eilan (2005: 5) considera que en el fenómeno de la atención compartida se produce un “encuentro de mentes” (*a meeting of minds*) en el que ambos individuos son conscientes de estar atendiendo al mismo objeto. Cuando eso ocurre se constituye un “triángulo de atención conjunta”.

El objeto compartido suele ser una entidad física, como un biberón o una persona, pero con mayor desarrollo también puede llegar a ser un evento físico como la caída de un objeto, un acontecimiento abstracto como la partida de una persona o, finalmente, incluso una idea abstracta como la verdad o falsedad de lo que otra persona está diciendo.

El reconocimiento de la intencionalidad es fundamental para que se dé la atención compartida en su grado más desarrollado, porque esto implica que el niño es capaz de reconocer los objetivos –tanto propios y ajenos– así como de notar que él puede llegar a modificar esos propósitos –los suyos y los del otro– lo que permite que se robustezca la experiencia de la agen-

cia y la intersubjetividad. De esta manera se va constituyendo la consciencia de que el mundo objetivo es independiente y al mismo tiempo común a ambos, y de que los tres elementos que participan (el niño, los otros individuos y el objeto compartido) conforman un inseparable triángulo.

El desarrollo de la atención compartida, asociado a un apego seguro, predice un buen desarrollo de la mentalización (la capacidad de reconocer estados mentales en otros y en uno mismo) y del comportamiento social. Hacia los cuatro años de edad ya se encuentran plenamente formadas la atención compartida y la mentalización. El despliegue de esas funciones cognitivas y afectivas tiene como consecuencia que el niño logre una mayor diferenciación en sus afectos, de forma que pueda experimentarlos con más claridad, describirlos verbalmente –lo que implica que pueda clasificarlos según los estándares lingüísticos y sociales de su comunidad– y elaborar reflexiones metacognitivas sobre ellos.

Hacia los 6 años el niño ya debe haber logrado una autoconsciencia o un sí mismo *autobiográfico*, lo que le permite tener una autocomprensión coherente, temporal y causal de sus experiencias y recuerdos, de manera que se pueda ver a sí mismo como un agente en el tiempo. El descubrimiento de la propia consciencia autobiográfica es inseparable del descubrimiento de que los otros tienen también un espacio interior que está conformado autobiográficamente, y que todos comparten una realidad objetiva que les preexiste. Como veremos ahora, así es como se desarrolla la triangulación.

3. La triangulación

Davidson acuñó las expresiones “triangulación” y “segunda persona”, que están articuladas entre sí, pero no integró sus hipótesis especulativas con información empírica. Marcia Cavell (1993, 2006) mostró conexiones muy valiosas entre el concepto de triangulación y algunas nociones fundamentales del psicoanálisis. Me parece, sin embargo, que todavía hay muchas consecuencias filosóficas que extraer a partir de la reciente inves-

tigación empírica. En lo que sigue me interesa sugerir algunas posibles maneras de hacer eso.

El objetivo de incorporar en la discusión sobre atribución psicológica la perspectiva de segunda persona es incluir un contacto más real, menos observacional y más comprometido e involucrado con el *tú* o el *ustedes*, conformando algo así como un *nosotros* que incluye y no excluye al *ustedes*, pues una frecuente crítica contra el modelo davidsoniano de atribución psicológica es que es demasiado teórico, cognitivo y racional, y poco abierto al carácter afectivo e interactivo de la comprensión humana (Quintanilla, 2008b).

El modelo triangular de Davidson sostiene básicamente que uno sólo puede atribuir estados mentales a un agente, y significados a sus preferencias verbales, en relación a un mundo objetivo común a ambos. Esto es así porque la intérprete interpreta las preferencias del agente mediante mecanismos que tienen la siguiente estructura lógica:

(T) “s” es verdadera si y sólo si s

Esto es: las oraciones “s” del hablante son verdaderas en un lenguaje L si y sólo si s, donde “s” y s tienen las mismas condiciones de verdad, es decir, son verdaderas ante las mismas circunstancias del mundo o en los mismos mundos posibles. Dicho de otra manera, estaríamos dispuestos a proferirlas ante las mismas circunstancias del entorno. Así, se atribuye estados mentales al agente (y significados a sus preferencias) confrontándolos con los hechos objetivos del mundo compartido.

Por otra parte, tanto la intérprete como el agente reconocen los hechos de la realidad frente a un marco intersubjetivo que incluye al interlocutor o interlocutores. En otras palabras, el reconocimiento de los hechos objetivos de la realidad requiere como condición necesaria la interacción con otros intérpretes o agentes. Tanto nuestra experiencia del mundo objetivo como de nosotros mismos depende de que seamos parte de una comunidad social. Naturalmente, intérprete y agente están siempre sustituyendo roles y tanto la interpretación como la comunicación son posibles porque las atribuciones que mutuamente se hacen

se van afinando ante la evidencia del nuevo comportamiento del otro en relación a la realidad objetiva que comparten.

El modelo triangular tiene aspectos lógicos, ontológicos, epistémicos (Amoretti y Preyer, 2011) y psicológicos que he desarrollado en otro lugar (Quintanilla, 2014). Aquí me concentraré en intentar mostrar de qué manera este modelo puede incorporar las diversas perspectivas en la discusión sobre la atribución psicológica.

En el fenómeno de la comprensión, tanto la intérprete como el agente reconocen los hechos de la realidad objetiva frente a un marco intersubjetivo que incluye a los interlocutores, por lo que el reconocimiento de los hechos de la realidad requiere como condición necesaria la interacción con otros individuos. Tanto nuestra experiencia del mundo objetivo como de nosotros mismos así como también nuestro reconocimiento de la subjetividad ajena dependen de que seamos parte de una comunidad social. Por ello, la intérprete no puede acceder introspectivamente a sus propios estados mentales si no reconoce los estados mentales ajenos y los hechos objetivos que ambos comparten. Ella tampoco puede atribuir estados mentales al agente si no es capaz de reconocer sus propios estados mentales y los hechos objetivos comunes. Finalmente, ella tampoco puede reconocer la objetividad de los hechos del mundo si no reconoce sus propios estados mentales y los del agente. Ninguno de los tres vértices del triángulo es el punto de partida, pues el punto de partida es el triángulo como tal. Además, no hay acceso del vértice de la intérprete ni del vértice del agente a otro vértice del triángulo, si no se pasa por el tercer vértice. De esta manera se cumplen las siguientes condiciones:

- (i) La intérprete sólo tiene conocimiento del mundo objetivo a través de su conocimiento del agente y de sí misma.
- (ii) La intérprete sólo tiene conocimiento de los estados mentales ajenos a través de su conocimiento del mundo compartido.
- (iii) La intérprete sólo tiene conocimiento de sí misma, es decir de sus propios estados mentales, a través de su

conocimiento de la realidad objetiva y de los estados mentales del otro.

(iv) Lo mismo ocurre para el agente.

La idea, entonces, es que la lectura de mentes, el reconocimiento de los propios estados mentales y el descubrimiento de la objetividad de la realidad compartida constituyen un único proceso inseparable, con una sola ontogénesis y filogénesis (Quintanilla, 2014).

Es claro que intérprete y agente están siempre sustituyendo roles, de manera que tanto la interpretación como la comunicación son posibles porque las atribuciones que mutuamente se hacen se van afinando ante la evidencia del nuevo comportamiento del otro, en relación a la realidad objetiva que comparten. Pero la pregunta que debemos hacernos ahora es cuál es el rol de la perspectiva de la segunda persona en este modelo triangular.

4. La perspectiva de la segunda persona

Como hemos visto, el modelo triangular se propone integrar las perspectivas de las tres personas. Este modelo no equivale a la perspectiva de primera persona, porque no hay en ella un acceso introspectivo e incorregible que la intérprete tenga respecto de sus estados mentales, antes ni independientemente de su reconocimiento de los estados mentales ajenos y del reconocimiento de la objetividad del mundo compartido. Tampoco equivale a la perspectiva de tercera persona, porque no hay conocimiento de los estados mentales ajenos sin un conocimiento de los propios y de la objetividad de la realidad.

Es en la ontogénesis de la triangulación –donde, como ya se ha dicho, la atención compartida tiene un rol principal– que el niño adquiere la capacidad de atribuir estados mentales a otros (lectura de mentes), de reconocer sus propios estados mentales (autoconsciencia o consciencia reflexiva y metacognición) y de reconocer la naturaleza objetiva de la realidad (que existe un mundo previo e independiente de él, y que los demás también tienen acceso a este aunque desde otras perspectivas), lo que hace posible la adquisición de varios

pares importantes de conceptos, como verdad/falsedad, realidad/apariencia, ser/parecer, conocimiento/opinión, objetivo/subjetivo, y otros semejantes. También es con el surgimiento de la triangulación que el niño adquiere el sentido del sí mismo o *self* y que hace posible la consciencia autobiográfica. Cuando eso ocurre, el niño es capaz de diferenciarse de los otros reconociendo que ellos y él pertenecen a una misma red social e identificando a los demás como semejantes pero diferentes. La consciencia que tiene un niño de su propia identidad como individuo es inseparable de su consciencia de que hay otros individuos que tienen sus propias identidades. Esta es una importante idea que desarrolló William James (1989) hacia fines del siglo XIX: la propia identidad se define en relación a otros.

Aquí surge una conexión importante entre la atención compartida y la perspectiva de segunda persona. Según algunos autores el fenómeno de la atención compartida pone en cuestión la tradicional oposición entre TT y TS porque, a diferencia de las teorías de primera y de tercera persona que presuponen la posesión de conceptos psicológicos para poder comprender al otro, en la atención compartida no se requiere de esos conceptos, ni tampoco el objetivo de la comprensión es explicar o predecir el comportamiento de los demás. Así, la atención compartida mostraría que la perspectiva de segunda persona es preferible a sus rivales porque el objetivo de la comprensión sería prioritariamente el coordinar acciones de manera conjunta, como un fin en sí mismo y no como un medio para explicar o predecir. Sin embargo, en contra de esa posición, coincido con Stueber (2011) en que la comprensión en su desarrollo más complejo requiere de poder reconocer las razones que motivaron al agente para actuar, lo que requiere tanto de conceptos psicológicos como de alguna forma de simulación que nos permita *recrear* la perspectiva que otra persona tiene del mundo para poder reconocerlo como una criatura racional. Pienso que ese elemento de la atención compartida que está presente en la perspectiva de segunda persona es tanto un aspecto temprano del desarrollo de la comprensión como un elemento que se mantiene en este desarrollo por siempre, pero que no es incompatible ni tiene prioridad respecto de las perspectivas de primera y de tercera personas.

Otro argumento procedente de la perspectiva de segunda persona en contra de las otras dos perspectivas, y que toma a la atención compartida como base, es que la comprensión es más un fenómeno de acercamiento de subjetividades o de *sharing minds* que de iterar atribuciones de estados mentales mutuamente, como en el modelo según el cual A tiene creencias en primer grado acerca de B y le atribuye creencias en segundo grado, donde algo semejante hace B respecto de A, y así sucesivamente. De acuerdo con la perspectiva de segunda persona, esta atribución iterada no haría justicia a lo que realmente ocurre en la comprensión. Me parece necesario sostener dos cosas en relación a este punto. En primer lugar, los modelos que explican la atribución psicológica mediante iteraciones sucesivas de atribuciones se proponen hacer una reconstrucción racional de lo que ocurre en la comprensión, no pretenden hacer una fotografía de esta. En otras palabras, la idea es describir de manera separada las diversas piezas que están presentes en la comprensión, aunque en el fenómeno real estas no estén separadas sino articuladas e integradas entre sí. En segundo lugar, el modelo triangular sí hace justicia a la idea de que la comprensión es la creación de un espacio compartido tal como, por otra parte, en su momento lo vieron, de manera independiente, Gadamer y Wittgenstein, lo que no es incompatible con nada de lo dicho anteriormente (Quintanilla, 2004, 2008a).

Según Antoni Gomila (2001, 2008, 2012), uno de los más interesantes representantes actuales del modelo de segunda persona, la comunicación no es (sólo) el proceso de atribuirse mutuamente estados mentales, sino (también) el de atribuirse mutuamente estados mentales sabiendo que estos son compartidos. Cree que el modelo estándar de atribución de estados mentales es básicamente cognitivo y racional, por lo que no hace justicia a la complejidad de la comunicación humana cuya base es no-cognitiva y no-racional. Piensa también que intérprete y agente no son observadores desvinculados uno del otro, sino individuos que interactúan entre sí, modificando sus atribuciones y sus estados mentales según las reacciones y el comportamiento del otro.

Sostiene este autor que en el fenómeno de la comunicación e interpretación intersubjetiva se constituye un vínculo o un espacio

compartido que va más allá de las meras atribuciones de estados mentales y significados (Gomila 2001: 67). Esto ocurre mediante patrones de interacción que involucran la “atribución implícita y recíproca de estados mentales” (2001: 70). Afirma también que tanto la comprensión como la interpretación y comunicación intersubjetivas “depende[n] de procesos y mecanismos perceptivos más básicos” que no son “cognitivamente penetrables” (2001: 68). Por ello, el tipo de *conocimiento* que uno tiene del otro, según la perspectiva de segunda persona, “no es proposicional sino práctico” (2001: 68). Considera también que los modelos de primera y tercera persona no dan cuenta del fenómeno del paralenguaje (la comunicación no lingüística que acompaña al lenguaje) que está presente en la intersubjetividad (2001: 72).

Aunque me parece que las tesis de Gomila son básicamente correctas, creo que los otros dos modelos que intentan explicar la atribución psicológica no tienen que negar ninguna de ellas y menos aún lo haría el modelo triangular. Bastaría con que sostengan que explican el proceso ya maduro, que también contiene, como los momentos más tempranos, elementos no conscientes e implícitos. Al mismo tiempo, estas teorías pueden intentar hacer una reconstrucción racional de algo que tiene una estructura menos explícita.

No me parece que los argumentos de la perspectiva de la segunda persona sean efectivos contra el modelo triangular. En primer lugar, este modelo insiste en que la interpretación es un fenómeno dinámico donde intérprete y agente se transforman mutuamente en tanto interactúan entre sí, pero siempre en relación a un mundo objetivo que asumen compartir. En segundo lugar, como he señalado, la atribución recursiva de estados mentales no es incompatible con el fenómeno de compartirlos, lo que precisamente ocurre cuando se logra una coordinación recursiva de atribuciones exitosas. En tercer lugar, el que la atención compartida haya evolucionado para generar vínculos entre los individuos no es incompatible con que también haya evolucionado, en coordinación con la atribución psicológica, para predecir y explicar el comportamiento ajeno, lo que sería esencial para lograr estrategias de colaboración y competencia. En cuarto lugar, la perspectiva de segunda persona carece de una explicación del

rol que la realidad objetiva tiene en la constitución y atribución de los estados mentales, así como en la constitución de los conceptos mismos de “yo”, “otro” y “objetividad”.

Pero la discrepancia principal radica en la prioridad que se da a uno de los vértices del triángulo, respecto de los otros dos. Dice Gomila:

[...] -empezamos participando en interacciones intersubjetivas antes de ser capaces de autointerpretarnos o explicar la conducta de los demás-, creo que también puede sostenerse que la perspectiva de la segunda persona es básica desde el punto de vista lógico, sobre la base de lo que podríamos llamar el “externismo intersubjetivo”. (2001: 11)

Gomila piensa que el vínculo con otros es anterior y prioritario a cualquier otra conexión con la realidad. Considero que eso es un error, porque desde el momento que un bebe se relaciona con otra persona está tácita la existencia de objetos que no son ni el bebe ni la otra persona y que incluso pueden llegar a afectar ese vínculo. Así, por ejemplo, si el bebe está interactuando con la madre y aparece una tercera persona que actúa con ella, ya sea positivamente o negativamente (por ejemplo, la hace reír o la molesta), el bebe va a percibir la situación y va a reaccionar ante esa *relación*. Eso prueba que desde que hay una relación con otro hay un triángulo tácito que involucra a terceros objetos con los que pueden relacionarse el bebe y la madre. Es cierto, como ya se señaló al discutir la atención conjunta, que el bebe pequeño se relaciona prioritariamente con la madre o con los objetos externos, de manera separada, pero también está en condiciones de relacionarse con la relación entre ambos, aunque esa capacidad madurará recién con el pleno desarrollo de la atención compartida.

Sospecho que la razón por la que los psicólogos tienden a suponer, y Gomila con ellos, que el vínculo con la madre es anterior y más fundamental que la relación con el mundo exterior, o que la relación con la conexión entre la madre y el mundo exterior, es que por razones diagnósticas y clínicas: a los psicólogos les suele interesar más el vínculo de segunda persona con la madre, y bastante menos la relación con la realidad objetiva, pero esto no significa que esta última relación sea menos importante. Tanto la

relación con la madre como la relación con el mundo objetivo son esenciales para la supervivencia del bebe. Es verdad que el bebe suele estar mucho más atento a las reacciones de la madre, porque eso resulta más adaptativo, pero eso no significa que no reaccione también ante el mundo exterior y ante la relación entre la madre y el mundo, constituyendo ya una relación triádica bastante rudimentaria que se irá robusteciendo y desarrollando con el tiempo.

Así, como he señalado anteriormente, no creo que se pueda afirmar que las interacciones intersubjetivas prescindan de algún grado de consciencia de la realidad objetiva. Pero, incluso si así fuera, eso definitivamente no ocurriría en el triángulo plenamente desarrollado, y no se puede inferir que si algo tiene prioridad temporal debe tener también prioridad lógica. Por ello mi opinión es que la perspectiva de segunda persona no llega a integrar los elementos explicativos del modelo triangular que, por tanto, resulta más completo.

Resulta innegable que la interpretación y la comunicación intersubjetiva requieren de mecanismos afectivos y no-conscientes que van más allá de la atribución racional y consciente de estados mentales con contenido cognitivo y proposicional, todo lo cual se expresa en la complejidad del paralenguaje. Es claro que la comunicación infantil tiene esas características, a partir de las cuales emerge otro tipo de comunicación. Pero no me parece que, en principio, estos sean argumentos en contra de los modelos de primera y tercera persona, dado que lo que esos modelos se proponen es hacer una reconstrucción racional de la estructura lógica de la interpretación y de la comunicación intersubjetiva. No me parece que ellos necesariamente asuman que agotan el fenómeno que quieren explicar, sino más bien piensan que están haciendo una reconstrucción racional del fenómeno de la intersubjetividad, aunque reconozcan que hay mucho material importante que no sale en la foto. Es beneficioso que la perspectiva de segunda persona subraye aspectos de la intersubjetividad que con frecuencia no son suficientemente subrayados, pero no resulta claro que sus argumentos lleguen a objetar los modelos que pretende atacar.

Mi impresión es que lo más importante del modelo de segunda persona es que hace algo que muchos filósofos a veces no pa-

recen estar interesados en hacer: explicar un fenómeno (en este caso la intersubjetividad) no sólo construyendo un argumento sino también incluyendo información de muchas diversas fuentes, tanto conceptuales como empíricas, lo que permite tener una comprensión más completa del objeto a ser explicado.

Quizá lo más valioso de la perspectiva de segunda persona es que llama la atención a la importancia del vínculo en el fenómeno de la comprensión, más allá de la pura atribución cognitiva, racional y consciente, lo que puede ser visto, como ya señalé, como la creación de un espacio común compartido. Es importante notar que las habilidades cognitivas conscientes y conceptuales de la atribución psicológica se desarrollan sobre la base de procesos pre-conscientes y pre-conceptuales, que han sido postulados por los filósofos por lo menos desde fines del siglo XIX. Estos procesos han recibido diversos nombres, como “prácticas sociales compartidas” (Peirce y el pragmatismo), “mundo de la vida” (Husserl), “precomprensión” (Heidegger), “formas de vida” (Wittgenstein) y “el trasfondo de intencionalidad” (Searle), entre otros. De hecho, la perspectiva de la segunda persona retoma una serie de análisis realizados por Husserl, Ricoeur y Merleau-Ponty, pero con la ventaja de hacerlo prestando atención a la evidencia empírica reciente, cosa que por razones obvias no pudieron hacer los filósofos mencionados.

Así pues, pienso que las perspectivas de las tres personas son en principio compatibles entre sí, aunque cada una de ellas se haya concentrado en iluminar un aspecto de la comprensión. En muchos casos, los aspectos iluminados son nuevos para la filosofía, pero en otros son versiones de formulaciones ya planteadas en la filosofía o en la psicología desde hace algún tiempo. Sí creo, sin embargo, que si el objetivo es elaborar una teoría más completa de la comprensión, sería necesario articular las distintas perspectivas en un modelo más comprehensivo, y pienso que el modelo triangular está en mejores condiciones de hacerlo porque toma en cuenta algo que las otras perspectivas han desatendido, y que es el rol de la realidad objetiva en la comprensión intersubjetiva y en la constitución de los conceptos psicológicos, así como la manera en que estos tres vértices están articulados entre sí.

Bibliografía

- Amoretti, M. C. y G. Preyer (eds.) (2011), *Triangulation from an epistemological point of view*, Frankfurt: Ontos-Verlag.
- Baron-Cohen, S. (1995), *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*, MIT Press.
- Beebe, B. et al. (2013), "On Knowing and Being Known in the 4th Month Origins of Disorganized Attachment: An Emerging Presymbolic Theory of Mind", en: Metcalfe, J. y H. S. Terrace (eds.), *Agency and Joint Attention*, Oxford: Oxford University Press, pp. 100-124.
- Carpenter, M. y J. Call (2013), "How Joint is the Joint Attention of Apes and Human Infants?", en: Metcalfe, J. y H. S. Terrace (eds.), *Agency and Joint Attention*, Oxford: Oxford University Press, pp. 49-61.
- Carpenter, M. y K. Liebal (2011), "Joint Attention, Communication, and Knowing Together in Infancy", en: Seeman, A. (ed.), *Joint Attention. New Developments in Psychology, Philosophy of Mind, and Social Neuroscience*, Cambridge, Mass.: The MIT Press, pp. 159-181.
- Cavell, M. (1993), *The psychoanalytic mind. From Freud to philosophy*, Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- . (2006), *Becoming a subject. Reflections in philosophy and psychoanalysis*, Oxford: Clarendon Press.
- Darwall, S. (2006), *The second person standpoint: morality, respect and accountability*, Harvard University Press.
- Davidson, D. (2001a), "The second person", en: *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford University Press.
- . (2001b), *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford University Press.
- Dilthey, W. (1989), *Introduction to the Human Sciences*, editado por Makkreel, R. y F. Rodi, Princeton University Press.
- Eilan, N. (2005), "Joint Attention, Communication, and Mind", en: Eilan, N. et al. (eds.), *Joint Attention: Communication and Other Minds*, Oxford: Clarendon Press, pp. 1-33.
- Flavell, J. H et al., (1981), "Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the level 1-level 2 distinction", *Developmental Psychology*, 17, pp. 99-103.

- Flavell, J. H., S. G. Shipstead y K. Croft (1978), "Young's children's knowledge about visual perception: Hiding objects from others", en: *Child Development*, 49, pp. 1208-1211.
- Gallese, V. (2005), *How the body shapes the mind*, Oxford: Clarendon Press.
- Goldman, A. (1993), "The Psychology of Folk Psychology", en: *Behavioral and Brain Sciences*, 16.
- (1995a), "Interpretation Psychologized", en: Davies, M. y T. Stone (eds.), *Folk Psychology. The Theory of Mind Debate*, Oxford: Blackwell.
- (1995b), "In Defense of the Simulation Theory", en: Davies, M. y T. Stone (eds.), *Folk Psychology. The Theory of Mind Debate*, Oxford: Blackwell.
- Gomila, A. (2001), "La perspectiva de segunda persona: mecanismos mentales de la intersubjetividad", *Contrastes*, Vol. suplementario 6: monográfico sobre Filosofía actual de la mente, Martínez-Freire, P. (ed.), pp. 65-86.
- (2008), "La dimensión moral de la perspectiva de segunda persona", en Pérez, D. y L. Fernández (eds.), *Cuestiones filosóficas: ensayos en honor de Eduardo Rabossi*, Catálogos, pp. 155-173.
- (2009a), "La relevancia moral de la segunda persona", disponible en: https://antonigomila.files.wordpress.com/2009/01/homenatge_rabossi_preprint.pdf [23/05/2017]
- (2009b), "La perspectiva de segunda persona de la atribución mental", en: *Azafea: Revista de Filosofía*, Nov. 20; [citado 2016 Ago 3], disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0213-3563/article/view/3719> [23/05/2017]
- (2012), *Verbal Minds: Language and the Architecture of Cognition*, Elsevier.
- Gordon, R. (1995a), "Folk Psychology as Simulation", en: Davies, M. y T. Stone (eds.), *Folk Psychology. The Theory of Mind Debate*, Oxford: Blackwell.
- (1995b), "The Simulation Theory: Objections and Misconceptions", en: Davies, M. y T. Stone (eds.), *Folk Psychology. The Theory of Mind Debate*, Oxford: Blackwell.
- (1995c), "Simulation without Introspection or Reference from Me to You", en: Davies, M. y T. Stone (eds.), *Mental Simulation: Evaluations and Applications*, Oxford: Blackwell.
- Husserl, E. (1965), *Phenomenology and the Crisis of Philosophy: Philosophy as Rigorous Science, and Philosophy and the Crisis of European Man*, Nueva York: Harper and Row.
- James, W. (1889) [1890], *Principios de psicología*, México: FCE.

- Leavens, D. A. (2011), "Joint Attention: Twelve Myths", en: Seeman, A. (ed.), *Joint Attention. New Developments in Psychology, Philosophy of Mind, and Social Neuroscience*. Cambridge, Mass.: MIT Press, pp. 43-72.
- Leslie, A. (1992), "Pretense, Autism, and the Theory-of-Mind Module", disponible en: <http://rucss.rutgers.edu/images/personal-alan-leslie/publications/Leslie%201992.pdf> [23/05/2017]
- Masangkay, Z. S et al. (1974), "The early development of inferences about the visual percepts of others", *Child Development*, 45, pp. 357-366.
- Moll, H. y A. Meltzoff (2011), "Joint Attention as the Fundamental Basis of Understanding Perspectives", en: Seeman, A. (ed.), *Joint Attention. New Developments in Psychology, Philosophy of Mind, and Social Neuroscience*. Cambridge, Mass.: MIT Press, pp. 393-413.
- Myers, R. y C. Verheggen (2016), *Donald Davidson's triangulation argument. A philosophical inquiry*, Routledge Studies in Twentieth Century Philosophy.
- Peacocke, C. (2005), "Joint attention: its nature, reflexivity and relation to common knowledge", en: Eilan, H. y R. McCormack (eds.), *Joint attention: communication and other minds*. Oxford: Oxford University Press, pp. 298-324.
- Premack, D. y G. Woodruff (1978), "Does the chimpanzee have a theory of mind?", en: *Behavioural Brain Sciences*, 4, pp. 515-526.
- Quintanilla, P. (2004), "Comprender al otro es crear un espacio compartido: caridad, empatía y triangulación", *Ideas y Valores*, N° 124, agosto.
- (2008a), "Comprensión, imaginación y transformación", *Areté*, Vol. XX, N° 1.
- (2008b), "Taylor contra Davidson: intérpretes participantes o no comprometidos", en: Agüero, G., L. Uturbey y D. Vera Murúa (eds.), *Conceptos, creencias y racionalidad*, Córdoba: Universidad de Córdoba.
- (2014), "La evolución de la atribución psicológica: lectura de mentes y metacognición", en: Quintanilla, P., C. Mantilla y P. Cépeda, *Cognición social y lenguaje. La intersubjetividad en la evolución de la especie y en el desarrollo del niño*, Lima: PUCP.
- Quintanilla, P., C. Mantilla y P. Cépeda (2014), *Cognición social y lenguaje. La intersubjetividad en la evolución de la especie y en el desarrollo del niño*, Lima: PUCP.
- Seemann, A. (2011), "Joint attention. Toward a relational account", en: Seemann, A. (ed.), *Joint attention. New developments in psychology, philosophy of mind and social neuroscience*, Cambridge: The MIT Press, pp. 183-202.

- Seemann, A. (ed.) (2011), *Joint attention. New developments in psychology, philosophy of mind and social neuroscience*, Cambridge: The MIT Press.
- Stern, D. (1991), *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*, Buenos Aires: Paidós.
- Stueber, K. (2011), “Social Cognition and the Allure of the Second-Person Perspective: in Defense of Empathy and Simulation”, en: Seemann, A. (ed.) *Joint attention. New developments in psychology, philosophy of mind and social neuroscience*, Cambridge: The MIT Press, pp. 265-292.
- Tomasello, M. (1995), “Language is not an instinct”, *Cognitive Development*, 10, pp. 131-156.
- . (1999), *The Cultural Origins of Human Cognition*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Winnicott, D. (1971), *Playing and Reality*, London: Tavistock.
- Wittgenstein, L. (1988) [1953], *Investigaciones filosóficas*, México: UNAM.

Segunda persona y reconocimiento: entre los afectos y la normatividad*

José Luis Liñán y Miguel Ángel Pérez Jiménez

Introducción

¿En qué consiste ser una *persona*? Una manera habitual de responder a esta pregunta empieza por identificar alguna característica distintiva o esencial, que estaría a la base del especial trato que dispensamos a las personas; el siguiente paso es especificar una serie de condiciones constitutivas (necesarias y tal vez suficientes) para la posesión de esa característica. Tradicionalmente, estas condiciones se articulan en forma de una teoría de la mente, la razón o el intelecto, ya que, casi sin excepción, la característica esencial señalada por los teóricos ha sido la *racionalidad*, tal vez con un mayor énfasis contemporáneo en la *intencionalidad*. A partir del giro lingüístico en filosofía, la consideración del *lenguaje* ha ido de la mano de este énfasis en la intencionalidad, con lo que las teorías del significado o la interpretación pasaron a ocupar un papel central en los intentos de responder a la pregunta con la que comenzamos. En todo caso, estas aproximaciones coinciden en poner en un primer plano las capacidades cognitivas que supuestamente nos distinguen de otros animales.

En este trabajo queremos contribuir a una estrategia alternativa para responder a la pregunta inicial, por medio de argumentos filosóficos de corte pragmatista y consideraciones empíricas

* En la elaboración de este trabajo, José Luis Liñán se benefició de un Proyecto FONDECYT de investigación (N° 3150414) del Gobierno de Chile. Miguel Ángel Pérez Jiménez se benefició del proyecto de investigación “Aspectos éticos de la teoría cognitiva de la emoción de Robert Solomon” (ID PRY 005465) de la Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

relacionadas con la teoría de la emoción. La idea central de esta estrategia es que la categoría de *persona* es irreductiblemente normativa: aplicarle a alguien la categoría en cuestión es conferirle un cierto estatus normativo, en principio independiente de cualquier propiedad descriptiva que pueda poseer; al darle ese estatus, no hacemos otra cosa que considerarlo *uno de los nuestros*. La estrategia es pragmatista porque desvía el foco de la cuestión metafísica (¿cuáles son las características que hacen de alguien una persona?) y lo dirige a la significación práctica de tratar a alguien como una persona. No apunta a cuáles son los requisitos que debe cumplir un organismo para ser una persona, sino a *lo que hacemos* cuando lo consideramos miembro de nuestra comunidad.

Esta estrategia, como intentaremos mostrar, tiene dos ventajas metodológicas interrelacionadas. En primer lugar, la cuestión resultante de este cambio de enfoque –a saber, ¿en qué consiste *considerar* a alguien persona?– se puede abordar en términos puramente pragmáticos, es decir, atendiendo a la estructura de nuestras prácticas normativas y, por lo tanto, con relativa independencia de especulaciones sobre la naturaleza de la mente, la cognición o la subjetividad. Sin embargo, y en segundo lugar, este análisis pragmático puede servir de marco conceptual de, y al mismo tiempo verse iluminado por, consideraciones empíricas sobre la “historia natural” del ser humano y, en particular, sobre el sistema de afectos que nos permite interactuar y reconocernos unos a los otros como semejantes. Nuestro propósito es explotar esta ventaja tomando como hilo conductor una noción robusta de *segunda persona*.

En la sección 1 examinaremos algunos inconvenientes de la forma tradicional de contestar a la pregunta inicial, en la variedad sofisticada de la teoría de la interpretación de Davidson. La aproximación interpretativa induce unas demandas teóricas que, a su vez, favorecen o incluso hacen inevitable una perspectiva de observador externo o de tercera persona sobre la conducta y la vida mental de los organismos. Nuestro enfoque alternativo pretende destacar, en cambio, la perspectiva de la interacción o de segunda persona como clave para entender en qué consiste considerar a un organismo como uno de los nuestros. En la sección 2, delinearemos los fundamentos teóricos de este enfoque

alternativo, que está inspirado en la enmienda que Kukla y Lance (2009) proponen a la pragmática normativa de Brandom.

Algunos autores han propuesto complementar la teoría de la interpretación de Davidson por la vía de las emociones o la conducta afectiva en general (Pedace, 2012; Pérez, 2009; Quintanilla, 2004). Los motivos que favorecen esa enmienda emotiva invitan, de hecho, a desbordar la propia teoría interpretativa de Davidson a favor de un enfoque pragmatista más amplio, como el que proponemos. En la sección 3 mostramos que nuestro enfoque se coordina mejor con una teoría interactiva de las emociones. En la sección 4 recopilamos nuestra trayectoria argumental y avanzamos ulteriores aplicaciones.

1. Interpretación en Davidson

A todos los trabajos, y son varios, donde Davidson indaga cuáles son las condiciones bajo las que podemos atribuir racionalidad a un organismo, subyace el supuesto de que así se elucida precisamente aquello que nos distingue como seres humanos. Davidson sigue una línea central de la tradición filosófica, a la que acabamos de aludir en la introducción. Su aporte específico consiste en situar esa pregunta por la racionalidad bajo el marco de una *teoría de la interpretación* en la que confluyen las concepciones sobre el lenguaje y la acción que Davidson venía desarrollando desde el comienzo de su carrera intelectual. Según este punto de vista, un organismo es racional cuando actúa por razones y, por tanto, cuando se le puede atribuir cierta clase de actitudes, convenientemente articuladas entre sí, para explicar su conducta. La teoría de la interpretación impone dos tipos de restricciones a dicha atribución:

- (1) restricciones *formales* de consistencia e interconexión entre las actitudes;
- (2) restricciones de *aplicabilidad empírica* que permiten que las atribuciones puedan corroborarse atendiendo a la conducta manifiesta de los organismos.

Las restricciones especificadas en (1) determinan una cognición de alto nivel: las actitudes que necesitamos atribuir a un organismo para poder interpretarlo son creencias y deseos con un contenido proposicional definido, que mantienen entre sí el mismo género de relaciones estructurales, conceptuales e inferenciales complejas que las preferencias de una lengua natural. Dado que, además, para Davidson, la posesión de este tipo de actitudes no puede evidenciarse más que mediante la conducta lingüística, la combinación de (1) y (2) comporta la tesis, central al proyecto davidsoniano, de que el pensamiento y el habla –la racionalidad y el lenguaje– son interdependientes. Esta tesis, que es un corolario de “Radical Interpretation” (Davidson, 1973) y aparece claramente formulada en “Thought and Talk” (1975: 156), puede descomponerse en dos: (i) no puede haber lenguaje sin pensamiento; (ii) no puede haber pensamiento sin lenguaje. Davidson juzga evidente la primera dependencia, (i), mientras que en varios ensayos emprende la defensa de la segunda, (ii), a su juicio menos obvia. En “Rational Animals”, en particular, Davidson (1982) argumenta, sobre la base de los requisitos de (1), que sólo podemos interpretar, en el sentido favorecido, a un animal al que quepa atribuirle un lenguaje.¹

Davidson (1982: 96) reconoce y acepta resueltamente la dosis de “antropocentrismo” que esta conclusión comporta. La frontera que la teoría de la interpretación traza entre humanos parlantes y otros animales es nítida y estricta: todo organismo o bien posee una trama densa de actitudes proposicionales, de la clase que se pone en juego en la teoría de la interpretación, y por lo tanto pertenece a la comunidad, o bien no posee ninguna y, en consecuencia, no pertenece en absoluto. La propia noción de *comunidad lingüística* que emplea Davidson está condicionada por los requisitos formales de tipo semántico recogidos en (1) y determina un criterio de *pertenencia* que no admite grados:

1 Aunque Davidson (1982) insiste en considerar la cuestión desde un punto de vista general y, digamos, filosófico y, por tanto, rechace pronunciarse por la racionalidad de especies particulares, la consecuencia es que sólo los humanos capaces de discurso se pueden interpretar como racionales.

La pertenencia a una comunidad lingüística depende de la habilidad para interpretar las emisiones de los miembros del grupo, y el método está disponible si uno tiene, y sabe que tiene, una teoría que asigna condiciones de verdad, más o menos al estilo Tarski, para todas las oraciones (Davidson, 1975: 167 y ss.).

De aquí se desprende un primer motivo de insatisfacción con la propuesta davidsoniana. Por descontando, concedemos a Davidson que no podemos atribuir a animales no humanos o a niños muy pequeños actitudes proposicionales para explicar su conducta. Pero es un hecho que interpretamos su comportamiento, reconocemos algunas de sus reacciones e interactuamos con ellos. La teoría davidsoniana no agota toda la interpretación de la que somos capaces. En particular, queda restringida a condiciones cognitivas y excluye aspectos afectivos de reconocimiento. Entendemos que, con ello, hace misteriosa la transición filo y ontogenética a la racionalidad de pleno derecho.²

Otra consecuencia problemática de la teoría de la interpretación obedece a las restricciones especificadas en (2). Estas sitúan al intérprete en la posición de un observador externo que corrobora sus hipótesis –elaboradas con arreglo a los requisitos formales de (1)– acerca de la racionalidad de otros organismos. Aunque Davidson admite que la objetividad del lenguaje depende de interacciones triangulares entre al menos dos individuos y el mundo, y pretenda, por tanto, destacar el papel de la “segunda persona” en la conformación del pensamiento, la relación que acaba imperando entre esos individuos es la de intérpretes que se observan en tercera persona con el objetivo de explicar o predecir sus respectivas acciones. Este aspecto del enfoque davidsoniano ha llamado la atención de Kukla y Lance (2009), que intentan darle peso genuino a la perspectiva de segunda persona: aquella por la que nos *dirigimos* a otro y el otro nos responde.

Curiosamente, aun Davidson, quien titula uno de sus artículos “La segunda persona” [Davidson, 1992] y privilegia los encuen-

2 El propio Davidson admite esta consecuencia en diversos lugares, especialmente en “The Emergence of Thought” (1997).

tros interpretativos entre individuos en su análisis del lenguaje, se restringe completamente a la perspectiva del observador del habla de la otra persona, en lugar de discutir la apelación al otro (Kukla y Lance, 2009: 172).

No acusamos a Davidson de reducir nuestra relación con los demás a la atribución externa de actitudes proposicionales: su interés en la racionalidad y el pensamiento no es en principio incompatible con otras variedades de interacción, reconocimiento y pertenencia. Sin embargo, al concebir la interpretación en unos términos tan estrictos como los que impone (1) y favorecer una perspectiva epistémica sobre la misma –resultado de (2)–, no ofrece ninguna pista positiva sobre cómo entender esas otras formas de relación en las que participamos. Creemos que la teoría de la interpretación puede servir como instrumento específico para explicar la atribución de actitudes cognitivamente complejas y la relación de estas con la semántica del lenguaje, pero solo en el marco de una antropología filosófica que se haga cargo de nuestra más amplia “historia natural” y, por tanto, de nuestra relación con otros organismos y de la continuidad evolutiva que nos vincula a ellos.

2. Una aproximación pragmático-normativa

En la sección anterior hemos insistido en dos limitaciones del enfoque interpretativo de Davidson: en primer lugar, induce una distinción estricta entre quienes son “de los nuestros” y quienes no, y por tanto hace difícil abordar e incluso comprender el problema de la transición y los casos fronterizos; en segundo lugar, tiende a colocar al intérprete en una perspectiva epistémica y de tercera persona sobre sus interpretados, incluso aunque todos ellos pertenezcan a la misma comunidad lingüística. Nuestro diagnóstico es que ambas limitaciones son el resultado de una determinada manera de caracterizar la práctica lingüística y, por tanto, la comunidad constituida por quienes participan en ella. En particular, Davidson empieza caracterizando la práctica lingüística a partir de nociones intencionales o directamente

semánticas –el concepto de *verdad*–, que toma como primitivas. No reconoce ningún nivel de la práctica que pueda describirse sin hacer uso de vocabulario intencional (o semántico), o en el que se pueda participar sin poseer actitudes proposicionales complejas. Así pues, la pragmática, como teoría de la práctica lingüística, depende del sentido independiente de las nociones de la semántica.

Dado este diagnóstico, la manera de rebasar las limitaciones de la teoría davidsoniana de la interpretación hacia un criterio más flexible de pertenencia pasa por ofrecer una caracterización alternativa de la práctica lingüística que metodológicamente no presuponga nociones semánticas o intencionales, ni tampoco la posesión de actitudes proposicionales por los participantes. Consideramos que la pragmática normativa de Brandom (1994) proporciona precisamente esa aproximación alternativa. Apoyándose en argumentos de Sellars y en las observaciones de Wittgenstein sobre el seguimiento de reglas, Brandom modela un tipo de práctica lingüística que, en principio, no está basada en actitudes proposicionales, sino en actitudes prácticas socio-normativas. El vocabulario básico empleado para caracterizar dicha práctica no es intencional o semántico, sino normativo, conformado por las nociones básicas de *compromiso* (*commitment*) y *derecho* (*entitlement*). Más aún, el proyecto de Brandom pretende reconstruir las nociones semánticas a partir de esas nociones normativas prácticas, dando curso metodológico a la tesis pragmatista de que el contenido semántico en general está determinado –en rigor, instituido– por la práctica.

Los participantes en la práctica lingüística, caracterizada en estos términos normativos, no se atribuyen unos a otros el tipo de estados mentales semánticamente articulados que exigen los requisitos formales (1) de la teoría de la interpretación, sino *estatus* normativos (compromisos y derechos). Por tanto, no necesitan poseer actitudes proposicionales, sino *actitudes normativas* por medio de las cuales atribuyen compromisos y derechos. Esta atribución no necesita verse reflejada en estados intencionales complejos, sino que está *implícita* en la práctica misma: en la manera en que los participantes se tratan unos a otros, en función

de sus actuaciones, y en las subsiguientes actuaciones que llevan a cabo. Ahora no se exige a los miembros la posesión de actitudes proposicionales complejos, sino la capacidad de ocupar una posición normativa, responsabilizándose de sus compromisos y siguiendo la evolución del estatus de otros miembros.

En el enfoque sacionormativo de Brandom, el criterio de pertenencia a la comunidad queda en principio descargado de requisitos semánticos y cognitivos de alto nivel. Sin embargo, sigue mostrando dos limitaciones emparentadas, que han sido objeto de crítica por parte de Kukla y Lance (2009). En primer lugar, Brandom suscribe explícitamente una variedad de *racionalismo*, por el cual considera que la práctica lingüística, incluso en la caracterización puramente normativa, cuenta como una práctica *discursiva*, un “juego de dar y pedir razones”, por emplear el giro sellarsiano. Las actuaciones típicas de la práctica lingüística son aserciones. Aunque el contenido semántico de estas está determinado últimamente por conjuntos de compromisos y derechos –y, por tanto, en términos sacionormativos–, situar en el centro de la práctica la aserción y el intercambio de razones aleja peligrosamente de la comunidad lingüística a quienes no son capaces de articulación conceptual. Partiendo de fundamentos teóricos menos restrictivos que los de Davidson, la concepción de Brandom acaba redundando en un criterio de pertenencia igual de exclusivo.³

La segunda limitación está emparentada con la anterior. Aunque Brandom destaque programáticamente la interacción *yo-tú* (*I-thou*) como la “estructura social fundamental” (1994: 39) en la institución de la práctica normativa, las actitudes normativas por la que los hablantes hacen el seguimiento de la evolución de sus respectivos estatus operan en tercera persona. Puedo modificar el estatus que atribuyo a un participante sin dirigirme a él y sin que él se dirija a mí, esto es, sin que haya interacción entre nosotros; basta con que presencie, en tercera persona, sus juga-

3 De hecho, Brandom, cuando delinea su posición, prefiere situarse del lado de los teóricos que enfatizan la discontinuidad “between discursive and nondiscursive creatures” (2000: 2), frente a quienes subrayan –como nosotros en este ensayo– la continuidad entre ellos.

das. Las propias actuaciones discursivas típicas, las aserciones, tampoco están, por su propia naturaleza, dirigidas a nadie en particular. En definitiva, el énfasis en el aspecto discursivo de la práctica desvía al proyecto de Brandom de una adecuada consideración de la segunda persona.

Kukla y Lance tratan de enmendar estos inconvenientes, manteniéndose fieles a la economía de medios de la pragmática normativa. En primer lugar, critican el racionalismo de Brandom, la centralidad que concede a la aserción en la configuración de la práctica lingüística. Los actos de habla asertóricos se realizan sobre el trasfondo de un espacio normativo ya constituido, el de la comunidad discursiva, y por tanto presupone interacciones normativas –jugadas o movimientos prácticos– más fundamentales. En particular, para poder seguir los cambios de estatus que se siguen de las aserciones de mi interlocutor, primero tengo que haberlo *reconocido* como tal, es decir, como alguien susceptible de estatus, capaz de ocupar una posición normativa. El *reconocimiento recíproco* es la base de la comunidad discursiva.⁴ Y es ahí donde Kukla y Lance sitúan la segunda persona: en las actitudes normativas de reconocimiento recíproco. “Yo puedo alterar el estatus normativo de alguien en tercera persona, pero puedo sostenerlo como interpelable en su estatus sólo en segunda persona, reconociéndola como el objetivo de mi habla y pidiéndole que se autorreconozca como aquella a quien me estoy dirigiendo” (Kukla y Lance, 2009: 165).

Estas actitudes de reconocimiento, que constituyen el tejido implícito de la comunidad discursiva, pueden hacerse explícitas mediante un tipo específico de acto de habla, esencialmente de *segunda persona*, que Kukla y Lance llaman “vocativo” (*vocative*) y representan mediante la interjección inglesa “*yo!*” –traducible como “¡joye!” o, incluso mejor, “¡eh!”–.⁵ El acto de habla vocativo

4 En diversos lugares, también Brandom (1994: 275; 2002: ch. 7; 2009: ch. 2) insiste en el papel constitutivo del reconocimiento recíproco en la conformación de la comunidad discursiva, pero no extrae las consecuencias de Kukla y Lance (2009) con respecto a la segunda persona.

5 Como aclaran Kukla y Lance, esta “second-personality does not reside in the surface grammar of the hail, but in its pragmatic structure” (2009: 135 y ss.).

tiene dos momentos o ingredientes que involucran a cada uno de los participantes en el mismo: una “llamada” (*hail*) por parte del hablante y una “aceptación” (*acknowledgment*) por parte del interpelado. Ambos momentos son inseparables: “La demanda vocativa de que aquel que es llamado acepte apropiadamente la llamada no es un componente pragmático independiente de la llamada más allá de su función reconocitiva. Más bien, es *la manera en la que realiza la function recognoscitiva*” (Kukla y Lance, 2009: 138).

Haciendo explícita la actitud de reconocimiento, el acto de habla vocativo permite incorporar a nuevos miembros a la comunidad discursiva. Kukla y Lance llaman “interpelación” (*interpellation*) a este proceso, “por el cual las personas son constituidas como personas con ubicaciones particulares en el espacio normativo social a través de las llamadas vocativas y la aceptación que demanda” (2009: 181). A partir de aquí, podemos elaborar un criterio de pertenencia a la comunidad, basado en las puras nociones pragmáticas recién consideradas: es “uno de los nuestros” quien puede entrar en relaciones de reconocimiento recíproco en segunda persona o, dicho de otra manera, quien puede ser interpelado mediante un vocativo y responder aceptando la asignación normativa.⁶

Hasta ahora nos hemos centrado en un análisis abstracto de las condiciones de constitución de la comunidad, conforme a la pragmática normativa de Kukla y Lance. Su enfoque concede un rol constitutivo a la *segunda persona*, como modo en que opera esencialmente el reconocimiento recíproco. Estas nociones y el criterio de pertenencia resultante se han abordado en términos formales, sin considerar su implementación material. Si atendemos a nuestras interacciones concretas como seres materiales y

6 En rigor, Kukla y Lance proponen un criterio doble de pertenencia que involucra a otro acto de habla básico: los “observativos” (*observatives*), representados por “Lo!”, que podemos traducir como “¡mira!”. Escriben: “Primero, uno debe ser llamado –esto es, apelado a través de actos de habla vocativos (‘jeh!’) por (al menos algunos) miembros de la comunidad. [...] Segundo, uno debe ser capaz de observar los mismos objetos públicos y ser sensible a los mismos hechos públicos que los demás, y ser interpelado por los demás para compartir la atención sobre esos objetos y hechos (‘¡mira!’)” (2009: 191).

biológicos, ¿dónde aparece la segunda persona y las actitudes de reconocimiento? En la próxima sección trataremos de responder a esta pregunta.

3. Afectividad, reconocimiento y normatividad

Está ampliamente aceptado que la perspectiva de segunda persona es esencialmente interactiva, participativa y afectiva (Gomila, 2002; Scotto, 2002; Ratcliffe, 2007). El trabajo de Kukla y Lance muestra en qué sentido la dimensión participativa de la segunda persona es constitutiva de la comunidad discursiva. No obstante, no hay en él referencia alguna a la dimensiones interactivas y afectivas de la misma. Asumiremos el aporte de Kukla y Lance como un esclarecimiento formal, conceptual, del rol de la segunda persona en la constitución de la comunidad discursiva, y en las líneas que siguen trataremos de aprovechar esos otros recursos que se le han reconocido a la perspectiva de segunda persona para caracterizar las condiciones materiales del reconocimiento mutuo. Dicho brevemente, nos interesa ahora decir algo sobre las condiciones materiales de la *llamada* y la *aceptación*, que son la forma en que se instancia el reconocimiento recíproco y, por lo tanto, el pegamento la comunidad discursiva.⁷

La hipótesis que proponemos es que la posesión de un sistema afectivo está a la base del reconocimiento recíproco como

7 Kukla y Lance consideran filosóficamente estéril la búsqueda de un rasgo definitivo de lo que es la persona. Su idea es que dar reconocimiento y recibirlo en actos de habla vocativos es lo esencial de la personalidad. Por eso su enfoque es completamente pragmático, entiende la personalidad en términos de participación en una práctica. Todo intento de hacer reposar la actuación pragmática en rasgos biológicos o psicológicos para ellos es apartarse del enfoque pragmático y adentrarse en una indagación empírica, causal, no filosófica. Nuestro esfuerzo no es el causal, sino el de indicar cómo las condiciones formales propuestas por Kukla y Lance encuentran instancias materiales muy elementales en los estados afectivos. En este sentido, nuestro proyecto no busca oponerse al de ellos, sino aprovecharlo para ampliar nuestra comprensión de los aportes recíprocos que hacen la comunidad a la afectividad, y la afectividad a la comunidad, en el marco de la perspectiva de la segunda persona.

condición material fundamental, entendiendo las condiciones formales del mismo en el sentido elaborado en la segunda sección de este trabajo. Según nuestra hipótesis, el reconocimiento recíproco es claramente una interacción en segunda persona (Kukla y Lance, 2009), no una interpretación de tercera persona (Brandom, 1994; Davidson, 1973, 1992). Desde el punto de vista formal, las condiciones del reconocimiento recíproco son la llamada y la aceptación, entendidas como acciones normativas que explicitan el reconocimiento y la adopción de estatus normativos. Ahora bien, si la llamada y la aceptación forman parte esencial del entramado de interacciones en segunda persona, entonces, si la perspectiva de segunda persona es esencialmente afectiva, la posesión de un sistema afectivo debe estar a la base del reconocimiento mutuo.

La principal dificultad que enfrenta la hipótesis que proponemos es que la caracterización de nuestros sistemas afectivos es campo de batalla (Deigh, 2010; Maiese, 2014; Scarantino, 2016; Vendrell, 2009). Como es sabido, a pesar de las importantes diferencias que hay entre enfoques teóricos particulares, en la actualidad pueden reconocerse al menos tres tendencias teóricas generales que pretenden caracterizar las emociones humanas. Por un lado, encontramos las tendencias naturalistas, que entienden las emociones como formas de adaptación a entornos prototípicos y como mecanismos de respuesta a dichos sistemas, bien sean estas de tipo homeostático (Tooby y Cosmides, 2000) o de tipo conductual (Ekman, 2007). Por otro lado, están las tendencias cognitivistas que caracterizan las emociones como estados cognitivos de tipo evaluativo, o como juicios de valor más o menos sofisticados (Nussbaum, 2001; Solomon, 2007). Finalmente, cabe reseñar tendencias *sui generis*, que entienden las emociones como híbridos de naturalismo y cognitivismo, es decir, como estados corporales y representacionales a la vez, que involucran tendencias a la acción en la medida en que son estados valorativos (Goldie, 2000; Helm, 2009).

¿Cómo hacerle frente a esta diversidad de tendencias a la hora de caracterizar el sistema afectivo que, según nuestra hipótesis, está a la base del reconocimiento mutuo? Proponemos asumir una es-

trategia de esclarecimiento recíproco entre la teoría de la emoción, la perspectiva de segunda persona y las condiciones formales para el reconocimiento logradas en la sección 2. Dicho brevemente, el reconocimiento de que la perspectiva de segunda persona es constitutiva de la comunidad discursiva nos obliga a buscar un esclarecimiento recíproco de las condiciones formales y empíricas del reconocimiento mutuo, en este caso el esclarecimiento mutuo de la pragmática normativa y de la teoría de la emoción. Esta manera de proceder será tanto más plausible cuanto más y mejor nos ayude a entender la manera en que afectiva y normativamente vamos entretejiendo nuestra comunidad discursiva y cómo vamos dándole sentido a la idea de lo que cuenta como “uno de los nuestros”.

Nuestra hipótesis es que la posesión de un sistema afectivo instancia las condiciones formales del reconocimiento mutuo que, según la pragmática normativa, es constitutivo de la comunidad discursiva. En este sentido nuestra hipótesis encarna la manera en que creemos que la teoría de la emoción contribuye al esclarecimiento de la pragmática normativa. En lo que resta del trabajo nos dedicaremos a explorar cómo las exigencias de la pragmática normativa toman cuerpo en la idea de interacción emocional.

3.1. Afectividad y reconocimiento

Para que los episodios afectivos puedan funcionar como instancias primarias de reconocimiento deben tener al menos tres características coordinadas: deben ser dispositivos *perceptivos de valor* (directo y mediado), ser dispositivos *expresivos de valor*, y deben instanciar “*condiciones de corrección*” *especificables por recurso a valoraciones* (Pérez y Liñán, 2009).

Esta propuesta está motivada por dos ideas fundamentales. En primer lugar, si han de servir como condiciones materiales para el reconocimiento mutuo, los episodios afectivos de un individuo deben ser *perceptibles por otro* individuo relevantemente dotado, y para ello deben ser episodios al menos en parte constituidos por *expresiones del primer individuo*.⁸ En segundo lugar,

8 Como se verá más adelante, la idea de expresión emocional está en el centro de nuestra propuesta, y es la que propiamente constituye la materialidad del

lo que dichas expresiones emocionales expresan es esencialmente una *valoración* que el receptor de la expresión está llamado a percibir; en este sentido, una interacción emocional en segunda persona está pautada por las valoraciones que sus participantes hacen del entorno, incluyendo al otro individuo, siempre que dichas valoraciones se expresan y perciban. A continuación ahondaremos en estas dos ideas.

3.2. Percepción y expresión afectivas

La idea de que las emociones son formas de percepción o de expresión es una de las más reconocidas a la hora de caracterizar teóricamente las emociones (Darwin, 1872; Ekman, 2007; James, 1884; Prinz, 2006). Se esté de acuerdo o no con ella, cualquier teorización sobre la emoción debe dar cuenta de los fenómenos de percepción emocional y de expresión emocional, ambos forman parte de los rasgos mínimos que nos permiten identificar que un episodio emocional ocurre (Michael, 2011; Scarantino, 2016).⁹ En nuestro análisis, la percepción emocional es un fenómeno primario por el cual un agente dotado de un sistema afectivo evalúa su entorno. Percibir afectivamente es asignar valores a los sucesos del entorno. Las valoraciones afectivas son primarias en el sentido de que no son resultado de una percepción primera que es fuente de posteriores valoraciones, sino porque la percep-

reconocimiento. La intuición fundamental que nos guía es que no puede haber un hombre absolutamente invisible, por decirlo así, sino que como mínimo debe poder intervenir en una interacción de un modo que los otros lo noten. Entendemos la expresión emocional como la capacidad mínima de intervención que es perceptible por otro. En este sentido, el hombre invisible de las novelas también es un agente expresivo.

- 9 La percepción, la expresión y la valoración no agotan los fenómenos emocionales. Aunque no hay una lista cerrada, definitiva y unánimemente aceptada sobre los rasgos esenciales mínimos que debe tener una emoción, entre los menos debatidos están esos tres. Algunos otros ingredientes son: procesos cognitivos, disposiciones conductuales y experiencias subjetivas (Michael, 2011; Scarantino, 2016), y estándares de corrección (Deonna y Teroni, 2012). Nos concentramos en los tres indicados dado nuestro interés en caracterizar teóricamente la contribución de las emociones a la constitución de comunidad, para lo cual deben ser, como dijimos, abiertas, manifiestas o expresadas perceptiblemente.

ción misma ya es valorativa.¹⁰ Por ejemplo, la serpiente se percibe como peligrosa; el paisaje, como agradable; el alimento, como repugnante. Tales percepciones son valoraciones prereflexivas y no el resultado de un juicio emocional.¹¹ Son incluso percepciones valorativas que pueden contradecir algunos de nuestros juicios.

En nuestro contexto distinguiremos la *percepción emocional directa*, entendida como la percepción de un suceso del entorno valorado según su impacto en los intereses del agente que percibe, de la *percepción emocional indirecta*, que es la percepción de una expresión emocional de otro agente en la que se ve que un beneficio o un perjuicio afectan directamente los intereses del primer agente. Así, por ejemplo, nos angustia ver directamente un accidente de tráfico, pero también puede angustiarnos el accidente al ver el rostro y la expresión corporal de dolor de una persona que lo presenció, aunque nosotros mismos no lo hayamos hecho. En los dos casos la emoción tiene una dimensión perceptiva; en el primero es la angustia fruto de la percepción directa de un suceso angustioso, mientras que en el segundo es la percepción de lo angustioso del suceso en la expresión de otro agente.

Los fenómenos de percepción emocional indirecta ponen de manifiesto, por otra parte, que las emociones son fenómenos que se expresan. Una emoción es una forma de percepción valorativa que genera cambios corporales. La expresión emocional es el conjunto de cambios corporales que acontecen en virtud de haber percibido emocionalmente un suceso. En este sentido la

10 Una forma clásica de caracterizar la percepción emocional es como una relación que liga sucesos del entorno con intereses de un individuo. En su sentido más elemental, tener una percepción valorativa es percibir el entorno como algo que facilita la consecución de los intereses o que la obstaculiza (Arnold, 1960).

11 El punto es polémico. Una gran parte de los debates en teoría de la emoción tiene que ver con si las valoraciones preceden, suceden o son contingentemente simultáneas a la percepción o si, por el contrario, hay una forma característica de percepción valorativa. En cierta medida la decisión que se tome al respecto da colores naturalistas o cognitivistas a la teoría que uno esté desarrollando. No obstante, con dificultad puede eliminarse de una teoría la idea de que las emociones involucran estados perceptivos que entrañan valoraciones.

expresión emocional es la exhibición de una posición valorativa. Muchos de los cambios corporales fruto de la percepción emocional son de tipo intraorgánico, como la aceleración del ritmo cardíaco o la secreción de hormonas. Algunos otros cambios son más abiertos, externos, y son fácilmente apreciables por los seres humanos; así, por ejemplo, la expresión facial, la sudoración, la repentina aceleración del ritmo cardíaco o un inusual episodio de tensión muscular. A decir verdad, la diferencia entre cambios corporales internos y externos no parece poder trazarse de una vez por todas. Un perro, por ejemplo, puede detectar un cambio de estado emocional de tranquilidad a temor de una persona percibiéndolo olfativamente, de modo que un cambio endocrino es manifiesto para un perro, aunque sea prácticamente imperceptible para un ser humano. De la misma manera, una expresión emocional verbal humana puede resultar imperceptible para un gato, cuando se trata de una diferencia léxica, por ejemplo, aunque sea completamente abierta para una persona. Por este motivo trataremos la expresión emocional y la percepción emocional indirecta como correlacionadas, y hablaremos de las funciones de la expresión en la medida en que puede ser captada y aprovechada por un ser dotado con una percepción apropiada.

3.3. Valoración afectiva y reconocimiento

Hemos caracterizado las emociones por sus dimensiones perceptiva y expresiva. Esta caracterización plural, no obstante, debe recibir especificidad y unidad, pues ni la percepción ni la expresión son fenómenos exclusivamente emocionales, ni una y otra se correlacionan esencialmente. La valoración es el ingrediente que permite señalar la especificidad de la emoción y es también el que permite darle unidad. Un episodio emocional es esencialmente un episodio en el que un agente tiene una valoración de su entorno, valoración que se manifiesta en la disposición corporal del agente. En este sentido una emoción es un estado corpóreo que se define por ser la posición valorativa del agente, posición que es a la vez una manera de ver el entorno y de exhibirla. La valoración afectiva debe entenderse entonces como una forma de situarse, como un centro de perspectiva. Tener una valoración

es tener una posición, tener una valoración afectiva es tener una posición corpórea.¹²

Ganada la idea de valoración, podemos volver al tema de la expresión emocional y decir que expresar una valoración es exhibir una perspectiva y que percibir valorativamente un suceso es tomar posición ante él. Percibir una valoración sería entonces percibir la posición de otro. En este sentido la emoción es una forma primaria de categorización mediante valores predicados como recurso para guiar la actividad.

Si los estados afectivos son ante todo posicionamientos ante los sucesos del mundo, es decir, si son formas de ubicarnos y de disponernos hacia lo que viene, no es difícil entender por qué la percepción y la valoración afectiva son pautas interactivas: nos ayudan a entender y posicionarnos ante lo que pasa y ante lo que percibimos en los otros, y nos disponen a actuar de un modo que los otros pueden percibir y que, por eso, también los dispone a entrar en intercambios afectivos. En este sentido, por su dimensión perceptiva, las emociones permiten tomar los sucesos del mundo y las expresiones de los otros como pautas para actuar, a la vez que, por su dimensión expresiva, son formas primarias de intervención y pautas para la acción del otro.

Por lo dicho, un agente afectivo es un ser perfectamente dotado desde un punto de vista material para entrar en un juego de reconocimiento recíproco. El reconocimiento recíproco es el reconocimiento de los agentes en la identidad y la diferencia

12 Esta manera intuitiva de entender las valoraciones afectivas se acomoda mejor entre las teorías del ajuste que entre las subjetivistas y las objetivistas. La posición nos parece ventajosa en la medida en que da espacio para el desacuerdo emocional y también para el análisis de los estándares de corrección y de las prácticas correctivas sobre estados emocionales. Las valoraciones afectivas son de diversos tipos (Mulligan, 2010): estéticas (sublime o elegante, por ejemplo), cognitivas (claro o falso, por ejemplo), morales (justo o bueno, por ejemplo), religiosas (sagrado o profano, por ejemplo), vitales (saludable o enfermizo, por ejemplo), o sensoriales (placentero o doloroso, por ejemplo). En el caso de emociones cognitivamente sofisticadas como la vergüenza, muchas de ellas entran en juego. En el caso de emociones menos complejas, como algunos miedos, puede que entren en consideración sólo algunas, como las vitales o las sensoriales.

que cada uno de ellos es. Un agente puede entenderse entonces como una posición ante el mundo que es a la vez, y por eso, una disposición para actuar. Sin tener posición y una disposición para enfrentar el mundo en una situación no se puede ser candidato a reconocimiento. Por el contrario, cuando se tiene posición y disposición para actuar puede uno esperar reconocimiento en cuanto es lo que es. En este sentido es claro que ser un agente afectivo lo hace a uno de inmediato un ser que merece reconocimiento y que puede demandar reconocimiento, en la medida en que es un ser con posición propia, con disposición para actuar en el mundo conforme a su posición, y capaz de generar respuestas de parte de los otros en virtud de su forma de responder ante el mundo según su propia posición valorativa. Para decirlo brevemente, si la emoción es percepción y expresión valorativa, la emoción anticipa al otro y es la forma primaria de invocar el reconocimiento de la posición propia por parte del otro.

Ahora bien, si percibir afecto directamente es posicionarse en un juego, hacerlo indirectamente es asumirse como destinatario de una interpelación, asumirse como anticipado por el otro. En este sentido, cuando al percibir la expresión ajena respondemos con nuestra propia expresión, estamos respondiendo a una interpelación, estamos aceptando un llamado. Cuando percibimos la expresión emocional de otro, nos situamos de inmediato como destinatarios de ella, hacemos de la expresión ajena una interpelación, una llamada para nosotros, y asumimos al otro como alguien capaz de interpelarnos. En este sentido, expresar afecto de un modo elocuente es a la vez acreditar al otro como alguien que puede interpelarnos, llamarnos, y también es hacer una jugada, es una cuasi-interpelación, una cuasi-llamada.¹³ Por eso puede decirse que toda expresión afectiva fruto de percepción indirecta (1) es un reconocimiento del otro como alguien que puede interpelarnos, y (2) porta la presunción de que su posible destinatario

13 Kukla y Lance emplean una noción análoga (*quasi-vocative*) para caracterizar el acto de habla por el que un hablante de pleno derecho de la comunidad se dirige a un infante, en principio llamado a formar parte de ella. Véase, a continuación, la nota 14.

posee responsividad afectiva, que es un sujeto afectivo capaz de responder a un llamado afectivo.¹⁴

El juego de percepción afectiva indirecta y expresión afectiva constituye entonces una forma de interacción en la que cada agente se sitúa en una perspectiva valorativa dinámica manifiesta en la expresión que el otro reconoce de inmediato mediante su percepción afectiva. No obstante, la expresión afectiva no es todavía un llamado en sentido estricto, ni una aceptación del llamado ajeno. Los sistemas afectivos nos dotan de condiciones necesarias y suficientes para realizar actos más simples que los llamados y que las aceptaciones, actos que podríamos denominar cuasi-llamados y cuasi-aceptaciones, y que revisten un carácter cuasi-normativo cercano al de los llamados y las aceptaciones de que son capaces los agentes dotados de lenguaje y conceptos.

3.4. Afectividad, reconocimiento y normatividad

Un aspecto que no hemos considerado hasta el momento es que las interacciones afectivas son formas de interacción cuasi-normativas. El aspecto resulta decisivo, pues en él se pone de manifiesto que la posición de un sistema afectivo es la condición material en la que se asientan las prácticas discursivas, que son las prácticas normativas en propiedad.

Que la interacción afectiva es normativa viene anticipado en el reconocimiento de que los estados afectivos tienen como rasgo distintivo ser evaluables por estándares de corrección. Puede ser apropiado tener rabia, e inapropiado alegrarse. Es correcto compadecerse en ciertas condiciones, e incorrecto entristecerse

14 Una consecuencia inmediata de esta caracterización es que una persona con deficiencias en sus sistemas afectivos tendría dificultad para entrar a formar parte activa, participante, de una comunidad. Tal sería el caso de las personas diagnosticadas con algún trastorno del espectro autista. Se trata de personas cuya sintomatología pasa por tres deficiencias básicas: dificultades en habilidades de atribución mental, especialmente de estados afectivos; dificultades para establecer relaciones e interacciones sociales; y dificultades comunicativas, especialmente relacionadas con los aspectos prosódicos del lenguaje. En este sentido, nuestra hipótesis sería convergente con teorías empíricas sobre las dificultades para entrar en una comunidad (Hobson, 1993a, 1993b; Reddy, 2008).

en otras. Según nuestra propuesta, la normatividad de los estados emocionales proviene de las condiciones de corrección de los distintos elementos que la componen.

Tiene sentido hablar de *condiciones de corrección para la percepción*, pues se puede percibir valorativamente de un modo incorrecto tanto como se puede percibir incorrectamente la valoración de otro. Los ejemplos abundan: los niños que perciben a los payasos como peligrosos, los enamorados que perciben como cariño los maltratos y los animales que perciben como alimento benéfico el maléfico veneno. Todos estos son casos en que la percepción valorativa falla al relacionar el suceso del entorno con los intereses del agente. La relación queda mal establecida. Hay un error perceptivo que puede denunciarse y corregirse.

También cabe citar *condiciones de corrección para la expresión emocional*: se puede expresar incorrectamente la valoración que uno está haciendo, pero también se puede tener la expresión correcta, aunque con intensidad inapropiada. Así, por ejemplo, cuando los niños aman a sus mascotas y expresan su afecto mediante golpes o tirones de pelo, o cuando nos alegramos por el bien ajeno y lo manifestamos de un modo demasiado parco o demasiado eufórico. En el primer caso la expresión afectiva es incorrecta para la valoración que se hace; en el segundo, la expresión es correcta respecto de la valoración, pero la intensidad de la expresión resulta inapropiada. En ambos casos es posible juzgar lo erróneo y corregirlo también.

Dicho esto, se hace patente que las interacciones afectivas son de carácter cuasi-normativo. En un modelo idealizado y simplificado de interacción afectiva en segunda persona, un agente tiene una posición que expresa corporalmente, un segundo agente percibe la posición del primero mediante la percepción indirecta de la misma en la expresión del primero, y a su vez responde a ella tomando posición y expresándola mediante su propia expresión, que a su vez es percibida por el primer agente, formando un triángulo interactivo pautado por percepciones y expresiones de valoraciones.¹⁵

15 En esta caracterización se hace patente un segundo rasgo definitivo de la normatividad de un estado que sucede a otro: que supone la preservación

El triángulo afectivo recién esbozado es la estructura de una triangulación afectiva y cuasi-normativa en la que las respuestas emocionales de un agente pueden ser concordantes o discordantes con las de otro. Las triangulaciones de este tipo constituyen interacciones en las que los agentes pueden establecer la posición valorativa del otro, concordar con ella o discordar de ella, y esto es posible porque ya en ellas se ha establecido desde el principio un reconocimiento mutuo de los agentes en cuanto seres afectivos. En este sentido, la posesión de un sistema afectivo es la condición material del reconocimiento mutuo.

Las interacciones afectivas son las condiciones materiales del reconocimiento en segunda persona puesto que establecen el acceso inmediato a la perspectiva del otro en la percepción emocional indirecta, porque exhiben de inmediato la perspectiva del agente, en la expresión emocional, y porque el juego recíproco expresión-percepción-expresión de parte de cada uno de los agentes tiene la estructura interrelación/respuesta, llamado/aceptación, propia del reconocimiento que está a la base de la constitución de la comunidad discursiva. Al expresarse un agente, y su expresión ser percibida en cuanto expresión emocional por otro, se instancian las condiciones formales del reconocimiento mutuo, pues el que percibe la expresión la usa como pauta interactiva y esto supone que es interpelado por ella, y al reconocerse a sí mismo como interpelado, reconoce a su vez al otro como alguien que puede interpelarlo. Al expresarse, además, hace manifiesto para el otro que aceptó su llamado y así el otro está en condiciones de saberse reconocido como alguien que puede participar, llamar, y de saber que su llamado fue aceptado. Por eso la interacción emocional instancia materialmente las condiciones del reconocimiento mutuo.

de un contenido antecedente. La preservación, o no, del contenido es lo que permite construir juicios sobre la corrección o la incorrección normativa, respectivamente. En nuestro análisis el contenido que preserva la normatividad afectiva es la valoración. Cuando juzgamos que la percepción emocional es incorrecta, con ello decimos que no preserva el contenido valorativo del suceso al interés del agente. Cuando juzgamos que la expresión es correcta, juzgamos que la valoración que porta la expresión preserva la valoración que porta la percepción.

En la interacción afectiva mediante percepción y expresión hay en juego un reconocimiento inmediato de uno mismo en cuanto un tú para otro, y del otro en cuanto tú para uno. El juego recíproco de expresión cuasi-vocativa/expresión cuasi-responsiva instancia condiciones de corrección cuasi-normativas y las pone en obra en cada ocasión de interacción en segunda persona.

4. Recapitulación y prospectiva

La pragmática normativa considera que la constitución de una comunidad discursiva tiene como condición de posibilidad el reconocimiento recíproco de los agentes en perspectiva de segunda persona. Para nosotros, la forma primaria en la que se instancia el reconocimiento es la interacción afectiva. En este sentido, una caracterización adecuada de la interacción afectiva arroja luz sobre el reconocimiento sicionormativo, y este a su vez contribuye a aclarar la naturaleza de la afectividad. En nuestro caso, este esclarecimiento bidireccional nos hace contemplar la percepción, la expresión y la valoración como ingredientes esenciales de la afectividad humana, un hallazgo que está en consonancia con la evidencia empírica de los estudios sobre afectividad y también con nuestra forma intuitiva de comprender las emociones en la vida cotidiana.

Pero nuestra hipótesis no sólo recibe plausibilidad de la evidencia y de la intuición. Creemos que también tiene algunas implicaciones importantes para pensar distintos problemas que se plantean a la hora de comprender la constitución de una comunidad. En primer lugar, da cuenta del fenómeno de que la pertenencia a la comunidad discursiva es cuestión de grados, que no hay simplemente pertenencia o no pertenencia. Este es un punto relevante de cara a teorías interpretacionistas del reconocimiento mutuo, como la de Davidson (1973, 1982, 1997), o inferencialistas, como la de Brandom (1994), pues unas y otras tienen una concepción estrecha de la comunidad, centrada en la posesión de capacidades conceptuales e inferenciales como criterio de pertenencia. Esto ha supuesto que dichas teorías se vean

permanentemente atacadas por objeciones de estrechez filogenética y ontogenética, y porque terminan asumiendo una posición de tercera persona cada vez que defienden que el reconocimiento es de segunda persona (Davidson, 1992).

Nuestra propuesta es que el reconocimiento mutuo no depende en todos los casos de atribuciones de actitudes con contenido conceptual a los agentes, actitudes como las creencias, los deseos, las razones para actuar, etc., cuya recta atribución se instancia en condiciones materiales de tipo lingüístico. En los casos fronterizos se deja ver que es una interacción afectiva exitosa pautada por percepciones y expresiones, y articulada por valoraciones, la que instancia el reconocimiento. No es la posesión de un sistema conceptual lo que posibilita nuestra pertenencia a la comunidad, sino nuestra capacidad de interacción emocional. Dicha capacidad es de naturaleza cuasi-intencional; por eso no depende de la posesión de conceptos, pero puede ser un antecedente claro de formas de interacción conceptuales, en la medida en que involucra una forma rudimentaria de categorización y está sujeta a condiciones de corrección. Al no ser esencialmente conceptual, la interacción afectiva puede operar en casos típicos de interacción interhumana, como la comunicación basada en razones o la interpretación de la conducta ajena en tercera persona, pero también en casos limítrofes difíciles de acomodar en las teorías de tercera persona, como la interacción entre seres humanos y algunos animales, o entre adultos e infantes.¹⁶ En todos estos casos podemos reconocer al otro porque nos interpela con su conducta emocional expresiva, y en esa expresión estamos ya reconocidos como destinatarios de un cuasi-vocativo de tipo afectivo, de un llamado de genuina segunda persona.

16 Un escenario fantástico para pensar estos problemas es el clásico de E. R. Burroughs (1912) *Tarzán de los monos*, lo mismo que su adaptación al cine (Lima y Buck, 1999). Allí se ve patentemente la dificultad que tiene Jane, una intelectual de Baltimore, para determinar si el “hombre mono” forma parte de su comunidad o si es “un salvaje sin más”, como dice ella misma en la película. En la versión animada se puede apreciar claramente cómo Tarzán resulta tratado como primate cuando se lo considera por su incapacidad de interacción lingüística, pero cómo se lo considera como “uno de los nuestros” por sus interacciones afectivas en segunda persona con Jane (Pérez, 2011).

Al situar el problema del reconocimiento mutuo en la materialidad de la interacción afectiva ya no es tan fácil decir que los seres sin habla están por fuera de la comunidad, o que lo están por entero. A medida que un agente es afectivamente más complejo, es decir, que tiene una percepción emocional y una expresividad afectiva más afín a la de la comunidad de los animales racionales, lo reconocemos más fácilmente como un miembro de nuestra comunidad, aunque no pueda participar del juego de dar o pedir razones, o aunque su conducta sea insuficiente para que le atribuyamos lenguaje y conceptos. Como dicen Kukla y Lance: “Individuals are interpellated long before they are in fact self-recognizing subjects capable of properly acknowledging a hail” (2009: 186)¹⁷. De hecho, una de las principales herramientas que usamos para ayudar a los bebés en su transición de animales sintientes, fuera del espacio de las razones, a seres normativamente posicionados con perspectivas de primera persona es interpelarlos, como si de hecho fueran ya seres racionales.¹⁸ Tenemos que tratarlos como si fueran racionales, para que lleguen a serlo.

Una segunda consecuencia de nuestra propuesta es que obliga a replantear la idea de que nuestra comunidad puede definirse mediante criterios exclusivamente biológicos, como la posesión de un determinado tipo de cerebro, la pertenencia a determinado *filum* o la proximidad filogenética (Glock, 2009). Según nuestra hipótesis, la pertenencia a nuestra comunidad es evaluada en términos de capacidad de interacción en segunda persona. Esto supone que se satisfagan condiciones formales y materiales de pertenencia a la comunidad, que son la capacidad de interpelar al otro y de responder a la interpelación de otro, cuya manifestación más básica es la capacidad de percibir y expresar afecto. Rasgos biológicos como el genoma, la capacidad

17 “Los individuos son interpelados mucho antes de ser, de hecho, sujetos capaces de autorreconocerse y aceptar propiamente una llamada”, [la traducción es nuestra].

18 A este género de acto de habla cuyo destinatario no es todavía un miembro pleno de la comunidad, Kukla y Lance lo llaman “cuasi-vocativos” (*quasi-vocatives*), y le atribuyen un papel causal en la formación de sujetos interpelables (2009: 188).

cerebral o la proximidad filogenética no son esenciales para la pertenencia a la comunidad: lo decisivo es la capacidad pragmática de interacción afectiva del agente (Kukla y Lance 2009: 193). En este sentido, nuestra hipótesis da cuenta de por qué las aves de compañía, los gatos domésticos y los perros son más cercanos a nosotros que los gorilas o los chimpancés. No es una cuestión de grado de consanguinidad en el árbol de la vida lo que nos da el sentido de comunidad. El potencial de interacción afectiva que tenemos con un agente es lo que nos hace valorarlo como más próximo o más distante. Nuestros animales de compañía forman parte de nuestra comunidad mucho más que otros porque con ellos podemos tener interacciones afectivas en segunda persona, aunque filogenéticamente estén más lejos de nosotros que otros primates.

Una tercera consecuencia de nuestra propuesta es una consideración no sólo gradual, sino también dinámica de la pertenencia a nuestras comunidades. Como lo ilustra la historia de la domesticación, entre los animales y nosotros ha habido relaciones de mucha distancia que poco a poco se fueron volviendo relaciones de proximidad. Los lobos fueron dejando de ser peligros para pasar a ser amigos, por ejemplo. Las especies y los individuos entran y salen de nuestras comunidades, y pueden llegar a estar en el centro de algunas, aunque estén en la periferia de otras, como lo atestiguan las variedades de trato que tienen con ellos los campesinos y algunos ciudadanos, por ejemplo, y la normalización por la que van pasando quienes en algún momento tienen mascotas poco usuales. Si las comunidades no son entornos discretos bien definidos, tampoco son entidades estáticas. Sus límites son borrosos y cambiantes, lo mismo que la diversidad de sus integrantes. La dinámica de ensanchamiento, estrechamiento y reordenamiento en la distribución de los miembros de una comunidad puede caracterizarse como una dinámica de aparición, desaparición, reforzamiento o debilitamiento de las interacciones afectivas en segunda persona.

Como corolario de esta tercera consecuencia, se sigue que una manera de transformar una comunidad es modificando los espacios de interacción o interfiriendo directamente las capacidades

emocionales de sus integrantes. Para debilitar una comunidad, destruirla o generar exclusión de ella basta restringir los espacios de interacción en segunda persona o violentar las capacidades afectivas de sus integrantes. Así, como ejemplo de lo primero, puede citarse el ordenamiento urbano, la organización de los costes del transporte público o la llamada arquitectura excluyente, que minimizan las interacciones entre personas de clases sociales diferentes, o que segmentan los espacios públicos por el tipo de expresión que emplean sus habitantes. Como lamentable ejemplo de lo segundo puede citarse cómo en muchos escenarios de conflicto armado se entrena a los combatientes para que se vuelvan insensibles a la afectividad del oponente. Esto no es una tarea de mera retórica bélica, por decirlo así, sino que implica someter a las personas a dinámicas de bloqueo o distorsión de sus sistemas afectivos, de sus capacidades de percibir al otro como un tú y de responder al otro como responde un yo a un tú (Gomila, 2008). Se trata de técnicas de insensibilización, como obligarlos a matar a una mascota que ellos mismos han criado desde pequeña, entrenarlos hasta que no perciban al otro como persona sino como una cosa o enseñarles a bloquear las expresiones emocionales propias de modo que el oponente no pueda ver su vulnerabilidad. Estas técnicas mutilan las capacidades de interacción en segunda persona y se emplean para ‘deshumanizar’ los conflictos, torturar, amenazar y extorsionar, como se ha documentado en las dictaduras y los conflictos con las guerrillas en el continente americano.

Una cuarta consecuencia de nuestra propuesta es que permite denunciar algunos problemas propios de las comunidades humanas discursivas. En particular, hace explícito cómo en estas funcionan paralelamente dos criterios de membresía: el de la segunda persona y el de la tercera persona. Para las teorías interpretacionistas e inferencialistas del reconocimiento, la pertenencia a la comunidad discursiva está dada por las capacidades conceptuales y de participación en el juego de dar y pedir razones, capacidades que obligan a pensar que la actitud básica del reconocimiento es la de racionalización en tercera persona, y que la interacción fundamental es el intercambio inferencial. Ahora

bien, según nuestras consideraciones, la perspectiva de tercera persona sólo puede entenderse como una abstracción y explicitación del refinamiento de la interacción interhumana en segunda persona. En consecuencia, siempre que describimos a las comunidades humanas en términos de tercera persona, estamos dejando de considerar qué rol y qué contribución hay en ellas de la interacción afectiva en segunda persona. Una descripción justa de las comunidades humanas debe incluir los aspectos discursivos propios de la tercera persona, pero también los aspectos interactivos, perceptivos, expresivos y valorativos propios de la perspectiva de segunda persona.

Un corolario de nuestras últimas reflexiones es que debe repensarse la relación entre las perspectivas de segunda y tercera persona. Como hemos visto, la perspectiva de tercera persona no puede pensarse como fundante de una comunidad. No obstante, es claro que captura muchos de los rasgos que tienen las interacciones humanas adultas estándar. Esto quiere decir que la perspectiva de tercera persona es vicaria de la de segunda. Establecemos los lazos de la comunidad por interacción en segunda persona. La de tercera nos ayuda a hablar de nuestras prácticas comunitarias interhumanas, una vez que la comunidad se ha fundado. La perspectiva de tercera persona es el vocabulario que empleamos para explicitar lo que hacemos en segunda persona y así poder entenderlo y ponerlo bajo control. Así, por ejemplo, se aprecia en el caso del aprendizaje donde “lentamente, retroactivamente, los niños llegan a encontrarse a sí mismos (parcialmente, con resistencia, etc.) en los reconocimientos que reciben, precisamente porque se pide la aceptación apropiada de los niños antes de que tengan la capacidad de otorgarla” (Kukla y Lance 2009: 187).

Bibliografía

- Arnold, M. (1960), *Emotion and Personality*, Nueva York: Columbia University Press.
- Brandom, R. (1994), *Making It Explicit*, Londres: Harvard University Press.
 —. (2002), *Tales of the Mighty Dead*, Londres: Harvard University Press.
 —. (2009), *Reason in Philosophy*, Londres: Harvard University Press.
- Burroughs, E. (1912), *Tarzán de los monos*, trad. María Vidal, Barcelona: Edhasa, 1995.
- Darwin, Ch. (1872), *The Expression of Emotions in Man and Animals*, Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, D. (1973), “Radical Interpretation”, en: *Inquiries Into Truth and Interpretation*, Oxford: Clarendon Press, pp. 125-140.
 —. (1975), “Thought and Talk”, en: *Inquiries Into Truth and Interpretation*, Oxford: Clarendon Press, pp. 155-170.
 —. (1982), “Rational Animals”, en: *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford: Oxford University Press, pp. 95-105.
 —. (1992), “The Second Person”, en: *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford: Oxford University Press, pp. 107-121.
 —. (1997), “The Emergence of Thought”, en: *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford: Oxford University Press, pp. 123-134.
- Deigh, J. (2010), “Concepts of Emotions in Modern Philosophy and Psychology”, en: Goldie, P. (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*, Oxford: Oxford University Press, pp. 17-40.
- Deonna, J. y F. Teroni (2012), *The Emotions. A Philosophical Introduction*, Londres: Routledge.
- Ekman, P. (2007), *Emotions Revealed*, Nueva York: Times Books.
- Glock, H.-J. (2009), *La mente de los animales*, trad. Víctor Santamaría, Oviedo: KRK.
- Goldie, P. (2000), *The Emotions*, Oxford: Oxford University Press.
- Gomila, A. (2002), “La perspectiva de segunda persona de la atribución mental”, en: *Azaféa*, 1, pp. 123-138.
 —. (2008), “La relevancia moral de la perspectiva de segunda persona”, en: Pérez, D. y L. Fernández (eds.), *Cuestiones filosóficas*, Buenos Aires: Catálogos, pp. 155-173.

- Helm, B. (2009), "Emotions as Evaluative Feelings", *Emotion Review*, 1, pp. 248-255.
- Hobson, P. (1993a), "The emotional Origins of Social Understanding", *Philosophical Psychology*, 6, pp. 227-249.
- . (1993b), *El autismo y el desarrollo de la mente*, trad. Juan Carlos Gómez, Barcelona: Paidós, 1998.
- James, W. (1884), "What is an Emotion?", *Mind*, 9, pp. 188-205.
- Kukla, R. y M. Lance (2009), 'Yo!' and 'Lo!' *The Pragmatic Topography of the Space of Reasons*, Londres: Harvard University Press.
- Lima, K. y C. Buck (1999), *Tarzán*, Walt Disney Pictures.
- Maiese, M. (2014), "How Can Emotions be Cognitive and Bodily?", *Phenomenology and The Cognitive Sciences*, 13, pp. 513-531.
- Michael, J. (2011), "Shared Emotions and Joint Action", *Review of Philosophy and Psychology*, 2, pp. 355-373.
- Mulligan, K. (2010), "Emotions and Values", en: Goldie, P. (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*, Oxford: Oxford University Press, pp. 475-500.
- Nussbaum, M. (2001), *Upheavals of Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pedace, K. (2012), "La normatividad de lo mental y el rol de la segunda persona. Tras las huellas de Donald Davidson", *Areté. Revista de Filosofía*, 24, pp. 109-152.
- Pérez, M. A. (2011), "Un primate de tercera y una persona de segunda. El valor del rostro, la mirada y la piel para comprender a un extraño", *Universitas Philosophica*, 57, pp. 265-293.
- . (2009), *La aparición del pensamiento. Una enmienda emotiva a la tesis de Donald Davidson*, Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Pérez, M. A. y J. L. Liñán (2009), "Anáfora. La estructura del contenido emocional", *Universitas Philosophica*, 52, pp. 53-80.
- Prinz, J. (2006), *Gut Reactions*, Oxford: Oxford University Press.
- Quintanilla, P. (2004), "Comprender al otro es crear un espacio compartido. Caridad, empatía y triangulación", *Ideas y Valores*, 125, pp. 117-133.
- Ratcliffe, M. (2007), *Rethinking Common Sense Psychology. A Critique of Folk Psychology, Theory of Mind and Simulation*, Londres: Macmillan.

- Reddy, V. (2008), *How Infants Know Minds*, Harvard: Harvard University Press.
- Scarantino, A. (2016), "The Philosophy of Emotions and its Impact on Affective Science", en: Feldman, L., J. Haviland-Jones y M. Lewis (eds.), *Handbook of Emotions*, 4ª ed., Nueva York: The Guilford Press, pp. 3-47.
- Scotto, C. (2002), "Interacción y atribución mental. La perspectiva de segunda persona", *Análisis Filosófico*, XXII, 2, pp. 135-151.
- Solomon, R. (2007), *True to Our Feelings*, Oxford: Oxford University Press.
- Tooby, J. y L. Cosmides (2000), "The Evolutionary Psychology of Emotions and Their Relationship to Internal Regulatory Variables", en: Lewis, M. y J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*, 3ª ed., Londres: The Guilford Press, pp. 114-137.
- Vendrell, I. (2009), "Teorías analíticas de las emociones: el debate actual y sus precedentes históricos", *Contrastes. Revista internacional de filosofía*, XIV, pp. 217-240.

“Tú, ser abrazable”¹: la emoción como percepción para la acción

Jenefer Robinson*

1. Introducción

En este trabajo me propongo explorar la idea actualmente en pugna de que las emociones son un tipo especial de percepción, o de que son iniciadas por tipos especiales de percepciones. Tengo una razón particular para estar interesada en esta idea, en tanto que considero que puedo valerme de ella para clarificar y mejorar mi propia visión de las emociones, presentadas en mi artículo “Startle” (1995) y en mi libro *Deeper than Reason* (2005), y otros diversos lugares. Las emociones, desde mi perspectiva, son dispositivos por medio de los cuales los animales escanean su entorno en busca de factores que son de alta significatividad para su supervivencia o bienestar, ‘evalúan’ estos factores en algún sentido –como peligros, quizás, o como objetos que satisfacen alguna ambición o pérdida seria– y luego reaccionan en conformidad –evitando el peligro, cumpliendo la ambición, lidiando con la pérdida. He argumentado que incluso un episodio emocional breve, como un ataque de ira, es un proceso causal que involucra un número de diferentes componentes, pero, como otros teóricos de las emociones, he tendido a focalizarme en el inicio de la emoción y he argumentado acerca de cómo las emociones motivan la acción.

La idea de este trabajo es que si pensamos en las emociones como iniciadas por algún tipo de percepción tendríamos mejores posibilidades para explicar la conexión entre las emociones y cómo

1 Referencia a ‘Embraceable you’, canción escrita por Ira Gershwin y musicalizada por George Gershwin.

* Traducción de Andrea Melamed.

estas motivan acciones. Comenzaré ofreciendo un bosquejo de mi visión de las emociones, incluyendo la laguna que pretendo llenar. Luego, describiré dos modos diferentes de explicar la idea de que las emociones son, o involucran centralmente, percepciones.² De modo que mi atención quedará confinada a dos teorías: (1) la neo-sentimentalista, que considera a las emociones como percepciones de valores, y (2) la visión de que las emociones son percepciones de ‘oportunidades para la acción’ [*affordances*] gibsonianas.

Sugeriré que la idea de que las emociones como percepciones de oportunidades para la acción gibsonianas, aunque un poco vaga, es prometedora. Existe un sentido en el cual las emociones son percepciones de oportunidades para la acción, en el que son percepciones de lo que es actuable [*actionable*]. El amante percibe al amado como un ser ‘abrazable’. El animal temeroso percibe el objeto temido como evitable. Pero lo que es especial acerca de las emociones no es solamente que se percibe el mundo como actuable sino que típicamente nos aprestan para la acción y nos mueven a actuar de un modo apropiado. Argumentaré que si combinamos las visiones de Gibson y de James de las emociones, acabamos con una concepción de las emociones que no sólo mantiene mi entendimiento original de las emociones, sino que además provee una explicación más provechosa de aquello que llamé ‘valoraciones no-cognitivas’ que inician los episodios emocionales. La perspectiva tiene la virtud adicional de brindar una reconciliación entre la versión neo-jamesiana que he defendido en el pasado y la mejor teoría neo-sentimentalista, la de Peter Goldie. Concluiré mencionando brevemente algunas consecuencias de esta visión para la estética.

2. Un breve esbozo del proceso emocional

“Startle” fue escrito como reacción a la visión cognitiva-valorativa o judicativa, que en 1995 se encontraba en ascenso, tanto

2 Existe un tercer modo, el de Jesse Prinz, pero su visión es demasiado elaborada para ser comentada en esta oportunidad.

en filosofía como en psicología de las emociones. De acuerdo a esta perspectiva las emociones son o están causadas por juicios evaluativos o por evaluaciones cognitivas del entorno. Filósofos diversos como Bob Solomon y Martha Nussbaum argumentaron que las emociones *son* juicios evaluativos: de acuerdo a Solomon, “estar avergonzado ES juzgar que uno está en una situación embarazosa”; y Nussbaum afirma que estar en un estado de aflicción o duelo ES juzgar que uno ha sufrido una pérdida seria. Otros han argumentado que no podemos identificar a las emociones con tales creencias o juicios, pero que sin embargo es un juicio de este tipo el que inicia una emoción.

El abordaje valorativo aún es una tradición activa e influyente tanto en filosofía como en psicología. Pero mientras que los filósofos teóricos del juicio han tendido a ignorar o subestimar la importancia de los cambios fisiológicos en la emoción, los psicólogos que defienden la teoría valorativa usualmente han concebido a las valoraciones como iniciando una secuencia causal de eventos, que incluyen cambios fisiológicos y acciones.

En el artículo “Startle”, rechacé la idea de que las emociones son necesariamente fenómenos cognitivamente sofisticados y sostuve –un poco quijotescaamente– que un mejor modelo para las emociones puede ser hallado en la respuesta refleja de alarma/sobresalto [*startle/response*]. Argumenté que las emociones son fundamentalmente interacciones entre los organismos y el ambiente, y que deberíamos comenzar nuestro análisis de las emociones observando el modo en que las emociones funcionan en animales ‘inferiores’. Desde esta perspectiva, el registro corporal de la información importante que sucede en los episodios emocionales es más parecido a la respuesta de alarma que a las evaluaciones cognitivas superiores, que para la mayoría de los teóricos de las emociones tienen el rol causal principal. Las emociones presuponen que las personas y otros animales tienen necesidades biológicas y objetivos, así como también capacidades y habilidades que les permite cumplir aquellas necesidades y metas. Los seres humanos, además de necesidades biológicas, tienen todo tipo de deseos, intereses –más o menos a largo plazo–, objetivos y valores, que son presupuestos por nuestras emociones. Es

sólo porque tenemos tales intereses, ambiciones, deseos y metas, que tenemos las emociones que tenemos.³

En “Startle” partí de la teoría de las emociones de William James, que enfatiza los cambios corporales en las emociones y niega que una evaluación cognitiva sea necesaria para las emociones, mucho menos que sea suficiente. Más aún, de acuerdo a James “los cambios corporales siguen directamente la percepción del evento emocionante y [...] *nuestra* sensación de esos mismos cambios mientras *ocurren* es la emoción” (James, 1884: 189-190). Ahora bien, no está claro si James quiso realizar la afirmación fuerte de que la emoción es idéntica a la sensación de los cambios corporales. Después de todo, él describe a la emoción como una secuencia causal de eventos: la percepción del estímulo, una reacción corporal, y luego la sensación de aquella reacción corporal. Además, en el argumento que lleva a esta conclusión, su afirmación es más modesta:

Si nos imaginamos una emoción fuerte y luego tratamos de abstraer de nuestra conciencia de ella todas las sensaciones de sus síntomas corporales, encontramos que no queda nada, ninguna ‘materia mental’ de la cual la emoción pueda estar constituida, un estado frío y neutral de percepción intelectual es todo lo que queda (James, 1884: 193).

Este pasaje parece hacer la afirmación más débil pero más plausible de que las sensaciones de los cambios corporales son necesarias para las emociones, pero no suficientes, en tanto que “un estado frío y neutral de percepción intelectual” está presente también.⁴ Ciertamente lo que James parece estar queriendo decir es que los cambios corporales son necesarios para la *emocionalidad* de la respuesta emocional, aquello que convierte a una “percepción intelectual neutral” en una respuesta emocional. Así es como siempre he entendido el argumento de James.

3 En el lenguaje un tanto débil de Robert C. Solomon y Nico Frijda, las emociones requieren ‘interés’ [*concern*] de nuestra parte.

4 Véase la disputa entre Ellsworth (1994) y Reisenzein et al. (1995). También el artículo posterior de James (1894).

En “Startle” defendí que “una respuesta emocional es una respuesta corporal que sirve para llamar la atención sobre aquellas características de nuestro entorno que más urgentemente afectan nuestro bienestar, nuestros intereses, objetivos y deseos” (Robinson, 1995: 62), y sugerí que la función de nuestra respuesta emocional es “seleccionar sobre la masa de información disponible para el organismo en su ambiente aquellas cosas que el *cuerpo registra* como significativas para el bienestar del organismo” (Robinson, 1995: 62) y para reaccionar adecuadamente. Siguiendo a James, argumenté que las valoraciones cognitivas con contenido proposicional no son necesarias para las emociones, y que aquello que dispara una emoción es una ‘valoración corporal’. A diferencia de James pude hacer uso de evidencia experimental reciente que corrobora esta perspectiva, incluyendo aquellos fenómenos como el efecto de mera exposición, en el que algunos polígonos aleatorios resultan valorados como más placenteros que otros solamente sobre la base de la frecuencia con la que estos son presentados a los sujetos; efectos de facilitación, como el efecto de la presentación subliminal de una cara enojada o alegre sobre las ‘valoraciones’ que las personas –desagrado o afabilidad– realizan de palabras sinsentido o ideogramas chinos, y –mejor aún– los experimentos de subcepción donde los sujetos eran condicionados a temerle a 5 de las 10 palabras sinsentido, que habían sido emparejadas con una descarga eléctrica: cuando las “palabras eran presentadas demasiado rápido para su reconocimiento, los sujetos, sin embargo, respondían con un marcado incremento en la conductancia de la piel” a las palabras sinsentido ‘peligrosas’. En estos casos, parece como si el *cuerpo* (la piel, el ritmo cardíaco, etc.) valoraran las palabras como ‘peligrosas’ a pesar de que la *persona* no era consciente de la fuente de peligro.⁵

5 El mismo James considera como una objeción posible a su teoría de que no hay “evidencia real” de que las “percepciones particulares *produzcan* efectos corporales ampliamente extendidos por una especie de influencia física inmediata, anterior a la excitación de una emoción o una idea emocional” (James, 1884: 196) y da evidencia anecdótica en contra de esta objeción. Los experimentos que cito son muy buena evidencia empírica de que él tenía razón. También defendió su punto de vista sobre la base de que

En 2005 desarrollé más estas ideas en *Deeper than Reason*, argumentando que las emociones no son estados simples como los juicios evaluativos, sensaciones, motivaciones, etc., sino *procesos causales* extendidos en el tiempo. El trasfondo de la vida emocional humana –tanto como el de las emociones de cualquier otro animal– deriva de nuestros intereses, metas y deseos, así como también de nuestras creencias, por supuesto. Y lo que da lugar a la emoción es algún evento altamente significativo para estos intereses, deseos o metas. En animales simples existe una ‘valoración’ corporal inmediata que le ‘dice’ al animal que algo es bueno o malo para él, o que satisface o impide la satisfacción de alguna meta. Otra posibilidad que consideré en el libro es que la valoración corporal tenga mayor fineza de grano y corresponda a una de las “emociones básicas”, por ejemplo “esto es una amenaza” o “esto es una pérdida”, y así sucesivamente. Desafortunadamente, la evidencia a favor de que existe una fisiología distintiva para cada emoción básica no es muy buena, e incluso la evidencia de diferencias pan-culturales en las expresiones faciales sigue siendo atacada.

Lo seres humanos, por supuesto, son capaces de cogniciones mucho más complejas. Pero si James está en lo correcto, las emociones cognitivamente complejas están construidas sobre mecanismos de emociones más primitivas. Y el neurocientífico Antonio Damasio ha provisto evidencia de que James está en lo cierto.⁶ Así, como antecedente de una emoción puedo realizar algún tipo de evaluación cognitiva o juicio, tal como “ese hombre es apuesto” o “esa mujer empujó a ese niño fuera de su camino para poder alcanzar el tren”, pero, como frecuentemente ha sido

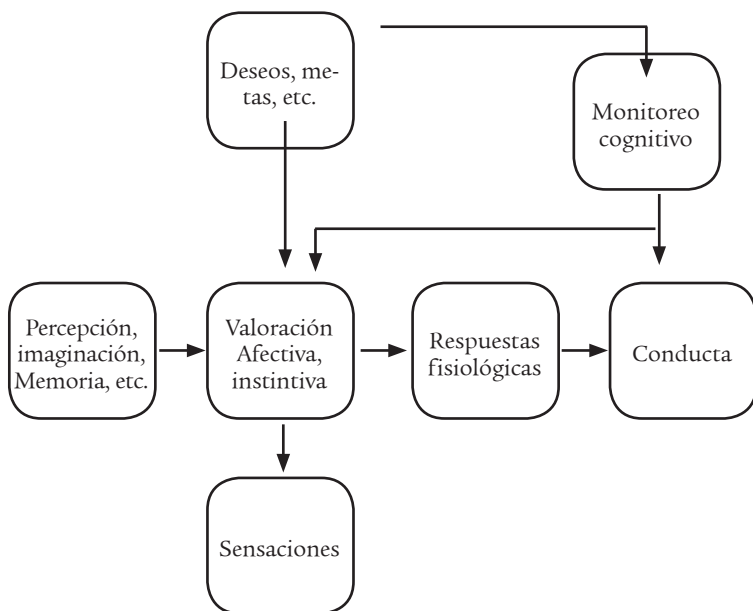
“toda excitación voluntaria y fría de las así llamadas manifestaciones de una emoción especial debe darnos la emoción misma”. Esto también ha sido inequívocamente demostrado por un gran número de experimentos recientes (véase, Laird, 2007, para una discusión exhaustiva).

6 Una de las razones por las que los experimentos de apuesta [*gambling experiments*] de Damasio son tan interesantes es que parecen mostrar que tenemos respuestas corporales inconscientes inmediatas que ‘valoran’ una situación como peligrosa o segura, incluso en los casos en que el hecho de que algo (en este caso los mazos de cartas en el experimento) sea peligroso o seguro no es innato [*inbuilt*] sino que tiene que ser aprendido.

remarcado, esos juicios pueden ser realizados con o sin pasión. Es sólo cuando el hombre apuesto me gusta, o me siento furiosamente desdeñosa de la mujer impaciente, es decir, cuando algo importante para mí –algún interés mío– está en juego, que me pongo emocional. Por lo tanto, parece que no es un juicio evaluativo ‘desapasionado’ aquel que activa mi sistema emocional, sino una meta-valoración de un tipo más crudo, como “MALO” o “BUENO” [para mí] o “Aquello satisface o no satisface mis metas”, o quizás “¡Quiero eso!” o “¡Eso es una ofensa contra mis valores!”. De modo que la situación es más bien la siguiente: un “estado neutral frío de percepción intelectual” (esa mujer está comportándose de un modo despreciable) seguido de una meta-valoración corporal (“MALO”).

En el libro me referí a estas ‘meta-valoraciones’ simples como valoraciones “afectivas” o “no-cognitivas”, y sugerí que debemos concebirlas como ‘valoraciones’ crudas y rápidas, iniciando lo que James llamó las respuestas “instintivas”, tal como los cambios fisiológicos y ciertos tipos de conducta relativamente estereotipada. Entonces estos son “registros corporales” de información en tanto el cuerpo del animal responde instintivamente a asuntos de gran importancia para el animal. También argumenté, siguiendo a James, que las emociones cognitivamente complejas pueden ser explicadas sobre el mismo modelo. Pero incluso en los animales ‘inferiores’ este no es el final de la historia. Luego de la valoración afectiva, existe invariablemente un *monitoreo* de la reacción inicial y una modificación de la conducta subsiguiente. En los seres humanos este proceso es a veces denominado conducta de “enfrentamiento” [*coping behavior*]. Es frecuente que respondamos instintivamente con miedo, por ejemplo, ante cierto movimiento en las sombras mientras caminamos por un callejón oscuro, pero al notar luego que simplemente se trataba de un árbol moviéndose por el viento, o quizás que es una persona, pero no una persona amenazante, como un viejo amigo que ha aparecido inesperadamente, nuestro monitoreo cognitivo de la situación cambia nuestra emoción, y detiene la reacción instintiva, aunque los cambios fisiológicos generados estén probablemente en un curso de tiempo diferente y puedan continuar cier-

to tiempo luego de que nuestra respuesta inicial de miedo inicial se ha evaporado. Nuestra conducta y acciones probablemente también cambien luego de que la situación ha sido monitoreada. Dije antes que un proceso emocional es una interacción entre el animal y el ambiente. Nuestras reacciones fisiológicas y nuestra conducta tienen efecto sobre el ambiente, que a su turno afecta nuestras reacciones y conductas siguientes, que luego afectarán al ambiente, y así sucesivamente en una serie de ciclos de retroalimentación. Pero el monitoreo cognitivo de la situación puede eventualmente estabilizarlo.



Independientemente de lo complicado que pueda ser el proceso emocional, sin embargo, siempre es iniciado por aquello que yo llamo una valoración afectiva instintiva o corporal. La pregunta que quiero tratar en este trabajo es si tiene sentido describir estas “valoraciones afectivas” como un tipo de *percepción*, y, si es así, qué tipo de percepción sería. Y también: ¿conlleva alguna ventaja, conceptual o práctica?

Comenzaré examinando dos teorías que defienden –de diversos modos– la idea de que las emociones son percepciones y luego discutiré si alguna de ellas puede echar luz sobre mi perspectiva jamesiana previa, o ayudar a explicar cómo las emociones nos preparan y motivan acciones particulares.

3. Emociones como percepciones de valores

En la década del 80, Ronald de Sousa y Amelie Rorty argumentaron contra los teóricos del juicio, sobre la base de que las emociones son más parecidas a percepciones que a juicios. Pero para muchos teóricos contemporáneos no son *como* percepciones. Las emociones *son* percepciones de un cierto tipo, específicamente, percepciones de cualidades evaluativas, como por ejemplo lo temible, lo condenable y lo ofensivo. Los ‘neo-sentimentalistas’ Justin D’Arms y Daniel Jacobson afirman que las emociones “presentan el mundo” como “teniendo ciertas características valorativamente-cargadas [*value-laden*]”. Las emociones “pretenden ser percepciones de tales propiedades (dependientes de respuesta) como *lo gracioso* o *lo temible*”. La corrección de la “presentación emocional” depende de si la emoción *se ajusta* [*fits*] o es apropiada a la propiedad –independiente del contexto– que rastrea. Entonces el miedo es una respuesta ajustada a lo temible y la diversión, una respuesta ajustada a lo gracioso. Un problema notorio con este abordaje es que si “temible” y “gracioso” son cualidades dependientes de respuesta, como sucede con los colores, por ejemplo, necesitamos ser capaces de especificar qué respuestas (las de quién) fijan la norma de adecuación, pero por supuesto las personas “normales” difieren notablemente más respecto de qué cuenta como temible o divertido, que respecto de qué cuenta como amarillo.

Catherine Elgin enfatiza que “el rendimiento epistémico de las emociones, como el rendimiento epistémico de las percepciones, no depende de tomar todas las resoluciones [*deliverances*] al pie de la letra, sino de una sofisticada comprensión de cuándo y en qué medida son dignas de confianza” (Elgin, 2008: 37). Los

criterios de corrección para algunas propiedades dependientes de respuesta, tales como los colores, son establecidos por observadores normales, en condiciones normales, y los criterios de corrección para otros, como si el fagot está en sintonía, son fijados por los expertos (en este caso los músicos con oído absoluto). En ambos casos, la percepción de las propiedades dependientes de respuesta relevantes está sujeta a la variabilidad en las capacidades de los perceptores, falibilidad de los perceptores y sensibilidad a las circunstancias. Elgin argumenta que las cosas son muy parecidas con respecto a las propiedades emocionales. Ella concede que las “resoluciones” de la emoción pueden ser menos confiables que las “resoluciones perceptivas”, porque las respuestas emocionales varían con “la perspectiva que adopta el sujeto”, “qué tan sensible es el sujeto” y “qué emociones dominan en el sujeto”, y esto es seguramente cierto. Por otra parte, las emociones difieren con las normas culturales: lo que cuenta como vergonzoso, temible o despreciable en una cultura, puede no serlo en otra. Las normas para la adecuación de las emociones son altamente variables culturalmente. Elgin, no obstante, afirma que, si conocemos todos estos aspectos de la reacción y si estamos también atentos a nuestras propias costumbres y predilecciones, y si nuestras resoluciones emocionales en general son consistentes con nuestros otros estados cognitivos (o, de lo contrario, tienen algún tipo de apoyo colateral especial), entonces podemos aprender algo de nuestras emociones.

Pero cuanto más se acumulan las calificaciones, menor es el parecido de las emociones con las percepciones. Ciertamente parece que debemos tener una buena cantidad de autoconocimiento antes de que tengamos el derecho de afirmar que tenemos conocimiento epistémico de las propiedades emocionales, mientras que, por el contrario, no necesitamos saber mucho acerca de nuestra personalidad y rasgos de carácter, a fin de aprender de las resoluciones de la percepción visual. Elgin afirma que “al igual que las creencias y las percepciones, las emociones son educables” y pueden funcionar como parte de un “sistema de compromisos cognitivos” para “fortalecer, profundizar y modular la comprensión que una persona tiene de sí misma y del mun-

do” (2008: 29), pero educar las emociones no es una tarea fácil –¡como cualquier madre sabe!– y una vez que los hábitos emocionales se han arraigado (en los hábitos corporales, como diría yo), la tarea de “modularlos” se hace mucho más difícil.

Parte de los problemas con los teóricos de la “actitud apropiada” es que se ocupan principalmente del *rol epistémico* de las percepciones y las emociones, en especial su pretensión de actuar al servicio de la racionalidad, y facilitar el conocimiento, de modo que sus ejemplos de emoción están principalmente inspirados en emociones humanas, y dentro de las emociones humanas, en las emociones que juegan un papel en la ética. Pero si pensamos en términos de animales “inferiores”, el rol de las percepciones y las emociones puede ser principalmente el de facilitar la *acción* rápida e irreflexivamente: la rata de la pradera detecta un depredador e inmediatamente se hunde en un agujero. Ciertamente, como seres humanos podemos monitorear nuestras respuestas emocionales después del hecho, viendo su adecuación, racionalidad y pertinencia moral, pero desde mi perspectiva, las respuestas emocionales son respuestas “instintivas” o respuestas aprendidas que se han vuelto habituales. Las emociones, como las percepciones, de hecho nos alertan de la presencia de algo en el medio ambiente, aunque a diferencia de las percepciones, las emociones siempre se focalizan en los eventos del entorno que son de vital importancia en términos de nuestra supervivencia y/o bienestar, como algo peligroso, ofensivo o repugnante. Sin embargo, la cuestión de si una emoción es “apropiada” o “creída-apropiada”, si acaso surge, lo hace sólo *después* de que la reacción emocional haya ocurrido.

Peter Goldie sostiene una versión más sofisticada de la visión que identifica la emoción con la percepción de las propiedades evaluativas. Para Goldie, los “sensaciones emocionales” están en el centro de cualquier perspectiva de la emoción, tanto las “sensaciones corporales” (conciencia de cambios corporales) como –más fundamentalmente– las “sensaciones hacia” [*feelings towards*] o sensaciones con *intencionalidad*. A diferencia de las sensaciones corporales –que él piensa que nunca pueden por sí mismos decir acerca de qué es una emoción–, la sensación emocional hacia un

objeto “es una *sensación hacia* esa cosa como siendo de una forma particular o como teniendo ciertas propiedades o características” (Goldie, 2000: 58). En otras palabras, como los neo-sentimentalistas, Goldie piensa que en los estados o episodios emocionales percibimos al mundo como teniendo cierto tipo de valor. Sin embargo, Goldie se diferencia de Elgin (por ejemplo) al concebir a las “sensaciones hacia” como *pensamientos* acerca de algo con sensaciones, y como teniendo un *contenido* emocional distinto del “pensamiento” sin sensación. Por ejemplo, “si me siento asqueado por el budín, mi sensación de repugnancia se dirige hacia alguna propiedad o rasgo percibido o imaginado del budín –su aspecto, quizás, que aprecio como asqueroso” (Goldie, 2000: 19). Es este componente “intencional” de la emoción el que él identifica con la “sensación hacia” (2000: 19).

Sin embargo, un gran problema de esta visión es que la noción de “sensación hacia” nunca queda clara. Normalmente pensamos acerca de las sensaciones como careciendo de intencionalidad. Y además, si las emociones son sensaciones hacia, entonces no está claro cómo cualquier animal “inferior” que carezca de capacidad para sensaciones conscientes o para “pensar con sensación” pueda tener emociones.

La mayoría de los teóricos de la “actitud apropiada” se centran en la “vía de inicio” de las emociones, no en la vía de respuesta, y no tanto en la relación entre percepción y *acción*. Pero la función propia de una emoción no parece ser meramente *detectar* peligros, ofensas, etc., sino exigir una *respuesta*. Así, el miedo no sólo nos alerta acerca de los peligros en el entorno, sino que nos hace actuar muy rápidamente, para *lidiar con* el peligro. De hecho, a menudo se ha sugerido que las emociones probablemente evolucionaron con el fin no sólo de hacer notar a un animal aquellos elementos importantes en el medio ambiente, con los que necesitan lidiar de inmediato, sino también para motivarnos a lidiar con ellos. Bajo esta forma de pensamiento, si las emociones son percepciones, son percepciones del ambiente como “accionables”, para usar el término de J. J. Gibson: no percibimos lo temible, sino lo “evitable a toda costa”, no lo ofensivo, sino la “golpeable”. En la próxima sección seguiré esta sugerencia.

4. Las emociones como percepciones de oportunidades para la acción

J. J. Gibson defendió la idea de que cuando examinamos el mundo no percibimos cosas bajo conceptos como ‘árbol’ o ‘mesa’ o ‘persona’, como ‘rojo’ o ‘cuadrado’ o ‘tres pies de altura’. “Lo que percibimos cuando miramos objetos son sus ‘oportunidades para la acción’ [*affordances*], no sus cualidades” (1986: 134), es decir, vemos el entorno en términos de lo que “le ofrece al animal, lo que proporciona o suministra, ya sea para bien o para mal” (1986: 127). El giro ‘oportunidades para la acción’ –que traduce el término inglés ‘*affordances*’– “implica la complementariedad del animal y el entorno”. Gibson cita el concepto ecológico de un nicho que, como él dice, es “un conjunto de características ambientales que son adecuadas para un animal, en el que se ajusta metafóricamente”.⁷ “El nicho implica una especie de animal, y el animal implica una especie de nicho”: los dos evolucionan en tándem. Las ‘oportunidades para la acción’ son “en cierto sentido objetivas, reales y físicas, a diferencia de los valores y significados, que a menudo se suponen subjetivos, fenoménicos y mentales. Pero, en realidad, una ‘oportunidad para la acción’ no es ni una propiedad objetiva ni una propiedad subjetiva; o es las dos cosas, si se quiere [...] Es igualmente un hecho del entorno y un hecho de conducta. Es a la vez física y psíquica, y sin embargo, no es ninguna de las dos. Una ‘oportunidad para la acción’ apunta en ambas direcciones, al medio ambiente y al observador”. Tony Chemero sugiere que lo que Gibson quiere decir aquí es que las ‘oportunidades para la acción’ son relaciones entre las habilidades o capacidades de un animal (caminar erguido, nadar, preparar a un árbol) y algunas ‘características’ del ambiente.⁸

7 Referencia a *On Beyond Zebra*, de Dr. Seuss, un libro infantil inglés destinado a aprender las letras del alfabeto.

8 Tom Stoffregen sostuvo que las ‘oportunidades para la acción’ [*affordances*] son propiedades del ambiente. Tony Chemero señala, sin embargo, que las ‘oportunidades para la acción’ son, más bien, “relaciones entre aspectos particulares de los animales y aspectos particulares de las situaciones”. Más específicamente, las ‘oportunidades para la acción’ son relaciones entre las

Gibson no niega que el mundo pueda describirse ‘objetiva y científicamente’ para ciertos fines, pero, siguiendo a Merleau-Ponty, piensa que hay una manera diferente –ecológica– de describir al mundo en términos de cómo los animales interactúan con el mundo cuando atienden sus asuntos cotidianos, por así decirlo. Por lo tanto, una superficie rígida, horizontal, plana y extendida proporciona apoyo a ciertos animales: es ‘capaz de soportar que me pare encima’ y ‘capaz de soportar que salte encima’, pero sólo para animales de cierto tamaño y movilidad. Una pared vertical lisa es ‘treposable’ para una mosca o una araña, pero no para un ser humano. Y así sucesivamente. Las ‘oportunidades para la acción’ siempre son relativas a un (tipo de) animal particular.

De acuerdo a Gibson, no necesitamos formar representaciones mentales, ya sean conceptuales o no conceptuales, cuando vemos el mundo. Los animales que son incapaces de conceptualizar el mundo son perfectamente capaces de ver oportunidades para la acción: de hecho, es así precisamente cómo los animales navegan sus mundos. Todos los animales, incluidos los seres humanos, perciben sus ambientes no sólo por la percepción puramente visual, sino por la exploración táctil y kinestésica. No vemos ‘instantáneas’ del mundo, sino que descubrimos el ambiente moviéndonos en él y usando el mundo mismo como sostén.⁹

Gibson observa que uno de los aspectos más importantes del ‘medio ambiente’ consiste en los “otros animales”. Sus ejemplos sugieren que las oportunidades para la acción tienen un aspecto emocional importante. Otro animal “puede ofrecer la oportunidad para [*afford*] comer o ser comido, copular o pelear” (1986: 42). También ofrecen la oportunidad para entablar interacciones sociales, tal como la interacción “sexual, maternal, competitiva, cooperativa”, así como también “el acicalado social, el

habilidades o capacidades de un animal (caminar erguido, trepar ramas frágiles, nadar en una corriente, etc.) y alguna ‘característica’ del medio ambiente.

9 La teoría de la percepción visual de Alva Noë es una extensión de la de Gibson: él afirma que la percepción ES acción.

juego y hasta la conversación humana” (1986: 42). Todas estas interacciones sociales tienen implicaciones emocionales obvias. Ofrecer la oportunidad [*affording*] de abrazar es verdadero del amado; ofrecer la oportunidad de luchar, es verdadero del antagonista ofensivo o del enemigo odiado; ofrecer la oportunidad del juego y el acicalamiento social, de un amigo o compañero de juego. Por otra parte, las ‘oportunidades para la acción’ parecen ser *valoradas* [*valenced*], como las emociones: “algunos ofrecimientos del ambiente son beneficiosos y algunos son dañinos” (1986: 137). Por ejemplo, “considérese el borde de un precipicio. Por un lado, ofrece la oportunidad para caminar –locomoción–, mientras que por el otro ofrece la oportunidad de caer –lesión–” (1986: 137). Es de hecho “peligroso y luce peligroso para nosotros. Parece que se ve peligroso para muchos otros animales terrestres aparte de nosotros mismos, incluidos los animales infantiles” (1986: 142), como sabemos por experimentos de precipicios visuales.

En aquellos pasajes Gibson parece estar teniendo en cuenta la perspectiva de que las emociones son percepciones de lo que podríamos llamar “‘oportunidades para la acción’ *emocionales*” [*emotional affordances*].¹⁰ Los otros seres humanos ofrecen muchos ejemplos de “*oportunidades para la acción* emocionales”. Ellos “pueden dar caricias o golpes, contacto confortable o lesiones por contacto, recompensa o castigo, y no siempre es fácil percibir

10 Aunque Gibson reconoce las “oportunidades para la acción social” [*social affordances*], no habla explícitamente de “oportunidades para la acción emocional [*emotional affordances*]. Esta es una extensión de su punto de vista, pero que su lenguaje fomenta. Además, afirma que, en la medida en que percibimos directamente las oportunidades para la acción, percibimos directamente *significados*. Debido a que el mismo objeto físico puede permitir diferentes acciones a diferentes animales, el mismo objeto físico puede tener diferentes significados para diferentes criaturas, y al percibir directamente las oportunidades para la acción, así percibimos significados. Rechaza la idea de que los “valores” sólo existen en la palabra o sólo en la mente: si piensas en términos de un entorno con oportunidades para la acción, no se necesita aceptar la idea de que los valores deben ser físicos o mentales: “Existe un solo ambiente, aunque contiene muchos observadores, con oportunidades ilimitadas para que vivan en él” (1986: 138).

cuál será proporcionado” (1986: 137). Gibson señala que “todas estas ventajas y lesiones, seguridades y peligros, estas ‘oportunidades para la acción’ negativas y positivas son propiedades de las cosas *tomadas con referencia a un observador*, pero no propiedades de *las experiencias del observador*” (1986: 137). Gibson insiste en que las ‘oportunidades para la acción’ “no son valores subjetivos; no son sensaciones de placer y dolor añadidos a percepciones neutrales” (1986: 137). Cuando Nat King Cole canta “Tú, ser abrazable” [“Embraceable You”], está describiendo al amado “tomado con referencia a sí mismo”.

La cuestión principal aquí es que las emociones implican, en parte, percibir el ambiente como accionable. Si el borde del acantilado ofrece peligro y lesión, tiene sentido pensar en la emoción de miedo como la percepción de tales oportunidades para la acción. Del mismo modo, la amada ofrece la oportunidad de la acción ‘abrazar’, y el bebé le ofrece a la madre la oportunidad de la acción ‘criar’: no simplemente alimentarlo, sino acariciarlo, besarlo, hacerle cosquillas, jugarle, cantarle y así sucesivamente. Podríamos decir que estas percepciones del amado y del bebé como “accionables” son percepciones *amorosas* [*loving perceptions*]. Si las emociones son, en parte, percepciones de ‘oportunidades para la acción’, entonces el amor sexual y maternal consistirían, en parte, en tales percepciones amorosas.

Sin embargo, existen notables faltas de analogía entre las oportunidades para la acción perceptivas y emocionales. Por lo tanto, cuando percibo a mi amado como una ‘oportunidad para abrazar’, o un gran oso que se acerca a mí, como una ‘oportunidad para la lesión’, tal vez no necesite explorar el medio ambiente para tener una comprensión visual. De hecho, muy a menudo la percepción de lo temible o loable sucede muy rápidamente, como una instantánea: sólo percibimos lo que es más importante para nuestra supervivencia o bienestar: el tamaño enorme, el fuerte rugido, las garras afiladas o la piel suave, el rostro dulce, el desamparo. Por otra parte, la mayor parte de la atención de los psicólogos gibsonianos ha sido sobre tareas visuales relativamente no emocionales: ¿con qué precisión calculamos la pendiente de una colina, levantando una mochila,

o si seremos capaces de negociar una pequeña entrada (aunque sin duda hay implicaciones emocionales incluso para las ‘oportunidades para la acción’ que guían estos comportamientos simples)?

De manera significativa, aunque Gibson describe la percepción visual en términos de ver el mundo como ‘accionable’ o susceptible de acción, como involucrando no sólo imágenes retinianas, sino la exploración táctil y kinestésica, no vincula explícitamente la percepción visual con la motivación para actuar de una manera particular. No nos sentamos en cada silla que es ‘sentable’, por ejemplo, ni acariciamos a cada bebé que es ‘acariable’. Gran parte de la percepción, por supuesto, es la percepción *para* –con el interés de o para permitir– la acción. De hecho, está bien establecido que existen dos vías para la visión, la percepción para la acción (el flujo dorsal que controla visualmente el sistema motor) y la percepción para la descripción (el sistema ventral que es responsable de la identificación y el reconocimiento), aunque las dos vías no son completamente independientes. Sin embargo, Gibson enfatiza la posibilidad para la acción [*actionability*] en lugar de la acción real.¹¹ Ahora bien, quizás sea razonable pensar que podemos analizar la percepción sin explicar cómo se relaciona con la acción, pero esto no parece tan plausible con respecto a las emociones.

Tal vez la característica más distintiva de las emociones es que no sólo previenen a la persona o al animal acerca de algo en el ambiente que es de gran importancia para mí o lo mío, sino que *también* hacen que el animal o la persona reaccionen ante aquello. Cuando tememos no sólo percibimos un objeto temible o algo que ofrece peligro y daño; actuamos para escapar lo más rápido posible. De modo aún más obvio, el amor no consiste simplemente en percepciones amorosas; también requiere acciones realizadas por amor. De hecho, bien puede ser que la función propia del amor maternal en los seres humanos sea criar a su prole. Del mismo modo, la función propia del miedo puede

11 Su seguidor, Alva Noë, identifica la percepción y la acción, pero sus razones son insuficientes, como Jesse Prinz ha argumentado.

ser mantenernos alejados de lo peligroso y la función propia del asco puede ser mantenernos lejos de lo venenoso o de aquello que contagia enfermedades.¹²

El psicólogo holandés Nico Frijda ha argumentado que las *emociones* son *estados de preparación para la acción*, como el acercamiento, la evitación, el rechazo, la dominación, la rendición y la interrupción. La actividad fisiológica más o menos específica da soporte a cada modo de preparación para la acción, y los estados de preparación para la acción no corresponden exactamente a las emociones básicas. Según Frijda, a veces incluso las “emociones básicas” comparten la misma tendencia de acción. Así, el miedo y la tristeza pueden involucrar a veces la misma tendencia de acción de retirada.

La *experiencia* emocional, por otra parte, es “principalmente una percepción: un modo de presentación de la situación, ya sea verdaderamente percibida o simplemente pensada [...] La experiencia emocional es la percepción de objetos horribles, personas insoportables, eventos opresivos” (Frijda, 1986: 188), todos los que típicamente requieren alguna clase de tratamiento. Frijda dice que en la experiencia emocional percibimos al mundo como llamando a la acción, o tendencias de acción, y en este sentido percibimos ‘oportunidades para la acción’ gibsonianas (1986: 325). ¿Cómo se relacionan las percepciones de las ‘oportunidades para la acción’ con los estados de disposición para la acción? Frijda dice: “La emoción concebida como experiencia es desde el interior lo que la emoción concebida como antecedente interno de la conducta es cuando es abordada desde el exterior” (1986: 257).

Frijda claramente quiere conectar las tendencias de acción con las ‘oportunidades para la acción’ emocionales al estilo de Gibson. Las emociones presentan el mundo de cierta manera –

12 Como Toronchuk y Ellis han sugerido, uno nos mantiene alejados de los peligros externos y el otro de los internos. “El problema de la defensa requiere dos sistemas básicos: uno para defenderse de la amenaza externa y otro para defender el medio interno de las toxinas (Garcia, Quick, y White, 1984: 49). Todos los organismos deben protegerse no sólo de predadores externos sino también de microorganismos invasores y parásitos dentro de sus propios cuerpos, así como sustancias tóxicas ingeridas” (Toronchuk y Ellis, 2007: 1800-1801).

como ofensivo o amistoso, por ejemplo. Percibimos el mundo como “coloreado” o “teñido” emocionalmente, y al mismo tiempo estas percepciones del mundo nos preparan para lidiar con él: visto desde una perspectiva externa, son tendencias de acción o estados de preparación para la acción apropiados para el mundo tal como es percibido.¹³ En la siguiente sección trataré de desarrollar la sugerencia de Frijda.

5. Una teoría jamesiana-gibsoniana del proceso emocional

Así como Gibson piensa en la percepción en términos de interacciones entre el organismo y el medio ambiente, también James piensa así la emoción. Para mí, como para James, incluso si las emociones son iniciadas por percepciones del mundo, la emoción no termina con la percepción. La respuesta que se produce luego es típicamente monitoreada cognitivamente, y hay retroalimentación tanto de la respuesta en sí como del ambiente, que bien puede ser cambiada por la respuesta emocional misma (como cuando un animal se hincha en respuesta a una amenaza y el otro animal se rinde).

Mientras que Gibson subraya que la naturaleza del animal –su tamaño, forma, habilidades y destrezas– afecta las oportunidades para la acción que son *percibidas* en el medio ambiente, James subraya que en otros aspectos la naturaleza del animal –en este caso sus necesidades, metas, intereses, así como su tamaño, forma, habilidades y destrezas– afecta sus *respuestas* emocionales instintivas al ambiente. Además, en el caso humano la respuesta corporal y conductual a veces puede ser sentida conscientemente.

Sin embargo, James es claramente un precursor de Gibson. En un maravilloso pasaje darwiniano en su capítulo sobre las emociones en *Principios de psicología* (1890), William James parece anticiparse a la noción de oportunidades para la acción, pero, si

13 Jesse Prinz niega la afirmación de Frijda de que las emociones son tendencias de acción, él piensa que “la relación entre la emoción y la conducta es algo más floja” (Prinz, 2004: 193).

leemos más de cerca, vemos que no sólo está hablando de cómo los diferentes animales perciben el mundo como accionable de diferentes maneras, sino también sobre las diferentes acciones o reacciones a las que el mundo, tal como se percibe, invita (y por lo tanto, cualquier sensación inducida). Escribe:

La maquinaria neural no es más que un guion entre determinados arreglos de la materia fuera del cuerpo y determinados impulsos a la inhibición o descarga dentro de sus órganos. Cuando la gallina ve un objeto oval blanco en el suelo, no puede dejarlo; debe mantenerse sobre él y volver a él, hasta que por fin su transformación en una pequeña masa de chirridos moviéndose provoca en su maquinaria una actuación totalmente nueva [...] Toda criatura viviente es de hecho una especie de cerradura, cuyas muescas y resortes presuponen formas especiales de llave, cuyas llaves, sin embargo, no nacen unidas a las cerraduras, pero seguramente serán encontradas en el mundo cercano mientras la vida continúa.

James luego nota que las emociones obedecen el mismo principio:

Antes de cualquier experiencia de elefantes, ningún niño puede sino sentirse asustado si de repente encuentra uno barritando y atacándolo.

El capítulo de James sobre la emoción en *Principios de psicología* sigue directamente su capítulo sobre los instintos. Las emociones están estrechamente relacionadas con los instintos, a juicio de James. “Las reacciones instintivas y las expresiones emocionales [...] se ocultan imperceptiblemente entre sí. Cualquier objeto que excita un instinto, excita una emoción también” (James, 1890: 1058). Tanto James como Gibson abrazan la noción darwiniana de un nicho como “una disposición de características ambientales en las que un animal encaja”, pero mientras que Gibson enfatiza la forma en la que un animal se adapta al medio ambiente, en la forma en que visualmente ofrece oportunidades para la acción, en este pasaje James parece estar enfatizando que el nicho de un animal especifica la forma en que un animal de

hecho *reacciona fisiológicamente y se comporta* en respuesta al ambiente. La *sensación* [feeling] de una emoción mientras ocurre en animales ‘superiores’ es la sensación de esos cambios fisiológicos y de la acción y la conducta emocionales que soportan. En otras palabras, la percepción de un ‘hecho emocionante’ inmediata e instintivamente produce una respuesta emocional –una respuesta visceral, fisiológica y/o conductual– pero una emoción no es en sí misma una percepción de una oportunidad para la acción, aunque podría ser provocada por una.

James matiza de algún modo su punto de vista. Señala que:

Las emociones [...] están por debajo de los instintos, ya que la reacción emocional suele terminar en el propio cuerpo del sujeto, mientras que la reacción instintiva es apta para ir más lejos y entrar en relaciones prácticas con el objeto emocionante (1890: 1058).

Esto se debe a que “las reacciones emocionales son a menudo producidas por objetos con los que no tenemos trato práctico” (1890: 1058), como un objeto “ridículo” o uno inspirador. Estrictamente hablando, tampoco provoca acciones, aunque podemos reírnos de lo ridículo y suspirar ante lo inspirador. Pero, aunque no todas las emociones conducen a la acción, todas ellas provocan cambios corporales.¹⁴

Ahora bien, James está dispuesto a argumentar que no necesitamos invocar “centros cerebrales” especiales para explicar la emoción. La fisiología del cerebro, destaca, ha sido dividida en “centros sensoriales y motores” (1890: 1086) y eso es todo lo que

14 La acedia, la nostalgia y quizás el duelo no están intrínsecamente conectados con ningún tipo particular de acción, sin embargo, son emociones e implican sensaciones de cambio corporal. Digo que “no están intrínsecamente relacionados con ninguna acción específica” porque pueden estar relacionados de manera instrumental. El duelo puede motivarme a buscar consuelo. La nostalgia puede motivarme a revisar las escenas del pasado más feliz. Pero tal acción no es una característica esencial de ninguna de las emociones. Algunos de los ejemplos de James, como estar “enfadados porque atacamos”, son ejemplos de lo que parecen ser acciones, mientras que otros, como ser “temerosos porque temblamos”, “apenados porque lloramos” parecen ser meramente respuestas corporales.

necesitamos para explicar las emociones: “el *proceso* emocional en el centro sensorial o motor” no es “peculiar” sino que “se asemeja a los procesos perceptivos ordinarios, de los cuales aquellos centros son reconocidos como su asiento” (1890: 1087). Luego caracteriza el proceso emocional desde una perspectiva neurofisiológica: primero “un objeto cae sobre un órgano sensorial, afecta a una parte cortical y es percibido”; y luego “rápido como un destello, las corrientes reflejas pasan a través de sus canales prefijados, alteran la condición de músculo, piel y víscera; y estas alteraciones, *percibidas*, como el objeto original, en tantas porciones de la corteza, se combinan en la conciencia y la transforman de un objeto-simplemente-aprehendido en un objeto-emocionalmente-sentido” (1890: 1087, la cursiva mía). En otras palabras, la percepción inicial del “objeto” es insuficiente para la emoción; pero inicia una reacción corporal “refleja”, que es luego, por lo menos en los animales superiores, *percibida* por las áreas cuerpo-sensoriales del cerebro. En resumen, si James está realmente afirmando que las emociones están *constituidas* por sensaciones de cambios corporales, también está apoyando la perspectiva de que desde una perspectiva neural las emociones son *percepciones* del cambio corporal.

Podemos criticar los detalles de la neurofisiología de finales del siglo XIX de James. En particular, ahora parece que hubiera ‘centros’ cerebrales específicos o al menos circuitos cerebrales peculiares de la emoción o de algunas emociones específicas. Por ejemplo, el papel de la amígdala ha recibido gran atención como el lugar donde el miedo y otras emociones son registradas, y las respuestas motoras relacionadas son iniciadas, y también hay evidencia de un sistema separado para el asco o disgusto, en el que la ínsula juega un rol importante. Independientemente de los detalles neurofisiológicos, sin embargo, el panorama general que presenta James sigue siendo muy atractivo.

Para usar un ejemplo famoso, cuando Charles Darwin estaba en el zoológico contemplando una víbora en su jaula de cristal, esta de repente se desenrolló y comenzó a levantarse. Darwin reporta que instantáneamente saltó hacia atrás por el miedo, aunque inmediatamente después se dio cuenta (cognitivamente) de

que no estaba en peligro. En este caso, la percepción visual de la víbora causó no sólo cambios corporales o incluso un estado de preparación para la acción, sino un comportamiento inmediato de retirada. Lo que es instintivo en la emoción no son sólo los cambios corporales en respuesta a algo percibido, sino acciones o comportamientos que se ocupan de la situación, de un modo rápido y rudimentario. De hecho, las sensaciones del cambio corporal que James identifica con la emoción (o, como prefiero pensar en ello, la emocionalidad) son en gran parte sensaciones de estas acciones o conductas: la retirada de Darwin, por ejemplo (Bence Nanay usa el salto de Darwin como un ejemplo de una “semi-acción”, algo “entre la acción y los meros movimientos corporales” (83)).

Podría pensarse que, aunque James tenga razón al pensar que las respuestas emocionales humanas “primitivas” son instintivas e inmediatas, como el miedo instintivo de un acantilado o un elefante barritando, la teoría no funcionará para emociones “superiores” o cognitivamente más complejas, como nostalgia o resentimiento. James, sin embargo, explícitamente considera y rechaza esta objeción. Reconoce que puede parecer absurdo afirmar que todas las cosas acerca de las cuales los seres humanos se emocionan producen respuestas *instintivas*, ya que “la mayoría de las ocasiones de vergüenza y muchos insultos son puramente convencionales, y varían con el entorno social”. En estos casos, parecería que tendríamos que aprender “por educación y asociación” de qué estar avergonzado o enojado “antes de que los cambios corporales pudieran ser despertados; y si en estos casos los cambios corporales siguen a las ideas, en lugar de darles origen, ¿por qué no entonces en todos los casos? (James, 1884: 194-195).

La respuesta de James es instructiva. Apela al bien conocido principio evolutivo de que cuando cierto poder ha sido fijado en un animal en virtud de su utilidad en presencia de ciertas características del medio ambiente, puede resultar ser útil en presencia de otras características del entorno, que originalmente nada tenían que ver con producirlo o preservarlo. La parte más importante de mi entorno es mi prójimo. La conciencia de su actitud hacia mí es la percepción que normalmente desbloquea

la mayoría de mis vergüenzas, indignaciones y miedos.

Entonces, “no es sorprendente que la [...] persuasión de que la actitud de mi prójimo significa bien o mal para mí, debería despertar emociones [fuertes]”. Como dije antes, las emociones surgen de intereses, metas, deseos y valores, y los seres humanos son profundamente dependientes de las buenas relaciones dentro del grupo social.

En las sociedades primitivas “bien” puede significar entregarme un pedazo de carne, y “mal” puede significar apuntarme un golpe en el cráneo. En nuestra “edad enculturada”, “mal” puede significar ignorarme en la calle, y “bien”, darme un diploma honorario. Lo que la acción misma pueda ser es bastante insignificante, mientras pueda percibir en ella intención o ánimo. Esa es la percepción que despierta emoción (James, 1884: 195-196).

Este pasaje sugiere que las oportunidades para la acción emocional que presenta el ambiente son percibidas en términos relativamente toscos: como buenos o malos. Pero tal vez podamos hacer más distinciones gibsonianas: tal vez las oportunidades para la acción emocional sean percepciones del mundo como requiriendo diferentes tipos de acción: abrazar, atacar, reconfortar y así sucesivamente. En otras palabras, las dos concepciones –jamesiana y gibsoniana– son complementarias. Lo que estoy sugiriendo, entonces, es que percibimos el ambiente como accionable –exigiendo abrazar o atacar– y nuestros cuerpos se mueven y actúan en consecuencia. En lugar de apreciar el mundo en términos de temas relacionales centrales (lo amable, lo ofensivo), percibimos el mundo como *accionable* (como abrazable, como castigable o atacable). Y después de la respuesta inicial, el monitoreo cognitivo puede conducir a una acción más considerada. En el ejemplo de la víbora, Darwin percibe a la víbora como perjudicial; su respuesta inmediata es *retirarse* lo más rápido posible, y luego reflexiona y se da cuenta de que no se requiere ninguna otra acción.

6. Un acercamiento con Goldie

Al abrazar la idea de que las emociones involucran la percep-

ción de oportunidades para la acción emocional [*emotional affordances*], me he acercado a la visión que Peter Goldie defiende. La idea de que (en su ejemplo) vemos el budín como ofreciendo repulsión y retirada, está muy en la línea de Gibson y Frijda. Pero Goldie se opone a la idea de que las emociones sean procesos causales con diferentes etapas y que, por ejemplo, pueda ver *primero* el budín como un “estado frío y neutral de percepción intelectual” (en palabras de James) y *luego* sufrir cambios corporales y un momento de repugnancia, y sólo *luego* sentir asco. Sostiene que esta imagen de las emociones no es fiel a su fenomenología.¹⁵ En particular, piensa que mi punto de vista no tiene cabida para la idea de que percibimos al mundo directamente como teniendo ciertas propiedades afectivas, como ‘teñidas’ o ‘coloreadas’ de peligro o pérdida.¹⁶

Pero yo respondería que mi perspectiva *explica qué significa* experimentar el mundo como “teñido” de emoción: es porque nuestros cuerpos reaccionan en la forma en que lo hacen que experimentamos algo peligroso (digamos) emocionalmente y no sólo de forma fría y desapasionada. Cuando Goldie resume su punto de vista, suena no muy diferente de la visión que estoy defendiendo en este artículo. Él dice: “Al ver el cadáver podrido de un ratón detrás del armario, siento repugnancia, veo al ratón muerto como repugnante, y retrocedo de asco, motivado a hacerlo por lo que veo”.¹⁷ Opondría resistencia al énfasis en la sensación, pero ahora querría apoyar la conexión entre percibir el ratón como asqueroso (un oportunidad para la acción emocional) y la motivación para retirarse o retroceder, como resultado de esta percepción. Por otra parte, la fenomenología que él piensa que falta de mi perspectiva es, creo, explicable por mi punto de vista de una manera que no lo es en la de Goldie, cuyo concepto clave de “sensación hacia” [*feeling towards*] sigue siendo

15 En realidad está criticando a Prinz, en una reseña de *Gut Reactions*. Dice “al ver el cadáver podrido de un ratón detrás del armario, siento repugnancia, veo al ratón muerto como repugnante, y retrocedo por el asco, motivado a hacerlo por lo que veo”.

16 Pero véase Robinson (1983).

17 Reseña de Prinz (Goldie, 2006).

misterioso.

Uno de los ejemplos favoritos de Goldie proviene de Michael Stocker, que contrasta ver el hielo como peligroso, antes y después de haber caído en el hielo. Dice que en ambos casos pienso en el hielo como peligroso, pero después de haber caído “pienso en su peligrosidad como emocionalmente relevante, de una manera especial [...] todo el modo de experimentar o de ser consciente del mundo es nuevo” (Goldie, 2000: 59-60). Pero, aunque Goldie rechaza esta posición, seguramente tenga sentido que la diferencia entre las dos experiencias sea que, después de haber caído, el pensamiento acerca del hielo induce *cambios corporales* en mí, mientras que antes de caer yo estaba en un “frío y neutral estado de percepción intelectual”, al observar el hielo como peligroso, sin cambios corporales o sensaciones asociadas.

En resumen, pienso que la idea de la emoción como iniciada por las percepciones de las oportunidades para la acción emocional de Gibson encaja muy bien con mi teoría jamesiana original de la emoción. Una valoración afectiva no cognitiva que inicie una respuesta emocional, incluyendo cambios fisiológicos, tendencias de acción (al estilo Frijda) y acciones reales, puede ser vista como una percepción de una oportunidad para la acción: mi amado es abrazable y me impulsa a abrazarlo. Mi enemigo es atacable y aunque, siendo una mujer mayor, es poco probable que realmente la golpee, bien puedo tener la tendencia a la acción de golpearlo: mis puños apretados, mi adrenalina elevada, mi ritmo cardíaco aumentado. Las evaluaciones afectivas deben ser pensadas en términos de los comportamientos que inducen: atacar, retirarse, esconderse, abrazar o lo que sea (estas son esencialmente las categorías de tendencias de acción de Frijda). Los cambios fisiológicos no sustentan emociones específicas, sino tipos de *acción* o comportamiento emocionalmente-motivados, como sugiere Frijda. Tal vez James tiene razón en que hay algunas emociones que provocan cambios fisiológicos sin acción. Pero puede ser simplemente el caso de que no todas las acciones sean muy enérgicas. En la nostalgia siento los cambios fisiológicos característicos de la tristeza y el anhelo, y el comportamiento correspondiente puede simplemente ser retirarse del mundo.

7. Conclusión

Concluiré con dos breves ejemplos de la estética. El primero es de arquitectura. Si pensamos en cómo percibimos el ambiente, a menudo notamos no sólo lo que las percepciones visuales nos ‘dicen’ acerca de las acciones que el medio ambiente ofrece, como sugiere Gibson, sino también cómo se sienten las cosas al tacto, y a nuestro sentido kinestésico, cómo huelen, suenan y quizás cómo saben, como las respuestas corporales instintivas de James que evocan y las *sensaciones* de esas respuestas corporales. Tenemos experiencias sensoriales multimodales de un edificio, así como también respuestas emocionales a él. En un artículo reciente describí ciertos espacios en el Museo Judío de Berlín (diseñados por Daniel Libeskind) que percibimos como hostiles, amenazantes, cerrados, terribles. Debido a la naturaleza de los cuerpos humanos y a la forma en que los seres humanos viven en el mundo, percibimos estos espacios como haciéndonos sentir vulnerables, débiles y temerosos, e inducen una tendencia a la acción de escapar, a encogerse o a ocultarse (aunque no hay ningún lugar para esconderse). En términos gibsonianos, estos espacios son percibidos como accionables como, por ejemplo, situaciones de las que esconderse y acojonantes, y en términos jamesianos aparecen no sólo como aterradores, sino como induciendo cambios corporales y tendencias a actuar, característicos del terror y tal vez de la vergüenza. O, como diría Frijda, estos espacios son percibidos como *exigiendo* conducta de escape y conducta de ocultarse. En este caso, estamos hablando de una experiencia de un *edificio* que no es realmente un peligro para nosotros –sólo se siente de esa manera.

Y si abrazamos la idea de ‘oportunidades para la acción’ virtuales, entonces otras artes también pueden ser vistas como despertando emociones de la manera que he tratado de describir en este artículo. De este modo, Charles Nussbaum ha argumentado que es apropiado escuchar ciertos tipos de música “pura” como presentando oportunidades para la acción emocional *virtual*: en el primer movimiento de la quinta sinfonía de Beethoven, por

ejemplo, parece que oímos una lucha entre un héroe y poderosas fuerzas hostiles contra él, y en la imaginación también podemos percibir las oportunidades para la acción emocional –las barreras, las amenazas, las fuerzas hostiles a superar. Además, al seguir la música, somos provocados para responder en la imaginación con acciones y gestos apropiados, apoyados por cambios fisiológicos apropiados, a esas oportunidades virtuales: en la imaginación actuamos como el héroe resuelto enfrentando valientemente su destino.

Bibliografía

- Elgin, C. (2008), "Emotion and Understanding", en: Brun, G., U. Doguoglu y D. Kuenzle (eds.), *Epistemology and Emotions*, pp. 33-50.
- Ellsworth, P. C. (1994), "William James and emotion: is a century of fame worth a century of misunderstanding?", *Psychological review*, 101(2), pp. 222-229. Disponible en: <http://doi.org/10.1037/0033-295X.101.2.222> [24/05/2017]
- Frijda, N. H. (1986), *The Emotions*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Garcia, J., D. F. Quick y B. White (1984), "Conditioning disgust and fear from mollusk to monkey", en: Alkon, D. L. y J. Farley (eds.), *Primary neural substrates of learning and behavioral change*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 47-61.
- Gibson, J. J. (1986), *The Ecological Approach to Visual Perception*, New York/ London: Talyon & Francis Group.
- Goldie, P. (2000), *The Emotions: A Philosophical Exploration* (Vol. 53), Oxford University Press.
- . (2006), "Review: Gut Reactions: A Perceptual Theory of Emotion", *Mind*, 115 (458).
- James, W. (1884), "What is an emotion?", *Mind*, 9, pp. 188-205.
- . (1890), *Principles of Psychology*, Chicago: Enciclopedia Britannica, Inc.
- . (1894), "The Physical Basis of Emotion", *Psychological Review*, 1, pp. 516-529.
- Laird, J. D. (2007), *Feelings: The perception of self*, Oxford University Press.
- Prinz, J. J. (2004), *Gut Reactions: A Perceptual Theory of Emotion*, New York: Oxford University Press.
- Reisenzein, R., W.-U Meyer y A. Schützwohl (1995), "James and the physical basis of emotion: A comment on Ellsworth", *Psychological Review*, 102(4), pp. 757-761.
- Robinson, J. (1983), "Emotion, Judgment, and Desire", *The Journal of Philosophy*, 80(11), pp. 731-741.
- . (1995), "Startle", *Journal of Philosophy*, 92(2), pp. 53-74.
- . (2005), *Deeper than Reason*, New York: Oxford University Press.
- Toronzuk, J. A. y G. F. Ellis (2007), "Disgust: Sensory affect or primary emotional system?", *Cognition and Emotion*, 21(8).

El carácter emotivo de la experiencia empática¹

Patricia Brunsteins

Introducción

En nuestra vida cotidiana parece que todos sabemos qué significa “ser empáticos” o qué queremos decir cuando afirmamos que los políticos necesitan ser más empáticos o cuando decimos que por empatía hicimos cosas que hasta nos sorprendieron a nosotros mismos. En el ámbito de la filosofía, la situación de la empatía no es tan clara ya que no posee un sentido único, no refiere a un mismo grupo de capacidades, ni históricamente tuvo un solo significado o uso. Se puede atender, al menos, a tres aspectos importantes de la empatía para su tratamiento conceptual. Un primer modo de concebirla consiste en asociarla a un método de comprensión de las ciencias sociales tal como diversos partidarios del dualismo metodológico han hecho (Dilthey, 1944; Collingwood, 1965). Un segundo modo la asocia a una capacidad intersubjetiva, a la base de otras capacidades mentales de la atribución intencional (Gordon, 1995; Goldman, 2005). Finalmente, suele adjudicarse a la empatía un abanico de funciones morales que van desde otorgarle un rol noble al explicar los orígenes de la crueldad humana (Baron-Cohen, 2011) hasta su intento de extirpación en el ámbito de las explicaciones relacionadas con la ética atendiendo al hecho de que en ocasiones

¹ Este trabajo ha sido presentado en el *Workshop: The Second Person and Emotions*, y una versión posterior, en una conferencia en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. Agradezco los comentarios y preguntas a los participantes de ambos encuentros. También agradezco la atenta lectura de Diana Pérez y los queridos miembros del proyecto Secyt sobre empatía.

actuamos empáticamente pero contrariamente a la moral (Prinz, 2011). En cada uno de estos enfoques, existe una rica producción filosófica contemporánea y diversas interpretaciones.

En este trabajo sostengo la necesidad de vincular la noción de empatía con las teorías acerca de la emoción y de la cognición. Al igual que Wondra y Ellsworth (2015), considero de suma importancia indagar la conexión existente entre la noción de empatía y una teoría plausible de las emociones. Sin embargo, a diferencia de ellos, caracterizo de manera diferente a la empatía y a las emociones. Frente a su modo de concebir a la empatía en un sentido estrecho, yo sostengo que abarca un rango más amplio de experiencias emotivas y, a diferencia de una visión evaluativa de las emociones con una impronta cognitiva importante, creo consistente con la noción de empatía entender a las emociones como percepciones para la acción, y como procesos, a la manera en que Robinson (2007) concibe a las emociones al deflacionar la exigencia cognitiva para la experiencia emotiva y tener en cuenta los cambios corporales. Finalmente, así comprendidas las emociones, es compatible y factible dar cuenta de una manera más refinada de la noción de empatía integral que defiendo.

En el primer y segundo apartado me dedico a dar cuenta de la empatía en el ámbito filosófico, teniendo en cuenta algunos de sus tratamientos conceptuales y sus aspectos relevantes. En el tercer apartado desarrollo mi versión de la empatía concebida en un sentido integral. El cuarto tiene por objetivo presentar la necesidad de relacionar las teorías de la empatía con las teorías de las emociones, de dar cuenta de la teoría evaluativa de las emociones que defienden Wondra y Ellsworth (2015) y de presentar algunas reflexiones críticas a su punto de vista. En el apartado quinto planteo la dificultad de relacionar la teoría de las emociones de Wondra y Ellsworth (2015) con la empatía integral. Una propuesta diferente de las emociones, la de Robinson, que incluye evaluaciones cognitivas pero también evaluaciones afectivas y cambios corporales, es presentada en el apartado sexto. En el séptimo apartado vinculo la teoría de las emociones de Robinson (2007) con la empatía integral extendiendo la teoría de las emociones a la experiencia empática. De este modo, es posible

sostener una noción integral de empatía que conciba a la experiencia emotiva de un modo menos restrictivo que la propuesta de Wondra y Ellsworth (2015) y extendiendo la idea de emociones de Robinson a la experiencia empática logrando, creo yo, dar cuenta de la misma de un modo más detallado y consistente.

1. La noción de empatía en la filosofía

Desde un punto de vista histórico, en los comienzos del siglo XX la empatía ha sido comprendida como un método teórico y no inferencial para interpretar las acciones humanas y se asoció fuertemente con el concepto de comprensión (*Verstehen*). A partir de la distinción metodológica entre las ciencias sociales y las ciencias naturales que propugnaba un dualismo metodológico, desde Dilthey (1944) en adelante, el concepto de empatía se asoció con un método comprensivista para comprender qué son los hechos sociales. Esta noción ha recibido críticas dentro de la misma línea interpretacionista y también desde versiones naturalistas reductivas no eliminativas de las ciencias sociales, dejando de tener la empatía, con el correr de la historia, el rol privilegiado otorgado al principio.²

No es sino hasta la década de los ochenta que la noción de empatía volvió a cobrar importancia a partir del debate filosófico acerca de la explicación de las acciones humanas. Desde esta perspectiva, y en el ámbito de la filosofía de la mente, se la ha considerado o bien como una herramienta alternativa excluyente o bien como coexistente con algunas teorías de la llamada psicología del sentido común, especialmente con la teoría de la teoría o la teoría de la simulación mental.³ Finalmente, en los últimos años ha habido una explosión de corte interdisciplinario de investigaciones en el campo de la filosofía de la psicología, la psicología cognitiva, la psicología evolucionista y la neu-

2 Véase Brunsteins, 2010: 81.

3 Hay muchas versiones del debate acerca de la psicología del sentido común y acerca del rol de la empatía en el mismo. Para una versión de ellas véase Brunsteins (2010).

ciencia social cognitiva respecto del fenómeno de la empatía que ha aportado resultados novedosos y ha planteado nuevos interrogantes. La noción de empatía que propongo discutir en el presente trabajo se encuentra enmarcada conceptualmente en el último contexto mencionado.

2. El concepto de empatía: aspectos emotivos y cognitivos

Uno de los problemas que surge de la exuberancia de material de investigación conceptual en el ámbito de la filosofía y de los resultados de la experimentación empírica en el área de la cognición social es que el término empatía parece referir ambiguamente y hasta de manera inconsistente. Como consecuencia de ello, hay poca precisión respecto de su naturaleza, alcance, funciones y de los criterios para diferenciarla de otros fenómenos intersubjetivos.

A pesar del desconcierto reinante, es posible observar un acuerdo en la existencia de ciertos lineamientos comunes que resaltan los aspectos cognitivos, emotivos y morales de la empatía y dos niveles de análisis diferentes: el nivel subpersonal⁴ y el nivel personal, adquiriendo importancia los estudios neuronales y motores, por un lado, y los estudios relativos a su diferenciación respecto de otras capacidades intersubjetivas tales como la imitación, la simpatía, la compasión, la angustia personal, el contagio emocional, la toma de perspectiva, la atribución mental, el altruismo y la cooperación, por el otro.

Se pueden reunir las diversas concepciones de empatía en tres grandes grupos. En el primero se ubican quienes consideran que la empatía incluye un aspecto cognitivo y uno afectivo, considerándola una habilidad para identificar lo que otro está pensando o sintiendo y para responder a sus pensamientos y sentimientos con una emoción apropiada (Baron-Cohen, 2011). En esta mis-

4 Dennett (1969) ha presentado la distinción personal-subpersonal para referirse a la distinción de corte explicativa relativa a tomar como unidad de análisis explicativo a un agente, un individuo en su totalidad o bien a un sistema particular interno a ese agente.

ma línea de análisis, puede concebirse a la empatía como conformada por un afecto compartido entre el yo y el otro, por cierta capacidad cognitiva para diferenciar entre la conciencia del yo de la del otro y por cierta flexibilidad mental para adoptar la perspectiva subjetiva del otro (Decety y Jackson, 2004, 2006).⁵

Un segundo grupo de autores caracteriza a la empatía teniendo en cuenta solamente su aspecto cognitivo y es definida como la conciencia cognitiva de los estados internos de otra persona tales como pensamientos, sentimientos e intenciones (Ickes, 1997) o bien como la conciencia cognitiva de los pensamientos, sentimientos, percepciones e intenciones de la otra persona (Deigh, 2011).

En último término, otro grupo de investigadores la concibe sólo desde un punto de vista afectivo: o bien como una reacción afectiva vicaria ante otra persona (Mill, 1756) o bien como un sentimiento de emoción vicaria que es congruente con pero no necesariamente idéntica a la emoción de otro (Barnett et al., 1987). En la actualidad, Prinz (2011) define a la empatía como la emoción vicaria que una persona experimenta cuando se refleja en la emoción del otro.

Cada uno de estos modos de comprender la empatía atiende a algo más que a un rótulo o a generar un consenso referencial, siendo más que una cuestión estipulativa o trivial. En efecto, en la adopción de cada una de estas alternativas existe un compromiso ontológico que apunta a la búsqueda de los procesos psicológicos efectivamente involucrados en las prácticas empáticas y estos resultan ser muy diferentes, según cómo se conciba a la empatía. A modo de ejemplo, en el caso de pensar a la empatía como cognitiva, los procesos psicológicos involucrados no incluirían los procesamientos psicológicos relativos al ámbito emotivo y, contrariamente, no se podrían incluir procesos psicológicos de sesgo cognitivo al describirla como meramente emotiva. El modo en que se conciba la empatía implica un compromiso ontológico con los procesos involucrados y afectaría también el análisis del alcance de su función social.

5 Con ciertas variantes Coplan (2011) se encuentra en la misma línea interpretativa de la empatía.

3. Una noción integral de empatía

Mi propuesta para comprender la noción de empatía es representarnos imaginariamente una línea extensa cuyos extremos respectivos se corresponden con una noción de empatía afectiva, de un lado, y con una noción cognitiva, del otro, siendo instanciados los casos reales de empatía a lo largo de la línea, incluyendo factores emotivos y cognitivos en diferentes intensidades. Con esta imagen quiero destacar el carácter integral de la empatía (Decety y Jackson, 2004, 2006; Coplan, 2011).

Los casos de empatía definidos como puramente afectivos o bien como puramente cognitivos no serían, propiamente hablando, casos de empatía dado que el extremo puramente emotivo se identificaría con el fenómeno denominado contagio emocional, en tanto que el puramente cognitivo se identificaría con alguna estrategia de atribución intencional. Asimismo, es posible diferenciar la empatía de otros fenómenos intersubjetivos emparentados, que a menudo, suelen confundirse con la empatía.

En el caso de la empatía afectiva podría pensarse o bien que hay un predominio de los factores afectivos o que sólo incluye factores afectivos, y esa diferencia es fundamental. En el primer caso, es coherente asignar el rótulo de empatía a la capacidad mencionada dado que hay preeminencia de los factores afectivos aún cuando no se niega la presencia de algún procesamiento cognitivo básico y necesario, y se piensa en una noción de empatía explicada en un nivel personal. En el segundo sentido mencionado, la capacidad referida no es estrictamente empatía sino un fenómeno intersubjetivo relacionado, y que para algunos está a la base de la empatía, denominado contagio emocional. El contagio emocional es un fenómeno involuntario, automático, que se corresponde con un nivel de análisis subpersonal y se apoya tanto en el fenómeno de la imitación como en la resonancia motora entre el yo y el otro. En esta línea, para muchos investigadores, la resonancia motora se explica en parte a través de la activación del sistema de las neuronas espejo. Para Hatfield y Rapson (2009) existen una serie de estadios necesarios que describen el proceso de contagio emocional: (a) la mímica, (b) el

feedback y (c) el contagio. Las personas tienden a imitar automáticamente las expresiones faciales, vocales, las posturas y ciertos comportamientos instrumentales alrededor de ellas. Tienden a sentir un pálido reflejo de las emociones de los otros como consecuencia de tal *feedback*. El resultado de lo anterior es que las personas tienden a captar las emociones de los otros. El caso del contagio automático es muy claro a la hora de desestimarlo como candidato a ser el fenómeno empático. Al actuar a nivel subpersonal es imposible asimilar el contagio emocional con la experiencia de una emoción ya que la experiencia corresponde a una descripción en el nivel personal. Es muy importante resaltar que este hecho no va en desmedro de una correlación entre ambas capacidades y entre ambos niveles. Del otro extremo de la línea imaginaria de la empatía se encuentra la noción de empatía concebida como meramente cognitiva. Desde el punto de vista que estoy defendiendo, dicha posición resulta conceptualmente imposible dado que la experiencia de una emoción idéntica a la de la persona que es objeto de empatía (según ciertas posiciones) o de una emoción vicaria pero no idéntica es necesaria para que haya empatía. La experiencia emotiva es un factor esencial para la experiencia empática. La particularidad de la empatía es que no hay una única manifestación de emoción empática. La emoción empática se vehiculiza a partir de la experiencia de otras emociones vicarias a la emoción del sujeto que es objeto de empatía. Los factores cognitivos que intervendrían en el proceso empático son la toma de perspectiva, cierta flexibilidad cognitiva para poder adoptar la perspectiva del otro y la regulación de las emociones. La regulación de las emociones sólo es posible si el individuo comprende implícitamente cierta semejanza y diferenciación entre el yo y el otro. Esta habilidad supone poder responder a las demandas de la experiencia con un rango emotivo tolerable y lo suficientemente flexible como para permitir, demorar o inhibir reacciones espontáneas (Decety y Lamm, 2006).

Para tener empatía es necesario también procesar cierta información. El tipo de procesamiento más básico es de tipo *bottom-up* y sucede cuando se da cuenta de la emoción “compartida” que es automáticamente activada en el observador a través de

los *inputs* perceptuales directos. En este punto, se hace referencia al dominio motor y al dominio sensorio-afectivo (Decety, 2010). Además, se requiere de un procesamiento de la información de tipo *top-down*, ya que las funciones ejecutivas implementadas en ciertas áreas de la corteza cerebral regulan la cognición y la emoción a través de la atención selectiva y la auto-regulación. Hay capacidades de focalización del contexto facilitando la relación intersubjetiva y actualizándose en función de la información de tipo *bottom-up*, siendo un proceso de tipo re-evaluativo.

Desde la concepción que sostengo, la empatía se diferencia de la simpatía en tanto se concibe a la primera como una capacidad para apreciar las emociones y sentimientos de los otros con una mínima distinción entre el yo y el otro y a la simpatía como sentimientos de preocupación por el bienestar del otro. La simpatía puede surgir de la empatía a partir de la aprehensión del estado emocional del otro sin tener que ser congruente con el estado afectivo del otro (Decety, 2010).

Una última consideración relevante para diferenciar a la empatía de otro fenómeno intersubjetivo muy cercano: la regulación de las emociones. Coincido con Eisenberg y Eggum (2009) quienes sostienen que, cuando no se pueden regular las emociones, es imposible empatizar, sólo se siente preocupación personal. Es interesante observar el resultado de ciertos estudios que muestran que cuando la persona refiere al sentimiento de angustia o preocupación personal en el nivel neuronal existe un completo solapamiento en las zonas cerebrales activadas correspondientes al yo y al otro, imagen que no coincide en absoluto con aquellas correspondientes al fenómeno empático (Decety Jackson y Rainville, 2006).

De este modo, experimentar empatía sería sentir una emoción vicaria congruente pero no idéntica con la emoción que se supone siente la otra persona, poniéndose en el lugar de la otra persona y diferenciando entre el yo y el otro.

Por ejemplo, desde esta concepción integral, si una persona experimenta empatía por una mujer que está dando a luz, los siguientes factores contextuales moduladores, emotivos y cognitivos estarían involucrados. En primer lugar, habría reacciones

involuntarias automáticas, preparación motora, experiencias viscerales que surgen de la percepción del dolor del otro (lo que he denominado, siguiendo a Decety y Jackson (2004, 2006) procesamiento de tipo *bottom-up*). En segundo lugar, también habría experiencias de aprendizaje de tipo personal a partir de las características de la persona que empatiza (lo que denominé, siguiendo a los autores ya citados, procesamiento de tipo *top-down*: atención selectiva y auto regulación). En tercer lugar, serían importantes las características contextuales, por ejemplo, si el parto se está desarrollando normalmente o durante el camino al hospital, sin luz y en medio de una tormenta, o si se desencadenó el trabajo de parto y estamos en el subterráneo. Finalmente, ocuparía un lugar importante también como factor modulizador de la empatía la relación entre la persona que empatiza y la que es objeto de empatía: si se trata de personas extrañas, amigas, o la amante de mi pareja que está teniendo a su hijo.

4. Empatía y emociones: vinculaciones teóricas

Hasta aquí he presentado un modelo de experiencia empática que considero adecuado para dar cuenta de este fenómeno. Uno de los problemas conceptuales básicos a la hora de precisar el concepto de empatía consiste en preguntarse qué se entiende por emoción empática y qué aspectos cognitivos son necesarios para dar cuenta de este fenómeno. Más específicamente, es importante cuestionarse si hablamos de una noción integral de empatía en sus aspectos cognitivos y emotivos o si la misma idea de emoción contiene algunos aspectos cognitivos necesarios para experimentar la emoción empática o si se requiere de otras funciones cognitivas. Es llamativo, dada la importancia en la determinación de los procesos empáticos, el poco trabajo dedicado a conectar teorías conceptuales de la empatía con teorías acerca de la emoción y de la cognición.

Wondra y Ellsworth (2015) han destacado la importancia de relacionar una teoría de la empatía con una teoría de las emociones proponiendo un posible vínculo. Estos autores afirman que

la experiencia emotiva empática es un gran desafío ya que las emociones están ligadas a nuestras metas personales, nuestros objetivos e intereses, esto es, a nuestro bienestar y, sin embargo, tenemos empatía cuando nuestras propias metas no están involucradas sino que nos involucramos más bien con lo que le ocurre al otro. Este desafío es lo que los lleva a estudiar la vinculación entre la noción de empatía y una teoría de las emociones.

En este apartado, en primer lugar, esbozaré los lineamientos principales de la teoría de las emociones y la empatía propuestas por Wondra y Ellsworth (2015). En segundo lugar, haré una serie de reflexiones tendientes a mostrar el beneficio teórico de comprender a la empatía en un sentido menos restringido que el propuesto por Wondra y Ellsworth prestando especial atención a cierta dificultad conceptual y empírica de su punto de partida. En tercer lugar, sugeriré un modo de comprender a las emociones con un compromiso menor a nivel cognitivo y compatible en mayor grado con mi propuesta respecto de la noción de empatía.

Wondra y Ellsworth (2015) sostienen una teoría evaluativa de las emociones de sesgo cognitivo apoyándose en tres tesis. La primera afirma que las emociones se basan en evaluaciones del entorno. Las teorías evaluativas argumentan que la experiencia emocional involucra interpretaciones evaluativas de la situación. A modo de ejemplo, Smith y Ellsworth (1985) descubrieron que las personas diferenciaron quince rótulos de emociones (algunas son el miedo, el orgullo, la felicidad, la culpa) con seis evaluaciones. Para ello evaluaron el esfuerzo, lo placentero, el control de la situación, la responsabilidad de la situación, la atención que le dedicaban a la situación y la certeza.

En segundo lugar, Wondra y Ellsworth (2015) sostienen que el límite entre emociones cualitativamente diferentes es continuo. Las teorías evaluativas de las emociones no conciben que haya un sistema psicobiológico separado para cada emoción porque consideran que los límites entre las emociones son continuos. Usamos rótulos tales como “miedo” porque describe sentimientos comunes que surgen de modos comunes en que las personas apreciamos o evaluamos las situaciones y no porque tengamos un sistema separado de emociones. Según esta posición, decir

que tenemos miedo implica describir una serie de experiencias emocionales que se atraviesan sin límites claros. Finalmente, Wondra y Ellsworth (2015) consideran que las emociones tienen patrones universales de evaluación y en ese sentido son universales dado que dos personas evalúan situaciones del mismo modo, no importa si es la misma situación u otra, sienten lo mismo.

Ante la pregunta “¿Cómo es posible que el sistema emocional de otra persona active nuestro propio sistema emocional?” Wondra y Ellsworth (2015) sostienen que la empatía se produce cuando el observador evalúa la situación del otro de la misma manera en que el otro la ha evaluado. En otras palabras, si el observador no experimenta la misma emoción, entonces no hay experiencia empática. Por ejemplo, si un observador sabe más que lo que sabe la persona que está siendo observada, o si tienen diversos estados psicológicos, la persona posee una experiencia emocional vicaria pero no empática. Consideremos el caso en el que estamos esperando los análisis de un amigo que está internado durante las vacaciones de ambos y que parece que tiene malaria. El que está internado puede sentirse triste ya que está casi seguro del resultado del test mientras que el amigo no tiene certeza del resultado del análisis y tiene miedo. En esta situación, según los autores, no hay experiencia empática. Wondra y Ellsworth (2015) acuden a una teoría evaluativa de la empatía explicando, así, que la empatía sucede cuando el observador evalúa la situación de la otra persona de la misma manera. Si el observador la evalúa de otro modo, el observador puede sentir una emoción vicaria pero no empatía.

Quisiera hacer algunas reflexiones en este punto que me parece, al menos, podrían mostrarnos ciertas dificultades para adoptar esta concepción de empatía.

En primer lugar, mis reparos se centran en que no es algo ya aceptado y no cuestionado sostener que la empatía consista solamente y en sentido estricto en evaluar la situación del otro de la misma manera en que el otro la ha evaluado; este punto debería tener algún argumento a favor. A diferencia de esa interpretación, se puede pensar que es posible tener empatía por otra persona aun cuando la emoción que suponemos siente la otra

persona no coincide con la emoción que nos provoca. Cuando se habla de experiencia emotiva vicaria se está pensando en la emoción que provoca en una persona la emoción que manifiesta otra persona y/o la situación de esa otra persona. Hay experiencia emotiva vicaria cuando nuestra emoción no surge de una experiencia de primera mano. La experiencia vicaria es tanto la experiencia emotiva de la misma emoción como la experiencia emotiva de una emoción congruente pero no idéntica y ambos tipos de experiencia vicaria son considerados como empatía para otros autores. Tal es el caso de Decety (2006) quien afirma que al tener empatía con alguien sentimos una emoción vicaria congruente con pero no necesariamente idéntica a las emociones que la otra persona experimenta. La lista de investigadores teóricos y empíricos del fenómeno de la empatía puede engrosarse hacia ambos bandos, es decir aquellos que sostienen identidad de emoción y aquellos que sostienen similaridad y/o congruencia de emociones. A tal fin, es interesante la siguiente cita que recoge el grado de ambigüedad que quiero señalar respecto del criterio o requisito de isomorfismo planteado por Wonda y Ellsworth (2105):

Algunos autores han explícitamente argumentado que la emoción empática del observador tiene que ser congruente con aquella que corresponde al individuo observado, algunos implicando que es el caso con un “compartir” emociones [...] o “experimentar” vicariamente las emociones de otro [...]. Para otros, la congruencia puede ocurrir pero no es necesaria [...] y algunos autores sugieren que la emoción es congruente con la percepción del observador de la necesidad o el derecho del otro, entonces, congruente con la situación del otro [...]. Claramente, hay una necesidad de desambiguar este punto.

En segundo lugar, también se discute, en el caso de suponer isomorfismo, el tipo y el grado del mismo, ya que es aún una cuestión abierta si se habla de isomorfismo de las bases neuronales, o bien, si se está hablando en un nivel fenomenológico. En el primer caso, se está haciendo referencia al contagio emocional, una capacidad puntualmente autocentrada, que puede o no integrarse a una noción más sofisticada como la empatía. En el

segundo caso, sería claramente la propuesta de Coplan (2011), o de los autores en cuestión, y se está haciendo referencia a una capacidad centrada en el otro. Este punto no queda claro en la posición que defienden Wondra y Ellsworth.

En tercer lugar, es difícil determinar si cuando Wondra y Ellsworth sostienen que hay empatía, efectivamente tenemos la misma emoción que la persona que es objeto de empatía ya que ¿cómo podemos saber que un individuo siente exactamente lo que siente la otra persona que pasa por una situación X sin entrar en una relación intersubjetiva posterior como para comparar y ajustar nuestras propias emociones? Y si fuera posible, ¿cuáles serían los criterios de justificación en este sentido?

Por otro lado, sería una gran limitación para la experiencia empática ya que no podríamos empatizar con alguien que experimente una emoción que nosotros no hayamos previamente sentido en el mismo sentido en que lo siente la persona, a menos que mediante la imaginación y otras funciones cognitivas podamos lograrlo; pero, en ese caso, ¿sería efectivamente idéntica? Asimismo, el objetivo no es imitar las emociones sino comprender las emociones del otro a través de cierta experiencia emotiva, incluyendo evaluaciones cuyo objeto es el otro.

Finalmente, la empatía es un fenómeno flexible y maleable por un número de situaciones motivacionales y disposicionales. Dichas situaciones y la toma de perspectiva y regulación de las emociones modifican las emociones que sentimos para poder ir más allá del contagio emocional, no sufrir angustia personal y experimentar empatía. Distintos mecanismos generan empatía, se puede acceder por vía de percepción directa o a través de la imaginación o toma de perspectiva o mediante controles de tipo *top down*. Las emociones pueden variar según el resto de los factores intervinientes. Para que haya congruencia entre la emoción de uno y la emoción del otro, la persona que empatiza toma lo relevante del entorno y, junto con sus propios recursos (emotivos y cognitivos), logra la experiencia empática que supone algún tipo de adscripción hacia la otra persona. Al haber tantos factores intervinientes en la persona que posee la experiencia emotiva vicaria sería casi una petición de principio suponer que será el

mismo tipo de experiencia emotiva el que se instancia en ambos casos.

Para concluir, si la teoría evaluativa de Wondra y Ellsworth asume, por ejemplo, que tener miedo implica describir una serie de experiencias emocionales que se atraviesan sin límites claros, es difícil de determinar si el caso de la emoción vicaria se corresponde con el mismo tipo de experiencias emotivas que tendría la persona objeto de empatía, dado que para que haya empatía, según los autores en cuestión, el sujeto debería hacer el mismo tipo de evaluaciones que el individuo que es objeto de empatía haya efectuado. Con diferencias espacio-temporales, corporales, de perspectiva y de responsabilidades, parece que hay que explicar con más detalle la posibilidad de que las evaluaciones situacionales puedan ser idénticas a la de la persona que es objeto de empatía.

Cuando se habla de experimentar alguna emoción congruente pero no necesariamente idéntica, se brinda la posibilidad de organizar el conjunto simultáneo de factores intervinientes para lograr la experiencia empática: comprender la situación del otro, sintiendo por el otro algo pero sabiendo que lo que le sucede, le sucede al otro y no a mí. Teniendo en cuenta las dificultades señaladas, parecería poco probable sostener una noción de empatía en un sentido estrecho tal como han propuesto los autores.

5. Una concepción integral de empatía en combinación con una teoría evaluativa de sesgo cognitivo de las emociones

Teniendo en cuenta la noción de empatía en el sentido integral propuesto en las primeras páginas de este trabajo, quedaría por ver si esta es compatible con una visión evaluativa de las emociones.

La teoría de las emociones de Wondra y Ellsworth es de sesgo cognitivo. Se interpreta a las emociones asumiendo que son la causa de la cognición, dado que dependen de juicios evaluativos y no involucran cambios corporales.

Estos hechos nos enfrentarían con un problema, dado que la evidencia empírica sostiene que la empatía supone procesos más

automatizados, emotivos y cognitivos que producen casi simultáneamente cambios corporales asociados (Decety, 2010; Vignemont y Singer, 2006). La teoría de las emociones que suponen Wondra y Ellsworth no podría dar cuenta de casos de empatía de bajo contenido cognitivo, ni podría dar cuenta de los cambios corporales producto de una emoción.

Un problema con la concepción de las emociones supuesta por Wondra y Ellsworth reside en que no nos permitiría explicar casos de inducción física (sonrojarse por vergüenza, por ejemplo). Si la evidencia empírica nos muestra que los cambios corporales son sentidos y tienen lugar de un modo independiente a ciertas evaluaciones cognitivas, entonces estas no serían imprescindibles pues una vez que los cambios corporales tienen lugar, la emoción ya estaría presente.

Otra cuestión a considerar es hasta qué punto el carácter evaluativo de las emociones llevaría a privilegiar aspectos cognitivos evaluativos en el núcleo mismo de las emociones y, en ese caso, cómo explicar una continuidad conceptual de la noción de empatía con especies no humanas. Hay evidencia empírica que sugiere grados de empatía en orangutanes, chimpancés, lobos, roedores y perros domésticos, entre otras especies (Preston y de Waal, 2002; Panksepp y Panksepp, 2013; Panksepp, 2011; Bekoff, 2006; Silva y Sousa, 2011). ¿No podría, acaso, pensarse en un tipo de evaluaciones emotivas más ligadas a lo corporal?

6. Una propuesta alternativa para caracterizar a las emociones

Robinson (2007) propone el concepto de evaluación afectiva con la idea de describir de una manera más acertada lo que, según la autora, efectivamente sucede cuando experimentamos una emoción. La función de las evaluaciones afectivas consiste en alertar a la persona de una manera rápida y automática qué es lo que sería significativo del entorno (tanto interno como externo) para su bienestar y en producir rápidamente un estado corporal que prepare a la persona para una acción apropiada. Muy a

menudo hay un monitoreo cognitivo de la situación o, más aún, una re-evaluación cognitiva.

En ese sentido, las emociones no serían juicios cognitivos sino procesos constituidos por eventos de al menos tres tipos. El primer tipo de eventos son las evaluaciones afectivas que automáticamente responden a lo que sucede en el entorno, de una manera rápida y automática. En segundo lugar, las emociones están constituidas por cambios corporales que registran el evento de un modo corporal. Finalmente, las personas efectúan re-evaluaciones cognitivas del evento que surgen de un monitoreo cognitivo: evaluaciones de grano fino, que son más lentas y requieren de mayor información y modulan las evaluaciones rápidas. Las evaluaciones afectivas pueden evocarse automáticamente mediante percepciones simples o también a partir de creencias y de pensamientos complejos. Robinson considera que las personas no poseemos un control completo de las emociones, sólo indirectamente a través del monitoreo cognitivo, lo cual implica un *feedback* continuo entre los elementos que constituyen la emoción. En términos generales, la autora considera que terminamos de constituir la emoción en la que es cuanto la categorizamos.

Una ventaja explicativa de la teoría de las emociones de Robinson es la posibilidad de trazar una línea continua entre la emoción en animales no humanos y en humanos, la diferencia estaría dada por el grado de complejidad que puede alcanzar el monitoreo cognitivo.

Aun cuando un estímulo dado, según Robinson, evoque el mismo tipo de emoción inicial en diferentes personas (evaluación afectiva), las acciones que se desencadenarían en cada caso podrían ser totalmente diferentes porque el subsiguiente monitoreo cognitivo es individual y la memoria que cada individuo posee también cumple un rol importante. Las emociones, desde esta concepción, son procesos dinámicos en constante movimiento que son iniciados por evaluaciones afectivas, monitoreadas por evaluaciones cognitivas y constreñidas por experiencias previas.

7. Emociones como procesos y empatía integral: una dupla con futuro

Tal como he descripto anteriormente, la noción de empatía integral involucra, a grandes rasgos, un proceso con diversos factores en juego: emotivos, cognitivos, contextuales y personales. Uno de los factores necesarios para poder tener una experiencia empática es tener una experiencia vicaria de la emoción que suponemos tiene la persona que es objeto de empatía; tal emoción es congruente pero no necesariamente idéntica con la emoción de la otra persona.

En este apartado, y a partir de la necesidad mencionada anteriormente de clarificar las nociones de emoción y de cognición involucradas en la empatía propongo considerar a las emociones tal como Robinson las caracteriza. La teoría de las emociones de Robinson podría explicar la experiencia empática con mayor profundidad al tiempo que es compatible con el modo en que, planteo, tienen lugar las funciones cognitivas y el entorno. Intentaré, en lo que sigue, esbozar cómo podría desarrollarse esta extensión.

Se podría decir que la experiencia empática comienza con una emoción, una emoción vicaria y congruente con la emoción de la persona observada (o imaginada) pero esa emoción es re-evaluada cognitivamente al tiempo que la diferencia entre la experiencia emocional de primera mano y la experiencia vicaria está ocurriendo. Emociones, factores cognitivos de bajo y de alto nivel junto con apreciaciones de grano grueso y fino del entorno son contemplados desde esta concepción. Entre los factores cognitivos, se considera la diferenciación entre el yo y el otro, presente en el fenómeno empático.

Recuérdese que entre los factores intervinientes en la experiencia empática hay reacciones involuntarias automáticas que consisten en la emoción “compartida”, preparación motora y experiencias viscerales que surgen de la percepción directa del otro. Son procesamientos de la información de tipo *bottom-up* correspondientes al dominio motor y sensorio afectivo. Se producen, a partir de ellos y de manera automática, algunos cambios cor-

porales que son regulados a partir de factores cognitivos de alto nivel, como la regulación de las emociones y la atención selectiva de lo relevante del entorno. Son capacidades para focalizarse en aquel entorno que se actualizan basándose en los procesamiento de tipo *bottom up* siendo este un proceso de tipo re-evaluativo. Si se tiene en cuenta que las emociones para Robinson son un proceso, son percepciones para la acción, que se parte de evaluaciones de tipo afectivas similares a las descritas por el proceso empático y que luego también requieren de cierta re-evaluación cognitiva, se puede ver que hay una gran compatibilidad entre ambos tipos de teorías, y por ende podríamos extender el modo en que Robinson comprende a la emoción empática teniendo en cuenta el modo integral de empatía que he propuesto.

Una de las virtudes que tendría el modo de comprender a las emociones en clave *robinsoniana* es que se podrían explicar las diferencias entre las personas en relación a experimentar empatía o no en una misma situación y también permitiría explicar las diferencias existentes en relación a su intensidad.

Otra de las virtudes es que permite explicar la experiencia empática como un tipo de experiencia que se da en humanos pero que otras especies también son capaces de experimentar. El modo de dar cuenta de la empatía integral es una caracterización conceptual que abarca casos de empatía con menor y mayor compromiso cognitivo y compatible con la empatía animal. Finalmente, quisiera mencionar, aun cuando no lo he desarrollado, que la noción de empatía que presento es compatible con cierta idea de cognición extendida o corporizada, concepción que estimo compatible con las emociones entendidas como Robinson las considera dada su impronta *gibsoniana*, pero este ya es un tema para otro trabajo.

Bibliografía

- Barnett, M. A. (1987), "Empathy and related responses in children", en: Eisenberg, N. y J. Strayer (eds.), *Empathy and its development*, Cambridge University Press.
- Baron-Cohen, S. (2011), *The science of Evil: on Empathy and the Origins of Cruelty*, Basic Books.
- Bekoff, M. (2006), "Animal Passions and Beastly Virtues: Cognitive Ethology as the Unifying Science for Understanding the Subjective, Emotional, Empathic, and Moral Lives of Animals", en: *Human Ecology Review*, Vol. 13, N° 1.
- Brunsteins, P. (2010), *La Psicología Folk. Teorías, prácticas y perspectivas*, Ediciones del Signo.
- . (2011), "El Rol de la Empatía en la Atribución Mental", *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, Vol. 3, N° 1, pp. 75-84.
- . (2015), "El rol de la empatía en la jurisprudencia desde la óptica de J. Deigh. Un análisis crítico a partir del caso Lilly Ledbetter", en: *Nuevas fronteras en filosofía práctica*, Vol. 4, pp. 15-29.
- . (2016), "La delgada línea entre ser o no ser empático", en: *Filosofía e Historia de la Ciencia en el Cono Sur. Selección de trabajos del IX Encuentro y las XXV Jornadas de Epistemología e Historia de la Ciencia*, Vol. 1, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 149-156.
- . (en prensa), "La empatía y su contribución en el ámbito de los derechos humanos", en: Lariguat, G. y L. Samamé (eds.). *Los puertos de la filosofía*, Córdoba: Alción.
- Collingwood, R. (1965), *Idea de la Historia*, México: FCE.
- Coplan, A. (2011), "Understanding Empathy. Its Features and Effects", en: Coplan, A. y P. Goldie (eds.), *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives*, New York: Oxford University Press.
- De Vignemont, F. y T. Singer (2006), "The empathic brain: how, when and why?", en: *Trends in Cognitive Sciences*, Elsevier, 10 (10).
- De Waal, F. (2008), *La Edad de la empatía*, Tusquets.
- Decety, J. (2010), "To what extent is empathy mediated by shared neural circuits?", en: *Emotion Review*, Sage Publications, pp. 1-4.
- Decety, J. y C. Lamm (2006), "Human Empathy through the lens of Social Neuroscience", *The Scientific World*, 6, 1146-1163.

- . (2009), "Human Empathy through the lens of Social Neuroscience", *The Scientific World Journal*, Vol. 6, pp. 1146-1163.
- Decety, J., P. Jackson y P. Rainville (2006), "To what extent do we share the pain of others? Insight from the neural bases of pain empathy", *Pain* 125, pp. 5-9.
- Decety, J. y P. Jackson (2004), "The functional architecture of human empathy", en: *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, pp. 71-100.
- . (2006), "A Social Neuroscience Perspective on Empathy", *Currents Directions in Psychological Sciences*, 15 (2), 54-58.
- Deigh, J. (2011), "Empathy, Justice and Jurisprudence", en: *The Southern Journal of Philosophy*, Vol. 49.
- Dennett, D. C. (1969), *Content and Consciousness*, Routledge and Kegan Paul.
- Dilthey, W. (1944), *Introducción a las Ciencias del Espíritu*, México: FCE.
- Eisenberg, N. y N. D. Eggum (2009), "Empathic responding: Sympathy and personal distress", en: Decety, J. y W. Ickes (eds.), *The Social Neuroscience of Empathy*, MIT Press, pp. 71-83.
- Goldman, A. (2005), "Imitation, mind reading, and simulation", en: Hurley, S. y N. Chater (eds.), *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science, Vol. 2: Imitation, human development, and culture*, MIT Press, pp. 79-93.
- Gordon, R. (1995), "Sympathy, Simulation, and the Impartial Spectator", en: *Ethics*, 105, 4, pp. 727-742.
- Hatfield, E. y R. L. Rapson (2009), "Contagion", en: Sander, D. y K. R. Scherer (eds.), *The Oxford companion to emotion and the affective sciences*, New York: Oxford University Press, p. 99.
- Ickes, W. (1997), *Empathy Accuracy*, Guilford Press.
- Mill, J. S. (1854), *Diario*, Madrid: Alianza.
- Panksepp, J. (2011), "Cross-species affective neuroscience decoding of the primal affective experiences of humans and related animals", en: *PLoS ONE*, 6:e21236. [PubMed: 21915252]
- Panksepp, J. y J. Panksepp (2013), "Toward a cross-species understanding of empathy", *Trends in Neurosciences*, 36(8), pp. 489-496.
- Preston, S. y F. de Waal (2002), "Empathy: Its Ultimate and Proximate Bases", *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), pp. 1-20.

- Prinz, J. (2011), "Against Empathy", *The Southern Journal of Philosophy*, 49, S1, pp. 214-233
- Robinson, J. (2007), *Deeper than Reasons*, Oxford University Press.
- Silva, K. y L. de Sousa (2011), "'Canis empathicus'? A proposal on dog's capacity to empathize with humans", *Biology Letters* DOI: 10.1098/rsbl.2011.0083.
- Smith, C. A. y P. C. Ellsworth (1985), "Patterns of cognitive appraisal en emotions", *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (4), pp. 813-838.
- Wondra, J. D. y P. C. Ellsworth (2015), "An Appraisal Theory of Empathy and Other Vicarious Emotional Experiences", *Psychological Review*, Vol. 122, N° 3, pp. 411-428.

Apuntes acerca de la hipótesis de la percepción directa de los estados mentales

Tomás Balmaceda

Introducción

Mientras escribo estas palabras en un ruidoso café de Buenos Aires en un día abrasador de verano, veo a gente entrar y salir, sentarse en una mesa y pedir algo para tomar, dialogar con pasión sobre algunos temas, leer el diario o simplemente perder la mirada en algún punto del horizonte. Yo estoy rodeado de papeles y libros, con la computadora abierta en un documento que de a poco se va llenando de caracteres y a veces cruzo la mirada con alguna persona y, por breves instantes, los dos entendemos que estamos compartiendo este espacio, atentos a lo que hace el otro. Si lo hago con uno de los mozos, puede distinguir si lo estoy llamando porque necesito algo o si cruzamos nuestras miradas accidentalmente. Lo mismo sucede con otro cliente como yo. Así nacieron muchas historias de amor verdaderas y también muchas de ficción, ya que parece inevitable imaginar lo que el otro está pensando, tanto si me mira a mí (¿lo conozco?, ¿necesita algo?, ¿quiere comenzar una conversación?) como si mira a la calle tomando un café (¿espera a alguien?, ¿acaba de recibir una noticia terrible?, ¿está recordando a alguien de su pasado o soñando con alguien que acaba de conocer?).

Al igual que mis fantasías mientras veo a hombres y mujeres en este bar, cuentos, novelas y obras de teatro descansan en la misma premisa: todas las personas tienen estados mentales similares a los míos. A diferencia de las sillas, mesas y pocillos de café de este sitio, considero que las personas que están aquí tienen pensamientos en este momento, están sintiendo toda clase de emociones, albergan esperanzas sobre algunos temas y guardan

expectativas sobre lo que vendrá. Cuando veo mi jugo de naranja lo hago de un modo distinto a como miro a la persona que se sentó a mi lado, en quien de inmediato puedo detectar si está visiblemente ofuscada o triste, ya que lo primero que busco es su cara.

Estas mismas reflexiones han guiado por siglos a pensadores y filósofos y constituyen lo que se suele conocer como “el problema de las otras mentes”, es decir, cómo dar cuenta del hecho de que las otras personas tienen estados mentales similares a los nuestros y que se comportan, en líneas generales, con motivaciones que son parecidas a las nuestras o que podríamos comprender si contáramos con la información suficiente. A pesar de ser un temática presente desde hace tiempo, no existe aún consenso sobre cómo se deben responder preguntas sencillas como: “¿Cómo puedo saber en qué está pensando un individuo?”, “¿Cómo puedo entenderlo?” o “¿Puedo conocer con seguridad lo que le sucede en su mente?”. Son reflexiones que giran alrededor de nuestro carácter eminentemente social y que despiertan reflexiones epistemológicas, vinculadas a las diferencias en la naturaleza de nuestro acceso a los contenidos de nuestra mente frente al acceso a los contenidos de la mente de los demás; y también sobre cómo debemos entender los conceptos psicológicos, ya que en el caso de términos como “dolor” o “picazón” podemos adscribirlos a nosotros mismos con una seguridad y certeza que jamás podríamos alcanzar al adscribirlos a otros individuos, incluso si su conducta es parecida a la nuestra.

Autores tan disímiles como René Descartes, John Locke y John Stuart Mill se ocuparon del tema, pero también Ludwig Wittgenstein, Gilbert Ryle, Edmund Husserl y Martin Heidegger, entre otros, cada uno desde su óptica y marco conceptual particular. En el caso de la filosofía analítica, y del área que se suele llamar filosofía de la mente, la pregunta por las otras mentes se sumó a las preocupaciones por la psicología de sentido común, es decir, el estudio de la manera en que cotidianamente los seres humanos nos entendemos los unos a los otros en un mundo social y compartido, más específicamente en la cuestión relativa a cómo realizamos atribuciones de estados psicológicos a nues-

tros congéneres. Se trata de un campo de investigación que tomó forma a comienzos de la década de 1980 y que atravesó varias etapas, con numerosas y fructíferas discusiones.

En este trabajo me concentraré en explorar diferentes estrategias de atribución mentalista. Me concentraré en dos grandes abordajes, que creo que representan concepciones paradigmáticas en pugna en los debates que se dieron en las últimas cuatro décadas. En primer término, la atribución mediada de estados mentales, que defienden en el terreno de las reflexiones filosóficas acerca de la psicología de sentido común los defensores de la “Teoría de la Teoría” y de la “Teoría de la Simulación”. Introduciré sus ideas principales en (1) y explicaré con mayor detalle su concepción de los estados mentales, los compromisos que asumen y los problemas que presentan en (2). Luego, expondré su alternativa, la hipótesis de la percepción directa de los estados mentales, una posición sostenida por teóricos de la interacción y defensores de la perspectiva de la segunda persona, cuyas tesis principales presentaré en (3). A continuación, en (4), intentaré exponer en qué consiste esta estrategia y por qué se puede afirmar que involucra un cambio radical en la manera en que se concibe lo mental. Expuestos ambos abordajes, en la última sección sostendré que, si bien la percepción directa representa un modelo más satisfactorio y completo para dar cuenta de cómo accedemos a las mentes ajenas, aún es necesario echar luz sobre cuestiones que no resultan claras (5) y esbozaré una serie de críticas y propuestas para un estudio futuro de este fenómeno (6).

1. Inferir vs. Simular

Durante más dos décadas –desde la publicación del trabajo seminal en el área, “Does the chimpanzee have a theory of mind?” de los primatólogos David Premack y Guy Woodruff y hasta comienzos del siglo XXI– cuando se hablaba de psicología de sentido común, sólo había dos modelos posibles en juego: la Teoría de la Teoría (TT) o la Teoría de la Simulación (TS). Eran posiciones bien diferenciadas, que se excluían mutuamente y que

estaban enfrentadas. Se trata de un escenario dicotómico y excluyente, en el cual la debilidad del rival constituía la fortaleza propia. Los inconvenientes de la TT eran expuestos en detalle por los defensores de la TS, mostrando cómo podían resolverse bajo su óptica, mientras que los argumentos en contra de la TS era un fuerte espaldarazo para la TT. A partir de mediados de los años noventa se sumaron posturas híbridas, que toman notas de las dos opciones, bajo el lema de adoptar “lo mejor de ambos mundos” (Carruthers, 1996; Heal, 2005) pero la extensa bibliografía sobre el tema se encontró con callejones sin salida que obligaron a repensar las mismas bases sobre las que se sentaba el debate.

Los defensores de la TT están de acuerdo en sostener que las prácticas psicológicas de sentido común están basadas en un cuerpo de conocimientos acerca de la estructura y funcionamiento de la mente que tiene una forma teórica (Carruthers y Smith, 1996; Davies y Stone, 1995; Stich y Nichols, 2003; Rabossi, 2004). Existen profundas diferencias acerca de cómo debe entenderse esta teoría y es este punto sobre el cual surgen las distintas variantes de la TT, lo que da pie a los distintos modelos (cfr. Carruthers y Smith, 1996: 1). Un punto que todos los teóricos de la teoría comparten es que la manera en que entendemos a los demás es apelando a razonamientos que realizamos a partir de generalizaciones presentes en este cuerpo teórico combinadas con condiciones particulares.

La idea central que agrupa a los teóricos de la simulación, en cambio, es que en el despliegue de nuestras habilidades psicológicas de sentido común, la simulación juega un rol absolutamente central e irremplazable (Heal, 1986; Goldman, 1989, 1995a; Harris et al., 1989). Para algunos autores, incluso, la simulación es el único elemento en ese proceso (Gordon, 1986). Según esta postura, al movernos en el mundo social e interactuar con los demás representamos su conducta –y los procesos mentales involucrados en ella– produciendo conductas y procesos similares en nosotros mismos, en nuestras mentes, pero que no llegan a efectivizarse. Si bien existen muchas diferencias entre los autores acerca de la manera de entender en qué consiste este proceso, la idea detrás del

planteo es que si me pongo en el lugar del otro podré determinar cuáles son sus estados mentales en ese momento, y así podré entender qué es lo que está haciendo y predecir lo que hará.

Las discusiones entre teóricos de la teoría y los teóricos de la simulación ocuparon un lugar importante en la filosofía de la mente por varios años, dando lugar a incontables artículos y numerosos libros y revistas. Las posiciones inicialmente más sencillas –pero también más elocuentes y potentes– con el tiempo se fueron sofisticando y presentando dificultades que condujeron a modelos híbridos y a que algunos autores consideraran que los términos originales de la disputa debían ser revisados, lo que desembocará en las propuestas que mencionaré en (3).

Pero, por debajo de los debates y las disputas, he sostenido en varias oportunidades que una impronta común recorre y da forma a todas estas propuestas, con supuestos muy claros y distintivos que revelan no sólo un terreno compartido sobre el cual se establece la discusión, sino también una misma imagen de los principios generales del fenómeno que intentan describir: qué es la mente, qué rol cumple la cognición en nuestra vida cotidiana y cuál es su lugar en el mundo (cfr. Balmaceda, 2014; Balmaceda y Burdman, 2015). Estas tesis compartidas son, al menos, cinco. No se trata de una lista exhaustiva pero sí lo suficientemente robusta como para que sea atendible sostener que TT y TS comparten un marco común. Más allá de las disputas y enfrentamientos, casi todos los autores coinciden en presentar a las habilidades de psicología de sentido común en el marco del cognitivismo clásico, en tanto susceptibles de ser investigados como procedimientos computacionales que operan sobre estados mentales internos. En segundo lugar, sus dos funciones excluyentes son la explicación y predicción de la conducta atribuyendo deseos y creencias, moldeadas a partir de la concepción epistemológica positivista de la ciencia. En tercer término, y sobre esto pondré el foco en el resto de este escrito, rige lo que se suele llamar una impronta o tradición cartesiana: no tenemos acceso directo a los pensamientos, sentimientos y estados de ánimo de los demás. Nuestros estados mentales son opacos para los otros, así como los ajenos lo son para nosotros. Es por eso que nos los adjudica-

mos mutuamente apelando a mecanismos como las inferencias o las simulaciones. De este modo, la adscripción de los estados mentales está mediada por estos procesos complejos, cuyo aprendizaje y dominio hay que explicar. En cuarto lugar, tanto teóricos de la teoría como teóricos de la simulación asumen que en nuestra relación cotidiana con los demás tomamos un punto de vista de tercera persona, es decir, somos observadores externos de su conducta y acciones, las miramos objetiva y desinteresadamente tanto si nos valemos de una teoría general que aplicamos al caso particular como si proyectamos en el otro el resultado de nuestro propio sistema de toma de decisiones. Finalmente, otro punto de contacto entre todos estos autores es que el desarrollo de las habilidades de psicología de sentido común se origina en la niñez y requiere que el niño esté en posesión de los conceptos de estados mentales antes de poder aplicarlos a sí mismo o a un tercero. Bajo esta visión, la habilidad para leer mentes constituye nuestra manera primaria y dominante de entender a los demás. Esta destreza es esencial para la navegación social y no podemos entender ni interactuar con los demás sin ellas. La metodología utilizada para decidir si un individuo posee o no estas habilidades es el test de la falsa creencia (cfr. Balmaceda, 2016).

2. La opacidad de los estados mentales ajenos y la mediación en la adscripción

Expuesto en sus líneas más generales el debate clásico alrededor de la psicología de sentido común, queda claro que el problema de las otras mentes toma aquí un tinte particular: cómo puedo acceder a la mente de los demás dada su manifiesta opacidad. La tesis que está en la base de este problema es que los estados mentales de las otras personas no son accesibles, están fuera del alcance de mis capacidades perceptivas. En términos de la epistemología más tradicional, se podría sostener que los estados mentales son entidades no observables, sólo accesibles (y de un modo radicalmente diferente al de otras entidades) a las personas que los tienen.

Para entender cabalmente lo que significa caracterizar a los estados mentales de este modo es necesario enlazarlo con otro de los supuestos compartidos por los modelos tradicionales para dar cuenta de nuestras capacidades psicológicas de sentido común: la adopción del marco cognitivista clásico. Este marco supone que nuestras capacidades cognitivas deben ser comprendidas en términos de procesos computacionales en los que intervienen estados mentales internos simbólicos. En este sentido, las ciencias cognitivas deben tener como objeto a estos estados internos y sus procesos, bajo la metáfora rectora de la computadora, un artefacto físico que está construido de manera tal que un conjunto de sus cambios físicos depende de operaciones internas hechas con símbolos. En palabras del célebre libro *The Embodied Mind*: “El cognitivismo consiste en la hipótesis de que la cognición –incluyendo la cognición humana– es la manipulación de símbolos tal como sucede con las computadoras digitales” (Varela, Thompson y Rosch, 1993: 5). Estas representaciones simbólicas permiten llevar a cabo cómputos sin abandonar el mundo físico y sin traicionar los objetivos materialistas de la ciencia. La introducción de entidades no observables se vuelve uno de los argumentos más citados por Henry Wellman, uno de los mayores defensores de la TT, para apoyar su visión de la psicología de sentido común en analogía con las teorías científicas. Otro autor de relevancia en el área, Simon Baron-Cohen, comienza su libro *Mindblindness* dando por sentado que los estados mentales son entes inobservables que están a la base de cualquier conducta:

Imagina lo que sería tu mundo si pudieses estar consciente de las cosas físicas pero ciego a la existencia de cosas mentales. Me refiero, por supuesto, a estar ciego a cosas como pensamientos, creencias, conocimiento, deseos e intenciones, que para la mayoría de nosotros subyacen a la conducta. (Baron-Cohen, 1997: 1).

No existe desde esta perspectiva un acceso directo a los estados mentales que expliquen y nos permitan predecir las acciones de los demás. En el artículo con el que introduce –de manera contemporánea con Alvin Goldman– la simulación como meca-

nismo central en psicología de sentido común, Jane Heal parte del mismo supuesto:

Solemos decir que vemos a las personas como vemos estrellas, nubes o formaciones geológicas. Las personas son sólo objetos complejos en nuestros medios cuyo comportamiento deseamos anticipar pero cuyas causas internas no podemos percibir. Procedemos, entonces, a observar las complejidades de su conducta externa y formular algunas hipótesis acerca de cómo está estructurado su interior. (Heal, 1986: 135).

Es por esta opacidad de la mente que muchos vinculan estas posiciones con algunas de las ideas originales de Descartes. Uno de ellos es Daniel Dennett:

Supongo que si vemos con cuidado a la ideología de la psicología de sentido común, la encontraremos bastante dualista-cartesiana por los cuatro costados. Quizás haya otros problemas y perplejidades dentro de la ideología tal como nos llegó desde la tradición. Pero nótese que nadie que trabaje en psicología de sentido común en filosofía quiere tomarse en serio esta parte de la ideología. (Dennett, 1991: 137).

Comprendidos así los estados mentales y la cognición, la atribución de estados mentales internos e inobservables directamente es la manera en que se pueden predecir y explicar las conductas observables. Para el psicólogo del desarrollo español Ángel Rivière justamente son estas entidades las que le dan sentido a los demás: “Las nociones mentales son inferencias mediatas que permiten entrelazar y relacionar conductas y situaciones del mundo, dar cuenta de las relaciones de aquéllas y éstas y producir las conductas” (Rivière, 2000: 276). Dennett, por su parte, considera que “la función de adscribir contenido a los deseos y creencias de la psicología de sentido común es facilitar su rol de mediadora entre los inputs sensoriales y los outputs conductuales que es, en algún sentido, causal” (Dennett, 1991: 23). La adopción del marco cognitivista, la postulación de estados mentales opacos y la necesidad de explicar y predecir a los demás culmina en la necesidad de introducir mecanismos de atribución de estas

entidades teóricas (en el sentido de no directamente observables) a terceros.

Por el lado de la TT, la atribución de estados mentales se explica con el despliegue del conocimiento teórico con el que cuentan los sujetos normales. Para Carruthers, por ejemplo,

es en virtud de su conocimiento de cosas tales como: la relación entre la línea de visión, la atención y la percepción; entre percepción, conocimiento anterior y creencia; entre creencia, deseo e intención y entre percepción, intención y acción que uno puede explicar las acciones de los otros. (Carruthers, 2006: 24)

Wellman, por su parte, cree que al atribuir estados mentales, solemos ver a la conducta de los otros como más estable y coherente de lo que realmente es. Esta atribución es una manera de imponer un orden al caos de la infinidad de actos y conductas que podemos percibir en una misma situación. “Nuestras atribuciones están enmarcadas tanto por los supuestos que subyacen nuestra idea de la conducta como por la observación de la conducta” (Wellman, 1990: 95). Los estados psicológicos son parte ineludible de nuestras explicaciones cotidianas. Y esto para él queda en evidencia en la literatura, en donde los autores construyen personajes ficticios pero creíbles al fabricar y describir sus creencias, deseos, percepciones y planes.

En otro modelo de Teoría de la Teoría, el de Alison Gopnik y Andrew Meltzoff, también se pone en el centro de la escena a la atribución mentalista. Para ellos, niños y adultos conjeturan teorías sobre los demás en las que postulan posibles estados mentales para poder comprender qué es lo que están haciendo, por qué lo hacen y qué es lo que harán. “Las estructuras conceptuales de los niños, como la de los científicos, son teorías y su desarrollo conceptual es de formación de teoría y cambio” (Gopnik y Meltzoff, 1997: 11).

Los teóricos de la teoría de corte modularista, como Adam Leslie, proponen la centralidad de componentes innatos como el Mecanismo de Teoría de la Mente (ToMM) cuya función es justamente procesar post perceptualmente y de manera automática las conductas presenciadas, “computando los estados

mentales que contribuyeron a esas conductas” (Scholl y Leslie, 2001: 697). Algo muy similar ocurre con la versión de ToMM de Baron-Cohen, que mantiene como función general inferir el rango total de los estados mentales a partir de la conducta, pero además tiene funciones específicas como representar el conjunto completo de estados mentales epistémicos –que incluye pensar, fingir, imaginar, creer, adivinar...– y el tipificar todos estos estados mentales juntos en una comprensión coherente de cómo los estados mentales y las acciones están relacionadas (cfr. Baron-Cohen, 1995). De hecho, él asevera que la postulación de un mecanismo de estas características es la única salida posible para poder explicar cómo una tarea tan compleja como entender los estados mentales del otro es llevada a cabo de forma tan rápida y casi sin errores.

En la vereda de enfrente la TS rechaza, en principio, cualquier conocimiento teórico y sostiene que entendemos y predecimos la conducta de otros poniéndonos en su lugar. Para algunos de estos autores, la adscripción de estados mentales se pone en juego al ingresar estados mentales fingidos en nuestro sistema de toma de decisiones, que es puesto a trabajar fuera de línea. Este resultado no llega a efectivizarse, sino que es utilizado para entender o predecir. Goldman explicó cómo es que se lleva a cabo:

Los procesos de simulación constituyen primero en tomar la perspectiva de otra persona, por ejemplo asumiendo imaginariamente uno o más de sus estados mentales. Esta toma de perspectiva podría ser instigada por la observación de la situación en la que se encuentra la persona o simplemente porque esta lo comunica, como cuando uno lee un cuento o una novela. Los procesos psicológicos entonces automáticamente operan en los estados iniciales “pretendidos” para generar nuevos estados que (en los casos favorables) son similares u homólogos a los estados de las personas a las que queremos entender. Concibo a la empatía como un caso especial de los procesos de simulación en los que los estados resultantes son estados afectivos o emocionales y no puramente cognitivos como creencias o deseos. (Goldman, 1993: 141)

Queda claro, entonces, que según las numerosas variantes de TT y TS para entender la conducta del otro y los estados menta-

les que está teniendo necesitamos información que no nos dan los sentidos, sino que son datos sobre la cognición que debemos reponer a través de algún proceso interno propio. No podemos ver lo que le pasa a otra persona, necesitamos trabajar sobre eso hasta comprenderlo. Al ser entidades no observables, no entramos en contacto perceptivo con los estados mentales de los demás y nuestro único conocimiento de ellos es a partir de inferencias. Sólo podemos tener una experiencia directa con nuestros propios estados mentales y, como mencioné al comienzo del trabajo, desde hace siglos diferentes autores han señalado el carácter único e íntimo de este conocimiento.

El problema de las otras mentes se convierte, así, en la discusión de cuáles son los mecanismos que se utilizan para adjudicar mentalidad a los demás. El vínculo intersubjetivo requiere dos momentos. Primero, la percepción de información como movimientos corporales, gestos, dirección de la mirada, tono de voz, etc., que se nos presentan de manera caótica, sin orden ni sentido. Luego, realizamos una atribución de estados mentales que nos vuelve inteligible ese comportamiento.

3. La aparición de nuevos modelos de Psicología de Sentido Común

Durante mucho tiempo este abordaje al problema de nuestro vínculo cotidiano con los demás fue adoptado de forma acrítica. En palabras de Joshua Knobe y Jesse Prinz, “entender a la psicología de sentido común en términos funcionales y poner en primer plano a la atribución de estados mentales en nuestra navegación diaria del mundo social es un supuesto que no fue cuestionado en tres décadas” (Knobe y Prinz, 2008: 7). Sin embargo, desde el inicio del siglo XXI comenzaron a aparecer voces que cuestionaron que necesitemos de inferencias como la apelación a generalizaciones teóricas o a simulaciones para entender a los demás. Si es cierto que sólo tenemos acceso directo a nuestros estados mentales y sólo podemos inferir lo que piensan los demás: ¿cómo es que no tenemos problemas para entender y actuar a

partir de los deseos, intenciones, creencias y emociones de terceros?, ¿cómo es que, salvo pocas excepciones, somos tan exitosos en los constantes vínculos diarios que establecemos con extraños y con personas que nos son familiares? Será que logramos resolver el “problema de las otras mentes”... ¿o que nunca fue un problema tal? Para los autores que mencionaré en esta sección, la apelación a una teoría o a una recreación mental para entender a los demás es un recurso innecesario y costoso en términos cognitivos, y cuya postulación sólo se explica por la manera incorrecta en que se entendió a los estados mentales. Si postulamos su opacidad, nos llevará a necesitar mecanismos engorrosos para “sacarlos de las sombras”.

Uno de los supuestos que comparten tanto defensores de TT como de TS mencionados en (1) es la postulación de la habilidad para leer mentes como manera primaria y dominante de entender a los demás. En palabras de Leslie, “una de las habilidades más importantes de la mente humana es poder concebir a otras mentes y pensar sobre ellas, porque los estados mentales de los demás están completamente ocultos a nuestros sentidos y sólo pueden ser inferidos” (Leslie, 1987: 413). Se trata de una destreza necesaria para entender e interactuar con los demás, que nos permite acceder a los estados mentales que están ocultos. Hoy, sin embargo, esta concepción está en crisis. Se critica tanto que el objeto tenga que ser la mente (un constructo teórico difícil de asir) como que esta habilidad deba ser entendida como lectura, es decir, una destreza intelectual convencional que debe ser aprendida. Además, se pone en duda que el vínculo que establecemos con el otro deba adoptar una posición de tercera persona, es decir, de observador externo que no se involucra con el otro ni con lo que está pasando así como tampoco deben entenderse nuestros vínculos desde una perspectiva de primera persona, haciendo pasar toda conducta ajena por nuestro propio sistema de toma de decisiones para simularla y poder comprenderla.

Existen varios autores que desde perspectivas filosóficas alternativas buscan minar las bases mismas a los modelos tradicionales para arribar a una concepción diferente de la psicología de sentido común. Si bien se trata de desarrollos independientes, a

diferencia de lo que sucedió en el escenario en el que se trabajó sobre TT y TS, aquí no se trata de propuestas antagónicas, sino eventualmente compatibles y complementarias. El objetivo común que comparten es cambiar el foco desde el que tradicionalmente se abordó y caracterizó a este campo, condenando el peso que tradicionalmente se le dio a las capacidades y estructuras internas y poniendo el acento en el rol del cuerpo, la interacción cara a cara y las narraciones en la adquisición y maduración de una psicología de sentido común adulta.

Shaun Gallagher se consolidó en los primeros años del nuevo siglo como una de las voces que con más fuerza se opuso a los términos en los que se dio el debate entre Teoría de la Teoría y Teoría de la Simulación (Gallagher, 2000, 2001) para luego desarrollar su propia postura, a la que llamó Teoría de la Interacción (Gallagher, 2005). Según su visión, es un error pensar que nuestras capacidades de cognición social deban depender de habilidades intelectuales, sino que en la base de nuestras relaciones cotidianas y nuestra comprensión de los demás hay prácticas corporizadas, no mentalistas. Inspirado en contribuciones de la fenomenología continental de mediados de siglo XX, como Husserl o Maurice Merleau-Ponty, buscó alternativas para dar cuenta de nuestra interacción cotidiana con los demás, en un camino en el que lo acompañaron colegas como Dan Zahavi y Matthew Ratcliffe.

Otro abordaje alternativo interesante que postuló un cambio radical de enfoque en la adscripción de estados mentales es el que sostienen los defensores de la perspectiva de segunda persona. Se trata de una propuesta muy atractiva y prometedora que toma ideas que ya se encuentran en algunos textos de Martin Buber y Emmanuel Levinás, llamando la atención sobre el intercambio cara a cara y las emociones involucradas como las bases sobre las que hay que pensar la intersubjetividad. Los primeros en defender estas ideas –como Antoni Gomila (2002a, 2003), Evan Thompson (2001) y Carolina Scotto (2002)– tratan de diferenciarse de la TT y la TS, a las que consideran propuestas que parten de posiciones erradas, ya que la primera adopta una perspectiva de tercera persona mientras que la otra toma una de primera. Mientras que los teóricos de la simulación organizan la

mente a partir del “yo” de la conciencia y la autoconciencia, los teóricos de la teoría ponen el acento en el “él” o “ella” que marca una objetividad y un distanciamiento. Frente a esto, la propuesta es adoptar la interacción cara a cara, en la que el “vos” pasa a estar en centro de la escena y es el protagonista de intercambios y situaciones que no necesariamente están mediadas por el lenguaje pero que sí tienen la estructura de (proto)conversaciones.

Un punto importante de estas concepciones alternativas es que al desprenderse de las premisas sobre las que trabajan los teóricos de la TT y la TS, reformularon por completo el abordaje del problema de las otras mentes, postulando que en la interacción interpersonal la atribución mental es recíproca y explícita, en el sentido de que al dar cuenta de la reciprocidad, se condiciona la manera y el contenido de la atribución. Esto es lo que se suele llamar la hipótesis de la percepción directa de los estados mentales, y que analizaré en lo que sigue.

4. La hipótesis de la percepción directa de los estados mentales

Si bien no existe una formulación explícita ni una que haya sido aceptada por todos los autores, son varios los que en los últimos años sostuvieron que no se necesitan elementos adicionales a la percepción para entender al otro, sino que basta con interactuar con ellos (Gallagher, 2008; Gallagher y Hutto, 2008; Zahavi y Gallagher, 2008; ver también Hobson y Hobson, 2008; Reddy, 2008; Ratcliffe, 2007): puedo ver que estás contento por tu sonrisa así como entiendo que estás triste por tu mirada o enojado por el tono de tu voz y la postura de tus hombros. Se trata de una percepción no mediada de los estados mentales.

En la Teoría de la Interacción la comprensión primaria que se logra del otro es a través de una práctica corporizada, en la que no se necesita tener maestría en ciertos conceptos de estados mentales ni la capacidad para poder categorizarlos conceptualmente para adjudicarlos. Para Gallagher, entender al otro no requiere teorizar sobre una creencia no vista o iniciar un proceso de si-

mulación, sino que simplemente “la interacción comunicativa se consigue en la misma acción de comunicar, en el movimiento expresivo del habla, el gesto y la interacción” (Gallagher, 2005: 212). Frente a una noción de tintes agustinianos como la de Baron-Cohen –en donde el lenguaje es una “impresión” de los contenidos de la mente (Baron-Cohen, 1995: 29)– aquí Gallagher retoma explícitamente la idea de Merleau-Ponty de que el pensamiento se alcanza en la acción (cfr. Merleau-Ponty, 1975).

La audaz propuesta de este autor es rechazar cualquier interpretación mentalista de la habilidad de los bebés de pocos meses para detectar la dirección de la mirada del otro –una de las grandes bases sobre las que se construyen los modelos modularistas como los de Baron-Cohen, quien postula estructuras innatas para explicarlo (Baron-Cohen, 1995: 55)– y plantear una detección automática e inmediata que pone en contacto al bebé con las intenciones ajenas. Se trata de una “lectura de cuerpos” en vez de una “lectura de mentes”, una comprensión basada en las percepciones recibidas y en la que la conducta es decodificada directamente como intencional. No se necesita un conjunto de estados mentales ocultos –como intenciones, deseos o creencias– ni tampoco hay operaciones internas secretas, sino que simplemente vemos en los actos ajenos lo que está haciendo y lo que le está pasando.

Esta habilidad para leer cuerpos se perfecciona y saca provecho de otros elementos de los procesos de intersubjetividad primaria, como la coordinación afectiva y temporal entre los gestos y las expresiones del bebé y las personas con las que interactúa (cfr. Gallagher, 2005: 33). Un claro ejemplo de esto son las sonrisas o el terror que pueden ser transmitidos a muy temprana edad (Hobson, 2005; Schilbach et al., 2008). Infantes de 5 a 7 meses ya pueden relacionar correctamente información visual y auditiva con determinadas emociones (cfr. Walker, 1982). Las emociones son percibidas y entendidas ya en los movimientos del otro y no como fruto de una teorización o simulación, una idea que parece tener apoyo empírico en ciertos experimentos en los que sujetos reconocen figuras humanas y estados anímicos a partir de luces en sus articulaciones (cfr. Moore, Hobson y Lee, 1997). “En su

experiencia primaria, las emociones no son atribuciones mentales que debemos inferir, sino que percibimos la emoción en el movimiento y la expresión del cuerpo ajeno y en particular de su cara”, afirma Gallagher (2005: 195).

Así, los mecanismos propios de la intersubjetividad primaria y la intersubjetividad secundaria se encuentran presentes incluso en la adultez, porque las habilidades que adquirimos como niños siguen estando presentes y se van sofisticando con el tiempo. Rara vez estas prácticas involucran la atribución de estados mentales, sino que son nuestras prácticas no mentalistas y corporizadas las que subyacen a nuestras habilidades más especializadas y de nivel alto. De este modo, la percepción es concebida como una manera de acceder a los estados mentales de los demás sin inferencias, recreaciones, simulaciones o interpretaciones. Al ver las acciones o gestos de los demás, puedo detectar de manera inmediata lo que están sintiendo: veo su felicidad o su tristeza. No se necesita ningún elemento cognitivo adicional más allá de la percepción para entender a quien tengo enfrente: estoy en contacto con lo que le sucede. Podemos percibir de manera directa los estados mentales de otra persona a través de su conducta expresiva. Cuando vemos a un amigo llorar no experimentamos su rostro o su cuerpo, sino su tristeza. No necesitamos más que esta experiencia para entender lo que está pensando o sintiendo.

No son sólo Gallagher y otros partidarios de la teoría de la interacción, como Zahavi, quienes apoyan esta percepción directa para los estados mentales. Los defensores de la perspectiva de la segunda persona también apelan a la misma estrategia. Según su punto de vista, al centrarse en situaciones de interacción cara a cara, aspectos expresivos como la posición corporal, la orientación de la mirada, el tono de voz y la configuración facial, entre otros rasgos, se perciben directamente como significativos. No se trata de síntomas que hay que interpretar y cuyo resultado se formula conscientemente o requiere de una metarrepresentación conceptual, sino que constituye la base de una reacción correspondiente.

En esta línea, Scotto rechaza que las atribuciones mentalistas se asienten en operaciones lingüísticas conscientes y deliberadas que dependan de alguna forma de conocimiento proposicional.

Por el contrario, las plantea como competencias prácticas que se manifiestan en conductas públicas. En la interacción aparecen componentes públicos como gestos del rostro, posturas corporales o tonos en la voz que prescinden de inferencias a partir de generalizaciones teóricas o de simulaciones mentales, las que a su vez requieren mecanismos internos que manipulen entidades mentales no observables. La estrategia de atribución desde una perspectiva de la segunda persona es mejor entendida como una práctica y no como una teorización o la aplicación de una analogía inferencial a partir del autoconocimiento. Las habilidades básicas para mentalizar no son aprendidas, tal como parece indicar la vasta evidencia registrada y analizada por biólogos, etólogos y psicólogos, quienes sostienen que estas destrezas están extendidas universalmente y que ya están en uso desde muy temprano en el desarrollo cognitivo de los niños.

Así, la atribución intencional bajo esta óptica es recíproca, en tanto primitiva sensibilidad al estímulo, sin elementos normativos y permite dar respuestas adecuadas de acuerdo a las acciones que las ocasionan; es inmediata, en tanto permite intercambios no reflexivos y en la mayoría de los casos no controlables; dinámica, en tanto sensible a la información disponible y a la conducta de los demás para posibilitar sincronizar los intercambios sociales, y situada, es decir, flexible a las variaciones contextuales.

Considero que la hipótesis de la percepción directa de los estados mentales refleja mejor el fenómeno de la adscripción cotidiana que la postulación de mecanismos que median entre la percepción de las acciones de una persona y la comprensión de los estados mentales por los que está atravesando. Sin embargo, su mera enunciación no es por sí suficiente como para aceptarla sin más. De hecho, y como me gustaría que quede claro en la próxima sección, existen demasiados puntos oscuros que aún es necesario trabajar para desarrollar plenamente esta hipótesis y las muchas consecuencias que se derivan de ella, tanto a la hora de repensar nuestro abordaje de los vínculos intersubjetivos de todos los días como respecto de la manera en que pensamos a los conceptos mentales.

5. Clarificaciones de la hipótesis de la percepción directa de estados mentales

Enfrentados los modelos de atribución mediada frente a la percepción directa de estados mentales, este último parece ser un acercamiento más fiel a lo que efectivamente experimentamos en nuestros encuentros sociales cotidianos y una solución económicamente menos costosa en términos cognitivos. Sin embargo, esta aparente ventaja no implica que sea una propuesta que no necesite ser problematizada y analizada en detalle. De hecho, creo que aún se requiere una elucidación profunda de lo que puede significar este nuevo abordaje, ya que hasta ahora no contamos con una propuesta que haya detallado cómo debe entenderse esta estrategia.

A la espera de un análisis profundo por parte de alguno de los defensores de esta estrategia, trataré de dar cuenta de lo que podría significar una “percepción directa de estados mentales” a partir de los términos que se utilizan para denominar a esta estrategia. El primero de ellos, “percepción”, ya implica una dificultad, ya que no todos los autores lo utilizan del mismo modo y es muy permeable a los compromisos teóricos que se hayan tomado.

Quizá sea conveniente tomar un camino negativo y pensar lo que la percepción no es en este caso. Es claro que en este caso no puede tratarse del abordaje que tradicionalmente se le dio a la percepción en ciencias cognitivas, que la concibe en términos de procesamiento de la información que se recoge de estímulos externos y que se convierte en representaciones internas mentales. Gallagher es quien mejor tematizó el tipo de percepción que no podría ser, llamándola “percepción no tan astuta”, en el sentido de que no puede ser una percepción tal como la que plantean la TT y la TS, incapaz de ver “más allá” de los movimientos y la conducta corporal (Gallagher, 2008). Por oposición, siempre siguiendo a Gallagher, la percepción que accede de forma directa a los estados mentales es “astuta”, ya que capta en ciertos movimientos distintas intenciones.

El segundo término que requiere clarificación es “directa”. ¿En qué sentido la percepción es directa? O mejor aún, ¿en qué

sentido una percepción podría no ser directa? Porque ambos términos parecen ir de la mano. Una vez más, en palabras de Gallagher, “no contamos con muchos ejemplos de percepciones no directas. En un sentido, percibir algo a través de un espejo es indirecto” (2008: 537). En una comunicación personal, Gomila sugirió otros casos, como ver las sombras de un objeto o lo que le sucede a un lógico cuando ve escrita una fórmula.

Quizá lo que haya que preguntarse, continuando la intuición de Gallagher al distinguir entre percepciones astutas y no tan astutas, es si el carácter de “directa” no es mejor comprenderlo como “sin necesidad de elementos adicionales”, es decir, que la percepción directa es la que no requiere de nada para dar cuenta de la conducta con sólo observarla. Una percepción directa, en este sentido, sería una percepción pura, sin necesidad de ninguna mediación ni ninguna información contextual.

¿Y qué es lo que percibimos de forma directa? Esto nos lleva a la tercera parte de la expresión que estamos considerando: “estados mentales”. Si efectivamente hablamos de una percepción directa de estados mentales, debemos defender la idea de que lo que percibimos son estados mentales. No pueden ser entidades como “conductas expresivas”, ya que eso requeriría que luego de esa percepción hubiera un procesamiento u otro tipo de mecanismo operando sobre eso percibido. De ser así, su carácter de “directa” sería espurio y no se diferenciaría de manera contundente de la estrategia planteada por la TT y la TS. Entonces, debe ser una percepción directa de los estados mentales.

Esto implica repensar los estados mentales y la percepción misma. Por un lado, no podemos mantener la concepción opaca de las otras mentes que se desarrolló en (2), como entidades ocultas para los demás, inaccesibles. Por otro, la percepción debe ser más “astuta”, tal como señala Gallagher. También vale la pena repasar la bibliografía sobre percepción directa de estados mentales para descubrir que los ejemplos mencionados no cubren todo el espectro de estados mentales existentes, sino que se escogen algunos tipos, como las emociones y las intenciones, por ejemplo, sin jamás mencionar estados como creencias. Convendría hablar, entonces, de “percepción directa de (algunos) estados mentales”.

Y entre esos estados privilegiados no hay dudas de que las emociones, sobre todo las básicas, son las candidatas ideales.¹

6. Obstáculos de la percepción directa de estados mentales y un posible camino para su estudio

Aun con sólo el esbozo de la elucidación que se hizo en la sección anterior de lo que una hipótesis sobre la percepción directa de estados mentales podría significar, considero que ya se pueden vislumbrar una serie de problemas que enfrenta una tesis tal. A continuación, haré referencia a dos inconvenientes y a siete propuestas que creo deben ser tenidas en cuenta a la hora de desarrollar en profundidad una nueva estrategia de atribución psicológica.

Por un lado, algunos autores sospechan que postular que se pueden ver las emociones a partir de la conducta y que esta constituye las intenciones y emociones implica abrir la puerta a alguna variante del conductismo (Jacob, 2011). Esta posible acusación puede resultar extraña si pensamos que autores como Gallagher o Zahavi intentan llevar al campo de la filosofía analítica aportes de la fenomenología, cuyo énfasis en la subjetividad es todo lo contrario del conductismo. En este sentido, sólo un desarrollo más amplio de lo que implica esta estrategia de adscripción de estados mentales podrá determinar si es una crítica con fundamentos o no. En principio, creo que ninguno de los autores vistos identifica a los estados mentales con la conducta, algo que un conductista haría.

Quizá una manera de responder a esta crítica es la siguiente: mientras algunos conductistas creen que la expresión es todo lo que podemos conocer de los estados mentales, los defensores de estrategias como el de TT y TS sostienen que la expresión acompaña a los estados mentales pero no es suficiente para entender-

1 En el caso de las emociones que la literatura sobre el tema llama “básicas” (cfr. Ekman, 2003; Prinz, 2004) hay una identificación automática y que se mantiene a través de las culturas –e incluso entre algunas especies– ya que están asociadas a ciertas configuraciones faciales que son universales.

los. Un defensor de la percepción directa de los estados mentales deberá sostener que la expresión forma parte de los estados mentales, una tesis que implica repensar muchos de los supuestos de la mayor parte de las discusiones contemporáneas en filosofía de la mente.

En segundo lugar esta percepción directa se solapa con lo que tradicionalmente se entiende por empatía, un concepto con tantas acepciones como *percepción*. No sólo no hay un acuerdo acerca de la definición y el alcance de la empatía –¿es ponerse en los zapatos del otro?, ¿es hacer inferencias sobre los estados mentales de terceros?, ¿es compartir esos estados mentales?, ¿es el contagio emocional?– sino que tampoco es clara la relación entre la empatía y la cognición social en general. En este sentido, vincular a la percepción directa con la empatía o decir que es una cierta forma de empatía no responde a los problemas conocidos, sino que incluso genera nuevos (cfr. Jacob, 2011).

Junto con estos posibles obstáculos, la adopción de la hipótesis de la percepción directa de estados mentales implica asumir una serie de supuestos que también deberían ser problematizados. El primero de ellos, como mencioné, es replantear la cuestión de la naturaleza de los estados mentales, rechazando su opacidad. Ya no pueden ser privados, internos e inobservables, sino que se debe introducir una fuerte carga expresiva, a través de configuraciones y relaciones corporales, en especial del rostro.

Esto implica, en segundo término, adherir a un enfoque corporizado de la cognición, ya que el cuerpo debe estar en el centro de escena, como consecuencia de sostener la tesis de que la expresión constituye el estado mental. Cuando percibo la conducta y las acciones expresivas, lo que hago es percibir estados mentales (o partes de estados mentales). Es en el cuerpo en el que vemos emociones, intenciones, prácticas familiares informadas culturalmente... los estados mentales están fuera del cerebro, en el cuerpo.

Sin embargo, como tercera observación, considero que el hincapié puesto en el cuerpo es sólo una parte de lo que se necesita para poder tener una percepción directa de los estados mentales. También deben tener un rol importante el contexto en el que

se da el intercambio social, las convenciones sociales, las cargas culturales y la historia que hayamos compartido con el otro. No es que simplemente veo la cara de alguien y ya sé en qué estado mental está; en la mayor parte de las ocasiones cuando veo las emociones e intenciones en las acciones del otro, veo la cara de alguien a quien conozco, en una situación determinada, en un contexto que me es familiar. Todas estas son pistas que me ayudan a configurar el sentido de su comportamiento.

Un replanteo profundo de cómo deben entenderse los estados mentales involucra, en cuarto término, repensar también la percepción y adherir a una concepción de la misma que sea útil a estos propósitos. Adhiero a Gallagher y su idea de una “percepción astuta”, que podría inspirarse en las ideas enactivistas, que abandonan el modelo clásico de “input/output” para proponer un involucramiento corporal activo con el medio que lo rodea (Hurley, 1998; Noë, 2004).

Esta reformulación de las bases en las que tradicionalmente se comprendió el problema de las otras mentes en las últimas cuatro décadas involucrará también, en mi opinión, volver sobre un campo en el cual se trabajó y discutió mucho, el de la psicología del desarrollo. Es por eso que mi quinta propuesta es replantear cómo los seres humanos desarrollamos las habilidades de cognición social, ya que no existen los límites a los que se enfrentaban los defensores de la TT y la TS, quienes no podían postular que bebés o niños muy pequeños pudieran realizar inferencias o simulaciones. Ahora ya no hay obstáculos para poder ofrecer ideas más provocadoras de acceso a las mentes ajenas en etapas mucho más tempranas, sin las exigencias de tener que superar el test de la falsa creencia o exhibir maestría sobre el concepto de creencia, por ejemplo.

Mis últimas dos consideraciones están vinculadas con ciertas precauciones que, considero, deben tenerse en cuenta. Por un lado, no hay que olvidar que una percepción directa de los estados mentales como la que se plantea es, tal como mencioné en la sección anterior, una “percepción directa de (algunos) estados mentales”, es decir, que no todos los estados mentales pueden ser percibidos en la conducta. Y no se trata, tampoco, de limitarlo

sólo a las emociones, ya que no todas las emociones pueden ser expresadas correctamente con nuestros cuerpos, ni a todas las intenciones, ya que no son *in toto* perceptualmente transparentes, aunque podría plantearse que lo que ilumina nuestra conducta es suficiente para una interacción social cotidiana básica (Ratcliffe, 2007). Es en este sentido que creo que, finalmente, tampoco debemos olvidar que esta estrategia dista de ser infalible, pero que quizá no necesite serlo. En palabras de Gallagher: “en la mayoría de nuestros encuentros en la vida cotidiana, la percepción directa nos ofrece la información suficiente como para entender a los demás” (Gallagher, 2008: 540).

A modo de conclusión

Termino de escribir estas líneas en otro café, uno distinto de aquel en donde comencé, pero en el que vivo las mismas experiencias. Y aquí también confirmo que en nuestra interacción cotidiana adjudicamos estados mentales, entendiendo al otro como alguien parecido a mí. Frente a esto, la hipótesis de la percepción directa de los estados mentales me parece la mejor opción para dar cuenta de este fenómeno. Pero se trata, como acabo de explicar, de una tesis que necesita mayor desarrollo y cuya adopción implica modificar de manera sustancial la manera en que concebimos a nuestra mente.

Bibliografía

- Balmaceda, T. (2014), *Psicología de Sentido Común. Pasado, presente y futuros*, Buenos Aires: Título.
- . (2016), “Tres décadas del test de la falsa creencia”, en: *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8(2), pp. 5-21.
- Balmaceda, T. y F. Burdman (2015), “Precisiones en torno al debate entre las posiciones tradicionales y los nuevos enfoques por la Psicología de Sentido Común” en: Skidelsky, L., D. Pérez y D. Lawler (eds.) *Temas de filosofía de la psicología*, Buenos Aires: Eudeba.
- Baron-Cohen, S. (1997), *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*, MIT Press
- Carruthers, P. (1996), “Simulation and self-knowledge: a defence of theory-theory”, en: *Theories of theories of mind*, pp. 22-38.
- . (2006), *The architecture of the mind*. Oxford University Press.
- Carruthers, P. y P. K. Smith (1996), *Theories of theories of mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, M. y T. Stone (1995), *Folk psychology: The theory of mind debate*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dennett, D. C. (1991), *Consciousness explained*, Little, Brown & Co.
- Ekman, P. (2003), “Sixteen Enjoyable Emotions”, en: *Emotion Researcher*, 18, pp. 6-7.
- Gallagher, S. (2000), “Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science”, en: *Trends in cognitive sciences*, 4(1), pp. 14-21.
- . (2001), “The practice of mind. Theory, simulation or primary interaction?”, en: *Journal of Consciousness Studies*, 8(5-6), pp. 83-108.
- . (2005), *How the body shapes the mind*, Clarendon Press.
- . (2008), “Direct perception in the intersubjective context”, en: *Consciousness and Cognition*, 17(2), pp. 535-543.
- Gallagher, S. y D. Hutto (2008), “Understanding others through primary interaction and narrative practice”, en: *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity*, 12, pp. 17-38.
- Goldman, A. I. (1989), *Interpretation psychologized. Mind & Language*, 4(3), 161-185.
- . (1992), “In defense of the simulation theory”, en: *Mind & Language*, 7(1-2), pp. 104-119.
- . (1993), “The psychology of folk psychology”, en: *Behavioral and Brain Sciences*, 16(01), pp. 15-28.

- . (1995), "Simulation and interpersonal utility", en: *Ethics*, 105(4), pp. 709-726.
- Gomila, A. (2002), "La perspectiva de segunda persona de la atribución mental", en: *Azafea*, 1, pp. 123-138.
- . (2003), "La perspectiva de segunda persona", en: Rabossi, E. y A. Duarte (eds.), *Psicología Cognitiva y Filosofía de la Mente*, Buenos Aires: Alianza.
- Gopnik, A. y A. N. Meltzoff (1997), *Words, thoughts, and theories*, Cambridge: MIT Press.
- Gordon, R. M. (1986), "Folk psychology as simulation", *Mind & Language*, 1(2), 158-171.
- Harris, P. L. et al. (1989). "Young children's theory of mind and emotion", en: *Cognition & Emotion*, 3(4), pp. 379-400.
- Heal, J. (1986), "Replication and Functionalism", en: Butterfield, J. (ed.), *Language, Mind, and Logic*, Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1995), "How to think about thinking", en: Davies, M. y T. Stone (eds.), *Mental Simulation*, Oxford: Blackwell.
- . (2005), "Joint attention and understanding the mind", *Joint attention: Communication and other minds*, 34-44.
- Hobson, R. P. (2005), "What Puts the Jointness into Joint Attention?", en: *Joint attention: Communication and other minds: Issues in philosophy and psychology*, 185.
- Hobson, R. P. y J. A. Hobson (2008), "Engaging, sharing, knowing. Some lessons from research in autism", en: Zlatev, J. et al. (eds.), *The Shared Mind. Perspectives on Intersubjectivity*, Amsterdam: John Benjamins.
- Hurley, S. L. (1998), "Vehicles, contents, conceptual structure, and externalism", en: *Analysis*, 58(1), pp. 1-6.
- Jacob, P. (2011), "The direct-perception model of empathy: a critique", en: *Review of Philosophy and Psychology*, 2(3), pp. 519-540.
- Knobe, J. y J. Prinz (2008), "Intuitions about consciousness: Experimental studies", en: *Phenomenology and the cognitive sciences*, 7(1), pp. 67-83.
- Leslie, A. M. (1987), "Pretense and representation: The origins of theory of mind", en: *Psychological review*, 94(4), p. 412.
- Merleau-Ponty, M. (1975), *Fenomenología de la percepción*, Barcelona: Península.
- Moore, D. G., R. P. Hobson y A. Lee (1997), "Components of person perception: An investigation with autistic, non-autistic retarded and

- typically developing children and adolescents”, en: *British Journal of Developmental Psychology*, 15(4), pp. 401-423.
- Nichols, S. y S. P. Stich(2003), *Mindreading: An integrated account of pretence, self-awareness, and understanding other minds*, Clarendon Press/Oxford University Press.
- Noë, A. (2004), *Action in perception*, MIT press.
- Prinz, J. J. (2004), *Gut reactions: A perceptual theory of emotion*, Oxford University Press.
- Rabossi, E. (2004), “La psicología folk y el Sentido Común. La Controversia y los escenarios”, en: Rabossi, E. (comp.), *La Mente y sus Problemas: Temas actuales de la Filosofía de la Psicología*, Buenos Aires: Catálogos.
- Ratcliffe, M. (2007), *Rethinking Commonsense Psychology: A Critique of Folk Psychology, Theory of Mind and Simulation*, Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.
- Reddy, V. (2008), *How Infants Know Minds*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rivière, Á. (2000), “Teoría de la mente y metarrepresentación”, en: AA. VV., *Pensando la mente: perspectivas en filosofía y psicología*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Schilbach, L. et al. (2008), “Minds at rest? Social cognition as the default mode of cognizing and its putative relationship to the ‘default system’ of the brain”, en: *Consciousness and cognition*, 17(2), pp. 457-467.
- Scholl, B. J. y A. M. Leslie (2001), “Minds, Modules, and Meta-Analysis”, en: *Child development*, 72(3).
- Scotto, C. (2002), “Interacción y atribución mental: la perspectiva de segunda persona”, en: *Análisis Filosófico*, 22/2, pp. 135-152.
- Thompson, E. (2001), *Between ourselves: second-person issues in the study of consciousness*, London: Imprint Academic.
- Varela, F., E. Thompson y E. Rosch (1993), *The embodied mind. Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- Walker, A. S. (1982), “Intermodal perception of expressive behaviors by human infants”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 33(3), 514-535.
- Wellman, H. M. (1990), *The child's theory of mind*, Cambridge: MIT Press.
- Zahavi, D. y S. Gallagher (2008), *The phenomenological mind*, Londres: Routhledge.

Lo que la segunda persona no es

Antoni Gomila y Diana Pérez

Consideremos los siguientes casos de interacciones humanas:

1.- A deja caer un vaso de agua. B se da cuenta de que A no quería hacerlo. A se da cuenta de la presencia de B y, con un gesto, se lamenta por lo ocurrido. B reconoce el gesto de A y sonrío mostrando que la caída del vaso no es de gran importancia. A se siente un poco mejor y queda agradecido con B.

2.- A está realizando un trabajo pesado, por ejemplo empujando algo. B ve el esfuerzo que A realiza y se dispone a colaborar. Le dirige la mirada interrogativamente, tal vez con un gesto que muestra la disposición de B de ayudar a A. A asiente o simplemente sonrío, invitando a B a colaborar. A y B realizan conjuntamente la tarea que antes estaba realizando A solo.

3.- A y B son un par de bailarines de tango en una “milonga”, un lugar donde la gente que no se conoce previamente se junta para bailar. A y B salen a bailar a la pista, no hay una coreografía prediseñada, sino sólo dos personas que dominan una técnica y que se juntan a bailar al compás de una melodía.

4.- Consideremos lo que ocurre en un partido de fútbol, pensemos en las interacciones que realizan los miembros de un mismo equipo, o de equipos contrarios. En este caso cada jugador ve el cuerpo de los otros corriendo, en una cierta dirección, levanta la mirada y sabe que el jugador que tiene la pelota va a patear en una u otra dirección. A veces no logra calcular lo que va a hacer antes de que lo haga y sus acciones sorprenden. Entre los miembros de un equipo, que se conocen entre sí, puede haber algún tipo de comunicación no lingüística –espontánea o convenida de antemano– que permite organizar el ataque y la defensa.

5.- A y B son una pareja peleándose. Aquí no hay ningún trabajo cooperativo ni intención compartida. Tampoco hay un diálogo en el que cada uno esté tratando (genuinamente) de comprender al otro. Por el contrario, en este caso la mente del otro es opaca. A no está seguro de lo que B piensa, de lo que quiere, de por qué dice lo que dice, de qué es exactamente lo que quiere decir con sus palabras. La interacción es trabajosa. Sin embargo, hay elementos de la mente de B que siguen siendo transparentes para A: su enojo, su actitud hacia A, el timbre de voz, la aceleración en sus palabras, los gestos, etc., revelan su disposición hacia el interlocutor. Alternativamente también podríamos considerar un diálogo amoroso entre A y B sobre cualquier tema.

6.- Consideremos el caso de las interacciones tempranas entre un bebé y un adulto humanos. En este caso no hay uso del lenguaje público de parte del bebé pero muchas veces sí lo hay de parte del adulto, poniendo nombres a las acciones y los sentimientos que el bebé expresa a través de sus movimientos corporales. Hay, por lo tanto, una capacidad para la comprensión de las necesidades y estados mentales/corporales del otro, que hacen posible la comunicación y la incorporación del bebé al mundo humano.

Diversas teorías se han propuesto dentro del marco cognitivista clásico para dar cuenta de la dinámica de interacciones humanas como las mencionadas arriba. Estas explicaciones adolecen de una serie de dificultades específicas bien tratadas en la literatura (Davies y Stone, 1995a, 1995b; Gomila, 2001; Pérez, 2013), además de las dificultades generales a las que debe enfrentarse el proyecto cognitivista clásico (Gomila y Calvo, 2008). Por otra parte, desde la perspectiva poscognitivista también han proliferado en los últimos años una gran cantidad de propuestas teóricas destinadas a dar cuenta de este tipo de interacciones. En nuestra opinión, la mejor propuesta es la que se ha denominado “perspectiva de segunda persona de la atribución mental” (Pérez, 2013; Gomila, 2015), entre cuyos pioneros pueden citarse: Trevarthen (1979, 1998); Murray y Trevarthen (1985); Hobson (1993); Gómez (1996); Reddy (1996); Gallagher (2001) y Gomila (2001, 2002). Todos ellos coinciden en que los rasgos comunes

de los casos paradigmáticos que permiten hablar de perspectiva de segunda persona como genuina, básica e irreducible, son los siguientes:

1.- Hay una interacción dinámica, directa, cara a cara (o tal vez deberíamos decir cuerpo a cuerpo).

2.- Los aspectos expresivos del cuerpo son *vistos como significativos* (no interpretados), por ello no pueden darse si no es de cuerpo presente. Son estados constitutivamente corporales. En otras palabras, los estados mentales del individuo con el cual estamos en interacción no son inferidos a partir de conductas, sino que sus acciones son vistas (directamente) como significativas. Tal como sostuvo Wittgenstein, vemos la emoción en el rostro del otro (1967: 220, 225).

3.- Hay reciprocidad: cada uno atribuye estados psicológicos al otro y en el mismo acto hay modificación de los propios estados mentales.

4.- El ejemplo paradigmático donde se pone en juego esta perspectiva no son las actitudes proposicionales sino las emociones (aunque no es el único caso).

5.- Las interacciones de segunda persona no suponen que haya una actividad “meta”, no hay un estado mental *acerca del* estado mental del otro, sino un estado mental causado por el estado mental-expresado-corporalmente del otro y así sucesivamente.

6.- Este proceso está ligado a la acción en el sentido de que involucra acción corporal pública, abierta, conducta emocional, o sea alteraciones del rostro, y otras conductas como huida, consuelo, etc. (aunque no necesariamente acción propositiva/intencional).

7.- No es indispensable la existencia de un mundo compartido.

8.- No requiere del lenguaje.

Tal como nosotros pensamos a la segunda persona, además, se trata propiamente de una perspectiva de atribución mental (alternativa a las clásicas teoría de la teoría y teoría de la simulación); es decir, se trata del modo como comprendemos a otros seres humanos, cuando estamos interactuando con ellos. Nuestra idea es que la forma en la que se atribuyen estados mentales en

este tipo de interacciones, esto es, las *atribuciones de segunda persona*, son irreducibles tanto a las formas de atribución en primera persona (tales como las adoptadas por algunas versiones de la teoría de la simulación) como a las de tercera persona (propias de la teoría de la teoría). En el caso de las interacciones de segunda persona experimentamos la mente del otro de manera directa e inmediata, no-teórica, ni proyectiva, ni inferencial; percibimos la mente de los demás a través de sus expresiones en la medida en que responden a nuestros modos de interacción. También sostenemos que este tipo de comprensión directa de las mentes humanas es anterior ontogenética, filogenética y lógicamente a las atribuciones mentales en primera y en tercera persona. Consideramos que la reciprocidad contingente de la relación y por lo tanto su dimensión temporal, así como el involucramiento emocional característico de las interacciones humanas, son claves para este tipo de experiencias. Finalmente, también acentuamos la dimensión intrínsecamente gratificante de este tipo de interacciones intencionales.

En los últimos años se ha intensificado el interés por desarrollar la idea de una perspectiva de segunda persona en las interacciones sociales como genuina e irreducible. Y se ha desarrollado en direcciones diferentes, no convergentes y no fácilmente compatibles entre sí. La inspiración en la tradición filosófica para articular esta noción proviene de la tradición fenomenológica –por ejemplo el libro de Martin Buber *Yo y tu* (1923) es uno de los primeros en tematizar esta experiencia aunque aplicada a pensar de una manera diferente la relación entre los humanos y Dios; o *Esen- cias y formas de la simpatía*, de Max Scheler (1923)–, y en los últimos escritos de Wittgenstein encontramos un intento por desarrollar una comprensión de los conceptos psicológicos que recoge su dimensión expresiva, que ha influenciado a Davidson, quien usó la expresión “La segunda persona” en un ensayo de 1992. En algunos casos, se ha puesto el énfasis más en la dinámica de la interacción en sí misma, que al desafío de explicar el contenido de las atribuciones mentales involucradas en la interacción.

En este trabajo consideraremos algunas de las propuestas que adoptan la perspectiva de segunda persona, pero que omiten, a

nuestro modo de ver, elementos importantes de esta perspectiva, o en los que algunos rasgos característicos de la segunda persona tal como nosotros la entendemos quedan insuficientemente atendidos. En otro trabajo (Pérez y Gomila, en prensa) desarrollamos una teoría unificada de la ontología, epistemología, psicología y semántica de estas atribuciones de segunda persona, en la que están involucrados conceptos mentales. Desde nuestro punto de vista, estas atribuciones de segunda persona son más básicas y es a través de ellas que se adquieren los conceptos mentales involucrados en la atribuciones de primera y tercera persona. Nuestro objetivo en este trabajo es contribuir al desarrollo del interés por la perspectiva de segunda persona, por contraste con algunos de los caminos por los que tal desarrollo podría quedar incompleto, parcial o insuficiente.

La segunda persona no es...

1) ... una forma de acción conjunta o compromiso mutuo

A veces se sostiene que la acción conjunta es la forma paradigmática de interacción intersubjetiva (Sebanz, Bekkering y Knoblich, 2006). La acción conjunta –como empujar entre varios un objeto pesado– supone un objetivo común y un plan compartido para alcanzar ese objetivo, de manera tal que los participantes se coordinan entre sí reconociendo la estructura de la acción, el objetivo común y asumiendo un rol en su consecución.

Es cierto que la acción conjunta puede ser un caso de atribución de segunda persona recíproca (como lo ilustra el ejemplo 2, y tal vez el 4, arriba) pero no es el ejemplo paradigmático de la perspectiva de segunda persona, porque la interacción intersubjetiva puede no estar dirigida a ningún objetivo (caso 6) ni dar lugar a ningún objetivo común, incluso puede tratarse de un caso en el cual en la interacción no hay un plan compartido, sino un conflicto (como es el caso de 5). Y, a la inversa, establecer un plan común en un grupo humano puede no dar lugar a acciones conjuntas, como cuando cada uno de los agentes involucrados realiza la acción asignada sin tener en cuenta lo que los demás

hacen (piénsese en la forma en la que se organizan las organizaciones de espías o terroristas, donde cada uno tiene una tarea asignada que realiza sin comunicación con los demás miembros de la organización, incluso sin conocerlos ni saber cuál es la tarea específica asignada a los demás).

Ciertamente, los diversos intentos de explicación de la acción conjunta se han encontrado con el problema de la especificación de los estados y contenidos atribuidos recíprocamente, para poder dar cuenta de cómo puede emerger la coordinación de los diferentes agentes a través de su interacción. En efecto, la coordinación espontánea requiere alguna forma de comprensión de las intenciones mutuas y para establecer un propósito común, que no puede ser explicada en términos de atribución explícita de estados de actitud proposicional. Por otra parte, la acción conjunta espontánea suele generar una experiencia de satisfacción emocional, elemento enfatizado desde la perspectiva de segunda persona, pero que suele ser dejado de lado en las caracterizaciones establecidas de la acción conjunta.

2) ... un fenómeno neuronal

Nadie ha sostenido exactamente esto, pero el trabajo de Schillbach et al. (2013) parece haber estimulado la búsqueda de la segunda persona en el cerebro; esto es, la búsqueda de los correlatos neuronales de las interacciones de segunda persona. Sin duda, este tipo de evidencia neurocientífica sobre los circuitos involucrados en las interacciones intencionales de modo específico, constituye un refuerzo importante de la idea de que la perspectiva de segunda persona es una forma genuina de atribución, irreducible a cualquier combinación de las perspectivas de primera y de tercera persona. Pero descubrir qué es lo que pasa en nuestro cerebro cuando interactuamos con otros no ayuda por sí solo a comprender la diferencia entre las interacciones de segunda y de tercera persona. Son los cuerpos, no los cerebros, los que interactúan, tal como puede verse en los seis ejemplos mencionados al comenzar este trabajo. De lo cual se siguen dos corolarios. Primero, el sistema nervioso autónomo puede ser tan importante como el central en las interacciones, dado el protago-

nismo del autónomo en los procesos de control y regulación del cuerpo (desde el ritmo cardíaco al nivel de excitación afectiva). Segundo, el énfasis en la corporalidad lleva a prestar atención a las múltiples pistas potencialmente expresivas de nuestros cuerpos (no sólo a los ojos y los gestos faciales, sino a la dirección de la mirada, postura corporal, gestos, tono de voz...) que pueden facilitar o dificultar la comprensión de lo que les pasa a los demás en las interacciones intersubjetivas. El estudio empírico de la perspectiva de la segunda persona debe permitir descubrir los mecanismos que nos permiten establecer bucles de contingencia recíproca y su comprensión en términos intencionales.

3) ... un proceso automático, subpersonal, implícito

Este es un punto de vista bastante popular actualmente, que cuenta con diversas vías de defensa explícita (Frith, 2012; Apperly y Butterfill, 2009; Perner y Roessler, 2012; Bohl y van der Bos, 2012). Se origina en el esfuerzo por encontrar la manera de ubicar los procesos que nos permiten los sutiles ajustes a las pistas expresivas y su despliegue a lo largo del tiempo en los que la perspectiva de segunda persona se focaliza, dentro del marco de la taxonomía estándar de estados y procesos psicológicos que la ciencia cognitiva ortodoxa distingue. Desde este punto de vista, las atribuciones de segunda persona no consisten en contenidos proposicionales explícitos, sino que se restringen al mismo tipo de procesos subpersonales, implícitos e inconscientes, postulados para dar cuenta de los procesos mentales inconscientes que subyacen a los procesos cognitivos habituales (desde el procesamiento del lenguaje, el aprendizaje implícito o el funcionamiento de la memoria).

Hay una razón muy importante para negarse a aceptar esta propuesta. Consiste en que las atribuciones de segunda persona tienen lugar a nivel personal, consciente, experiencial. Experimentamos la felicidad en la sonrisa de quien nos responde a nuestro acercamiento. Sin duda tenemos esta experiencia como resultado de un procesamiento automático de las pistas expresivas, procesamiento inaccesible a nuestra conciencia. Pero somos conscientes de nuestras interacciones que, como dijimos, son in-

trínsecamente placenteras, lo que refuerza su carácter cualitativo consciente (pensemos en ejemplos como el de la pareja -5- o el de la diada adulto-bebé -6-). Si las atribuciones de segunda persona fueran realmente subpersonales e implícitas no seríamos conscientes de nuestra intimidad con los demás, tal como no lo somos del modo en que reconocemos la categoría sintáctica de una palabra o creamos un recuerdo autobiográfico.

4) ... una forma inferencial de atribución intencional que explota la evidencia interactiva

Esta propuesta está relacionada con la anterior, pero está formulada en términos de la visión cognitivista clásica de los procesos mentales, de acuerdo con la cual estos consisten en transformaciones de fórmulas en el lenguaje del pensamiento, de modo que todos los procesos mentales son en realidad inferenciales. Nuevamente, se asume la idea de procesos subpersonales, pero las atribuciones de segunda persona son explicadas ahora como formas de atribución intencional que explota la evidencia interactiva, esto es, la evidencia que puede obtener el interactuante, gracias a su posición interactiva, que le permite obtener un tipo de información más compleja, al tener en cuenta la contingencia del input a la propia acción (Butterfill, 2013; Perner y Roessler, 2012).

Más allá de los problemas generales del cognitivismo (Gomila y Calvo, 2008), y del hecho ya mencionado de que las atribuciones de segunda persona en la interacción tienen un carácter experiencial y no subpersonal, esta teoría se enfrenta al problema de dar cuenta del origen de los conceptos mentales involucrados en las atribuciones de segunda persona, y de cómo se relacionan con los conceptos psicológicos (como creencia, intención, etc.) y los contenidos proposicionales atribuidos en la misma situación. Puesto que en su planteamiento la atribución mentalista en segunda persona no difiere ni en contenidos ni en estados mentales atribuidos de los de la perspectiva de tercera persona, la única opción disponible parece ser la del innatismo (Carruthers, 2011), según la cual la competencia conceptual necesaria estaría ya dada desde el comienzo. En cambio, tal como ya avanzamos, nuestro planteamiento considera la perspectiva de segunda per-

sona como básica, tanto ontogenética como lógicamente, al permitir ofrecer una explicación de la adquisición de los conceptos de estados mentales y de los contenidos atribuidos (véase Pérez y Gomila, en prensa, para una presentación esquemática de este punto).

5) ... una forma de “simulación corporizada”

Gallese (2014) sostiene que las atribuciones intencionales de segunda persona pueden ser explicadas en términos de su noción de “simulación corporizada” (Gallese, 2005), que se desarrolló en conexión con la recuperación por parte de Goldman (1989, 1992) de la teoría de la proyección analógica, una propuesta del siglo XIX elaborada para establecer la posibilidad de las humanidades y las ciencias sociales. Puedo comprender a los demás, de acuerdo con esta propuesta, porque asumimos que son relevantemente parecidos a mí, y proyecto en ellos mis propios estados mentales. La teoría de la simulación agregó la idea de que hay un doble proceso en marcha: por un lado, de imaginar la propia respuesta a la situación en cuestión; y por el otro, de proyección del resultado de ese proceso al otro a quien tratamos de entender (Shanton y Goldman, 2010), mientras que la “simulación corporizada” de Gallese añade la hipótesis de que las neuronas espejo son un buen candidato para dar cuenta de los mecanismos neurales que subyacen a estos dos procesos implicados en la proyección.

Sin embargo, es dudoso que la simulación corporizada pueda acomodar las especificidades de la perspectiva de segunda persona. En primer lugar, porque la interacción no juega ningún rol en la simulación corporizada, mientras que es central para la perspectiva de segunda persona. En segundo lugar, esta propuesta no permite distinguir propiamente entre atribuciones de segunda y de tercera persona: todas son proyecciones de los propios estados mentales (o sea, de la primera persona). En tercer lugar, es un rasgo central de la teoría de la simulación que los estados atribuidos sean idénticos a los estados del que hace la atribución, mientras que en la perspectiva de segunda persona la coincidencia de estados psicológicos es la excepción, no la regla,

tal como puede constatararse en todos los ejemplos que mencionamos al comenzar el trabajo. Es el ajuste mutuo lo que caracteriza la perspectiva de segunda persona, no el contagio. Finalmente, Gallagher (2008), entre otros, ha argumentado contra la idea de que las neuronas espejo realicen una tarea de simulación, proponiendo que más bien realizan una tarea de codificación sensorio-motora, de especificación del input visual en un código motor, que permite anticipar lo que va a ocurrir a continuación.

6) ... un caso de identificación

Hobson ha argumentado sostenidamente a lo largo de los años que el involucramiento emocional es crucial para el desarrollo cognitivo, y que este tipo de involucramiento constituye una forma de interacción de segunda persona. Sin embargo, en su pensamiento maduro tiende a ver estas interacciones como casos de identificación (Hobson y Hobson, 2007).

El fenómeno de la identificación se entiende mejor si se toma el ejemplo del cine: los espectadores muchas veces reaccionan emocionalmente a lo que le ocurre a los personajes de la historia. Por supuesto, los directores de cine saben cómo manipular estas reacciones espontáneas dirigidas a un personaje u otro, para conseguir la atención de los espectadores, generar expectativas y confirmarlas o frustrarlas, según el caso. Se suele decir que esto ocurre porque los espectadores se identifican con alguno de los personajes protagonistas. Es decir, la identificación consiste en el fenómeno de responder emocionalmente a las experiencias afectivas de otro. La teoría psicoanalítica tiene mucho que decir acerca de por qué ocurre esto y por qué importa, pero para nuestros propósitos basta decir que Hobson sugiere que, durante el desarrollo, el bebé se identifica con el adulto (por lo general, con la madre), y que este proceso constituye la clave del desarrollo de su cognición social. Desde esta perspectiva, el bebé comienza a vivir su vida mental identificándose con la vida mental de la madre y de este modo adquiere una comprensión de los diversos estados mentales.

Aunque no vemos razones para negar que esto ocurre y aun cuando sea un posible resultado de una interacción de segunda

persona, desde nuestro punto de vista la identificación no tiene la centralidad que Hobson le otorga en nuestra perspectiva de segunda persona, por dos razones. Primero, porque según esta caracterización, la identificación sólo recoge el caso en el que hay congruencia en las emociones de los participantes, y como dijimos en el apartado anterior, la coincidencia es la excepción, no la regla de las atribuciones de segunda persona, tal como muestran los ejemplos que hemos seleccionado. Segundo, porque podría darse la identificación sin interacción (como en el caso del cine). Por ello, la identificación no puede ser idéntica a la perspectiva de segunda persona.

Este punto podría trasladarse al fenómeno de la empatía en general: nos parece más correcto pensar la empatía como un caso en que se puede poner en juego la perspectiva de la segunda persona, que pensar la perspectiva de segunda persona como si se agotara en el fenómeno de la empatía.

7) ... una *affordance* que podemos percibir directamente

Es cierto que el interés por la segunda persona a menudo ha ido de la mano con la insatisfacción por el cognitivismo en general, en particular con la tesis de que en la percepción hay involucrados procesos inferenciales. No es de sorprender, entonces, que la teoría de la percepción directa de Gibson haya sido tomada como referencia para articular la idea tradicional de que percibimos directamente los significados lingüísticos (en lugar de los sonidos), las emociones (en lugar de la expresiones faciales) o las acciones intencionales (en lugar de los movimientos corporales), sin la mediación de representaciones mentales o inferencias en general. Así, Costall (1995) introdujo la noción de *affordance* social para extender esta noción de Gibson y aplicarla a patrones de interacciones entre humanos, en lugar de interacciones humano-objeto. Según su razonamiento, del mismo modo que de todas las formas posibles de manipulación de un objeto, de todas las *affordances* que permite, sólo un subconjunto deviene socialmente canónico (pensemos en el uso de una cuchara, y los esfuerzos de un bebé por usarla correctamente), así ocurriría con las interacciones sociales: de todas las posibles pautas de interac-

ción social, sólo algunas acabarían por establecerse, de acuerdo a análoga normatividad social.

Estas ideas son muy interesantes, y merecerían una discusión *in extenso*, pero para nuestros propósitos en este capítulo son relevantes dos comentarios en este punto. Primero, la teoría de Gibson de la percepción directa se sitúa claramente en el nivel de los procesos subpersonales, no personales. En este sentido, la propuesta de Costall tiene las mismas dificultades que varias de las propuestas anteriores, que no logran explicar nuestra experiencia consciente de interacción intersubjetiva, al fijarse en procesos de nivel subpersonal. Segundo, en su desarrollo riguroso, la propuesta gibsoniana lleva a tratar de identificar las invariantes de orden superior en el *loop* informacional sensoriomotor que permite obtener la información relevante de los eventos en el mundo. Esta es seguramente la aportación más importante y original del trabajo de Gibson, que le lleva a insistir en la riqueza del flujo óptico, cuando se toma en cuenta en relación al propio movimiento. La teoría de la percepción ecológica ha desarrollado esta propuesta, identificando estas invariantes informacionales de alto nivel, que consisten en relaciones constantes entre magnitudes físicas (por ejemplo, la relación entre la velocidad de cambio de la imagen retiniana y el tiempo para el contacto de un móvil que se acerca; o la relación entre el tensor de inercia que caracteriza el desplazamiento de una articulación del brazo y la longitud del objeto que ese brazo sostiene). Sin embargo, no hay evidencia de invariantes similares en las interacciones sociales. Ciertamente, la idea de ampliar la naturaleza del input perceptivo teniendo en cuenta el propio movimiento, que es crítica para descubrir tales invariantes en nuestra percepción del mundo físico, se parece a la idea de la contingencia recíproca en la interacción, que es central para la perspectiva de segunda persona, pero en el primer caso los invariantes se especifican en términos de variables físicas, que son muy diferentes de las pistas sociales dependientes del contexto que hallamos en las atribuciones de segunda persona. La idea de que las interacciones humanas se basan en invariantes de alto nivel de magnitudes físicas está pendiente de una articulación concreta. En general, nos parece

que el sentido en que Gibson habla de percepción directa no es el mismo del sentido en que decimos que la perspectiva de segunda persona nos permite percibir directamente la emoción, o la intención de otro. En el primer caso, no hay percepción que no sea directa; en el segundo, por el contrario, no hay problema con aceptar la posibilidad de percibir un estado mental de modo indirecto o inferencial (*à la* Sherlock Holmes).

8) ... un patrón de interacción social emergente, auto-sostenido

Esta idea ha sido propuesta y argumentada con fuerza por Ezequiel di Paolo y Hanne de Jaegher, con el apoyo ocasional de Shaun Gallagher (De Jaegher y Di Paolo, 2007; De Jaegher, 2009; De Jaegher, Di Paolo y Gallagher, 2010), y ha dado lugar a un interesante trabajo empírico (básicamente sobre la emergencia y los efectos de la sincronía en la interacción). Sin embargo, esta propuesta atiende a las interacciones de segunda persona de una manera que amenaza con olvidar lo que las hace de segunda persona en primer lugar, esto es, que implican algún tipo de percepción significativa de intencionalidad, que están mediadas por algún tipo de atribución mental. En otras palabras, los ejemplos de patrones en los que estos autores se focalizan no son distintivamente intencionales, sino que son aquellos que abarcan fenómenos de entrar en resonancia, de movimiento conjunto en fase, como las mecedoras que acaban oscilando al mismo ritmo, luciérnagas parpadeando en sincronía, estorninos volando en bandadas, o cardúmenes que se mueven rápidamente como si fueran una sola cosa, u otras formas de inteligencia colectiva. La idea es que en estos casos emerge un patrón colectivo, que va más allá de lo que hace cada uno de los elementos del sistema tomado individualmente, y que ese patrón emergente se autosostiene en el tiempo, si no se produce una interferencia externa.

Desde nuestro punto de vista, este énfasis en la dinámica de la interacción corre el riesgo de difuminar distinciones relevantes, en particular, la especificidad de las interacciones sociales mediadas cognitivamente. Para poner de manifiesto la falta de especificidad de estos patrones emergentes de interacción, basta

considerar que su explicación no requiere de ningún tipo de atribución intencional, y por tanto, tampoco desde la perspectiva de la segunda persona. Así, por ejemplo, el modelo de Strogatz (2001) para explicar la dinámica emergente en los movimientos de una bandada de pájaros recurre a reglas simples que guían la conducta de cada pájaro individual; en particular:

i.- Cada individuo debe atender solamente a los movimientos de sus vecinos más cercanos.

ii.- Cada individuo debe tratar de mantenerse alineado con sus vecinos.

iii.- Cada individuo debe tratar de mantener una cierta distancia con sus vecinos constante.

A estas reglas, que dan lugar a esos movimientos coordinados de las bandadas de pájaros que parecen coreografías, se añade una cuarta regla, sobre cómo reaccionar en caso de amenaza:

iv.- Cuando se acerca un predador, salir de su camino lo más rápidamente posible.

En otras palabras, la dinámica de la interacción social importa, pero puede que no requiera de cognición social. Las teorías de redes y de la complejidad han encontrado patrones similares a los de la física estadística en los fenómenos sociales (Gomila, 2011), mediante el uso de explicaciones basadas en agentes, cuya caracterización puede involucrar capacidades cognitivas, de imitación o aprendizaje, pero puede postular también capacidades muy elementales, de modo que no cabe considerarlos como agentes psicológicos. Recordemos lo que ocurrió con el puente del Milenio en Londres en su primer día de apertura al público: comenzó a oscilar lateralmente con gran peligro por la cantidad de gente que buscó cruzarlo a la vez, y cuyos esfuerzos por mantener el equilibrio amplificaron el periodo de oscilación. Sin duda es un fenómeno interesante en sí mismo, pero sin relevancia desde la perspectiva de la cognición social. Ahora bien, que la interacción social no sea equivalente a la cognición social tampoco significa que una explicación de la cognición social deba ser formulada necesariamente en términos de representaciones mentales internas de unos agentes capaces de atribuciones explícitas. Las representaciones podrían ser externas (por ejemplo, el lenguaje

público) y además es necesario prestar también atención al contexto y a las expresiones corporales, de las que esta propuesta no dice nada, pero la segunda persona considera centrales.

9) ... “**participatory sense making**”

Para las teorías enactivistas (Di Paolo, 2005; Thompson, 2007; Hutto y Myin, 2013) “dar sentido” (*sense making*) es un término técnico que, dicho brevemente, significa adaptarse, discriminar y evaluar los estímulos relevantes del medio. Para el enactivismo la cognición es una característica común a todos los seres vivos, que se evidencia en la autonomía que despliegan, es decir en su capacidad para mantener su organización y sostener sus funciones propias en interacción dinámica con el medio (lo que se denomina *autopoiesis* o auto-producción). La expresión “dar sentido”, entonces, se refiere a la manera en la que los estímulos del medio adquieren valor para el sistema, dado su modo de funcionamiento; el sistema vivo introduce su entorno una perspectiva relacional, de la que se deriva el significado de los elementos disponibles en el entorno (entendiéndolos como comida, como peligrosos, etc.). Las representaciones internas pero también las atribuciones de estados mentales desaparecen de este marco teórico, y no hay diferencia entre la cognición, los estados afectivos y las evaluaciones. “Dar sentido participativamente” (*participatory sense making*) es lo que ocurre cuando el proceso de dar sentido está mediado por la interacción social. La emergencia dinámica de patrones de interacción social, que acabamos de discutir, se convierte para el enactivismo en un proceso de dotación participativa de sentido, esto es, un proceso adaptativo.

Sin embargo, dado el carácter tan básico de este aparato conceptual, que se presenta como una caracterización de la autonomía de los sistemas vivos, no está claro cómo puede dar cuenta de nuestra experiencia intersubjetiva, de la conciencia de estar con otros sujetos. En general, tendemos a pensar que el foco del enactivismo en nuestra autonomía biológica impide a esta teoría acomodar las diferencias organizacionales relevantes entre los diversos tipos de sistemas biológicos (como los cognitivos y los capaces de conciencia reflexiva en particular), y en particular no

permite dar cuenta de las formas peculiarmente humanas de interacción social, en las que entran en juego elementos culturales y de involucramiento afectivo, ingredientes centrales de nuestro modo de caracterizar perspectiva de segunda persona. En conclusión, el modo en que el enactivismo puede dar cuenta de la perspectiva de segunda persona no permite plantear siquiera la cuestión de la naturaleza de la atribución intencional, la elimina.

10) ... una perspectiva moral

De Buber a Lévinas y Ricoeur (Buber, 1923; Ricoeur, 1956; Lévinas, 1963), varios filósofos han tratado de establecer un lazo entre nuestra capacidad de involucrarnos en relaciones de segunda persona y la dimensión normativa de la moralidad. Desde el contexto anglosajón, Stephen Darwall (2006, 2013a, 2013b) comanda el proyecto de buscar el fundamento de la moralidad en las interacciones intersubjetivas. Aunque se trata de ideas muy sugerentes, somos escépticos sobre la posibilidad de ofrecer una especie de argumento trascendental que derive la moralidad humana de nuestra capacidad de interaccionar intersubjetivamente. Como vimos en el ejemplo 5, las interacciones de segunda persona pueden ser conflictivas, y ejemplos como el clásico del resentimiento de Strawson (1962) nos inclinan a pensar que la segunda persona, aun cuando sea fundamental para entender el proceso de razonamiento práctico, no garantiza ni la comprensión de normas morales ni que el comportamiento que desplegamos hacia nuestros congéneres sea moralmente correcto. Por otra parte, las interacciones de segunda persona no necesariamente involucran o dan lugar a una normatividad intrínsecamente moral, a lo sumo recogen los patrones normativos de la sociedad/cultura de la que participan los individuos en interacción.

11) ... un argumento trascendental que muestra que nuestros conceptos están fundados en prácticas sociales compartidas

Esto es lo que argumenta Davidson (1992). Su manera de pensar la segunda persona no supone una diferencia sustantiva con las interacciones de tercera persona, propias del intérprete radical. Es simplemente una manera adicional de argumentar a

favor de la visión externista social del contenido, inspirada en Wittgenstein. Nuestra propuesta de segunda persona es más acotada en su alcance pero más profunda, en la medida en que desarrolla en detalle una comprensión de los conceptos psicológicos específicamente (no de todos los conceptos en general) que son los que están en juego en la atribución de estados mentales (Pérez, 2013; Pérez y Gomila, en prensa).

Además, esta idea de que todos nuestros conceptos están fundados en prácticas sociales compartidas puede considerarse una innecesaria sobregeneralización. Tal vez algunos conceptos no están así fundados, sino que están fundados en características de nuestros sistema perceptivo y en nuestras habilidades sensoriomotoras para lidiar con el medio. En nuestra opinión, los conceptos requieren de contenidos no-conceptuales o pre-conceptuales como punto de partida del desarrollo conceptual. Ciertamente el lenguaje público juega un rol central para dar estabilidad y permitirnos compartir nuestros conceptos (Gomila, 2013), pero creemos que Davidson fue demasiado lejos al equiparar el pensamiento con el lenguaje.

12) ... una perspectiva cuyas atribuciones son exclusivamente transparentes

En Gomila (2002) se sostiene que el contenido de las atribuciones de segunda persona se distingue del de las atribuciones de tercera y primera porque no es opaco, sino transparente, meramente extensional y no intensional. El ejemplo paradigmático en ese trabajo era, siguiendo a Trevarthen, la atención conjunta, en la que el bebé de 9 meses comienza a coordinar y compartir su atención con el adulto, de tal manera que se logra, mediante miradas alternativas al otro y al objeto de interés, que el adulto atienda a lo que el bebé está atendiendo, o viceversa. Según Gomila en ese trabajo, este patrón de interacción que hace posible la atención conjunta involucra algún tipo de atribución intencional (probablemente del tipo “ella mira eso, yo también”), que no tiene contenido proposicional, que no supone un compromiso con el modo en que ella se representa “eso”, ni siquiera mediante un demostrativo. La atribución del bebé claramente no es lo

bastante sofisticada conceptualmente para captar la perspectiva de la madre. Al caracterizar las atribuciones de segunda persona sobre este modelo, el trabajo defendía además que la atribución del adulto participante en la experiencia de atención conjunta era del mismo tipo, es decir, igualmente transparente, sin comprometerse en la especificación de la perspectiva conceptual del bebé. Esa articulación proposicional se consideraba propia de la perspectiva de tercera persona (por ejemplo, “Mi bebé quiere que vea que el gato está jugando con la pelota”).

Creemos que la primera parte de este planteamiento es básicamente correcta, pero consideramos que es erróneo establecer un paralelismo estricto entre perspectivas de atribución y contenidos atribuidos. Pensamos más bien que las atribuciones de segunda persona van enriqueciéndose progresivamente en la articulación de su contenido, a medida que se va adquiriendo la maestría del uso del lenguaje público, tal como ocurre con las atribuciones de primera y de tercera persona. En otras palabras, nuestras experiencias intersubjetivas se vuelven más ricas a medida que nuestro repertorio conceptual –particularmente nuestra comprensión de los conceptos y actitudes psicológicas– se desarrollan en la interacción. Lo distintivo de la perspectiva de segunda persona no es su semántica, sino su epistemología, el modo específico en que permite la comprensión de la mentalidad y la intencionalidad.

13) ... únicamente la perspectiva de las interacciones cara a cara

Asimismo, sería una simplificación inadecuada reducir las atribuciones de segunda persona a las situaciones de interacción cara a cara. Pueden darse interacciones parcialmente intersubjetivas, en las que falle la reciprocidad (como en el caso del espectador en el cine), o se dé de modo asimétrico (como la que se da entre los actores y los espectadores en una obra de teatro). Las atribuciones en situación de interacción cara a cara son ciertamente las más básicas, en la medida en que facilitan la adquisición de las herramientas conceptuales que permiten hacer atribuciones mentales. Estas herramientas conceptuales

adquiridas –los conceptos mentales– pueden ponerse en juego en situaciones no ecológicas como las mencionadas, por lo que elementos de la perspectiva de segunda persona en la cual estos conceptos se desarrollaron, por ejemplo el reconocimiento de patrones expresivos, pueden estar también presentes en esos casos de atribución psicológica en situaciones de interacción parcial o incompleta.

Conclusión

Si bien creemos que se han hecho en los últimos años grandes avances para dar cuenta de algunos aspectos específicos de algunos casos particulares de interacciones de segunda persona, consideramos que todos estos intentos sólo se ocupan de algunos aspectos parciales de este particular tipo de comprensión de las mentes humanas, y que hace falta todavía desarrollar en detalle una teoría que permita encajar los diversos aspectos de una perspectiva de segunda persona de la atribución mental plenamente desarrollada que incorpore todos los elementos que consideramos relevantes y que hemos mencionado a lo largo del trabajo. Esta tarea queda pendiente para otra ocasión.

Bibliografía

- Apperly, I. A. y S. A. Butterfill (2009), "Do humans have two systems to track beliefs and belief-like states?", *Psychological Review*, 116(4), pp. 953-970.
- Bohl, V. y W. van der Bos (2012), "Toward an integrative account of social cognition: marrying theory of mind and interactionism to study the interplay of Type 1 and Type 2 processes", *Frontiers in Human Neuroscience* 6, p. 274.
- Buber, M. (1923), *Ich und du*, Verlag Lambert Schneider. [Yo y Tú, Buenos Aires: Nueva Visión, 1977].
- Butterfill, S. A. (2013), "Interacting mindreaders", *Philosophical Studies*, 165/3, pp. 841-863.
- Carruthers, P. F. (2011), *The opacity of mind: an integrative theory of self-knowledge*, Oxford University Press.
- Costall, A. (1995), "Socializing affordances", *Theory and Psychology*, 5, pp. 467-482.
- Darwall, S. (2006), *The second person standpoint*, Harvard University Press.
- . (2013a), *Morality, Authority and Law: Essays in Second-Personal Ethics 1*, Oxford University Press.
- . (2013b), *Honor, History and Relationship: Essays in Second-Personal Ethics 2*, Oxford University Press.
- Davidson, D. (1992), "The second person", *Midwest Studies in Philosophy*, 17/1, pp. 255-267.
- Davies, M. y T. Stone (eds.) (1995a), *Folk Psychology: The Theory of Mind Debate*, Cambridge: Blackwell.
- . (1995b), *Mental Simulation. Evaluations and Applications*, Cambridge: Blackwell.
- De Jaegher, H. (2009), "Social understanding through direct perception? Yes, by interacting", *Consciousness and cognition*, 18/2, pp. 535-542.
- De Jaegher, H., E. Di Paolo y S. Gallagher (2010), "Can social interaction constitute social cognition?", *Trends in the Cognitive Sciences*, 14/10, pp. 441-447.
- De Jaegher, H. y E. Di Paolo (2007), "Participatory sense-making", *Phenomenology and Cognitive Science*, 6, pp. 485-507.

- Di Paolo, E. (2005), "Autopoiesis, adaptivity, teleology, agency", *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4(4), pp. 429-452.
- Frith, C. (2012), "The role of meta-cognition in human social interactions", *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 13, pp. 2213-2223.
- Gallagher, S. (2001), "The practice of mind: theory, simulation or interaction?", *Journal of Consciousness Studies*, 8, pp. 83-107.
- . (2008), "Understanding others: embodied social cognition", en Calvo, P. y A. Gomila (eds.), *Handbook of Cognitive Science: an embodied approach*, Elsevier, pp. 439-451.
- Gallese, V. (2005), "'Being like me': self-other identity, mirror neurons and empathy", en: Hurley, S. y N. Chater (eds.), *Perspectives on imitation: from cognitive neuroscience to social science*, Vol. 1, Cambridge, MA: MIT Press, pp. 101-118.
- . (2014), "Bodily selves in relation: embodied simulation as secondperson perspective on intersubjectivity", *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 369:20130177.
- Goldman, A. (1989), "Interpretation psychologized", *Mind and Language*, 4/3, pp. 161-185.
- . (1992), "In defense of the simulation theory", *Mind and Language*, 7/2, pp. 104-119.
- Gómez, J. C. (1996), "Second person intentional relations and the evolution of social understanding", *Behavioural and Brain Science*, 19 (1), p. 129.
- Gomila, A. (2001), "La perspectiva de segunda persona: mecanismos mentales de la intersubjectividad", *Contrastes*, 6, pp. 65-86.
- . (2002), "La perspectiva de segunda persona de la atribución mental", *Azafea*, 1, pp. 123-138.
- . (2011), "Emergencia y explicación en sistemas complejos: el caso de la explicación social", en: Pérez Chico, D. y L. P. Rodríguez Suárez (eds.), *Explicar y comprender*, Plaza y Valdés, pp. 343-368.
- . (2013), *Verbal Minds: Language and the Architecture of Cognition*, Elsevier.
- . (2015), "Emociones en segunda persona", *Boletín de estudios de filosofía y cultura*, 10, pp. 37-50.
- Gomila, A. y P. Calvo (2008), "Directions for an Embodied Cognitive Science: Toward an Integrated Approach" en: Calvo, P. y A. Gomila (eds.), *Handbook of Cognitive Science. An embodied Approach*, Elsevier, pp. 1-25.
- Hobson, J. y P. Hobson (2007), "Identification: the missing link between joint attention and imitation?", *Development and Psychopathology*, 19/2, pp. 411-431.

- Hobson, P. (1993), *Autism and the development of mind*, LEA.
- Hutto, D. y E. Myin (2013), *Radicalizing enactivism: basic minds without content*, Cambridge: The MIT Press.
- Lévinas, E. (1963), *Difficile liberté: Essais sur le judaïsme*, París: Albin Michel, (3ª edición revisada, 1976).
- Murray, L. y C. Trevarthen (1985), "Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers", en: Field, T. y N. Fox (eds.), *Social perception in infants*, Norwood: Ablex, pp. 177-197.
- Pérez, D. (2013), *Sentir, desear, creer. Una aproximación filosófica a los conceptos psicológicos*, Buenos Aires: Prometeo.
- Pérez, D. y A. Gomila (en prensa), "La atribución mental y la segunda persona".
- Perner, J. y J. Roessler (2012), "From infants' to children's appreciation of belief", *Trends Cogn Sci.*, 16(10), pp. 519-525.
- Reddy, V. (1996), "Omitting the second person in social understanding", *Behavioral and Brain Sciences*, 19, pp. 140-141
— (2008), *How Infants Know Minds*, Harvard University Press.
- Ricoeur, P. (1956), "Sympathie et respect: Phénoménologie et éthique de la seconde personne", *Revue de Métaphysique et de Morale*, 59/4, pp. 380-397.
- Scheler, M. (1923), *Wesen und Formen der Sympatie*. [Esencias y formas de la simpatía, Ed. Sígueme, 2005].
- Schillbach, L. et al. (2013), "Towards a second-person neuroscience", *Behavioral and Brain Sciences*, 36, pp. 393-462.
- Sebanz, N., H. Bekkering y G. Knoblich (2006), "Joint action: bodies and minds moving together", *Trends in the Cognitive Sciences*, 10(2), pp. 70-76.
- Shanton, K. y A. Goldman (2010), "Simulation theory", *WIREs Cognitive Sciences*, 1, pp. 527-538.
- Strawson, P. (1962), "Freedom and Resentment", *Proceedings of the British Academy*, 48, pp. 1-25. ["Libertad y resentimiento", *Cuadernos de Crítica* N° 47, 1992].
- Strogatz, S. H. (2001), "Exploring the dynamics of complex networks", *Nature*, 410, pp. 268-276.
- Thompson, E. (2007), *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*, Cambridge: Harvard University Press.

- Trevarthen C. (1979), "Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity", en: Bullova, M. (ed.), *Before Speech: The beginning of early communication*, Cambridge University Press, pp. 321-347.
- . (1998), "The concept and foundations of infant intersubjectivity", en: Bråten, S. (ed.), *Intersubjective, communication and emotion in early*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-46.
- Wittgenstein, L. (1967), *Zettel*, University of California Press.

Impreso en noviembre de 2017
en los talleres gráficos de Docuprint
Buenos Aires, Argentina.