



CAMILA SUÁREZ ACEVEDO

**INTERSUBJETIVIDAD AFECTIVA: UN ESTUDIO
INTERDISCIPLINAR SOBRE EL DESARROLLO
COGNITIVO EN LA INFANCIA**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Filosofía
Bogotá, 27 de junio de 2016**



**INTERSUBJETIVIDAD AFECTIVA: UN ESTUDIO
INTERDISCIPLINAR SOBRE EL DESARROLLO
COGNITIVO EN LA INFANCIA**

**Trabajo de grado presentado por Camila Suárez Acevedo, bajo la dirección del
Profesor Miguel Ángel Pérez Jiménez,
como requisito parcial para optar al título de Magistra en Filosofía**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Filosofía
Bogotá, 27 de junio de 2016**

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi madre por su amor. A mi hermana por su apoyo incondicional en este largo proceso. A mi hermano por Juan Luis quien es el motor de mi vida. A Miguel Ángel por sus enseñanzas. A Francy por su amistad y por su disposición para hacer las lecturas que me permitieron mejorar constantemente este material. A Lina, a Natalia y a Diana por su compañía permanente en los asuntos de mi vida. A mis compañeros de trabajo por su paciencia. A mis amigas del vino por la motivación que siempre me brindaron y ahora sí ¡salud!

A Juan Luis



Tabla de Contenido

CARTA DEL DIRECTOR	3
AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	7
1. LOS TRIÁNGULOS DE ATENCIÓN CONJUNTA: UNA MIRADA PSICOLÓGICA AL DESARROLLO COGNITIVO EN LA INFANCIA	10
1.1 Aspectos operacionales, funcionales y ontogenéticos	10
1.2 La definición de la atención conjunta	15
1.3 Principales propuestas teóricas sobre la atención conjunta	18
1.3.1 La teoría innatista-modular	23
1.3.2 La teoría intencional-instrumental	28
1.3.3 La teoría experiencial-contemplativa	33
2. LA TRIANGULACIÓN: UNA MIRADA FILOSÓFICA AL DESARROLLO COGNITIVO EN LA INFANCIA	40
2.1 El interpretacionismo	40
2.2 Una concepción interpretacionista de la mente: el monismo anómalo	46
2.3 El interpretacionismo, la triangulación y el desarrollo cognitivo	52
3. DE LA TRIANGULACIÓN A LA ATENCIÓN CONJUNTA: UNA MIRADA INTERDISCIPLINAR AL DESARROLLO COGNITIVO EN LA INFANCIA	65
3.1 De la atención conjunta a la triangulación: moralejas de la psicología para la filosofía de la atribución de conceptos mentales	65
3.2 De la triangulación a la atención conjunta: moralejas de la filosofía para la psicología del desarrollo en sus aspectos definicionales	72
3.2.1. La insuficiencia de la causalidad para la psicología	73
3.2.2 La brecha ontogenética en la definición de la atención conjunta	78
3.3 De la triangulación a la atención conjunta: moralejas de la filosofía para las teorías psicológicas sobre el desarrollo cognitivo	82
3.3.1 La teoría innatista y la teoría intencional: puntos de contacto	83
3.3.2 Discusión sobre el uso del concepto de intención en la psicología desde un punto de vista interpretacionista	87
3.3.3 El interpretacionismo y la teoría experiencial-contemplativa	92
RECAPITULACIÓN FINAL Y PROSPECTIVA	98
BIBLIOGRAFÍA	101

INTRODUCCIÓN

El tema de este trabajo es el desarrollo cognitivo infantil y lo abordamos desde una perspectiva interdisciplinar. Para ello tomamos insumos de la psicología evolutiva y de la filosofía de la atribución de conceptos mentales. De la primera recuperamos los modelos que explican el desarrollo cognitivo a partir de la atención conjunta, de los cuales las dos teorías más destacadas son las intencionalistas (Baron-Cohen, 1995; Tomasello, 2007) y las experiencialistas (Hobson, 2002; Reddy, 2008). De la segunda traemos el enfoque interpretacionista sobre el uso de los conceptos psicológicos (Davidson, 2001; Mölder, 2010). En este panorama, nuestro problema es el uso de conceptos mentalistas en la explicación psicológica sobre la mente infantil y, en este sentido, nuestro objetivo es proponer una comprensión interdisciplinar del desarrollo cognitivo en la infancia que permita la elección de una teoría psicológica sobre la atención conjunta que sea evolutivamente plausible y conceptualmente adecuada.

El problema aparece porque, según el interpretacionismo, los conceptos psicológicos cumplen bien su función explicativa cuando se trata de dar cuenta de la mente humana adulta, pero son inútiles cuando se trata de explicar la mente infantil. En este orden de ideas, nos preguntamos si las explicaciones del desarrollo cognitivo en la infancia que ofrece la psicología emplean los conceptos psicológicos centrados en la mente adulta, lo cual estaría en consonancia con el interpretacionismo pero iría en contra de sus propios propósitos, o si acaso están ofreciendo una alternativa novedosa frente a la tesis interpretacionista. En relación con estas dos opciones ocurre lo siguiente: aunque las teorías intencionalistas caen en el primer problema y las experiencialistas no, éstas no se comprometen con un análisis nuevo de los conceptos psicológicos aplicados a la mente infantil.

La estructura del trabajo es tripartita. El primer capítulo tiene como objetivo explicar

el desarrollo cognitivo infantil a partir de la capacidad para la atención conjunta desde un punto de vista psicológico. Como se verá, hay dos modelos para esto: el subjetivista-intencional y el intersubjetivo-experiencial. Para mostrarlo explicamos la atención conjunta a partir de tres aspectos, a saber: los de caracterización propiamente psicológica entre los que se incluyen sus aspectos operacionales, funcionales y ontogenéticos (sección 1.1), los de su definición (sección 1.2) y las principales propuestas teóricas sobre la capacidad (sección 1.3).

El segundo capítulo tiene como objetivo explicar las tesis interpretacionistas sobre el desarrollo cognitivo en la infancia. El interpretacionismo no es una teoría psicológica, sino una teoría filosófica acerca de cómo los intérpretes explican el comportamiento de los otros usando conceptos psicológicos. Por lo tanto, lo que interpretacionismo afirma no contradice ni desarrolla lo planteado por la psicología, sino que es una perspectiva genuina para la comprensión de nuestro problema. Para mostrarlo caracterizaremos el interpretacionismo (sección 2.1), mostraremos una concepción interpretacionista de la mente y su relación con la psicología (sección 2.2) y por último explicaremos las tesis interpretacionistas sobre el funcionamiento de los conceptos psicológicos aplicados a la comprensión del desarrollo cognitivo infantil (sección 2.3).

En el tercer capítulo proponemos una comprensión interdisciplinar del desarrollo cognitivo en la infancia. Para ello, recorreremos dos rutas de trabajo interdisciplinar. La primera es una ruta habitual en la que se toman los aportes de la psicología como insumo para la solución de los problemas planteados por las tesis interpretacionistas (sección, 3.1). La segunda, que es nuestro aporte al debate, consiste en recorrer la ruta contraria. Tendremos como punto de partida las tesis interpretacionistas como base para la problematización de los conceptos (sección 3.2) y las teorías psicológicas sobre el desarrollo cognitivo a partir de la atención conjunta (sección 3.3). Concluiremos el capítulo defendiendo que la intersubjetividad afectiva es la base sobre la que se erige la cognición infantil. En este sentido, mostramos que el estudio filosófico de las teorías psicológicas nos permite elegir las teorías experiencialistas de la atención conjunta

rechazando las intencionalistas, siendo las primeras evolutivamente plausibles y conceptualmente adecuadas.

El interés en este tema surge de mi formación profesional en psicología de la cual obtuve experiencia en trabajo de campo e investigativa en áreas de aprendizaje y desarrollo infantil; y de mi participación en los seminarios de maestría: “Davidson, racionalidad animal” y “Pensamiento y habla”. Concretamente, este trabajo es resultado del proyecto de investigación titulado: “Triangulación y atención conjunta: una propuesta experiencial y expresivista” con número de registro 6111 de la Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Javeriana. En el marco de este proyecto participé como ponente en el Coloquio de estudiantes de posgrados de la Facultad de Filosofía con el trabajo “Triangulación y atención conjunta. La hipótesis del hogar de paso” y como coautora del artículo “Intención y experiencia: retos para la construcción de una teoría de la atención conjunta”. El estilo de citación y el listado de la bibliografía en este trabajo se acoge a los parámetros establecidos en la tercera edición en español, traducida de la sexta edición en inglés, del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association.

1. LOS TRIÁNGULOS DE ATENCIÓN CONJUNTA: UNA MIRADA PSICOLÓGICA AL DESARROLLO COGNITIVO EN LA INFANCIA

El propósito de este capítulo es explicar la perspectiva psicológica según la cual los triángulos de atención conjunta constituyen el pilar del desarrollo cognitivo en la infancia. Aquí defendemos que las teorías psicológicas sobre la atención conjunta se clasifican en dos modelos: el subjetivista-intencional y el intersubjetivista-experiencial. El primero es asimétrico en cuanto a sus recursos explicativos y el segundo es simétrico. Para mostrarlo organizaremos nuestra presentación en tres secciones. En la primera expondremos los aspectos de caracterización propiamente psicológica de la atención conjunta (sección 1.1). En la segunda explicaremos su definición (sección 1.2) y en la tercera explicamos las principales propuestas teóricas sobre la atención conjunta (sección 1.3).

1.1 Aspectos operacionales, funcionales y ontogenéticos

En esta sección exponemos los aspectos de caracterización propiamente psicológica de la capacidad para la atención conjunta. Para ello recogemos los datos que han sido el resultado de estudios empíricos que ejemplifican la capacidad en sus aspectos operacionales, funcionales y ontogenéticos. Esto nos permitirá situarnos en el lugar que ocupa la atención conjunta en el panorama del desarrollo cognitivo infantil desde la perspectiva de la psicología evolutiva.

La atención conjunta es la capacidad que desarrollan los niños y las niñas entre los 9 y los 24 meses para coordinar con otros un foco común de atención. Esta capacidad permite el ejercicio de comportamientos caracterizados por el establecimiento de una relación mutua entre dos sujetos y el entorno que comparten. En otras palabras, la

atención conjunta es la capacidad que desarrollan los niños y las niñas para involucrarse en patrones de actividad compartida con los adultos que los rodean (Pérez, 2009; Racine, 2011).

Hay tres aspectos fundamentales para el estudio psicológico de la atención conjunta: los operacionales, los ontogenéticos y los funcionales. Los primeros son las manifestaciones conductuales que muestran que se ha establecido una relación mutua entre dos sujetos y el entorno que comparten. Los segundos tienen que ver con la organización de los datos operacionales en esquemas evolutivos, y los terceros tienen que ver con el beneficio que tiene para los niños y las niñas ser capaces de vincularse en actividades basadas en atención compartida. La revisión de la bibliografía sobre el tema deja ver que en las investigaciones pioneras no se distinguen los tres aspectos fundamentales para el estudio de la capacidad. Por su parte, las investigaciones más recientes se especializan en uno u otro aspecto.

Primero vamos a recuperar las investigaciones pioneras en el campo de la atención conjunta. Lo que se aprecia es que en el periodo de los años setenta del siglo pasado los estudios liderados por Jerome Bruner abordaban indistintamente los tres aspectos fundamentales para el estudio de la capacidad. Estas investigaciones mostraron evidencia empírica sobre la existencia de episodios de atención compartida en bebés y su relación con expresiones conductuales, específicamente con la dirección de la mirada, y su impacto sobre la adquisición del lenguaje, el pensamiento y la comunicación (Bruner, 1983).

Precisamente, Jerome Bruner introdujo en la psicología el término ‘atención conjunta’ y con ello estableció que esta es una capacidad básica para el desarrollo cognitivo infantil. De acuerdo con sus investigaciones, la atención conjunta se caracteriza principalmente a partir de elementos visuales, pues implica el tránsito entre el establecimiento de relaciones visuales diádicas simples (es decir: entre el niño y su cuidador, y entre el niño y el objeto) hacia relaciones visuales tríadicas complejas y coordinadas que involucran un foco compartido de atención sobre un objeto común (es decir: niño-cuidador [lo miro a él], cuidador-niño [él me está mirando], y niño-cuidador-

objeto [los dos estamos mirando a lo mismo]]¹. La mirada aquí es una manifestación conductual del estado psicológico de la atención. Dicho estado es explícito para los dos individuos, ya que cuando se ve al otro mirando, lo que se ve es que está prestando atención. En este sentido, la atención conjunta supone que la mente es transparente, que el contenido de las mentes es asequible para los dos sujetos².

El contacto visual sostenido constituye la fase inicial en el desarrollo de la atención conjunta (Bruner, 1983). Este hecho da lugar a nuevas formas de interacción entre madre e hijo caracterizadas principalmente por el incremento en el intercambio de vocalizaciones, que comienza a evidenciarse desde los 2 meses de vida del bebé y alcanza su principal logro cuando el niño se transforma en un individuo capaz de dar señales sobre los objetos de su interés (Scaife y Bruner, 1975). La siguiente fase está determinada por la emergencia del gesto señalativo a los nueve 9 de edad. Cuando el niño maneja diestramente este gesto es posible para él comenzar a dominar deícticos espaciales, que posibilitan la emergencia de patrones discursivos en los que se relacionan palabras con objetos (Bruner, 1983).

La atención conjunta también hace posible el encuentro de las mentes en su nivel más sofisticado (Bruner, 1995). En otras palabras, es gracias a esta capacidad que el niño logra conocer las otras mentes. Este aspecto sería una condición esencial para que los individuos, capaces de compartir un foco de atención, compartan contextos y conocimiento acerca de lo que hay en el exterior. Tener conocimiento compartido acerca de lo que hay en el mundo permite que los niños coordinen sus acciones con otros seres y objetos. La atención conjunta “establece los límites deícticos que gobiernan la referencia conjunta, determina la necesidad de una taxonomía referencial, establece la necesidad del uso de señalamientos y provee un contexto para el desarrollo de la

¹ Esto no quiere decir que la atención conjunta pueda caracterizarse a partir de elementos visuales únicamente. Lo que los estudios destacan es que captar miradas y mirar objetos son manifestaciones conductuales del estado psicológico de la atención. Cuando se ve al otro mirando algo, lo que se ve es que está prestando atención a algo.

² Este rasgo, que también es característico del conocimiento de las otras mentes (o mutualidad), significa que el contenido de las mismas es accesible por parte de los dos individuos.

predicación explícita” (Moore y Durham, 1995, p. 47). Con esto, se establece la primera caracterización de la capacidad y la base para su posterior desarrollo empírico y conceptual.

Posteriormente, en los años noventa del siglo pasado, las investigaciones sobre la atención conjunta empezaron a estudiar de manera independiente los aspectos operacionales, funcionales y ontogenéticos. En relación con los aspectos operacionales el objetivo fue ejemplificar las expresiones conductuales específicas que pueden asociarse directamente con la atención conjunta para determinar cómo y a qué edades emergen además de cuál es su rol en el desarrollo (Butterworth, 1995; Baron-Cohen, 1995; Moore y Dunham, 1995; Seeman, 2005; Franco, 2005).

En los aspectos operacionales de la atención conjunta se encuentra que incluyen comportamientos de tipo visual y motor como: el monitoreo o el seguimiento de la mirada (Butterworth, 1995; Carpenter et al., 1998; Baron-Cohen, 1995), los gestos de señalamiento protoimperativo y protodeclarativo (Corkum y Moore, 1995, Desrochers, Morissette y Ricard, 1995; Racine, 2005; Kita, 2003; Leavens, 2011), y la asignación social de referencia que vincula los elementos visuales y motores anteriores, y que constituye la evidencia de que la atención conjunta se ha establecido por completo (Bruner, 1983; Tomasello, 1995).

En relación con los aspectos ontogenéticos se encuentra que partir de los datos empíricos es posible trazar un bosquejo del curso evolutivo de los comportamientos de atención, teniendo como punto de partida el estudio específico de la mirada en el proceso de emergencia de la atención conjunta. Al respecto, la evidencia muestra que: entre los 4 o los 5 meses los bebés miran principalmente a sus cuidadores. A los 6 meses los bebés cambian su foco de atención hacia objetos físicos. Entre los 6 y los 9 meses los bebés son capaces de alternar la mirada de sus cuidadores hacia objetos físicos e inicia el seguimiento de miradas de manera restringida a objetos dentro de su campo visual. Conductas de referencia social como señalamientos, mostrar y entregar objetos, seguimiento de mirada más establecido en coordinación con gestos motores, aparecen alrededor del primer año de vida. De esto se sigue la emisión de las primeras palabras a

los 13 meses y posterior a los 2 años de vida se observa juego estructurado, que, además de protoconversaciones, involucra activamente estados de atención más sofisticados (Moore y Dunham, 1995; Eilan, 2005; Reddy, 2011)³.

Los aspectos funcionales de la atención conjunta se establecen teniendo como fundamento el hecho de que esta es una capacidad que se manifiesta a través de distintos comportamientos, que evidencian patrones de actividad compartida entre dos individuos (bebé y cuidador) que perciben mutuamente sus reacciones frente al mundo. Todas estas expresiones conductuales muestran que la capacidad para atender conjuntamente le permite a los niños el ejercicio exitoso de funciones fundamentales en las dimensiones social y cognitiva⁴ del desarrollo, a saber: (1) la comprensión de las otras mentes (Bruner, 1995), (2) el desarrollo del pensamiento objetivo (Eilan, 2005) y 3) el desarrollo de la comunicación y el lenguaje (Franco, 2005; Escudero-Sánz, Carranza-Carnicero y Huéscar-Hernández, 2013)⁵.

Que la capacidad para la atención conjunta tenga este impacto sobre el desarrollo del niño se ha visto ratificado al notar que diferencias individuales en los aspectos operacionales de la capacidad se relacionan con la prevalencia de trastornos del espectro autista (Moore y Dunham, 1995; Sigman y Kasari, 1995; Adamson y McArthur, 1995; Baron-Cohen, 1995; Baron-Cohen, 2012). Las investigaciones afirman que los niños diagnosticados con alguno de estos trastornos carecen de la capacidad para atender conjuntamente a rasgos del entorno. Este hecho se manifiesta en un déficit significativo en conductas como sostener contacto visual⁶, seguir miradas espontáneamente, seguir o

³ Aquí se incluyen los datos básicos del aspecto ontogenético de la atención conjunta. Los modelos de desarrollo dependen de los modelos teóricos, y por eso estos se retoman en la sección 1.3.

⁴ El desarrollo infantil es un proceso continuo e integrado en sus aspectos sociales, cognitivos y afectivos. El cambio evolutivo ocurre sobre la base de aspectos biológicos y de crianza que interactúan para dar lugar a la transformación de los procesos psicológicos de los individuos a través del tiempo.

⁵ A lo largo del trabajo se hará énfasis en el pensamiento objetivo y la mutualidad como los principales valores funcionales de la atención conjunta, pues estas se relacionan con la comprensión del mundo natural y del mundo psicológico. El estudio sobre el desarrollo de la comunicación y del lenguaje excede los límites y el propósito de este trabajo.

⁶ Hobson y Hobson (2011) indican que un aspecto llamativo del comportamiento visual de niños diagnosticados con autismo radica en la calidad de la mirada, pues mientras que un niño en condiciones esperadas de desarrollo *mira al otro*, un niño con diagnóstico de autismo *mira a través del otro*. Esta

producir señalamientos, y, en general, dificultades comunicativas, que, por el contrario, son déficits que no presentan niños con diagnóstico de retraso cognitivo o síndrome down (Baron-Cohen, 2012; Hobson, 2005).

Para recapitular lo expuesto hasta ahora, enfatizamos en que la atención conjunta puede estudiarse a partir de sus aspectos operacionales, ontogenéticos y funcionales. Con respecto al primero ejemplificamos los comportamientos a través de los cuales el estado de atención compartida se hace manifiesto, a saber: el seguimiento de la mirada, el señalamiento protodeclarativo y protoimperativo, y la asignación social de referencia. En relación con el segundo expusimos un esquema general del curso evolutivo de la capacidad a partir de los datos empíricos sobre sus manifestaciones conductuales. Con respecto al tercero señalamos que la capacidad para atender conjuntamente al mundo permite el desarrollo del pensamiento objetivo y el conocimiento de las otras mentes.

1.2 La definición de la atención conjunta

En esta sección explicamos la definición de la atención conjunta. Hasta ahora la psicología no ha ofrecido una definición precisa de esta como una capacidad, sino que se han tenido en cuenta los aspectos generales de la situación en la que la atención conjunta se manifiesta. Naomi Eilan (2005) define la situación global de la atención conjunta como una situación relativamente duradera en la que dos o más sujetos prestan atención al mismo objeto. Tal situación debe cumplir las siguientes condiciones para catalogarse como un episodio de atención conjunta:

- a) Hay un objeto al que cada sujeto está prestando atención, donde esto implica (i) una conexión causal entre cada individuo y el objeto y (ii) que cada uno se dé cuenta del objeto.
- b) Hay una conexión causal de algún tipo entre las conductas atentas de los sujetos frente al objeto.
- c) En la experiencia de atender conjuntamente a algo los sujetos aprovechan el concepto de atención.
- d) Cada sujeto se da cuenta, en algún sentido, de que el objeto está presente en cuanto objeto para ambos. Hay, a este respecto, un encuentro de las mentes entre los dos sujetos, tal que el hecho de que ambos están atendiendo al mismo objeto está expuesto o es mutuamente manifiesto. (Eilan, 2005, p. 5).

diferencia es importante para mostrar que uno de los déficits más significativos dentro del trastorno del espectro autista es la ausencia parcial o total de “participación en la vida subjetiva de los demás” (p. 119).

En la definición propuesta se destacan varios aspectos: el primero es que una vez cumplidas las condiciones previamente descritas puede hablarse de un “triángulo de atención conjunta” (Eilan, 2005, p. 5). El triángulo está compuesto por el niño, el adulto y el objeto al cual ambos están prestando atención. Entre los componentes del triángulo se establecen dos tipos diferentes de relación: primero una relación que vincula al niño con el objeto y otra que vincula al cuidador con el objeto, y segundo una relación que vincula a los dos participantes de la situación: al niño y al cuidador. De este modo, el primer tipo es una relación de objetividad, pues habla de la forma en la que se relacionan los sujetos con el objeto. Por su parte, el segundo constituye una relación de intersubjetividad, pues habla de la forma en la que se relacionan los dos sujetos.

El segundo aspecto que se destaca en la definición de Eilan es que las condiciones a) y b) indican que las relaciones allí establecidas son de tipo causal tanto para sus componentes objetivos como para sus componentes intersubjetivos. a) consiste en el establecimiento de una relación causal entre cada uno de los sujetos participantes en el triángulo con el objeto que los convoca en la situación (niño-objeto y cuidador-objeto). Esta condición implica un aspecto psicológico esencial: que cada uno de los sujetos se dé cuenta del objeto. Este aspecto es una condición psicológicamente rudimentaria que le permite a los individuos darse cuenta del mundo a su alrededor por la experiencia sensorial que esta genera sin llegar a identificar el objeto específico que la causa⁷, y que sirve como base para el establecimiento completo del triángulo que se complementa con b) que consiste en el asentamiento de una relación causal de algún tipo entre las conductas atentas de los individuos que componen los vértices del triángulo.

El tercer aspecto es que las condiciones c) y d) introducen en el triángulo un elemento menos causal y más psicológico, pues aprovecha en la interacción triangular la comprensión y el dominio del concepto de atención. Es decir, estas dos condiciones se

⁷ Hemos traducido ‘awareness’ (Eilan, 2005, p. 5) por ‘darse cuenta’ con el propósito de capturar el sentido de atención característico de las condiciones a) y b). Este sentido se relaciona con la concepción de conciencia fenoménica descrita por Chalmers (1999).

distancian de lo puramente causal y enfatizan el aspecto psicológico al introducir como requerimiento la aplicación del concepto de atención en la relación triangular. c) enuncia explícitamente la introducción del concepto de atención como condición necesaria para el establecimiento de la situación triangular de la atención conjunta, es decir, que en el triángulo ambos participantes aplican el concepto de atención para identificar cuál es el foco de la atención del otro. Concebimos la atención característica de esta condición como un tipo de conciencia de acceso que permite a los individuos identificar el objeto que causa el estado psicológico de la atención (Van Gulick, 2014). Por su parte, d) implica que cada uno de los sujetos sepa que el otro le presta atención al objeto y a sí mismo, y que también reconozca que el estado psicológico de ambos es el mismo en función del objeto al cual están atendiendo. Esta última condición expresa en un sentido pleno la idea de la apertura o la transparencia de la mente. Concebimos la atención característica de esta condición como un tipo de conciencia de acceso que permite a los individuos identificar el estado de atención del otro y el objeto que causa dicho estado (Van Gulick, 2014)⁸.

Estas condiciones describen formas diferenciadas de las relaciones que se establecen en el triángulo en su totalidad: entre los participantes del triángulo con el objeto (objetividad) y entre sí mismos (intersubjetividad). Estas formas diferenciadas son de naturaleza causal, a) y b), y de naturaleza psicológica, c) y d).

Específicamente a) y b) son condiciones necesarias pero no suficientes para el establecimiento de la situación triangular de atención conjunta. Su principal característica es la interacción causal entre cada sujeto con el objeto y entre cada sujeto, en donde hay un elemento psicológico mínimo que fundamenta dicha interacción. Aquí, tanto el niño como el adulto solo ‘se dan cuenta del objeto’ y de las conductas atentas del otro. Esto permite que ambos sujetos puedan identificar cuál es el objeto común al

⁸ Nuestro análisis de la definición de Eilan nos permite identificar tres concepciones de atención que se diferencian de acuerdo con su nivel de complejidad: la primera es la atención con la que nos damos cuenta de las cosas (subjetiva), la segunda es la atención con la que identificamos los objetos que la causan (objetiva) y la tercera es la atención que nos permite identificar el estado de atención del otro y el objeto que lo causa (intersubjetiva).

cual están respondiendo de una forma elemental. Aquí la atención conjunta depende de mecanismos psicológicos básicos como la sensación y la percepción, y su valor funcional principal es dotar al niño de los rudimentos que le permitirán desarrollar pensamiento objetivo. En estas condiciones no se enuncia ninguna propiedad psicológica de la manera como los dos sujetos se relacionan entre sí.

Por su parte, c) es condición necesaria pero no suficiente y d) es condición necesaria y suficiente para el establecimiento de la relación triangular. Ambas requieren la aplicación del concepto de atención en la interacción entre los sujetos en función del mismo objeto, lo que permite identificar que el sujeto, en efecto, está prestando atención tanto al otro como al objeto que completa el vértice del triángulo. Estas últimas condiciones también tienen valor funcional, pues proveen las condiciones para tener conocimiento de las otras mentes.

Para recapitular hacemos énfasis en que hay tres aspectos involucrados en la definición de la situación de la atención conjunta: la causalidad, la capacidad para darse cuenta y el concepto de atención. La causalidad es necesaria para la situación, pues es el modo básico de interacción con el mundo. La causalidad debe estar mediada por la capacidad para darse cuenta, pues solo esta permite captar los objetos que son el foco de atención en la situación diferenciándolos de otros objetos que concurren causalmente en otras situaciones. Esta interacción básica da las condiciones para la constitución del pensamiento objetivo. Tener dominio conceptual de la atención completa la estructura psicológica, pues así el bebé puede diferenciar cuándo el cuidador y él prestan atención al mismo objeto. Esta interacción psicológica da las condiciones para tener conocimiento de las otras mentes. En general, estas consideraciones permiten matizar las distintas aproximaciones teóricas que se presentan a continuación.

1.3 Principales propuestas teóricas sobre la atención conjunta

En esta sección explicamos las principales propuestas teóricas sobre la atención conjunta. Para ello comenzamos por presentar los criterios con los cuales podemos

clasificar las teorías sobre la capacidad⁹. Encontramos que hay un criterio global que es resultado de la forma en la que las teorías caracterizan la situación general de la atención conjunta (Eilan, 2005), y un criterio composicional que tiene que ver con el rol que se le atribuye al medioambiente en el que tiene lugar la capacidad y a las competencias psicológicas que se le reconocen al niño en la explicación sobre la atención conjunta (Racine, 2011). Esto nos permitirá elucidar los puntos de convergencia y de divergencia entre las teorías sobre la atención conjunta que explicamos aquí.

En relación con el criterio global de clasificación se encuentra que hay cuatro formas en las que las teorías pueden caracterizar la situación de la atención conjunta y que con base en ello le conceden su valor funcional. Estas cuatro formas de caracterización se relacionan con las condiciones definidas para la situación de la atención conjunta explicadas en la sección 1.2. Específicamente, estas formas se relacionan con la concepción de atención que las condiciones a, b, c y d suponen con respecto a las relaciones que establece el niño en la situación: con el objeto (para conocer el mundo) y con el otro (para conocer las otras mentes). En este sentido, de acuerdo con nuestro análisis en la sección 1.2, la concepción de atención para cada condición es psicológicamente elemental (darse cuenta como en las condiciones a y b), psicológicamente débil (identificar objetos que causan atención como en la condición c) y psicológicamente fuerte (identificar el estado de atención en el otro y el objeto de ese estado como en la condición d). Cada una de las cuatro formas de caracterización con la que las teorías se comprometen suponen aceptar todas o alguna de estas concepciones de atención como condiciones necesarias para el despliegue de la capacidad.

En la tabla 1 sintetizamos las formas en las que las teorías pueden caracterizar la situación global de la atención conjunta.

⁹ Los criterios aquí establecidos son el resultado de una revisión de la bibliografía sobre la atención conjunta.

Condiciones de la definición para la situación de atención conjunta							Valor funcional concedido a la capacidad así caracterizada
Caracterización de la situación global	Condiciones causales		Condiciones psicológicas				
	a (concepción psicológicamente elemental de atención entre sujeto-objeto)	b (concepción psicológicamente elemental de atención entre sujeto-sujeto)	c (concepción psicológicamente débil de atención)		d (concepción psicológicamente fuerte de atención)		
			O	M	O	M	
Caracterización rica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Objetividad basada en atención fuerte Mutualidad basada en atención fuerte
Caracterización liviana	✓	✓	✓	✓	✓	✗	Objetividad basada en atención fuerte Mutualidad basada en atención débil
Caracterización moderadamente rica	✓	✓	✓	✓	✗	✗	Objetividad basada en atención débil Mutualidad basada en atención débil
Caracterización radicalmente liviana	✓	✓	✗	✗	✗	✗	Objetividad basada en causalidad Mutualidad basada en causalidad

Tabla 1. Situación global de la atención conjunta.

Aquí se aprecian las cuatro condiciones para la definición de la situación de atención conjunta con sus respectivas concepciones de atención respecto al objeto (O) y al otro individuo participante (M). Encontramos que cuando la situación global de la atención conjunta se caracteriza de un modo rico se acepta que el niño que despliega la capacidad se involucra en una interacción triangular tal y como se describe en la sección 1.2, lo que supone reconocerle como valor funcional el establecimiento del pensamiento objetivo y

del conocimiento de las otras mentes que es resultado de una concepción psicológicamente fuerte del concepto de atención, en este caso, dicho estado de atención puede dirigirse hacia los objetos (O) y hacia los otros (M).

Con una caracterización liviana de la situación global se tiene como logro funcional un conocimiento del mundo basado en una concepción de atención psicológicamente fuerte que permite identificar los objetos (O) que causan el estado de atención propio y un conocimiento de las otras mentes más débil, pues en este caso, el concepto de atención sería insuficiente para identificar el estado de atención del otro y el objeto que lo causa (M). Una caracterización moderadamente rica de la situación global de la atención conjunta explicaría la objetividad y en el conocimiento de las otras mentes con base en una concepción de atención psicológicamente débil, ya que esta sería suficiente para identificar los objetos (O) que causan el estado de atención y es este mismo concepto el que se aplica para acceder a las otras mentes (M). Finalmente, una caracterización radicalmente liviana de la situación global permitiría una objetividad y mutualidad basadas en una concepción de atención psicológicamente elemental que permite relacionarse con el mundo y con los otros con base en la experiencia generada en la interacción causal (Eilan, 2005)¹⁰.

Por su parte, el criterio composicional se refiere al peso que se le otorga a los aspectos medioambientales (cuidador y objeto) y a los psicológicos (capacidad del bebé) en la explicación sobre la atención conjunta. Con este criterio se pueden clasificar las teorías en función del grado de complejidad o simplicidad que le conceden a estos aspectos (Racine, 2011). Una teoría compleja en el aspecto psicológico, concedería al niño la posesión de competencias psicológicas como por ejemplo: el dominio conceptual de la atención. De esta manera no requeriría concederle peso al aspecto medioambiental. Por otro lado, una teoría simple en el aspecto psicológico concedería al bebé capacidades psicológicas mínimas como la sensación, la percepción y algún grado de

¹⁰ La objetividad y el conocimiento de las otras mentes (mutualidad) resultado del compromiso con alguna de estas caracterizaciones varían en el grado de complejidad psicológica que se le concede a la capacidad de la atención conjunta.

conciencia priorizando en la explicación aspectos externos al individuo como una estimulación rica o una situación medio-ambiental con características precisas. Otra teoría podría balancear estos aspectos concediéndole al bebé competencias psicológicas plausibles de acuerdo con su desarrollo (sensación, percepción, afectividad, por ejemplo) y exigiendo una situación suficientemente estimulante. De acuerdo con estos aspectos hay teorías que se diferencian en función del peso explicativo atribuido a cada aspecto (tabla 2).

Aspectos privilegiados en la explicación sobre la atención conjunta	
Medioambiental	Psicológico
Simple	Simple
Simple	Complejo
Complejo	Simple
Complejo	Complejo

Tabla 2. Aspectos a los que se les atribuye peso explicativo en las teorías sobre la atención conjunta.

Las perspectivas de Racine (2011) y Eilan (2005) sobre los criterios con los que se clasifican las teorías explicativas sobre la atención conjunta se relacionan de la siguiente manera (tabla 3): una teoría simple en los aspectos psicológicos y medioambientales es simétrica y favorece una caracterización radicalmente liviana de la atención conjunta, pues defiende que la concepción de atención en la situación global es psicológicamente elemental. Una teoría simple en el aspecto medioambiental y compleja en el psicológico es asimétrica y favorece una caracterización liviana de la atención conjunta, ya que defiende una concepción de atención psicológicamente fuerte que permite identificar los objetos que causan el estado de atención, pero que es insuficiente para identificar el estado de atención del otro. Una teoría compleja en el aspecto medioambiental y simple en el psicológico también es asimétrica y favorece una caracterización moderadamente rica de la atención conjunta, pues defiende una concepción de atención psicológicamente débil que permite identificar el objeto que causa el estado de atención propio. Finalmente, una teoría compleja en los aspectos psicológicos y medioambientales es simétrica y favorece una caracterización rica de la atención conjunta, pues acepta la

situación global de la atención conjunta tal y como es descrita en la sección 1.2.

Aspectos		Concepción de atención de acuerdo con las condiciones de 1.2	Tipo de caracterización de la situación global
<i>Medioambiental</i>	<i>Psicológico</i>		
Simple	Simple	Darse cuenta (a y b) ✓	Radicalmente liviana (El conocimiento del mundo y de los otros se basa en causalidad).
		Concepción débil de atención (c) ✗	
		Concepción fuerte de atención (d) ✗	
Simple	Complejo	Darse cuenta (a y b) ✓	Liviana (El conocimiento del mundo se basa en sentido de atención fuerte y la mutualidad se basa en sentido débil de atención).
		Concepción débil de atención (c) ✓	
		Concepción fuerte de atención (d) ✓	
Complejo	Simple	Darse cuenta (a y b) ✓	Moderadamente rica (El conocimiento del mundo y de los otros se basa en concepto débil de atención).
		Concepción débil de atención (c) ✓	
		Concepción fuerte de atención (d) ✗	
Complejo	Complejo	Darse cuenta (a y b) ✓	Rica (El conocimiento del mundo y de los otros se basa en concepto fuerte de atención).
		Concepción débil de atención (c) ✓	
		Concepción fuerte de atención (d) ✓	

Tabla 3. Relación entre los criterios de la situación global y los composicionales.

Los criterios expuestos nos permiten apreciar los puntos en los que convergen o divergen las teorías sobre la atención conjunta que se explican a continuación.

1.3.1 La teoría innatista-modular

En esta sección explicamos la teoría innatista-modular. Defendemos que esta es una teoría asimétrica del desarrollo cognitivo que se compromete con una caracterización liviana de la situación global de la atención conjunta, pues es compleja en el aspecto psicológico y simple en el aspecto medioambiental involucrado en la explicación sobre la capacidad. Para mostrarlo explicamos las afirmaciones en las que se basa la teoría y las relacionamos con los aspectos de caracterización propiamente psicológica y la definición expuesta en la sección 1.2.

La teoría innatista-modular pone todo el peso de la explicación sobre la capacidad en

los recursos con los que cuenta el bebé, en la arquitectura de su cerebro¹¹. La idea central de la teoría es que la atención conjunta es un módulo cognitivo innato que forma parte de los recursos adaptativos que desarrollaron los seres humanos como respuesta al problema de la predicción efectiva y rápida de las acciones de los organismos en los ambientes sociales en los que se desenvuelven. En este sentido, la mente fue moldeada como solución a los problemas adaptativos emergentes en los contextos de interacción comunitaria que fueron demandando una inteligencia social cada vez más sofisticada. La teoría parte del supuesto de que la naturaleza y la estructura de las interacciones sociales son la causa primaria de la evolución del cerebro, estas interacciones estarían mediadas por el interés básico de socializar, de hacer y de romper alianzas (Baron-Cohen, 1995a).

La atención conjunta, así concebida, es precedida por la activación del módulo detector de la dirección de los ojos [EDD, por sus siglas en inglés], el cual ha evolucionado específicamente para captar los movimientos oculares, pues la dirección de estos es un indicador del objeto sobre el cual recae la acción de un agente. Este módulo se activa como respuesta a estímulos oculares cuando estos se dirigen hacia sí mismo, y permite la construcción gradual de representaciones acerca del movimiento de los ojos. Estas representaciones son diádicas, su función es especificar la presencia de dos entidades en relación mutua y son construidas alrededor de los 4 meses de vida del bebé.

Estas relaciones diádicas, con sus variaciones [(otro agente y sí mismo), (agente 1 y agente 2), (agente y objeto), (sí mismo y objeto)], involucran el dominio del concepto de ‘ver’, con lo que el bebé puede reconocer la diferencia entre tener los ojos abiertos y los ojos cerrados; del concepto de ‘yo’, con lo que el bebé puede apreciar la diferencia entre la estimulación propia y tocar otros objetos; e incluso del concepto de ‘yo veo’ por parte del bebé. Este dominio conceptual se da a un nivel básico determinado por la capacidad innata del niño para darse cuenta de su propio cuerpo, de sus propios estados corporales,

¹¹ Simón Baron-Cohen (1995a) propone la existencia una arquitectura mental que se compone de distintos módulos cerebrales que en conjunto componen el sistema de lectura de mentes, el cual se activa a medida que el cerebro del niño madura con el tiempo.

y de los eventos que acontecen a su alrededor, para lo que se vale de sus capacidades senso-perceptoras.

Considerando que el módulo EDD constituye una solución evolutiva al problema específico que representa para los organismos la predicción de la acción de los otros tomando como insumo los movimientos oculares para la construcción de representaciones diádicas, un segundo problema evolutivo se encuentra en la información adaptativa que puede hallarse en la mirada de los organismos hacia cosas o eventos del ambiente que exceden los límites de este detector y de las representaciones construidas por él. Así, el mecanismo de atención compartida [SAM, por sus siglas en inglés] encuentra su lugar.

El módulo SAM permite verificar si se está atendiendo con otro a la misma cosa y es fundamental para el pleno despliegue de la atención conjunta y el posterior desarrollo de la teoría de la mente. “Este mecanismo funciona para verificar si uno mismo y el otro organismo están atendiendo a la misma cosa (...) SAM es no solo esencial para la atención conjunta, sino también para el desarrollo de la teoría de la mente en el infante humano” (Baron-Cohen, 1995b, p. 42). Al verificar si se está atendiendo con otro al mismo objeto, el mecanismo permite la constitución de representaciones triádicas que difieren en estructura de las diádicas en tanto que incluye un elemento adicional que especifica la relación entre dos agentes y un objeto, en donde los dos agentes atienden al mismo objeto. En otras palabras, este mecanismo permite que el niño se dé cuenta de que tanto él como su cuidador ven, oyen, sienten o escuchan la misma cosa o evento, de que se encuentran en sintonía. Estas representaciones tienen dos formas: (1) sí mismo en relación con un segundo agente que se relaciona con un hecho u objeto del mundo y (2) sí mismo en relación con un segundo agente que se relaciona con un tercer agente. Su constitución se da sobre la base de las representaciones diádicas siempre y cuando uno de los agentes reciba información sobre el estado perceptual del otro para computar el estado de atención compartida comparando ambos estados.

La función principal del módulo SAM es fusionar las representaciones diádicas de ambos agentes sobre el objeto común de la atención generando una sola representación

con tres elementos. La fuente de información básica de la que dispone el mecanismo para construir dichas representaciones es la que provee el módulo EDD, pues facilita el chequeo rápido del estado perceptual del otro y señala, como se indicó con anterioridad, la dirección de la acción de los organismos. No obstante, información de otras modalidades sensoriales (como el tacto o la audición) servirían al mismo propósito.

En su funcionamiento el módulo SAM importa información de EDD y del detector de intencionalidad [ID, por sus siglas en inglés], que es un dispositivo perceptual que interpreta estímulos motores términos de metas y deseos. En este sentido, todo movimiento es interpretado, gracias al ID, como un medio para alcanzar un fin¹². En este sentido, el módulo ID permite la construcción de representaciones diádicas psicológicas, pues dota al niño de los primeros conceptos mentales que emplea para comprender a los otros como agentes. El módulo SAM, entonces, fusiona la información obtenida por el EDD y del ID introduciendo conceptos mentales en el entramado de relaciones triádicas establecidas por este. Esto sería posible, en primera instancia, gracias a la información obtenida de la mirada como indicador del objeto sobre el que recae la acción, que permitiría hacer las inferencias oportunas en cada caso (Wellman, 1990; Gopnik y Wellman, 1995; Baron-Cohen, 1995a).

Sobre la interacción entre EDD, ID y SAM, Baron-Cohen (1995a) indica que aunque la función principal del SAM es construir representaciones triádicas, este

tiene una segunda función: ‘hablar’ con los otros dos mecanismos de lectura de mentes. Hemos visto cómo SAM depende fuertemente de hablar con EDD. ¿Qué pasa con su relación con ID? Aquí propongo que SAM puede hacer que las salidas (*outputs*) de ID [por ejemplo: el agente tiene la finalidad de levantar la piedra] estén disponibles para EDD. Esto permite que EDD lea la dirección de los ojos en términos de las finalidades y los deseos de los agentes. Esto provee una buena dosis de sentido ecológico, ya que los agentes tienden a mirar lo que quieren o aquello sobre lo que quieren actuar. (Baron-Cohen, 1995a, p. 48).

Una vez activado el módulo SAM, los comportamientos característicos de la atención conjunta empiezan a manifestarse, específicamente el monitoreo de las miradas y los

¹² ID es un dispositivo perceptual que interpreta estímulos motores en términos de intenciones. De acuerdo con la teoría innatista-modular, el concepto de intención es primitivo y es resultado de la conjunción de deseos y metas (Baron-Cohen, 1995a; Baron-Cohen, 1994b).

gestos de señalamiento protoimperativo. La activación de este módulo tiene valor funcional, pues es el precedente madurativo del módulo de la teoría de la mente [ToMM, por sus siglas en inglés] (Baron-Cohen, 1995a), que está diseñado para predecir las acciones de los otros atribuyendo estados mentales que explican y predicen el comportamiento de los organismos (Premack y Woodruff, 1978).

Al preceder la activación del módulo ToMM, el SAM se relaciona con la prevalencia de trastornos del espectro autista. Sobre este punto, hay fuerte evidencia empírica que respalda la hipótesis de que los niños diagnosticados con alguno de estos trastornos generalizados del desarrollo tienen un déficit significativo en la constitución y el procesamiento de representaciones triádicas, a pesar de poder establecer sin dificultad las diádicas (Baron-Cohen, 1995a; Baron-Cohen, 1995b). En este contexto, un niño diagnosticado con autismo puede identificar hacia dónde está mirando alguien e incluso reconoce cuando alguien lo mira a él, pero no muestra comportamientos de atención conjunta y tampoco puede inferir conceptos psicológicos a partir de esta información visual, lo que impacta positivamente sobre la prevalencia del trastorno. En otras palabras, “déficits en atención conjunta en el autismo están evolutivamente relacionados con déficits en teoría de la mente” (Baron-Cohen, 1995a, p. 54).

De esta manera, se defiende la idea de que la atención conjunta es un mecanismo innato ubicado en una estructura modular, concedido por selección natural, que le permite a los niños construir representaciones triádicas sobre la base de estados de atención que previamente se enmarcaron en relaciones diádicas, constituyendo el elemento unificador que facilita la comprensión de estados de atención compartidos y, que posteriormente, hacia el primer año de vida, facilitaría la comprensión de estados mentales más sofisticados para constituir la plataforma para la activación y el funcionamiento de la teoría de la mente (Baron-Cohen, 1995a).

La teoría innatista-modular prioriza el aspecto operacional de la atención conjunta basado en patrones de conducta visual, plantea un modelo de desarrollo que hace énfasis en la evolución del cerebro del bebé en el marco de una línea temporal estructurada, y reconoce como principal valor funcional de la capacidad ser el precursor de la teoría de

la mente de acuerdo con los aspectos expuestos en 1.1. Esta teoría es psicológicamente compleja en la medida en que plantea que la capacidad para atender conjuntamente requiere poca estimulación externa para desarrollarse y que el proceso que lleva a la aparición de la misma ocurriría en el interior de la mente del niño y madura con el tiempo. En este sentido, la explicación es completamente subjetivista¹³, no exige decir mucho respecto al medioambiente en el que la capacidad se despliega y, por ello, es una teoría asimétrica en sus recursos explicativos.

Esta teoría supone una caracterización liviana de la situación global de la atención conjunta en la que su principal logro funcional es una objetividad basada en una concepción psicológicamente fuerte de atención y una mutualidad basada en una concepción débil de la misma. La teoría supone que los bebés aplican un concepto de atención que les permite identificar los objetos que causan los estados de atención, pero con este no logran acceder al contenido de las otras mentes. En este contexto, es el SAM el que precede la activación del módulo fundamental para conocer las otras mentes en sentido estricto, que es el ToMM, momento en el que se logra una mutualidad basada en un sentido fuerte de atención.

1.3.2 La teoría intencional-instrumental

En esta sección explicamos la teoría intencional-instrumental. Defendemos que esta es una teoría asimétrica del desarrollo cognitivo, pues es compleja en el aspecto psicológico y simple en el aspecto medioambiental, y que se compromete con una caracterización liviana de la situación global de la atención conjunta. Para mostrarlo exponemos las afirmaciones que defiende la teoría y la relacionamos con los aspectos de caracterización propiamente psicológica y la definición expuesta en la sección 1.2.

Esta perspectiva teórica defiende que la atención conjunta depende de la capacidad que desarrollan los niños para comprender a los otros como agentes que tienen

¹³ La capacidad para involucrarse en episodios de atención conjunta depende enteramente del niño, pues este posee las condiciones biológicas y cognitivas necesarias para el despliegue de la capacidad: el niño alberga en su cerebro los módulos que le permiten identificar miradas y en ellas intenciones.

intenciones. Esto quiere decir que los niños deben ser capaces de comprender algo de las intenciones de los adultos en situaciones particulares para poder involucrarse en situaciones de atención compartida. Entender a los otros como agentes con intenciones significa entender que sus actividades persiguen una finalidad determinada por ellos mismos para lo cual establecen estrategias conductuales específicas. Lo intencional aquí se refiere al hecho de que toda acción humana persigue metas concretas para las cuales se establecen medios para alcanzarlas. El comportamiento y la interacción, en este sentido, es característicamente instrumental (Tomasello, 1995; Tomasello et al, 2005; Tomasello, 2007).

En este contexto, la atención conjunta es una capacidad que depende de la percepción de intenciones, pues su principal característica es darse en condiciones en las cuales hay dos personas percibiendo sus intenciones mutuamente con respecto al mismo rasgo del entorno, en un espacio y tiempo determinado. La atención entendida en términos de percepción de intenciones supone que el niño es capaz de darse cuenta de que tanto él como el adulto se relacionan con el mismo rasgo del entorno en función de metas interactivas concretas. El niño es capaz de reconocer las intenciones, pues su propia experiencia con el mundo le permite comprender que otros pueden comportarse de la misma manera frente él, así: saben que las personas pueden atender selectivamente a unas cosas y a otras no, también pueden dirigir la propia atención hacia eventos y objetos particulares y, finalmente, reconocen que es posible manipular el estado de atención del otro a través de ciertas acciones.

La atención conjunta se caracteriza principalmente como una actividad en la que se perciben intenciones, que se compone por un complejo global de conductas tríadicas que incluyen la coordinación de interacciones con personas y objetos, “lo que da por resultado un triángulo referencial constituido por el niño, el adulto y el objeto o acontecimiento que concita su atención” (p. 84). Todo esto soporta la idea de que la atención es percepción de intenciones, ya que los sujetos deciden a qué cosas prestar atención de acuerdo con sus metas y objetivos conductuales (Tomasello, 1995; Tomasello, 2007).

Sobre la ontogénesis de la atención conjunta, Tomasello (1995) indica que los bebés entre los 9 y los 18 meses de vida atraviesan una revolución cognitiva análoga en estructura y significado a la que ocurre entre los 3 y los 4 años de edad. Esta revolución consiste en una transformación, en un cambio cualitativo, en la comprensión que los bebés tienen de las otras mentes. Es decir: en estos dos periodos hay un cambio en la manera en la que se entiende a los otros. En el primero el bebé puede reconocerse como un sujeto con intenciones y reconoce que el comportamiento del otro tiene finalidades. En el segundo el niño entiende a los otros como sujetos con creencias y con ello da sentido al mundo social (Tomasello, 1995). Para el autor, esta transformación es un proceso interrelacionado y continuo que inicia cuando el niño ve a los otros como agentes con intenciones y se perfecciona cuando el niño ve a los otros como agentes con estados psicológicos más complejos.

Específicamente, los bebés entre los 0 y los 9 meses no poseen conductas de atención conjunta. A ellos solo resulta plausible atribuirles comportamientos como orientación visual simultánea, que obedecen a mecanismos causales básicos de la conducta humana. A partir de los 9 meses, la atención conjunta empieza a manifestarse en escenarios en los que el niño y el adulto, en función de un objeto o rasgo del entorno, interactúan siguiendo o dirigiendo la atención de otros a través de comportamientos visuales y motores coordinados (Gómez, 2007). En este punto comprenden selectivamente estados de atención y metas compartidas con sus cuidadores, saben que los otros son seres independientes con fines, intenciones y estados de atención propios, diferentes de los suyos. Este proceso implica una suerte de comprensión social rudimentaria, en la que los bebés atribuyen intencionalidad a otros, aunque limitada a la comprensión de puntos de vista similares a los suyos (Tomasello y Todd, 1983; Tomasello, 1988; Tomasello y Kruger, 1992). Cerca de los 12 meses de edad, el niño parte de su propia experiencia como agente intencional y aprende a manipular el estado de atención de los otros empleando gestos protoimperativos, que se emplean con el propósito de modificar las intenciones del adulto a su favor.

Cerca del segundo año de vida, el niño profundiza su comprensión de los otros como

agentes intencionales y entiende que las intenciones de los otros pueden diferir de las propias y que también éstas pueden no coincidir con el estado de cosas exterior. Considerando que en este momento el niño ya empieza a exhibir dominio del lenguaje, los comportamientos de atención conjunta como la atención visual, la asignación social de referencia y los señalamientos protoimperativos se especializan de acuerdo con los símbolos lingüísticos que van adquiriendo. Este dominio le facilita al niño la adquisición de una perspectiva que le permite situarse en el mundo de manera más detallada (Tomasello, 1995).

Específicamente, en lo relacionado con el surgimiento ontogenético de estos comportamientos, los bebés de 9 meses empiezan a reconocer que tienen metas independientes de sus medios conductuales y descubren su capacidad para manipular el comportamiento de atención de sus cuidadores empleando conductas como la mirada y el señalamiento. Además, entre los 9 y los 12 meses

los infantes comienzan a mirar flexible y confiablemente lo que los adultos están mirando (seguimiento de la mirada), a participar con ellos, durante periodos más o menos extensos, en interacciones sociales mediadas por un objeto (dedicación conjunta), [...] comienzan a estar en sintonía con la atención que los adultos dirigen a entidades externas y con la conducta que observan respecto de estas. (Tomasello, 2007, p. 84).

Los bebés de 9 meses desarrollan una capacidad para razonar instrumentalmente (por medios y fines), aunque en este periodo su comprensión de los otros se basa en el conocimiento de sus propias intenciones; es decir, perciben a los otros como individuos similares a sí mismos, con intencionalidad, y aplican de manera análoga este conocimiento a la comprensión del comportamiento de los otros, por lo que deducen que ellos actúan también en función de sus estados intencionales. La revolución cognitiva es producto de la aplicación que hace el niño del conocimiento que tiene de sí mismo al intento de comprensión que hace de los otros. En este sentido, este enfoque es una especie de “modelo de simulación en el que los individuos, en cierto sentido, comprenden a otras personas por analogía con ellos mismos –puesto que los otros son «como yo»–” (Tomasello, 2007, p. 94).

Esta comprensión basada en la percepción y la comprensión de intenciones, supone

aceptar que el bebé de 9 meses se reconoce a sí mismo como un agente con metas, que elige estrategias conductuales que le permiten alcanzar dichas metas, y es de esta manera que comprende a los otros. Este conocimiento tiene un fundamento más sensoriomotor que conceptual (Tomasello, 2007). Los niños simplemente “hacen el juicio categorial de que los otros son «como yo» y, por lo tanto, deberían funcionar también como yo” (Tomasello, 2007, p. 100). Este juicio es el resultado de ver a los otros dirigir su comportamiento a algo de la misma forma en que se ve a sí mismo comportarse. En este sentido, la comprensión de los otros que la atención conjunta provee para el bebé es completamente instrumental. De acuerdo con la teoría, los niños comprenden a los otros y a sí mismos como agentes con intenciones, que a través de determinadas acciones persiguen el cumplimiento de sus metas. La interacción aquí es una estrategia para cumplir las propias metas, y así, los otros son un medio para alcanzarlas.

La teoría intencional privilegia el gesto protoimperativo como el principal aspecto operacional de la capacidad, lo que evidencia el carácter instrumental de la comprensión que desarrolla el niño de los otros, a saber: los otros son concebidos como un medio para lograr fines. Al igual que la teoría innatista-modular, esta posición propone un modelo ontogenético estructurado en el marco de una línea temporal que se extiende hasta que el niño despliega su cognición social para comprender a los otros como agentes psicológicos. La teoría intencional es psicológicamente compleja en la medida en que plantea que la capacidad para atender conjuntamente se explica por recurso a la capacidad del bebé para identificar intenciones en sí mismo y aplicar ese conocimiento a la comprensión de los demás. En este sentido, la explicación es subjetivista, no le exige mucho al medioambiente y por ello es una teoría asimétrica en sus recursos explicativos.

Esta teoría se compromete con una caracterización liviana de la situación de atención conjunta, hace énfasis en las capacidades para percibir y comprender intenciones que el niño tiene desde muy temprano en su desarrollo, que le permiten identificar cuáles son los objetos que causan la atención, con lo que su principal logro funcional es una objetividad basada en una concepción psicológicamente fuerte de atención y una mutualidad basada en una concepción débil de la misma. En esta teoría la relación

establecida entre los individuos participantes en el triángulo es de naturaleza subjetiva-conceptual: subjetiva al poner todo el peso explicativo en las capacidades psicológicas del bebé, y conceptual, pues las interacciones basadas en atención conjunta están mediadas por la comprensión y la aplicación del concepto de intención.

1.3.3 La teoría experiencial-contemplativa

En esta sección explicamos la teoría experiencial-contemplativa. Defendemos que esta es una teoría simétrica del desarrollo cognitivo, pues es simple en el aspecto psicológico y en el medioambiental involucrados en la explicación sobre la capacidad para la atención conjunta, y que se compromete con una caracterización rica de la situación global de la atención conjunta, a pesar de no ajustarse con precisión a las características de la definición. Para mostrarlo exponemos las afirmaciones en las que se basa la teoría y la relacionamos con los aspectos de caracterización propiamente psicológica y la definición expuesta en 1.2.

Werner y Kaplan (1963) desarrollan este modelo explicativo que, a diferencia de la teoría intencional y de la innatista, considera que la atención conjunta reposa en capacidades elementales del bebé: la percepción, la afectividad y la motricidad, que se conjugan para que el niño asuma una postura contemplativa frente al mundo que lo rodea. La teoría tiene como eje central el intercambio del niño con el adulto a través de un gesto protodeclarativo con el cual lo invita a contemplar los objetos como él lo hace¹⁴. Esta invitación del niño al adulto se entiende como una invitación a compartir una experiencia.

Aquí también ocurre una transformación semejante a la que describe la teoría intencional, pero el énfasis es diferente: los niños dejan de considerar las cosas como objetos de acción y de manipulación instrumental, y pasan a considerarlas como cosas susceptibles de contemplación. Es decir, la capacidad para involucrarse en actividades

¹⁴ A diferencia de la teoría intencional, la cual concede un lugar privilegiado al señalamiento protoimperativo, esta posición privilegia el señalamiento protodeclarativo como aquel que permite la entrada al mundo intersubjetivo. Aquí, actuar y compartir es el fundamento del desarrollo en la infancia (Trevorthen, 1982).

de atención conjunta permite que el niño vea e interactúe con el mundo y con los otros de una manera especial. Ya no como un mundo que es susceptible de manipulación para la satisfacción de los propios fines, sino como un mundo que es susceptible de contemplación, un mundo que es un fin en sí mismo. En este sentido, los otros son concebidos ya no como medios, sino como fines.

De acuerdo con esta teoría, antes de cumplir el primer año, los niños sostienen relaciones diádicas de dos tipos: de percepción con objetos y de regulación afectiva con adultos, que se basan en las capacidades de las que está dotado el bebé como la afectividad, la sensación, la percepción, la motricidad y la expresión emocional¹⁵. De los 9 meses en adelante, el paso evolutivo decisivo es la invitación, mediante un gesto protodeclarativo, que hace el niño a su cuidador para que juntos interactúen con el objeto y así poder tener una resonancia de experiencias respecto del objeto, lo que supone tratar al otro como un sujeto con perspectivas distintas a la propia.

En términos generales, desde esta teoría se habla de la atención conjunta como una capacidad para darse cuenta de las cosas por su impacto afectivo. Su fundamento no se encuentra en el lenguaje, ni en otra habilidad representacional, sino en la motivación que lleva a los individuos a desplegar su atención para definir una realidad compartida (Trevarthen, 2011). “Estos motivos no son rígidamente pre-programados; son, más bien, una elaboración en la cual la experiencia tiene bastante peso” (Trevarthen, 1982, p. 178).

El punto de partida para la comprensión de todos los fenómenos humanos que implican actividad conjunta, y por lo tanto también atención, es la consideración de los sentimientos y las emociones de los individuos que se dan cuenta del mundo a su alrededor y en el compromiso mutuo en relación con los distintos intereses colaborativos con respecto a sí mismos y hacia los objetos. Es el afecto sentido y encarnado la base para compartir experiencias. Los “infantes [...] buscan acuerdo sobre las cualidades de la experiencia, y exhiben una curiosidad infinita sobre las posibilidades de acción y descubrimiento [...] Nos comunicamos con ellos no solo en espacio, sino en tiempo a

¹⁵ La diferencia que el niño establece entre los objetos y los seres vivos se basa en la capacidad de resonancia afectiva que hay con los últimos, pero no con los primeros.

través de la coordinación rítmica del movimiento” (Trevarthen, 2011, p. 74). Desde esta perspectiva se establece un aspecto funcional de la atención conjunta ignorado por las otras teorías: esta capacidad determina la calidad de los vínculos afectivos que el niño será capaz de establecer a lo largo de su vida.

Esta teoría privilegia la naturaleza de la experiencia en la que se involucra el niño como el pilar sobre el que ocurre el desarrollo de la cognición. La experiencia, en este caso, tiene una estructura triangular en la que las líneas que conectan a los sujetos entre sí, y a los sujetos con el objeto son de naturaleza afectiva. En este sentido, la atención conjunta depende de una experiencia que tiene una estructura especial: estar con otro atendiendo a algo, lo que implica un tipo de vínculo interpersonal con las actitudes del otro, con su posición psicológica respecto del mundo, a partir de la cual se configuran relaciones de agrado, desagrado, alegría o temor hacia las cosas y los eventos. Estas actitudes de naturaleza afectiva se perciben sin más, pues su expresión es corporal y en esta medida solo exige para su reconocimiento el despliegue de los talentos naturales del bebé como expresar y sentir afecto, y tener y compartir intereses. Así, el tono de voz, la calidad de la mirada o del tacto serían las claves necesarias para lograr que el niño y el adulto se involucren en actividades compartidas (Trevarthen, 2011; Hobson y Hobson, 2011).

La atención conjunta empieza a evidenciarse alrededor del primer año de vida y se explica por recurso al compromiso afectivo que vincula al niño con el adulto (Hobson, 2002; Hobson y Hobson, 2011; Reddy, 2011). La atención se manifiesta,

en expresiones corporales, orientaciones y acciones; que son visibles, no ocultas en procesos cognitivos dentro del cerebro [...] el niño adquiere la idea de atención reaccionando a señales perceptibles de esta, y tales signos pueden incluir una familia de expresiones y acciones que tienen un efecto especial (emocional) en el observador. (Hobson, 2005, p. 186).

Así se aprecia que este modelo da prioridad a la experiencia afectiva del niño con el entorno y con sus cuidadores como la plataforma que le permitiría adquirir el conocimiento conceptual de los otros, que es característico del adulto. La atención conjunta, en este caso, ocurre cuando un individuo está psicológicamente comprometido

con el compromiso psicológico que el otro tiene con el mundo y se hace evidente a través de su expresión afectiva. Para Hobson (2005) el elemento ‘conjunto’ de la atención implica diferenciación y coordinación, es decir, el niño debe reconocer al otro como un sujeto distinto de sí mismo y del mundo y, a su vez, debe relacionarse con su comportamiento y con sus reacciones. El niño debe compartir el hecho de que se da cuenta de las experiencias que está compartiendo. Con base en estas consideraciones, Hobson (2005) plantea tres estadios de desarrollo de la atención conjunta:

1. El niño se involucra con otro.
2. El niño se compromete con el compromiso del otro hacia el mundo. Hecho que mueve al niño.
3. El niño logra darse cuenta de su compromiso con el compromiso del otro hacia el mundo. (Hobson, 2005, p. 188).

Este compromiso tiene como base una interacción cuya naturaleza es de carácter afectivo: el niño percibe las reacciones afectivas del otro frente al objeto y reacciona a ellas, su respuesta es de orden afectivo también (Hobson, 1989; Hobson, 2005; Hobson y Hobson, 2011; Reddy, 2011). Cada uno de estos estadios está determinado por el enlace afectivo que permea la interacción intersubjetiva y que tiene como fundamento el repertorio de comportamientos que el niño tiene desde que nace: ver, tocar, sentir, escuchar a su cuidador y a sí mismo, es decir, a su “capacidad de establecer relaciones cooperativas e íntimas” (Trevarthen, 2011, p. 102). En este sentido, las experiencias compartidas son posibles gracias a la capacidad que desarrollan los niños para identificarse con las actitudes de los otros, “a través de los otros, y en virtud de la identificación, una persona es ‘movida’ en su orientación –procesos motivacionales, emocionales y cognitivos también” (Hobson y Hobson, 2011, p. 130).

En relación con su esquema evolutivo la teoría integra las variedades de respuesta emocional del niño o de la niña frente a experiencias de atención hacia sí y hacia distintos objetos, y de las cosas que los bebés hacen para dirigir la atención de los demás. Así, en el transcurso del primer año de vida, en los bebés se aprecian distintos tipos de respuestas afectivas a eventos en los que son objeto de atención y en momentos en los que las cosas son su objeto de atención. Por ejemplo: de los 0 a los 2 meses de

vida, los bebés pueden responder afectivamente con interés, placer, angustia, desinterés y ambivalencia cuando son objeto de atención. También, en distintos periodos del primer año de vida, los bebés hacen cosas para dirigir la atención de los otros como emitir vocalizaciones agudas, mostrar, contar, molestar y burlarse, entre otros (Reddy, 2011).

Con el propósito de destacar la participación activa de las dos personas involucradas en estos escenarios de experiencia compartida, la teoría propone un abordaje de segunda persona en el estudio de la atención que inicia por un cambio en la denominación de la capacidad (Reddy, 2011). Así, se emplea el verbo “atender” y no el sustantivo “atención” en el estudio de ésta, pues ello promovería un examen más preciso de los comportamientos y las características relacionadas con la misma, además de facilitar un acercamiento más interactivo a todo el proceso evolutivo. De esta manera atender conjuntamente a algo es un proceso relacional y encarnado; es perceptible, experimentable y vinculante (Reddy, 2011). Todas estas cualidades encuentran su fundamento en el componente afectivo intrínseco de las interacciones en las que el bebé se involucra, “es la experiencia emocional de otros atendiendo la que es crucial para constituir lo que la atención significa” (Reddy, 2011, p. 151).

Con base en estas consideraciones defendemos que la teoría experiencial es una teoría simétrica ya que pone al mismo nivel explicativo los aspectos psicológicos y medioambientales involucrados en la atención conjunta, pues exige admitir que el bebé es un ser dotado de capacidades psicológicamente elementales que le permiten vincularse afectivamente con los objetos y con las personas, y exige también que el medioambiente sea afectivamente vinculante y responsivo. En esta medida, la explicación sobre la atención conjunta le exige por igual a la psicología del bebé y al medioambiente en el que el bebé se encuentra. Desde esta perspectiva, la atención conjunta no es el resultado de la posesión de mecanismos cerebrales, ni del reconocimiento de los otros como agentes con intenciones, sino de una interacción afectiva del bebé con el otro y con el entorno. Aquí la respuesta afectiva del adulto hacia el mundo guía al bebé en su afecto y en sus reacciones hacia el adulto y hacia el mundo

que comparten. El énfasis no es subjetivo, pues la explicación no depende por entero de las características del bebé; sino intersubjetivo, pues depende de la relación que el bebé establece con los otros y con el mundo¹⁶.

Esta teoría, en este sentido, defiende que la relación establecida entre los individuos participantes en la situación de atención conjunta es de naturaleza intersubjetiva-afectiva: intersubjetiva, pues explica la capacidad por recurso a la interacción del bebé con su cuidador entre los que se comparte una experiencia afectiva. Esta interacción de naturaleza afectiva se basa en las capacidades perceptivas, sensoriales y expresivas del bebé. De esta manera, el contenido de la mente se muestra a través de la expresión de las actitudes afectivas de los individuos frente al mundo y a las experiencias que comparten. En este contexto el posterior dominio conceptual de la atención depende exclusivamente de la calidad de las relaciones afectivas que le permiten al niño relacionarse con el mundo y determina el curso de sus vínculos con él.

De acuerdo con estas consideraciones esta teoría no se ajusta con precisión a las características de la situación global descritas para la situación de atención conjunta, pues no supone distintos niveles de complejidad en el concepto de atención, sino que la atención que permite la objetividad y la mutualidad se fundamenta en la resonancia afectiva de la que es capaz el bebé. El niño se relaciona con los otros y conoce sus mentes con base en el afecto que media la interacción y es este afecto el que le provee la noción de los objetos externos y determina el tipo de relación que establece con ellos. Aquí la relación del bebé con las cosas y con los otros no es puramente causal, pues el afecto excede las cualidades de la conducta causal, por esto no supone una caracterización radicalmente liviana de la atención conjunta, a pesar de ser simple en los aspectos compositivos de la misma. La experiencia afectiva cimienta la entrada del

¹⁶ La interacción afectiva tiene un impacto importante sobre la forma en la que el bebé se relaciona con el mundo, pues esta genera el espacio para el intercambio de valoraciones acerca de los objetos y rasgos del entorno que son el foco de atención. En estas situaciones el bebé toma la reacción afectiva del adulto como pauta para actuar, y esta es una de las distinciones más importantes entre esta perspectiva y las intencionalistas. El estudio de la emoción y de la expresión emocional que cimienta esta interacción queda fuera del alcance de este trabajo.

bebé al mundo psicológico y al natural por igual, y por esto, la teoría se compromete con una caracterización rica de la atención conjunta.

En este capítulo hemos explicado el desarrollo cognitivo infantil a partir de la capacidad para la atención conjunta desde un punto de vista psicológico. Para ello hemos expuesto el pliego de datos empíricos en relación con sus aspectos operacionales, ontogenéticos y funcionales, y explicado la definición de la situación en la que se despliega la capacidad. Las teorías psicológicas presentadas hacen sus apuestas por modelos explicativos que integren estos aspectos. Dos de las teorías son subjetivistas y asimétricas, en tanto que ponen el peso explicativo sobre la capacidad en el interior de la mente de los niños. La otra teoría es intersubjetiva y simétrica, pues balancea el peso explicativo concedido a las capacidades del bebé para expresar y sentir afecto y le exige al medioambiente ser afectivamente vinculante.

Para elegir una explicación teórica satisfactoria de la capacidad es necesario evaluar su plausibilidad psicológica teniendo en cuenta que lo que queremos explicar es la mente infantil. Decantarnos por una teoría u otra nos exige estudiar la naturaleza y el funcionamiento de los conceptos psicológicos en general y, específicamente, los conceptos centrales de las teorías aquí expuestas. En otras palabras, la elección de una buena teoría psicológica de la atención conjunta depende de un buen análisis de los conceptos psicológicos allí involucrados. Un análisis de esta naturaleza no es el objeto de psicología empírica, sino de la filosofía.

2. LA TRIANGULACIÓN: UNA MIRADA FILOSÓFICA AL DESARROLLO COGNITIVO EN LA INFANCIA

El propósito de este capítulo es presentar las tesis interpretacionistas como una contribución filosófica a la comprensión del desarrollo cognitivo infantil. Aquí defendemos que la explicación interpretacionista de los conceptos psicológicos constituye un aporte genuino para el estudio de nuestro tema. Para mostrarlo organizaremos nuestra presentación en tres secciones. En la primera caracterizamos el interpretacionismo (sección 2.1). En la segunda mostramos una concepción interpretacionista de la mente y su relación con la psicología (sección 2.2), y en la tercera explicamos las tesis interpretacionistas sobre el funcionamiento de los conceptos psicológicos aplicados a la comprensión del desarrollo cognitivo infantil (sección 2.3).

2.1 El interpretacionismo

En esta sección caracterizamos el interpretacionismo. Esta caracterización nos servirá al propósito de introducirnos en el problema del uso de conceptos psicológicos en la explicación sobre la mente infantil. El interpretacionismo es una teoría filosófica sobre cómo un intérprete explica el comportamiento de otro usando conceptos mentalistas y no una teoría psicológica. En este sentido, en tanto teoría filosófica, el interpretacionismo se ocupa del estudio de los conceptos psicológicos que empleamos en la práctica de interpretar el comportamiento de los otros a nuestro alrededor.

El interpretacionismo (Heal, 2004; Pérez, 2011) parte del hecho, que se observa en la cotidianidad, de que para comprender a los otros les adscribimos estados mentales como deseos, creencias e intenciones, de tal forma que haga inteligible su comportamiento. Es una forma especial de estudiar la mente humana que hace énfasis en la comprensión de un agente por parte de otro, esta “toma como terreno para el estudio

de la mente un campo intersubjetivo” (Pérez, 2011, p. 266). Específicamente, el interpretacionismo es una teoría general de la adscripción, en este caso, de actitudes con contenido proposicional (Mölder, 2010). Se trata entonces de la interpretación psicológica que hacen las personas de otros agentes que se encuentran a su alrededor mediante la adscripción de conceptos psicológicos. De esta forma, una de las tareas principales del interpretacionismo es elucidar la naturaleza del vocabulario que empleamos en estas situaciones.

La teoría de la interpretación radical (Davidson, 1991 [1973a]) se entiende como una apuesta interpretacionista por una meta-teoría unificada del significado y de la creencia que dé cuenta del comportamiento global de los agentes. En este sentido, la tarea consiste en elucidar las condiciones formales y empíricas que debe cumplir una teoría exitosa de la conducta, que incluya sus aspectos semánticos y psicológicos. La tesis central del proyecto interpretativo radical defiende la interdependencia entre pensamiento (creencia) y lenguaje (significado) (Davidson, 1991 [1973a]; Davidson, 1991 [1974]). “La interdependencia entre creencia y significado es evidente de esta forma: un hablante sostiene que una oración es verdadera por lo que la oración significa, y por lo que él cree” (Davidson, 1991 [1973a], p. 134). De esta manera, lenguaje y pensamiento están estrechamente conectados en el sentido de que para entender uno es necesario entender el otro. La dependencia del lenguaje al pensamiento es evidente, pues hablar es expresar pensamientos. Sin embargo, no resulta evidente la forma en la que el pensamiento depende del habla, a favor de lo cual se sostiene que sin lenguaje no podrían hacerse las distinciones sutiles y detalladas que son necesarias para la atribución de pensamientos y, por lo tanto, para explicar racionalmente la acción de un agente. Davidson (1991 [1975]) afirma que “nuestra manera de atribuir actitudes asegura que todo el poder expresivo del lenguaje pueda ser usado para hacer dichas distinciones” (p. 163).

En este contexto, la actividad interpretativa es la actividad de atribuir correctamente pensamientos. En este caso, interpretar es atribuir actitudes proposicionales a través del

intercambio lingüístico¹⁷. Atribuir este tipo de actitudes es equivalente a atribuir conceptos. Así, la interpretación psicológica consiste en atribuirles conceptos a los agentes para hacer inteligible su comportamiento. Davidson sostiene que no es posible comprender el significado de las preferencias de un hablante sin acudir a un expediente de creencias y deseos¹⁸, pues para el autor siempre se comunica lo que se cree, desea y pretende significar. De acuerdo con la teoría de la interpretación radical la atribución de creencias y deseos interrelacionados es parte esencial de la tarea de entender el comportamiento como algo racional (Heil, 2004). En este sentido, “el tipo de comprensión que Davidson tiene en mente es lo que llamó racionalización” (Pérez, 2015, p. 143).

Para que la interpretación sea posible, el intérprete “tiene que ser capaz de entender cualquiera de las infinitas oraciones que el hablante podría emitir” (Davidson, 2005 [1973d], p. 376). Además debe estar en capacidad de reconocer las condiciones bajo las cuales las oraciones que el hablante profiere son verdaderas, lo que es posible cuando se es miembro de una comunidad lingüística particular y se cuenta con un historial de interacciones a tres bandas¹⁹. Es fundamental para que la interpretación ocurra que el intérprete tenga la actitud básica de juzgar como verdadero lo que el hablante dice. Esta es una actitud que se hace evidente para los intérpretes, esta

evidencia tiene que ser de una clase que tendría que estar disponible a cualquiera que no sepa previamente cómo interpretar [...] tiene que ser evidencia que pueda ser enunciada sin un uso esencial de conceptos lingüísticos tales como significado, interpretación, sinonimia y cosas parecidas. (Davidson, 2005 [1973d], p. 377).

Esta evidencia es la conducta de asentir, la honesta aserción, por parte del hablante como la base sobre la cual se determina la veracidad o la falsedad de la interpretación.

¹⁷ Para Davidson, los pensamientos en general son actitudes con contenido proposicional, siendo la más básica entre ellos, la creencia. A su vez, la creencia se compone de conceptos que son abstracciones de las cuales disponemos para discriminar aspectos del mundo. Esto hace de la actividad interpretativa una actividad característicamente conceptual (Davidson, 2001 [1997a]).

¹⁸ Punto que lo distancia de Quine.

¹⁹ La triangulación (como se verá más adelante) provee para la interpretación el establecimiento de conexiones causales que permiten la relación entre palabras y cosas, y con ello la noción de un mundo objetivo sobre el cual se forman creencias y sobre el cual es posible la comunicación (Brinck, 2004).

Esto supone que el intérprete también debe estar capacitado para reconocer dicha evidencia como la clave para distinguir lo correcto o lo incorrecto de la interpretación.

De acuerdo con estas consideraciones, el “proceso de interpretación constituye un proceso global en el que la asignación de condiciones de verdad a las emisiones y la asignación de estados mentales, como creencias y deseos, al agente, se llevan a cabo simultáneamente y se condicionan de manera recíproca” (Moya, 1992, p. 32).

Son dos las condiciones que rigen la interpretación psicológica, que es la actividad de atribuir correctamente pensamientos proposicionales a un agente. La primera es la objetividad. De acuerdo con esto, toda actitud atribuida a un hablante debe por principio ser objetiva y, debe por lo tanto, darse bajo un marco que involucre los aspectos causales y sociales en los que la actividad interpretativa tiene lugar. Es decir, las atribuciones de pensamiento son siempre contextuales. Se dan en un espacio y tiempo determinados y considera los aspectos públicos del comportamiento del interpretado por parte del intérprete. “[L]a objetividad de los estados psicológicos es la característica que tienen, por la cual su adscripción está sujeta a condiciones sociales y causales, y no meramente subjetivas” (Pérez, 2011, p. 268).

La segunda condición que rige la interpretación es el holismo que supone “la interdependencia de varios aspectos de lo mental” (Davidson, 2003 [1997a], p. 177). Pérez (2015) reconstruye el argumento del holismo de la siguiente manera:

H1 Los pensamientos solo pueden adscribirse en redes densas de actitudes estructuradas por la composicionalidad y la generalidad.

H2 La atribución de una red densa y estructurada de actitudes proposicionales a otro exige un patrón rico de comportamiento que la respalde.

H3 El patrón de comportamiento que demanda H2 no puede exhibirse en ausencia de comportamiento verbal.

Por lo tanto:

IP Solo a los seres con lenguaje podemos atribuirles pensamientos (p. 144).

Esta condición implica que para atribuir un pensamiento se debe estar en capacidad de atribuir muchos otros de manera lógicamente consistente, “no se trata de que la totalidad de las creencias atribuidas sea consistente, sino de que una creencia debe tener relaciones lógicas consistentes al menos con otras creencias” (Pérez, 2009, p. 34). Solo

cuando se atribuyen pensamientos interrelacionados es posible explicar racionalmente el comportamiento de los otros. Especialmente cuando se vinculan las creencias con las actitudes evaluativas, entre las que se encuentran las preferencias y las convicciones morales del hablante, es posible “considerar pensamientos como razones para actuar” (Pérez, 2009, p. 35).

El argumento del holismo exige que el intérprete atribuya al interpretado las actitudes proposicionales en una red densa y estructurada. También exige que el comportamiento del interpretado sea lo suficientemente fino como que sea plausible atribuirle esos conceptos estructurados. Este comportamiento solo puede ser lingüístico. Por lo tanto, una primera conclusión de la explicación interpretacionista de los conceptos, en relación con el problema del uso de conceptos psicológicos en la explicación sobre la mente infantil, es que estos solo pueden atribuirse plausiblemente a hablantes competentes²⁰.

La interpretación psicológica es objetiva, holista y también normativa, pues deja abierta la posibilidad de equivocarse en las atribuciones hechas. En este orden de ideas, se tiene un concepto *X* solo en la medida en que tenga sentido la idea de aplicar erróneamente ese concepto, o de creer que algo o juzgar que algo es *X* cuando no lo es²¹ (Davidson, 2003 [1997a]). La objetividad y el holismo constituyen en conjunto la condición normativa de la interpretación al sentar la base sobre la cual es posible corregir la atribución de pensamientos (Pérez, 2009).

Siguiendo los principios de la interpretación radical no sería posible la interpretación de un agente no lingüístico por parte de uno lingüístico. Al primer agente le sería imposible interpretar al segundo ya que no habla y, por lo tanto, considerando la tesis de la interdependencia del pensamiento y el lenguaje, tampoco piensa. Es decir, la teoría de la interpretación radical “tiene un corolario filogenético y uno ontogenético: no podemos

²⁰ En este punto se encuentra una primera dificultad en el uso de conceptos psicológicos para explicar la mente de los niños preverbales desde un punto de vista interpretacionista

²¹ Los conceptos son mecanismos discriminativos exclusivamente humanos, diferentes de otras formas de discriminación que se valen de mecanismos sensoriales y perceptivos que tiene cada especie por la evolución (Davidson, 2001 [1992]; Pérez, 2009).

atribuirle pensamiento a los animales no humanos y tampoco a los animales humanos no verbales” (Pérez, 2015, p. 145).

Un escenario interpretativo que involucre una criatura preverbal y una verbal es condición suficiente para la que la primera aprenda a pensar, pero insuficiente para que haya interpretación al no cumplir con las restricciones formales y empíricas para la aplicación de los conceptos. En este sentido, desde un punto de vista interpretacionista, los conceptos mentales son aplicables y útiles en el estudio de la mente humana adulta e inapropiados para explicar la mente infantil.

En relación con lo discutido hasta ahora, los conceptos psicológicos sirven al propósito de describir sistemáticamente la conducta de los agentes con el fin de hacer inteligible su comportamiento. El conocimiento de las otras mentes implicado en la actividad interpretativa es el resultado de la relación interpersonal y las conexiones causales establecidas por ella tanto con el mundo como con los otros. Es en la interpretación que entra en juego la relación entre los distintos tipos de conocimiento del que los seres humanos disponen: de la mente propia, del mundo y de las otras mentes. Este conocimiento se refleja en la práctica al facilitar los intercambios sociales. De acuerdo con Lepore y Ludwig (2005) esta forma de conocimiento se da gracias a la perspectiva que asume el intérprete radical, una perspectiva de tercera persona.

De acuerdo con esta perspectiva el uso de los conceptos psicológicos y lingüísticos empleados en la atribución adquiere una función descriptiva en el marco de una interacción en la que el intérprete es un observador del comportamiento del hablante y este es sujeto de observación y de teorización. La atribución de estados mentales se hace sobre la base de evidencia lingüística. Esta perspectiva de tercera persona implica que la interpretación es de naturaleza predictiva y explicativa. Supone estrategias reflexivas mediadas por la aplicación de conceptos y tiene como finalidad la comprensión sin más del comportamiento ajeno.

En suma, el interpretacionismo es una posición explicativa de tercera persona, en la que los conceptos psicológicos aplicados en la interpretación se explican desde el punto de vista del intérprete, que en este caso es un usuario del lenguaje. De la explicación

interpretacionista de los conceptos psicológicos atribuidos en la práctica interpretativa hemos aprendido dos lecciones: la primera es que los conceptos mentalistas deben ser atribuidos contextualmente y en una densa red estructurada de los mismos. La segunda es que los conceptos psicológicos se atribuyen correctamente a criaturas que exhiban un patrón rico de conducta que respalde dichas atribuciones. Este patrón rico tiene que ser verbal. Por lo tanto, desde una perspectiva interpretacionista no es correcto explicar la mente de bebés preverbales usando conceptos psicológicos.

2.2 Una concepción interpretacionista de la mente: el monismo anómalo

En esta sección mostramos cómo se relaciona la explicación interpretacionista de los conceptos psicológicos con una concepción filosófica especial de la mente y del mundo, y sus implicaciones para la constitución de una ciencia psicológica. Esto con el propósito de comprender cómo el análisis de los conceptos es esencial para vislumbrar la ruta que puede tomar el trabajo interdisciplinar entre filosofía y psicología. Para ello tendremos como marco de referencia las principales tesis del monismo anómalo. Estas tienen como punto de partida la reflexión acerca del conflicto clásico kantiano entre la naturaleza determinada y la libertad (Priest, 1994)²².

Davidson reformula el problema kantiano y plantea el monismo anómalo, que defiende de manera lógicamente consistente dos ideas: primero que los acontecimientos mentales son anómalos, es decir, que se resisten a caer en la red nomológica de la ciencia exacta, y segundo, que a pesar de esto estos tienen poder causal sobre las cosas del mundo. El monismo anómalo afirma que las entidades mentales son idénticas con las entidades físicas, pero bajo su descripción mental las entidades no son ni definicional ni nomológicamente reducibles al vocabulario de la física (Davidson, 1994 [1970a]). Estos son hechos innegables. El punto de partida para defender la tesis es afirmar que la naturaleza del problema y de las categorías ‘mental’ y ‘físico’ no es ontológica, sino conceptual. Este es un problema fundamentalmente de vocabulario. En este sentido, el

²² Expuesto originalmente en la tercera antinomia de la razón en la *Crítica de la razón pura* y desarrollado en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*.

autor plantea que un evento es mental solo si tiene una descripción que incluya un verbo psicológico que “exprese una actitud proposicional como creer, intentar, desear, esperar, conocer, percibir, notar, recordar y más” (Davidson, 2001 [1970b], p. 210)²³. Mientras que un evento físico es tal siempre y cuando se le describa con vocabulario físico.

Además de incluir en su descripción una actitud proposicional, los acontecimientos mentales se caracterizan no por ser subjetivos, estar ocultos o ser inmateriales al estilo cartesiano, sino por exhibir lo que Brentano calificó como intencionalidad, es decir

que se dirige hacia un objeto. Más coloquialmente, para que una cosa sea intencional es que sea acerca de algo [...] los estados o eventos mentales son intencionales en este sentido técnico [...] Las creencias, los deseos, los arrepentimientos se tratan de algo, o tienen un ‘objeto intencional’. (Lycan, 1999, p. 413).

Con base en estas consideraciones, es posible defender la consistencia y coherencia de tres principios: el primer principio sostiene que al menos algunos acontecimientos mentales mantienen una interacción causal con los acontecimientos físicos, este es el principio de interacción causal. El segundo principio afirma que allí donde hay causalidad, debe haber una ley: los acontecimientos relacionados como causa y efecto caen bajo leyes deterministas estrictas, este es el principio del carácter nomológico de la causalidad. El tercer principio sostiene que no hay leyes deterministas estrictas por las que puedan predecirse y explicarse los acontecimientos mentales, este es el principio del anomalismo de lo mental.

Estos principios suponen que los acontecimientos mentales, al menos algunos, se relacionan causalmente con acontecimientos físicos. Estos últimos, a su vez, están determinados por leyes, sin embargo, los hechos psicológicos no lo están. Los críticos señalan que cuando Davidson acepta los tres principios como verdaderos la contradicción resulta inevitable, pues sostiene una concepción determinista de lo físico e indeterminista de lo mental (Moya, 2006; Pineda, 2012). No obstante, para Davidson

²³ Una actitud proposicional se define como un verbo que expresa una relación entre un agente y algún tipo de objeto abstracto y que normalmente tiene la siguiente forma: sujeto + verbo de actitud proposicional + predicado. Por ejemplo: María (sujeto) *cree* (verbo) que va a llover (predicado) (Stalnaker, 1999).

(1994 [1970a, 1973b, 1974b]) los tres principios son verdaderos y coherentes entre sí. La contradicción es solo aparente.

Como estrategia para mostrar que en realidad estos principios son compatibles entre sí, es necesario formular una concepción de lo mental y lo físico “que no contenga ninguna contradicción interna y que comporte los tres principios” (Davidson, 1994 [1970a], p. 11). La base para ello es comprender que los acontecimientos en general son hechos individuales fechados, particulares e irrepetibles (Davidson, 2001 [1967a]; Davidson, 2001 [1967b]), que en función de su descripción pueden calificarse como eventos psicológicos o físicos. Pérez (2002) afirma que los eventos o sucesos mentales son particulares concretos, “son entidades que pueden ser nombradas, o se puede hacer referencia a ellas a través de descripciones definidas, son fechables, ocupan una porción más o menos definida de espacio y no son repetibles” (p. 122). Con base en esto, Davidson provee argumentos a favor de una teoría de la identidad de casos cuya tesis distintiva es que los acontecimientos mentales son acontecimientos físicos, punto en el que radica su defensa del monismo y, a la vez, niega la posibilidad de que existan leyes que conecten los dos niveles conceptuales, afirmando que los conceptos psicológicos son irreducibles a los conceptos físicos, punto en el que radica la anomalía de lo mental. “Eso significa que los acontecimientos psicológicos, tomados uno en uno, se pueden describir en términos físicos, es decir, son acontecimientos físicos” (Davidson, 1994 [1974b], p. 71).

El primer principio se defiende si se tienen en cuenta las consideraciones hechas hasta ahora. De esta manera, se tiene que los acontecimientos interactúan causalmente independientemente de su descripción, pues el principio “se ocupa de los acontecimientos en extensión y por consiguiente, es ciego a la dicotomía entre lo mental y lo físico” (Davidson, 1994 [1970a], p. 27). Así, resulta que causalidad e identidad son formas de relacionar eventos sin importar su descripción. Si dos sucesos se relacionan causalmente lo hacen independientemente de cómo se los describa. “El criterio de identidad que propone Davidson es el siguiente: dos descripciones definidas refieren al mismo evento si entran en las mismas relaciones causales” (Pérez, 2002, p. 122).

Sobre el segundo principio, según el cual los acontecimientos relacionados como causa y efecto caen bajo leyes deterministas estrictas, solo se puede decir que es verdadero para aquellos acontecimientos descritos con vocabulario físico. El mismo principio no sería verdadero para los acontecimientos descritos con vocabulario mental, los cuales pueden describirse causalmente, pero en este no ejemplificarían ninguna ley como en el primer caso. “Las leyes son lingüísticas; de modo que los acontecimientos pueden ejemplificar leyes y, por ende, ser explicados o predichos a la luz de leyes solo en la medida en que dichos acontecimientos se describan de un modo u otro” (Davidson, 1994 [1970a], p. 27). Así las cosas, si los eventos interactúan causalmente independientemente de su descripción y los mismos caen bajo leyes estrictas solo cuando se describen de cierto modo, la contradicción mencionada no tiene lugar.

Finalmente, el principio que expresa el carácter anómalo de lo mental se refiere en exclusiva a los acontecimientos descritos como mentales. En este punto es importante señalar que en consonancia con el monismo anómalo resulta imposible la existencia de leyes psicofísicas, pues los conceptos psicológicos no son reducibles a los físicos debido a que su naturaleza es distinta. “Lo mental es nomológicamente irreducible: puede haber enunciados generales verdaderos que relacionen lo mental y lo físico, enunciados que tengan la forma lógica de una ley; pero no son legaliformes” (Davidson, 1994 [1970a], p. 29). No existen tales leyes “a causa de los diferentes cometidos de los esquemas mentales y físicos [...] No puede haber conexiones rígidas entre los dos ámbitos si cada uno quiere mantenerse fiel a su fuente de evidencia” (Davidson, 1994 [1970a], p. 49).

En este orden de ideas, los conceptos físicos cumplen la función de describir propiedades del mundo en términos de enunciados legaliformes universalmente válidos. Por otro lado, los conceptos psicológicos cumplen un propósito interpretativo cuya función es hacer inteligible el comportamiento de los otros a nuestro alrededor cuando se los adscribe en un conjunto más o menos coherente que sirva para racionalizarlo, lo que nos lleva a una de las cualidades más representativas de lo mental: su holismo, que de acuerdo con Pedace (2012) se refiere a que “la atribución de una actitud proposicional a un individuo tiene sentido solo en tanto pueda ser ubicada dentro de una densa red de

otras actitudes proposicionales” (p. 117) lo que evidencia que lo mental, a diferencia de lo físico, no constituye un sistema causalmente cerrado y refleja el principio constitutivo de los conceptos psicológicos: el principio de racionalidad.

Davidson (1994 [1974a]) afirma que el carácter holista de las interpretaciones permite vislumbrar un elemento normativo que es distintivo de la psicología humana y está completamente ausente de la esfera de los conceptos físicos. En este sentido, lo humano resulta distintivamente normativo en tanto que el lenguaje psicológico se encuentra constreñido por la lógica que rige y mantiene las relaciones entre el contenido de las atribuciones de actitudes proposicionales a la vez que ostenta una importante dimensión evaluativa por la cual, en la tarea de la interpretación, tratamos a los individuos a nuestro alrededor como personas. Tal es, de acuerdo con Pedace (2012), una de las contribuciones más importantes de Davidson en el campo de la antropología, al pensar la normatividad de lo mental como aquello que nos es propiamente humano. En palabras de Davidson (1994 [1970a]) “en la medida en que no logremos descubrir una pauta coherente y plausible en las actitudes y actos de otros, estamos simplemente dejando pasar la oportunidad de tratarlos como a personas” (p. 47).

En resumen, la dicotomía entre lo mental y lo físico no es ontológica sino conceptual, ya que los conceptos que usamos para referirnos a lo psicológico cumplen un propósito distinto de los que usamos para explicar y predecir los fenómenos naturales al nivel de una ciencia como la física. Los conceptos psicológicos son normativos y sirven para interpretar el comportamiento, racionalizarlo y hacerlo inteligible a nuestros ojos. También son irreducibles, pues al atribuirlos en redes interrelacionadas permiten la interpretación consistente y coherente de los otros como personas, lo que los separa de “aquellos que describen objetos sin mente, o describen los objetos como si no tuvieran mente” (Davidson, 1991 [1974a], p. 154).

El monismo anómalo es una apuesta por entender la mente desde una perspectiva naturalista. De acuerdo con Pérez (2002) esta es una apuesta materialista no reductiva, ya que defiende la identidad de eventos físicos y mentales a la vez que sostiene que los segundos no son definicionalmente reducibles a los primeros. El mismo Davidson (2001

[1970b]) afirma que el monismo anómalo “se asemeja al materialismo en su afirmación de que todos los acontecimientos son físicos, pero rechaza la tesis, habitualmente considerada como esencial al materialismo, de que de los fenómenos mentales puedan darse explicaciones puramente físicas” (p. 214). Desde esta posición también se afirma que los eventos mentales tienen un indiscutible poder causal sobre los hechos del mundo, entre los que se incluye la conducta humana, pero que se sustraen a la posibilidad de construir con ellos leyes psicofísicas y psicológicas estrictas;

dada la naturaleza peculiar de los conceptos mentales, a saber que están regidos por principios normativos como el de racionalidad, el de caridad, el de consistencia, etcétera, principios que no afectan a los conceptos físicos, sostiene Davidson, establecer lazos lo suficientemente fuertes entre los conceptos mentales y los conceptos físicos como para formular leyes puente [...] se vuelve imposible. (Pérez, 2002, p. 23).

Los eventos son mentales solo en cuanto descritos, tienen poder causal, son idénticos a los eventos físicos, sirven al propósito de interpretar el comportamiento humano y se rigen por principios normativos que imposibilitan la constitución de la psicología como ciencia nomológica. Al respecto, Davidson (1994, [1974c]) indica que a partir del principio de anomalía de lo mental puede “ponerse a prueba la pretensión de la psicología de ser una ciencia como otras” (p. 230). Esto debido a la diferencia categorial existente entre los conceptos físicos y mentales que imposibilita la construcción de leyes psicofísicas, y a que solo los conceptos físicos pueden relacionarse a través de enunciados nomológicos en la forma de una ley universal. A lo sumo, con los conceptos mentales pueden generarse enunciados generales basados en la probabilidad.

El análisis interpretacionista de los conceptos mentales y físicos, de acuerdo con las tesis del monismo anómalo, nos deja varias lecciones en relación con la mente, el mundo y la ciencia psicológica: la primera es que la distinción entre el reino mental y el físico no es ontológica sino conceptual, lo que nos distancia de concepciones cartesianas de la mente. La segunda es que solo es posible constituir una ciencia en sentido estricto con conceptos físicos, pues solo con estos se pueden construir enunciados legaliformes universalmente válidos. Y la tercera es que los conceptos psicológicos, en virtud de su normatividad y propósito interpretativo, son irreducibles a los conceptos físicos. Lo que

implica que con estos conceptos no es posible construir enunciados legaliformes universalmente válidos que conecten eventos mentales con otros eventos mentales o que conecten eventos mentales con eventos físicos. Es decir, es imposible generar leyes psicofísicas o leyes psicológicas que involucren acontecimientos mentales.

2.3 El interpretacionismo, la triangulación y el desarrollo cognitivo

En esta sección exponemos las tesis interpretacionistas sobre el funcionamiento de los conceptos psicológicos para explicar el desarrollo cognitivo en la infancia. Partimos de la idea de que el interpretacionismo no es una teoría psicológica sobre el desarrollo cognitivo, sino una teoría acerca de cómo un intérprete aplica conceptos en la práctica de comprender el comportamiento de los demás. Aquí, primero presentamos las consecuencias de las ideas interpretacionistas sobre la explicación evolutiva de la cognición infantil, y, segundo articulamos la tesis de la triangulación con nuestro tema del desarrollo cognitivo en la infancia.

En la sección 2.1 mostramos que los conceptos psicológicos se relacionan lógicamente entre sí. Esta interdependencia de varios aspectos de lo mental supone que las creencias, los deseos y las intenciones se relacionan de tal manera que cuando se atribuye una es necesario atribuir otras, si lo que se quiere es interpretar racionalmente el comportamiento de un individuo. Este rasgo de los conceptos empleados en la práctica interpretativa es una cualidad distintiva de lo mental: su holismo.

El holismo de lo mental comporta la dificultad de formular una explicación ontogenética sobre la aparición de lo psicológico²⁴. “No puede haber una secuencia en la aparición de las características de lo mental, al menos si estas características se han de describir en el vocabulario mentalista usual” (Davidson, 2003 [1997a], p. 181). En este sentido, desde un punto de vista interpretacionista es problemático describir la aparición del pensamiento²⁵, que, en este caso, es el problema de explicar evolutivamente la

²⁴ La pregunta por la aparición en nuestro trabajo es la pregunta por la aparición de la cognición en la mente infantil. Es el problema ontogenético de lo mental.

²⁵ Pérez (2009) describe esta como una tesis negativa acerca de la aparición del pensamiento.

cognición humana. Una posible alternativa a esta dificultad es explicar la aparición del pensamiento en términos físicos, como haríamos con cualquier otro evento natural. Sin embargo, si optamos por esta alternativa debemos aceptar que no estamos explicando la aparición de lo mental y dicho esfuerzo finalmente no cumpliría con nuestro propósito original.

En este orden de ideas, la dificultad para explicar la aparición de lo mental es de naturaleza conceptual. Debido al holismo de los conceptos psicológicos no podemos ofrecer una explicación secuencial del surgimiento de lo mental, pues cada uno de estos conceptos supone la existencia de los otros al mismo tiempo. Por otro lado, en razón de la naturaleza de los conceptos físicos no podemos explicar con ellos nada de lo mental, puesto que el propósito de cada vocabulario es completamente diferente. El primero es interpretativo, el segundo es descriptivo. Los conceptos físicos no logran capturar la riqueza y la especificidad de lo mental y, a su vez, estos últimos son definicionalmente irreducibles a los primeros.

El problema de describir la aparición del pensamiento es que “en la evolución del pensamiento de un individuo hay un estadio en el que no hay pensamiento y que esta 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” (Davidson, 2003 [1997a], p. 181). Como se ha enunciado, el problema para explicar evolutivamente el pensamiento es un problema de vocabulario. Nuestras opciones son: explicarlo usando conceptos mentalistas lo que no es correcto, pues estos deben aplicarse en densas redes interrelacionadas que se soportan en la base de evidencia lingüística que los bebés no exhiben, o explicarlo usando conceptos físicos, que nos sustraen de la esfera en la que debemos formular la explicación. En este sentido, desde un punto de vista interpretacionista, nuestro problema es que “carecemos de un vocabulario satisfactorio para describir los estadios intermedios” (Davidson, 2003 [1997a], p. 181).

Davidson formula el problema de la siguiente manera:

Tenemos muchos vocabularios para describir la naturaleza cuando la consideramos no mental, y tenemos un vocabulario mentalista para describir el pensamiento y la acción intencional; de lo

que carecemos es de una manera de describir lo que ocurre entre estas dos cosas. (Davidson, 2003 [1997], p. 182).

Ahora bien ¿qué alternativa tenemos ante este panorama? La respuesta interpretacionista es la tesis de la triangulación²⁶ (Davidson, 2003 [1982, 1992, 1997a]). La tesis formula las condiciones necesarias y suficientes para atribuir pensamiento a una criatura. En el marco de nuestro problema, esto se traduce en las condiciones necesarias y suficientes para que se desarrolle la cognición en la infancia. En este orden de ideas, la triangulación es la apuesta interpretacionista que nos servirá como plataforma para pensar filosóficamente la evolución del pensamiento en la infancia²⁷.

La triangulación es una situación prelingüística y precognitiva que puede darse con independencia del pensamiento y, por ello, puede precederlo. La triangulación es una situación en la que interactúan dos criaturas que correlacionan sus reacciones frente a un determinado rasgo del entorno,

es el resultado de una interacción a tres bandas, una interacción que es a dos bandas desde el punto de vista de cada uno de los dos agentes: cada uno de ellos está interactuando con el mundo y con el otro agente. Dicho de una manera ligeramente distinta: cada criatura aprende a correlacionar las reacciones de las otras con los cambios o los objetos del mundo a los cuales también ella reacciona. (Davidson, 2003 [1997a], p. 183).

La triangulación prelingüística funciona gracias a las capacidades más elementales que posibilitan la interacción humana: las perceptivas y las expresivas de las que están dotados los participantes en ella, estas capacidades les permiten identificar las causas que producen las reacciones que se correlacionan. La triangulación supone que las criaturas que interactúan disponen de estos mecanismos discriminativos elementales que les permiten identificar patrones de similitud²⁸.

Para identificar estos mecanismos aludimos a una situación básica de aprendizaje por condicionamiento pavloviano, en la que se asocian dos estímulos frente a los cuales una

²⁶ Pérez (2009) describe esta como una tesis positiva acerca de la aparición del pensamiento.

²⁷ Reiteramos que la triangulación no es una teoría psicológica sobre el desarrollo cognitivo y tampoco es una apuesta ontogenética para explicar el pensamiento.

²⁸ La triangulación se anuncia en *Animales racionales* (1982) y se desarrolla en *La segunda persona* (1992), donde constituye el argumento clave para la defensa del carácter social del pensamiento.

criatura emite una respuesta innata. La situación clásica pavloviana es la de un perro que saliva ante la presencia de un estímulo sonoro (sonido de campana) que ha sido constantemente apareado con la presentación de alimento. Dichas condiciones experimentales han sido criticadas extensamente, pues para los científicos de la conducta, la naturaleza del estímulo que evoca la respuesta es ambigua. ¿Por qué el animal responde al sonido de la campana y no a las vibraciones del aire? ¿cuál es el criterio para definir lo que es la causa de una respuesta o no? Aunque la cuestión preocupa enormemente a los psicólogos experimentales, la respuesta natural a cuál es el estímulo que evoca las respuestas es aquella producto de nuestra capacidad innata para percibir patrones de similaridad, “si algunos mecanismos discriminativos como estos no estuvieran en nuestros genes, no podría aprenderse nada” (Davidson, 2003 [1992], p. 170).

Entonces, dado que somos capaces de reconocer patrones de similaridad, nos resulta natural agrupar estos patrones percibidos y, por ello, es natural definir que la campana es el estímulo que evoca la respuesta en el caso del perro. Este análisis se ajusta a los casos en los que niños pequeños están aprendiendo a nombrar cosas. Así, cuando un niño está aprendiendo a nombrar mesas, sabemos que está respondiendo a una clase de estímulos que exhiben similitud entre diversos objetos que tienen las cualidades de una mesa, la cual es percibida tanto por nosotros como por él y, gracias a esto, es posible generalizar las respuestas frente a los objetos que se perciben como parecidos.

Esta situación que deja ver al menos tres patrones de similaridad: tanto al niño como a nosotros nos parece que las mesas son similares y a nosotros nos parece, además, que las respuestas del niño frente a las mesas son similares también (Davidson, 2003 [1992]; Brinck, 2004). De esta manera, asociamos de forma natural que las respuestas del niño son respuestas a mesas, y no a otras cosas, y los estímulos relevantes para la situación son aquellos que naturalmente muestren esos patrones, “los estímulos relevantes son aquellos objetos o acaecimientos que nos parecen similares de forma natural (las mesas) y que se correlacionan con respuestas del niño que nos parecen similares” (Davidson, 2003 [1992]), p. 172).

Lo que se triangula, en estos casos, son las reacciones frente a los distintos patrones de similaridad que los dos individuos perciben en función del objeto o estímulo que se encuentra localizado en el espacio que ambos comparten: una línea conecta al niño con el objeto, otra línea va de nosotros hacia el objeto y una última nos conectaría con el niño. “Dada nuestra visión del niño y del mundo, podemos señalar «la» causa de las respuestas del niño” (Davidson, 2003 [1992], p. 172). Solo en el marco de esta interacción es que adquiere sentido la pregunta por la naturaleza de los objetos que causan las respuestas de los individuos²⁹. “Sin otras personas con las cuales compartir respuestas a un entorno mutuo, no existe una respuesta a la pregunta de qué es a lo que estamos respondiendo en el mundo” (Davidson, 2003 [1997a], p. 184).

En este sentido, solo en la medida en que haya interacción entre al menos dos criaturas es posible aprender a hablar y, por lo tanto, a pensar. En la triangulación descrita encontramos la primera afirmación interpretacionista que nos sirve al propósito de pensar el desarrollo cognitivo infantil: para que este se dé es necesario que el bebé interactúe con otro. La interacción por sí sola no basta, cada criatura involucrada debe reaccionar a las reacciones de la otra hacia el objeto que las convoca, ésta reacción debe ser accesible para ambas. En nuestro caso ejemplar, el del niño que está aprendiendo a nombrar mesas, se supone que él está capacitado, por sus mecanismos discriminativos innatos, para reconocer que las respuestas de su cuidador son similares cuando sus propias respuestas lo son, puesto que siempre que el niño acierte en la emisión de la palabra que está aprendiendo recibirá una recompensa por parte de quien le está enseñando. De la misma manera, el cuidador está capacitado para reforzar las respuestas similares del niño frente a los estímulos que él mismo percibe como parecidos. Cada una de estas respuestas, tanto las del niño como las del cuidador, exhiben estos rasgos de similaridad que les permiten identificar si están o no respondiendo al mismo rasgo del mundo. En este caso, es necesario admitir que las criaturas que interactúan disponen de los mismos mecanismos discriminativos. Es decir, la base del triángulo está conformada

²⁹ El interpretacionismo favorece una concepción distal de la estimulación causante de las respuestas en estos casos.

por criaturas filogenéticamente próximas que poseen las mismas capacidades para la percepción y la expresión de reacciones.

Con lo dicho hasta ahora, la triangulación en la que participan el niño y el instructor (adulto cuidador) puede describirse de la siguiente manera³⁰: a) el niño interactúa causalmente con objetos del mundo y puede apreciar similaridad entre ellos, b) el adulto interactúa causalmente con objetos del mundo y puede apreciar similaridad entre ellos, c) el adulto identifica las respuestas del niño como respuestas a objetos específicos que exhiben un patrón de similaridad y d) el niño reacciona a las respuestas del adulto frente al objeto e identifica la similaridad entre ellas de acuerdo con sus propias respuestas. Para que la interacción triangular sirva como esa plataforma sobre la que podemos pensar evolutivamente la cognición infantil desde un punto de vista interpretacionista, debemos suponer que las reacciones que se correlacionan son reacciones a esa interacción.

A menos que se pueda decir de las criaturas en cuestión que reaccionan a la interacción, no hay manera de que ellas obtengan ventajas cognitivas de la relación a tres que da contenido a nuestra idea de que están reaccionando a una cosa y no a otra. (Davidson, 2003 [1992], p. 173).

¿Cuál es esa ventaja cognitiva? Como se ha dicho, las criaturas involucradas en esta situación deben estar en capacidad de percibir y reaccionar a eventos similares de manera coordinada para que la misma pueda ser aprovechada cognitivamente. Reconocer que estas reacciones coordinadas son reacciones a la interacción en la que las dos criaturas participan permite identificar el objeto al cual ambas están respondiendo. En este sentido, la principal ventaja cognitiva que provee para el individuo aprendiz involucrarse en estas situaciones primitivas es identificar las causas comunes, en este caso, los objetos que causan dichas reacciones. En este sentido, la interacción con otros abre la posibilidad de dar sentido a la idea de que estamos en un mismo mundo y que

³⁰ Davidson (2003 [1992]) ilustra esta como una situación de aprendizaje por ostensión. Esta descripción corresponde a nuestra interpretación de la triangulación primitiva aplicada a la comprensión del desarrollo cognitivo. Sin embargo, el mismo Davidson nunca defiende una triangulación en la que participen una criatura preverbal y otra verbal. En este caso, lo relevante de nuestra interpretación es que enfatiza la naturaleza de las interacciones que tienen lugar en este nivel y que es condición necesaria para el pensamiento.

nuestras reacciones son reacciones a ese mundo que compartimos. La noción de un mundo compartido determinará el contenido que tendrán los pensamientos y dicho contenido es objetivo.

Nuestro sentido de la objetividad es consecuencia de [una triangulación], una que requiere dos criaturas. Cada una de ellas interactúa con un objeto, pero lo que da a cada una el concepto de cómo son las cosas objetivamente es la línea de base que se forma entre las criaturas mediante el lenguaje. (Davidson, 2003 [1982], p. 154).

Esta interacción social primitiva en la que las correlaciones entre las reacciones de las criaturas hacia los objetos, que es la triangulación, permite captar los aspectos causales que gobiernan el mundo y que constituyen la base para la objetividad del pensamiento. Además de proveer los cimientos para el desarrollo del pensamiento objetivo, la triangulación “provee los elementos indispensables para que acontezca la interpretación psicológica: criaturas, entorno e interacción” (Pérez, 2009, p. 81). En este sentido, la triangulación también provee los cimientos sobre los que se erige la mutualidad. En esto radica la ventaja cognitiva, su valor funcional.

Esta condición, la interacción triangular primitiva, “es parte de la historia de cómo aparece el pensamiento” (Davidson, 2003 [1997a], p. 185). Esta es la condición necesaria, pero no por ello suficiente para explicar la evolución de la cognición.

¿Qué más se necesita para el pensamiento? Pienso que la respuesta es el lenguaje. En sí mismo, esto no es de mucha ayuda, ya que es obvio que una criatura que tenga lenguaje puede pensar; el lenguaje es un instrumento para la expresión de los contenidos proposicionales. Con todo, podemos preguntarnos por qué el lenguaje es esencial para el pensamiento. Dicho brevemente, la razón es que a menos que la base del triángulo –la línea entre los dos agentes– se refuerce hasta el punto en que pueda implementar la comunicación de contenidos proposicionales, no hay manera de que los agentes puedan usar la situación triangular para formar juicios acerca del mundo. (Davidson, 2003, [1997a], p. 185).

Lo siguiente es una forma de triangulación conceptual en la que se comunican creencias y pensamientos con contenido proposicional. Es esta forma de triangulación la que permite toda la actividad interpretativa inherente a la mente y a las acciones humanas. Esta interacción lingüística permite la mutualidad en sentido completo. Como se ha mencionado, la correlación de las reacciones de las criaturas es fundamental para

la constitución de la objetividad y el contenido empírico de los pensamientos y, al mismo tiempo, es la clave para adquirir el concepto de verdad.

En la triangulación conceptual, la relación intersubjetiva entre las criaturas a la base del triángulo debe ser reforzada hasta el punto en el que se comuniquen pensamientos con contenido proposicional, pues solo así puede tenerse plena certeza de que ambas criaturas dominan el concepto de verdad objetiva. Por esto, la situación triangular permite identificar los casos en los que se aplica correctamente o no dicho concepto. Tener el concepto de verdad es estar capacitado para discriminar cómo son las cosas y cómo se cree que son. Este concepto de verdad supone la objetividad del pensamiento. De esta forma un fallo en dicha correlación de reacciones sería la clave para identificar errores en las creencias.

En este escenario una de las criaturas triangulantes debe llamar la atención a la otra sobre el fallo. Para ello, la criatura que asuma el rol correctivo “debe presuponer dos cosas. Primero, que ambas están reaccionando al mismo suceso en el mundo. Segundo, que la otra criatura puede captar las actitudes correctivas respecto de sus reacciones a los sucesos del entorno” (Pérez, 2009, p. 85). Como se ha dicho, la criatura debe estar en capacidad de reconocer los patrones de similaridad en objetos y respuestas, los cuales hacen parte de la historia de aprendizaje por la cual sabe distinguir cuáles son los rasgos relevantes del entorno que suscitan respuestas particulares. Además, debe suponer que la otra criatura es suficientemente parecida a sí mismo y que por ello tiene de las mismas capacidades “para percibir y expresar actitudes básicas de los seres de su misma especie [...] Estos mecanismos garantizan que las interacciones respectivas de las criaturas puedan correlacionarse. Por eso pueden considerarse como el ingrediente que unifica la triangulación” (Pérez, 2009, p. 86).

Como se ha dicho, la triangulación prelingüística se da entre criaturas que, automáticamente o por aprendizaje³¹, pueden correlacionar sus reacciones con las reacciones de seres filogenéticamente próximos. Las criaturas pueden reconocer dichas

³¹ Davidson afirma que la triangulación primitiva se observa en bancos de peces (de manera automática), algunas especies de monos y bebés preverbales (aprendida).

expresiones o reacciones como respuestas a un hecho u objeto del entorno que están capacitados para percibir como similares de acuerdo con sus capacidades innatas otorgadas por la evolución. La interacción aquí es descrita como causal. Por su parte, la triangulación conceptual se da entre criaturas que dominan conceptos de tal forma que puedan aprovechar el concepto de estímulo y el de verdad para fijar los contenidos del pensamiento proposicional, “son necesarios dos puntos de vista para asignar una ubicación a la causa de un pensamiento, y para, de este modo, definir su contenido” (Davidson, 2003 [1991], p. 290). Esta forma de triangulación es condición suficiente para la interpretación. La interacción que tiene lugar aquí está mediada por conceptos.

En este panorama, de acuerdo con el interpretacionismo, un historial de interacciones preverbales y verbales a tres bandas es necesaria para el desarrollo de la cognición infantil. El historial de interacciones a tres bandas de naturaleza preverbal sería el escenario que establece las condiciones para captar cuáles son los objetos comunes que suscitan las reacciones y, con ello, lo que será el contenido empírico de los pensamientos objetivos. Por su lado, el historial de interacciones a tres bandas de naturaleza conceptual introduce en el escenario el contenido proposicional, que es determinante para decir que una criatura domina el concepto de verdad indispensable para comprender el mundo y a los otros. “Son necesarios dos puntos de vista para asignar una ubicación a la causa de un pensamiento, y para, de este modo, definir su contenido” (Davidson, 2003 [1991], p. 290). La interacción, que en este caso, protagonizan el bebé y el adulto es la condición presente en ambos escenarios. En este sentido, la interacción interpersonal es fundamental para el desarrollo cognitivo infantil.

Nuestro conocimiento proposicional no tiene su base en lo impersonal sino en lo interpersonal. Así, cuando miramos al mundo natural que compartimos con otros, no perdemos contacto con nosotros mismos, sino que más bien reconocemos nuestra pertenencia a una sociedad de mentes. (Davidson, 2003 [1991], p. 299).

El conocimiento que desarrolla el niño en el marco de las triangulaciones en las que participa se caracteriza por tener un contenido empírico, que es objetivo. El niño aprende la palabra mesa cuando interactúa con un adulto que le guía en sus respuestas, de tal

forma que cuando el niño diga ‘mesa’ la respuesta sea correcta. Las mesas a las que el niño responde constituirán el contenido empírico y objetivo de lo que significa la palabra mesa. De esta manera, el pensamiento del niño tendrá una base objetiva que fundamentará la forma en la que conoce el mundo, los otros y a sí mismo.

El intento de priorizar conceptualmente estas formas de conocimiento ha tenido como consecuencia el fracaso en la tarea ofrecer explicaciones satisfactorias sobre ellas, a lo largo de la historia de la filosofía (Davidson, 2003 [1991]). Las ideas interpretacionistas tienen como consecuencia que el conocimiento de nuestra mente, de la mente de los otros y del mundo no son mutuamente reducibles. Esto significa que es errado explicar el conocimiento de las otras mentes y del mundo partiendo de supuestos subjetivistas. En este sentido, es errada una explicación que suponga la primacía del autoconocimiento,

quizá debido a su carácter directo y a su relativa certeza, intentando posteriormente derivar a partir de él el conocimiento del mundo externo; [y que] como último paso tratan de basar el conocimiento de las otras mentes en observaciones de la conducta. (Davidson, 2003 [1991], p. 281).

También sería errado tratar de reducir el conocimiento de la propia mente y de la de los otros al conocimiento del mundo externo, y así, con cualquier otra forma de reducción explicativa. Lo que justifica la irreducibilidad de las formas de conocimiento es la conexión holista que las caracteriza. No es posible conocer la mente de los otros sin tener conocimiento del mundo, y a la vez, es imposible conocer el contenido de nuestra propia mente sin tener conocimiento del mundo externo y de la mente de los demás. La triangulación, en este contexto, permite captar que ocupamos posiciones diferentes en un mundo compartido (cuando es preverbal) y cuando esta relación interpersonal a la base del triángulo se refuerza hasta que se logra el intercambio de contenidos proposicionales (cuando es lingüística) es que vislumbra el conocimiento del mundo, de los otros y de nosotros. El intercambio lingüístico se alcanza cuando se domina el concepto de verdad objetiva, pero al mismo tiempo este se consolida a través de dicho intercambio. El pensamiento en general (sobre nosotros, los otros y el mundo) aparece en el marco de un

proceso simétrico que evoluciona paralelamente. Sólo una concepción así puede dar cuenta de los aspectos allí involucrados. Las tres formas de conocimiento se logran a la vez.

El conocimiento de otra mente es esencial a todo pensamiento y a todo conocimiento. Sin embargo, el conocimiento de otra mente es posible únicamente si se posee conocimiento del mundo [...]. Por tanto, el conocimiento de otras mentes y el conocimiento del mundo dependen uno del otro; ninguno es posible sin el otro. [...] No es posible el conocimiento de los contenidos proposicionales de nuestras propias mentes sin las otras formas de conocimiento, puesto que no existe pensamiento proposicional sin comunicación. (Davidson, 2003 [1991], pp. 290-291).

En suma, la triangulación, en general, involucra a dos personas y a un objeto. En nuestro caso, una de las personas es el bebé, la otra es el adulto cuidador, que interactúan en función del objeto que está localizado en un espacio, que por la triangulación se vuelve común. Gracias a la interacción interpersonal triangular, cada uno de los individuos logra una comprensión similar de los objetos. En el caso de la triangulación prelingüística, que depende de mecanismos discriminativos perceptivos y expresivos, lo que se logra es el establecimiento del escenario para llegar a esa comprensión. En el caso de la triangulación lingüística, que depende del dominio de los conceptos, lo que se logra es fijar las condiciones bajo las cuales el concepto de verdad es aplicado correctamente, es esta la fuente del concepto de verdad objetiva necesaria para el pensamiento objetivo y la mutualidad en sentido estricto. Poder conocer el mundo y las otras mentes depende de poder aplicar el concepto de verdad objetiva correctamente. Tal aplicación ocurre solo contra un trasfondo de interacciones interpersonales coordinadas que establecen la pauta normativa para su aplicación. Aplicar este concepto correctamente supone reconocer el contraste entre lo que es y lo que uno cree que es. Este contraste solo se logra en el intercambio lingüístico³².

La triangulación no es una teoría psicológica sobre el desarrollo infantil sino una acerca de las condiciones suficientes y necesarias para la atribución de pensamientos a

³² “Únicamente la comunicación con otros puede proporcionar un control objetivo (Davidson, 2003 [1991], p. 286) de la aplicación correcta de los conceptos que usamos para referirnos al mundo o al contenido de las otras mentes.

una criatura. En esta sección hemos expuesto las tesis interpretacionistas que sirven como plataforma para comprender el desarrollo cognitivo desde una perspectiva filosófica. Del interpretacionismo hemos aprendido varias lecciones en relación con nuestro tema: primero que, de acuerdo con la tesis de la triangulación, para comprender filosóficamente el desarrollo cognitivo es necesario aceptar que el niño dispone de mecanismos discriminativos básicos, que cuando se aprovechan en una interacción triangular constituyen el escenario ideal para el desarrollo del pensamiento objetivo y de la mutualidad. Segundo que debido a la naturaleza del vocabulario psicológico empleado en situaciones interpretativas radicales, es imposible emplear dicho lenguaje para describir estadios intermedios. Tercero que un historial de interacciones interpersonales a tres bandas es condición necesaria para la aparición del pensamiento, y cuarto que debido a la naturaleza holista del pensamiento, tanto del mundo externo como de las otras mentes, es incorrecto explicar reductivamente el proceso de su aparición, lo que nos enfrenta a la tarea de buscar explicaciones evolutivas simétricas.

El propósito de este capítulo ha sido presentar las tesis interpretacionistas como una contribución filosófica para la comprensión del desarrollo cognitivo en la infancia. Son dos las tesis: la primera es que los conceptos psicológicos son de naturaleza interpretativa, es decir, que su función es hacer inteligible la conducta de otro. Las características de dichos conceptos permiten proporcionar explicaciones adecuadas de la conducta de seres humanos adultos en condiciones normales de desarrollo. Por la misma razón, dichos conceptos perderían poder explicativo aplicados a mentes no formadas o mentes a medio formar. La dificultad de proveer explicaciones evolutivas del desarrollo cognitivo desde un punto de vista interpretacionista radica en que no tenemos un vocabulario adecuado para ello. Emplear conceptos fisicalistas nos sustrae de nuestra disciplina y usar conceptos mentalistas no captura las cualidades de los estadios preverbales que son nuestro problema.

La segunda es que la triangulación es un aporte filosófico genuino para la comprensión de nuestro tema a pesar de las dificultades conceptuales que la tarea supone. Sabemos que un historial de interacciones interpersonales a tres bandas es una

condición necesaria para la aparición del pensamiento y que no podemos explicar el desarrollo del pensamiento infantil empleando los mismos conceptos que usamos en la explicación de la mente adulta. Una de las consecuencias de aceptar estas ideas interpretacionistas es que nos exige decantarnos por la elección de explicaciones simétricas del desarrollo cognitivo que no impliquen la adscripción de conceptos mentalistas en la explicación evolutiva de la cognición infantil, pues solo de esta manera podría ofrecerse un acercamiento evolutivo psicológicamente plausible y filosóficamente adecuado a nuestro tema de interés.

Estas observaciones no son una crítica a la psicología del desarrollo cognitivo infantil. Por el contrario, amplían el problema de cómo entender la relación entre el análisis conceptual y la psicología empírica. Como hemos dicho, esta relación no es de oposición o de continuidad. En el próximo capítulo haremos una propuesta acerca de cómo se da esa relación con el propósito de lograr una comprensión interdisciplinar del desarrollo cognitivo infantil.

3. DE LA TRIANGULACIÓN A LA ATENCIÓN CONJUNTA: UNA MIRADA INTERDISCIPLINAR AL DESARROLLO COGNITIVO EN LA INFANCIA

En este capítulo proponemos una comprensión interdisciplinar del desarrollo cognitivo en la infancia. Para hacerlo organizamos nuestra presentación en tres secciones: en la primera desarrollamos los aportes que la psicología de la atención conjunta hace al interpretacionismo de acuerdo con una ruta habitual de trabajo interdisciplinar (sección 3.1.). Nuestro aporte al debate consiste en tomar una ruta contraria de trabajo. En este orden de ideas, partiendo del interpretacionismo, en la segunda sección problematizamos la definición de la atención conjunta (sección 3.2), y en la tercera hacemos lo propio con las teorías psicológicas sobre la capacidad (sección 3.3).

3.1 De la atención conjunta a la triangulación: moralejas de la psicología para la filosofía de la atribución de conceptos mentales

El propósito de esta sección es ofrecer una comprensión interdisciplinar del desarrollo cognitivo en la infancia. Haremos esto siguiendo una ruta habitual encontrada en la literatura sobre el tema que consiste en aprovechar la evidencia empírica recuperada de los estudios en psicología evolutiva con el objetivo de solventar algunas dificultades de la aproximación interpretacionista al problema de la ontogénesis del pensamiento. Esto nos permitirá situarnos en una de las formas de abordar interdisciplinariamente el estudio evolutivo de la mente infantil.

Nos concentraremos en una dificultad que tiene el interpretacionismo para dar cuenta de la ontogénesis del pensamiento³³. Esta tiene que ver con la brecha ontogenética y

³³ El problema de la brecha ontogenética de la triangulación ha sido estudiado por varios autores, entre ellos: Duica (2014) y Bar-On y Priselac (2011). Sin embargo, solo haremos énfasis en dos propuestas que

explicativa existente entre las triangulaciones prelingüística y conceptual (Eilan, 2005). De acuerdo con los críticos, la triangulación no explica el tránsito entre los niveles preconceptual y conceptual y, en esta medida, no constituye una apuesta satisfactoria para comprender el desarrollo cognitivo infantil³⁴. La triangulación implica una brecha ontogenética y explicativa insalvable a la vista de los argumentos que la motivan “carecemos de un vocabulario satisfactorio para describir los estadios intermedios” (Davidson, 2003 [1997a], p. 181).

Para ello, resulta oportuno repasar las características más notables de la triangulación en el marco de nuestro tema de interés: 1) algún tipo de triangulación es necesaria para concebir un mundo objetivo que hace que los pensamientos sean verdaderos o falsos; 2) hay dos tipos de triangulación que se distinguen por la naturaleza de las interacciones en ellas descritas, entre las cuales no existe una conexión ontogenética. Es decir, no hay explicación alguna acerca de cómo es posible la transición del nivel preconceptual o causal al conceptual o cognitivo. También hay una brecha explicativa entre los dos tipos de triangulación, pues no se aprecia con claridad cómo lo que sucede con el primer nivel impacta sobre lo que acontece en el segundo (Eilan, 2005). Hay dos propuestas que toman aportes de la psicología de la atención conjunta como base para solventar este problema. Una es la de Naomi Eilan (2005) y la otra es la de Ingar Brinck (2004).

Eilan (2005) comienza por afirmar que la situación triangular de la atención conjunta (descrita en 1.2) y la triangulación convergen en varios puntos: en primer lugar ambas situaciones tienen como base del triángulo una interacción entre dos sujetos en función de un rasgo del entorno o un objeto. La naturaleza de la interacción entre ellos puede ser causal³⁵, o conceptual³⁶. En segundo lugar, ambas situaciones, tanto la atención conjunta

intentan resolver este por medio de la evidencia arrojada por la psicología de la atención conjunta (Eilan, 2005; Brinck, 2004).

³⁴ Reconocemos que la triangulación no es un intento de explicar ontogenéticamente el desarrollo del pensamiento sino una elucidación de las condiciones necesarias y suficientes para que haya pensamiento. Las críticas, sin embargo, se concentran en la brecha ontogenética.

³⁵ De acuerdo con las condiciones a y b de la atención conjunta y con la triangulación primitiva davidsoniana.

como la triangulación, tienen relevancia funcional para la constitución del pensamiento objetivo y para el establecimiento de las relaciones intersubjetivas que fijan la entrada del niño al mundo psicológico, lo que hemos venido tratando como el conocimiento de las otras mentes o la mutualidad (Eilan, 2005).

La hipótesis central de Eilan (2005), que consideramos que no se encuentra completamente desarrollada, es que los triángulos de atención conjunta constituyen un complemento idóneo para solventar el problema de continuidad entre lo preconceptual y lo conceptual de la propuesta davidsoniana. En otras palabras, los triángulos de atención conjunta constituyen un hogar de paso entre la triangulación prelingüística y la lingüística.

De acuerdo con esto sería correcto afirmar que los niños entre los 12 y los 24 meses de vida participan en triangulaciones con sus cuidadores en función de objetos en el entorno tal y como son descritas en 1.2 para las situaciones de atención conjunta. Además, se afirma que estas triangulaciones tienen un rol explicativo para las funciones atribuidas a la participación en dichas interacciones a tres bandas (objetividad y mutualidad) a diferencia de lo que proponen algunas posiciones filosóficas y unas versiones de la psicología del desarrollo³⁷. La atención conjunta, como hogar de paso, es más rica que la triangulación prelingüística y más rudimentaria que la triangulación lingüística.

De acuerdo con Eilan, la brecha ontogenética y explicativa entre las triangulaciones se debe a la caracterización de los conceptos psicológicos que defiende el interpretacionismo, a saber: el holismo y la restricción de racionalidad que gobierna su

³⁶ De acuerdo con las condiciones c y d de la atención conjunta y con la triangulación conceptual davidsoniana.

³⁷ Al respecto, Eilan menciona que algunas posiciones filosóficas defienden que la objetividad y el dominio de conceptos mentales son dos dimensiones distintas del desarrollo. Hay posiciones que desde la psicología del desarrollo se suscriben a este supuesto aludiendo a que son dominios independientes que se desarrollan paralelamente y que incluso lo hacen a partir de relaciones diádicas que, dependiendo de ciertos aspectos de la interacción entre sujetos, proveen formas distintas de conocimiento del mundo físico y psicológico: de primera (para posiciones que privilegian la subjetividad como fuente de conocimiento del mundo y de los otros), de segunda (para posiciones que enfatizan el tipo de interacción) o de tercera persona (para posiciones que privilegian un acceso más teórico al mundo).

aplicación. Estas dos características suponen la imposibilidad de incluir algún concepto mentalista como descriptor de la triangulación primitiva que sirva como puente entre los niveles. La hipótesis, en términos generales, tiene como fundamento la evidencia arrojada por la psicología del desarrollo, en el campo de la atención conjunta, la cual permite afirmar que el bebé tiene habilidades representacionales no-conceptuales con las cuales puede fijar la objetividad del mundo y relacionarse con él, y que también dispone de un rico repertorio de comportamientos sociales, habilidades para interactuar e incluso habilidades para detectar algunas propiedades psicológicas.

En este sentido, sería posible sostener que los triángulos de atención conjunta constituyen un hogar de paso entre las triangulaciones davidsonianas en al menos dos sentidos: primero, que estos triángulos proveen al niño una versión rudimentaria de lo que es la objetividad y el conocimiento de las otras mentes que, a su vez, son características del pensamiento adulto en sentido estricto. Segundo, que las habilidades conceptuales necesarias para establecer plenamente la objetividad y la mutualidad, son más primitivas que las propuestas por Davidson en el segundo nivel de triangulación.

Con base en estas consideraciones, el aporte de la atención conjunta a la triangulación puede describirse de la siguiente manera (Eilan, 2005): 1) hay algún tipo de interacción causal a tres bandas que se basa en algunas formas de condicionamiento y depende en gran medida de las capacidades de percepción y reacción automática de las que disponen los bebés, tal es la triangulación prelingüística descrita por Davidson; 2) hay algún tipo de interacción triangular entre sujetos y objeto que implica la relación causal entre los comportamientos atentos de los individuos participantes y un nivel mínimo de conciencia del objeto por parte de cada uno (ver sección 1.2). En esta interacción triangular los individuos aprovechan el concepto de atención y en su aplicación tienen acceso al contenido de la mente del otro (el bebé sabe que el otro le presta atención a él y que juntos prestan atención al objeto –ver sección 1.2). 3) hay un tipo de triangulación lingüística que fija la objetividad a través del dominio conceptual de la verdad y el conocimiento de las otras mentes a través de la adscripción de actitudes proposicionales, esta es la triangulación conceptual descrita por Davidson. Estas tres condiciones son

necesarias y suficientes para la objetividad del pensamiento y la mutualidad. En este caso, la atención conjunta como hogar de paso es un esfuerzo por eliminar la brecha ontogenética y explicativa entre las triangulaciones.

A diferencia de Eilan (2005), Brinck (2004) ofrece un desarrollo completo de esta ruta reinterpretando la triangulación en términos de atención conjunta. De acuerdo con Brinck (2004) la atención conjunta “consiste en la habilidad de dos o más sujetos para concentrar su percepción, como consecuencia de prestarse atención mutuamente, de un objeto compartido de atención simultáneamente” (p. 12). Entender la triangulación en términos de atención conjunta tiene la ventaja de permitir concebir que la relación entre los individuos no se basa en aspectos estrictamente causales ni tampoco conceptuales, y por ello, puede constituir un puente entre las dos esferas: la prelingüística y la conceptual, que explicaría satisfactoriamente la entrada al pensamiento proposicional.

Brinck (2004) se suscribe a la idea de que hay al menos dos tipos de triangulación. Una más débil y otra más fuerte a la que concibe como triangulación semántica. La autora acepta que una triangulación fuerte es necesaria para la interpretación, pero admite que hay formas de comunicación intencional que no son lingüísticas, con lo que se distancia por completo de Davidson y las características de la triangulación prelingüística. De acuerdo con Brinck, para que la atención conjunta explique la entrada al pensamiento proposicional debe suponerse que esta tiene como base la discriminación perceptiva de la causa común, la cual es posible sin “involucrarse en una interpretación explícita de los estados intencionales de un hablante” (Brinck, 2004, p. 13). En este sentido, la triangulación prelingüística es la que será reinterpretada como atención conjunta y, para desarrollar su tesis, la autora se suscribe a la explicación intencional-instrumental sobre la capacidad (Tomasello, 1995a, ver sección 1.3.2).

En este contexto, la atención conjunta es aquella interacción triangular que sentará la base para la comunicación de contenidos proposicionales en la interpretación. Para que esto sea posible, la atención conjunta debe suponer ciertas condiciones referentes a las capacidades con las que cuentan los individuos que se involucran en ella. La principal condición ocurre cuando los individuos “atienden a los estados de atención de cada uno

como estados que están dirigidos a objetos en el ambiente y que al estar así dirigidos tratan de objetos, y además, atienden a esos estados también cuando se dirigen a entidades no sobresalientes” (Brinck, 2004, p. 14).

En las situaciones de atención conjunta, el individuo debe comprender que los estados de atención siempre están dirigidos hacia algo en el ambiente, que son intencionales, y que por esto dichos estados tienen como contenido esos objetos. Esto supone que uno de los individuos debe poder distinguir la conducta sin más de la conducta que se dirige hacia algo, de la acción intencional³⁸. La atención conjunta también debe poder darse cuando aquello en lo que la atención converge no tiene características sobresalientes. Esto implica que los objetos de atención pueden ser contextualmente determinados además de ser solo perceptualmente sobresalientes. Eso sería posible gracias a dos condiciones adicionales para la atención conjunta: el contacto entre sus estados de atención y la alternancia de la mirada entre sujetos y el objeto.

El contacto entre sus estados de atención ocurre cuando uno de los individuos atiende a la atención del otro valiéndose de sus medios para la percepción. En este sentido, el contacto tendría como base la percepción de la orientación ocular. Gracias a este contacto, las criaturas implicadas pueden dirigirse su atención mutuamente. “Involucrándose en contacto de estados de atención y guiando la atención mutua a través de la alternancia de la mirada, [los individuos] pueden coordinar su percepción, concentrándose conjuntamente, intencional y conscientemente, en una causa común” (Brinck, 2004, p. 15). Este tipo de contacto crea el escenario para la entrada al lenguaje aprovechando las capacidades psicológicas más básicas de las que están dotados los sujetos implicados en la interacción y que sirve para fijar los contenidos de los pensamientos y los estados no-proposicionales (el objeto de la atención, por ejemplo).

La propuesta se basa en aceptar que es posible reconocer intenciones sin identificarlas como actitudes con contenido proposicional. La intención aquí es entendida en términos de un estado que, en este caso un estado de atención, se dirige hacia algo. Entender la

³⁸ De acuerdo con Brinck (2004) hay evidencia empírica que soporta esta idea. Dicha evidencia plantea que los niños en su primer año de vida pueden reconocer esta diferencia.

atención como intencional aquí significa captar su direccionalidad, no es necesario tener conocimiento detallado del contenido de dicho estado. Que los estados de atención se basen en captar estas intenciones se manifiesta en las conductas en las que incurre uno de los individuos para llamar la atención del otro sobre el objeto y compartir ese aspecto del mundo que los convoca. Comportamientos como los gestos corporales, las vocalizaciones, las expresiones faciales servirían a este propósito, si se los entiende como gestos que revelan intencionalidad de un sentido teleológico. En este sentido, la intención de uno de los individuos es producir, a través de estos gestos, un estado de atención en el otro³⁹. “Los estados de atención reflejan esas intenciones que son necesarias para lograr la atención conjunta sobre un objeto” (Brinck, 2004, p. 17).

Para que la propuesta funcione, Brinck explica la atención conjunta en términos de percepción de intenciones como se expuso en 1.3.2. De acuerdo con la autora, percibir intenciones no comporta ningún tipo de contenido proposicional, pues lo que se percibe es la dirección del gesto o de la acción que muestra el estado de atención. La interacción a la base de la atención conjunta, en este caso, consiste en el intercambio de intenciones comunicativas sin contenido detallado. De acuerdo con esto, la situación de atención conjunta que sirve como predecesor de la triangulación semántica ocurre cuando hablante y oyente:

- i') atienden mutuamente a los estados de atención del otro como estados que están dirigidos a objetos en el ambiente y en tanto dirigidos así, se tratan sobre esos objetos, y además, atienden a dichos estados cuando se tratan de entidades no sobresalientes
- ii) hacen contacto de atención, y
- iii) alternan la mirada entre sí y el objeto. (Brinck, 2004, pp. 13-14).

Todo esto supone a la vez una capacidad básica para leer la atención, que es la capacidad para identificar cuándo un sujeto está atendiendo intencionalmente a algún aspecto del mundo. Esta lectura ocurre gracias a la observación del comportamiento del otro individuo y de otras evidencias disponibles. Todas estas interacciones basadas en la percepción de los estados de atención, que son intencionales, deben ocurrir

³⁹ La propuesta de Brinck (2004) se basa en el modelo intencional de la atención conjunta y recibe insumos de la teoría de la comunicación de Grice.

repetidamente, en conjunto con diversas expresiones conductuales que, con el paso del tiempo, van involucrando patrones de interacción más sofisticados. La lectura de la atención sienta la base para la lectura de intenciones con contenido proposicional. En este sentido, “la atención conjunta sobre algún aspecto de un objeto perceptualmente categorizado, consecuentemente prepara para la atribución conceptual” (Brinck, 2004, p. 19).

En esta sección hemos expuesto una forma de comprensión interdisciplinar sobre el desarrollo cognitivo en la infancia. Aquí hemos recorrido una ruta habitual en la literatura que consiste en recuperar de la ciencia, en este caso de la psicología, evidencia empírica para solventar problemas de las perspectivas filosóficas sobre el desarrollo de procesos cognitivos en los niños. En este caso nos hemos concentrado en el problema de la brecha ontogenética entre las triangulaciones davidsonianas. La primera alternativa al respecto defiende que los triángulos de atención son un hogar de paso entre las triangulaciones, sin llegar a ofrecer un desarrollo completo de la tesis (Eilan 2005). Otra alternativa, también relaciona la triangulación con la atención conjunta y afirma que la primera, en su nivel prelingüístico, debe reinterpretarse en términos de la segunda si lo que se quiere ofrecer es una explicación satisfactoria de la entrada al pensamiento, para lo que se defiende una explicación intencional-instrumental sobre la capacidad (Brinck, 2004). En general, las alternativas consisten en aplicar hallazgos empíricos proporcionados por la psicología evolutiva a las ideas interpretacionistas sobre del desarrollo cognitivo aquí expuestas. En lo que sigue desarrollamos nuestro aporte al debate tomando la ruta contraria para estudiar el desarrollo cognitivo desde una perspectiva interdisciplinar.

3.2 De la triangulación a la atención conjunta: moralejas de la filosofía para la psicología del desarrollo en sus aspectos definicionales

En esta sección articulamos los hallazgos de los capítulos anteriores con el propósito de ofrecer una comprensión interdisciplinar del desarrollo cognitivo en la infancia. Esta vez, tomamos una ruta en la que defendemos que las ideas interpretacionistas nos

permiten problematizar la definición de la atención conjunta expuesta en la sección 1.2. Para esto, discutimos el recurso a la causalidad en la explicación psicológica del desarrollo (sección 3.2.1) y la brecha ontogenética que se abre en las condiciones descritas para la definición de la situación global de la atención conjunta (sección 3.2.2).

3.2.1. La insuficiencia de la causalidad para la psicología

Aquí tomamos los aportes del monismo anómalo con el propósito de evaluar la pertinencia de explicar por recurso a la causalidad los procesos psicológicos en el marco de nuestro tema de interés. En este sentido, el aspecto que sobresale en la definición de la situación descrita en 1.2 para la atención conjunta es el requerimiento de dos tipos de interacción diferentes para el despliegue de dicha capacidad psicológica.

De acuerdo con esta definición, se afirma que el establecimiento de relaciones causales entre sujetos y entre sujetos con el objeto, y el establecimiento de relaciones intersubjetivas mediadas por conceptos, son necesarias para poder definir una interacción como una situación de atención conjunta. Nos concentramos en problematizar las primeras condiciones de la definición, a saber: que sea necesario el establecimiento de relaciones causales entre los sujetos y entre los sujetos con el objeto, las condiciones a y b. Para ello, aprovechamos la discusión en torno a la causalidad de acuerdo con lo expuesto en 2.2.

Recordemos que el monismo anómalo es la propuesta davidsoniana que trata de la relación entre lo físico y lo mental defendiendo que la distinción entre estas dos dimensiones no es de naturaleza ontológica sino conceptual. Todos los problemas relacionados con el ‘reino de lo mental’ y el ‘reino de lo físico’ son cuestiones del vocabulario que empleamos para referirnos a los eventos del mundo. El monismo anómalo es “una postura ontológica monista fiscalista según la cual todo en el universo son estados físicos. Este monismo es una opción clara por una identidad entre lo mental y lo físico, en la cual los estados mentales son estados físicos” (Duica, 2014, p. 223).

Cada tipo de vocabulario tiene usos y funciones concretas. El vocabulario mental es normativo y tiene como principal función servir como base para la comprensión de los otros a través de la actividad interpretativa, permitiendo explicar racionalmente el comportamiento. Por otro lado, el vocabulario físico sirve para describir propiedades del mundo y con él pueden construirse leyes universales que relacionen eventos así descritos. Con base en esta distinción Davidson afirma que el vocabulario mental es irreducible al vocabulario físico.

La causalidad es un rasgo apreciable en el mundo a simple vista⁴⁰. Este tipo de relación se establece entre eventos físicos, entre eventos mentales, y entre eventos mentales y físicos, así pues “el monismo anómalo [...] se considera compatible con una concepción causal de la naturaleza de los estados psicológicos” (Pérez, 2016, p. 64). Causalidad y psicología mantienen una estrecha relación en tanto que son las conexiones causales establecidas en la triangulación las que determinan el contenido de los estados mentales más básicos. Es necesario distinguir entre dos aspectos de la causalidad: el aspecto ontológico y el aspecto lingüístico (Pineda, 2006). El primero, trata de las relaciones causales que se establecen entre eventos particulares. Así, “una relación causal es una relación entre eventos particulares y se expresa mediante un enunciado causal singular. Si un enunciado causal singular es verdadero lo es no importa cómo describamos los eventos involucrados” (Pineda, 2006, p. 121). El segundo, trata de las explicaciones que se construyen a partir de descripciones específicas de los eventos. De esta manera, si un evento es descrito con vocabulario físico, es posible relacionarlo con otro evento igualmente descrito bajo la forma de un enunciado universal. Así, una explicación causal en sentido estricto es aquella que relaciona los eventos descritos de cierta manera bajo un enunciado nomológico.

Davidson acepta el aspecto ontológico de la causalidad, pues los eventos al ser por naturaleza físicos se relacionan causalmente. También acepta que los eventos pueden ser

⁴⁰ Los acontecimientos, independientemente de su descripción, se relacionan causalmente. Aquí “la relación causal es una relación binaria que se obtiene independientemente de cómo se describan o se establezcan esos sucesos; esto es, es una relación extensional” (Saab, 2007, p. 79).

explicados causalmente siempre y cuando se los describa con vocabulario propio de la física.

Tras una concepción singular de la causalidad, se afirma que los estados mentales son eventos causales en tanto admiten una descripción verdadera según la cual son instancias de una ley de la naturaleza. Si dicha descripción, en conjunción con otros enunciados, es una instancia de una ley estricta, entonces la explicación será de carácter nomológico. (Pérez, 2016, p. 64).

Solo de esta manera, los principios del monismo anómalo pueden aceptarse como verdaderos y compatibles entre sí. Por un lado, el principio de interacción causal defiende la idea de que los eventos se relacionan causalmente independientemente de su descripción. El principio de carácter nomológico de la causalidad defiende que los eventos relacionados causalmente son subsumidos bajo leyes deterministas estrictas solo en cuanto descritos con vocabulario causal. Finalmente, el principio del carácter anómalo de lo mental defiende la imposibilidad de generar leyes puente que conecten eventos descritos como mentales y eventos descritos como físicos, a la vez, que defiende la implausibilidad de las leyes universales en el campo de la psicología.

Con base en estas consideraciones, recordemos que en la definición presentada en 1.2, se plantean como condiciones necesarias para la situación de atención conjunta dos tipos de interacciones de naturaleza causal:

a) hay un objeto al que cada sujeto está prestando atención, donde esto implica (i) una conexión causal entre cada individuo y el objeto y (ii) que cada uno se dé cuenta del objeto; b) hay una conexión causal de algún tipo entre las conductas atentas de los sujetos frente al objeto. (Eilan, 2005, p. 5).

En la primera condición el punto está en la relación causal que establece cada individuo con el objeto. La segunda condición se realiza cuando los individuos se relacionan causalmente. Esto ocurre en principio porque cada individuo está capacitado para discriminar aspectos especiales de la situación (conductas atentas en este caso) y cada uno puede percibir al otro y al objeto (se da cuenta del objeto). Esto supone que las criaturas, en general, exhiben al menos dos tipos de comportamiento: aquel que puede explicarse causalmente y aquel que puede explicarse racionalmente mediante la atribución de vocabulario psicológico (Pérez, 2016). De esta manera, es plausible pensar

que los bebés desde su nacimiento hasta que usan lenguaje, despliegan estas dos formas de comportamiento (el cual también se observa en adultos, por supuesto). Por ejemplo, hay formas estrictamente causales de conducta que se explican por recurso a mecanismos innatos y reflejos que permiten la supervivencia del recién nacido (por ejemplo, el reflejo de succión). Más grande, el niño muestra otras formas de comportarse mucho más complejas que sobrepasan los límites de la mera causalidad y por ello, se vuelve una necesidad introducir vocabulario mentalista, el cual permite hacer finas distinciones para proveer una explicación racional del comportamiento de acuerdo con los principios de la interpretación radical.

Cuando un comportamiento no puede ser explicado usando conceptos psicológicos no queda más que explicarlo causalmente. Esto es, eliminando todo rasgo normativo característico del vocabulario mentalista, privilegiando, por el contrario, solo los aspectos causales de la conducta y, por lo tanto, empleando en las explicaciones vocabulario estrictamente causal. Esto es lo que ocurre con la definición de la atención conjunta. Aludir a interacciones causales como condiciones explicativas de algún proceso cognitivo resulta problemático para la psicología en al menos dos sentidos: primero, para ser psicológica una teoría debe por principio ser construida con conceptos mentales. En este sentido, la definición en 1.2 debería plantear que esta relación causal entre los sujetos es, en efecto, de naturaleza psicológica. La introducción del ‘darse cuenta de’ en la definición podría aportar ese elemento psicológico que hace falta en la definición de estas condiciones pero no logra ser suficiente por cuanto hay una ausencia real de un verbo psicológico en su enunciación. Además, ‘darse cuenta’ es una capacidad perceptiva sin más, por lo que se ajusta y refuerza el carácter causal y básico de la conducta desplegada por las criaturas en este nivel. Segundo, tener como la base de estados psicológicos el establecimiento de relaciones causales trae como consecuencia perder nuestra capacidad de comprensión sobre los fenómenos que nos interesan⁴¹. Si para caracterizar los estadios precognitivos del desarrollo infantil se alude a

⁴¹ Piénsese en el caso de la teoría de aprendizaje por condicionamiento pavloviano que ha sido ampliamente usada para explicar fenómenos humanos a pesar de ser una teoría de tipo más fisicalista.

descripciones de las relaciones causales establecidas por los bebés en términos no psicológicos, no se estaría generando una teoría psicológica en sentido estricto, sino de algún otro tipo. Además ¿acaso no hay alternativas a la mera causalidad para explicar estos estadios? Para optar por una explicación causal del comportamiento humano primero deberíamos determinar “si las causas son la única información pertinente” (Saab, 2007, p. 22). Describir los procesos evolutivos en términos de causalidad no psicológica desconoce, en cierta medida, la complejidad de las interacciones que los individuos, en este caso los bebés están en capacidad de entablar.

Plantear que un proceso psicológico específico tiene como condición necesaria el establecimiento de relaciones causales de algún tipo, revela la dificultad con la que hasta la fecha se enfrenta la disciplina cuando intenta explicar algunos de sus aspectos operacionales, ontogenéticos o funcionales, en las etapas iniciales del desarrollo infantil. Las explicaciones que apelan solo a la causalidad no se ajustan a la complejidad de los patrones conductuales desplegados por los bebés en condiciones esperadas de desarrollo. Por su parte, el vocabulario mentalista es desde todo punto de vista más sofisticado de lo que plausiblemente muestra un bebé en su conducta, sin querer con esto decir que el comportamiento de un bebé sea completamente simple.

Explicar la atención conjunta en términos de causalidad resulta insuficiente para la psicología, pues supone la pérdida de la capacidad de comprensión que podemos tener de los procesos psicológicos. El reto para la disciplina no es menor. La tarea consiste en dar cuenta de los procesos psicológicos, su ontogénesis y su funcionalidad, empleando el vocabulario correspondiente de tal forma que se ajuste coherentemente a las distintas etapas de la vida humana. Esto aceptando que “las explicaciones que provienen de las disciplinas sociales y humanas son estructuralmente distintas y autónomas de las explicaciones de las ciencias físicas” (Saab, 2007, p. 20). No hay que perder de vista que estas cuestiones nos enfrentan con la dificultad acerca de “cómo reconciliar nuestra comprensión causal y normativa de los estados mentales” (Pérez, 2016, p. 65). Davidson reconoce esta dificultad y por ello agradece que su campo no sea el de la psicología evolutiva. Para cerrar este apartado queremos introducir esta reflexión:

las ciencias que se ocupan de la acción intencional humana –que recordémoslo, se concibe en términos de sus relaciones de coherencia y causalidad con creencias, deseos e intenciones- han de proceder de modo holista e interpretativo, ajustando sus resultados a la evidencia en desarrollo bajo la guía del carácter globalmente coherente de la vida mental y la conducta de los agentes. Este modo de proceder las separa de la búsqueda de leyes y de la explicación nomológica que caracteriza las ciencias de la naturaleza. (Moya, 1992, p. 38).

Hemos comenzado a desarrollar los aportes que desde el interpretacionismo pueden hacerse a la psicología. En este caso, nos hemos concentrado en evaluar la pertinencia de usar la causalidad como base de la explicación psicológica. Gracias a las afirmaciones del monismo anómalo encontramos que la causalidad es insuficiente para la psicología en el contexto del problema del desarrollo cognitivo infantil, pues apelar a la pura causalidad implica la renuncia a dar una explicación propiamente psicológica de los fenómenos de interés y, con ello, perdemos capacidad de comprensión. Vemos que el análisis filosófico de los conceptos mentales contribuye a la problematización de la definición de la atención conjunta expuesta en 1.2. A partir de esto podemos concluir que para hacer psicología en sentido estricto debe hacerse un uso adecuado de los conceptos que le corresponden de tal forma que no transgredan los límites de la disciplina ni pierda poder explicativo.

3.2.2 La brecha ontogenética en la definición de la atención conjunta

Aquí tomamos los aportes del interpretacionismo con el propósito de problematizar la definición de la atención conjunta. Defendemos que esta definición se ve presa de una brecha ontogenética y, por ello, no soluciona el problema evolutivo que supone la triangulación (de acuerdo con lo expuesto en la sección 3.1).

Aunque la definición de la situación de atención conjunta es planteada como un hogar de paso entre las triangulaciones davidsonianas (Eilan, 2005) encontramos que esta se enfrenta con la misma dificultad: no explica el paso entre las conexiones causales características de las condiciones a y b, y las relaciones conceptuales propias de las condiciones c y d. En la definición de la situación de la atención conjunta hay una brecha ontogenética. La brecha se hace evidente cuando se examina la descripción de la

situación: a y b se basan en el establecimiento de relaciones causales entre sujetos y entre estos con el objeto. b y c, por otro lado, introducen en la relación entre los individuos un elemento de tipo conceptual. El problema parece ser análogo al de los niveles de la triangulación: la causal o preconceptual y la cognitiva o conceptual. La misma Eilan enuncia el problema de discontinuidad de las triangulaciones de la siguiente manera: “una característica notable de esta posición es la ausencia de una conexión evolutiva o explicativa obvia entre los dos niveles” (Eilan, 2005, p. 9).

Sin embargo, los triángulos de atención conjunta se plantean con el propósito de dar cuenta del proceso evolutivo de aspectos especiales de la cognición humana. En este sentido, resulta especialmente problemático que una brecha así ocurra, pues dificulta su adopción como un modelo satisfactorio para dar cuenta del desarrollo cognitivo infantil. Las triangulaciones, por el contrario, se plantean como condiciones lógicamente necesarias y suficientes para la aparición del pensamiento en un individuo, y no como un modelo de desarrollo. En palabras de Pérez (2016) “la explicación genética triangular no pretende ser una explicación evolutiva acerca de cómo la naturaleza engendra la razón, sino, más bien, un intento de dar las condiciones necesarias y suficientes de la racionalidad” (p. 65). En este sentido, su compromiso es menos ambicioso que el de los triángulos de atención conjunta.

En este punto es válido presentar algunos aspectos de la triangulación que servirán como plataforma para problematizar las condiciones para los triángulos de atención conjunta planteados por Eilan. Como se ha mencionado a lo largo del texto, la triangulación es el argumento por medio del cual Davidson defiende que solo participando en un escenario social puede establecerse la objetividad del pensamiento y, por lo tanto, posibilita la adquisición del lenguaje y el pensamiento (Verheggen, 2013). Sobre las condiciones necesarias y suficientes para que una criatura piense y hable, Davidson alude a dos niveles de triangulación. Un nivel es precognitivo (o primitivo, causal, preconceptual). De este solo podemos esperar que establezca, en términos generales, el escenario que servirá como base para fijar el contenido de lo que posteriormente serán pensamientos con contenido proposicional. Esta triangulación

provee las pautas interactivas que tendrán lugar en el nivel más sofisticado y que estarán mediadas por lenguaje (Verheggen, 2013). Al respecto Pérez (2016) afirma que la triangulación prelingüística introduce “un escenario explicativo que prescinde por completo de aspectos racionales y que conserva todas las características causales de las situaciones interpretativas” (p. 65). El otro nivel es o lingüístico y es aquí que se fija el concepto de verdad objetiva suficiente para pensar y hablar. El problema que se evidencia aquí es solo aparente. Lo que Davidson pretende es establecer las condiciones necesarias y suficientes para atribuir pensamientos a una criatura. En este sentido, que haya una discontinuidad entre las formas de triangulación no resulta problemático, puesto que el propósito del autor no es explicar evolutivamente el pensamiento⁴². Esto es, el propósito principal de la triangulación no es constituirse como un modelo ontogenético de la cognición humana.

El caso de Eilan es distinto. Su trabajo sí pretende ubicar evolutivamente la atención conjunta como una capacidad básica para desarrollo infantil. La brecha anunciada, en este sentido, sí resulta problemática. Cuando Eilan describe las condiciones a y b hace especial énfasis en que la interacción entre los sujetos a la base de triángulo es de naturaleza causal, mientras que en las condiciones c y d la interacción es de tipo psicológico en sentido estricto, en tanto que los sujetos despliegan el dominio de conceptos mentales. Así descritas, estas condiciones representan una dificultad insalvable en la tarea de dar cuenta del curso evolutivo de la cognición infantil. Más precisamente, ¿cómo se explica el tránsito entre los tipos de relación que establecen los individuos en el triángulo?

Las triangulaciones davidsonianas constituyen una puesta en escena en la que se vinculan aspectos causales y psicológicos del comportamiento como condiciones que crean el espacio para la recta atribución de pensamiento a las criaturas capaces de triangular. El peso recae en las interacciones que aquí tienen lugar. El argumento de la triangulación no constituye un acercamiento evolutivo al problema del desarrollo del

⁴² Esto no implica que la triangulación como argumento sea incuestionable.

lenguaje y el pensamiento, lo que no implica que el problema no pueda pensarse teniéndola como punto de partida. En el caso de los triángulos de atención conjunta, la situación implica un compromiso teórico que, tal y como son descritos, no satisfacen su propósito. No se trata de desconocer los aspectos causales de la conducta (los bebés y los adultos también se comportan por reflejo), sino de integrarlos con los aspectos psicológicos de manera coherente, dando a cada uno su lugar en la teoría y cuidando el tipo de conceptos en ella empleados.

En la sección 3.1 vimos que la propuesta de Eilan (2005), y también la de Brinck (2004), denuncian una brecha ontogenética y explicativa entre las triangulaciones. En la presente sección hemos visto que la propuesta de Eilan se ve presa de esta misma dificultad, pues en ella hay también una brecha ontogenética y explicativa. Sin embargo, la de Brinck tampoco satisface el propósito para la que fue planteada. Esto es consecuencia de que ambas tienen como punto de partida una interpretación equivocada del objetivo que persigue Davidson cuando defiende la triangulación. En este sentido, ambas propuestas constituyen posturas para dar cuenta de un problema que, cuando se examina a fondo, no corresponde con los principios en el marco de los cuales la tesis de la triangulación se formula. Lo que sirve como base para la formulación de la tesis de la triangulación es la carencia de conceptos adecuados para explicar evolutivamente la cognición en sus estadios intermedios, entre lo prelingüístico y lo lingüístico. El problema es de naturaleza conceptual y no empírica. La triangulación “se refiere a las condiciones normativas de la atribución de actitudes proposicionales. Las propuestas de los críticos, por el contrario, tienen un enfoque empírico y se refieren a la posesión efectiva de estados mentales” (Pérez, 2009, p. 168). Las de Eilan y Brinck no constituyen apuestas por atender el problema conceptual que supone explicar evolutivamente la cognición, sino que procuran ser una respuesta al problema

ontogenético de la triangulación, que desde su enunciación (Davidson, 2003 [1992]), nunca se planteó como una apuesta de naturaleza ontogenética⁴³.

Hemos estado desarrollando los aportes que desde el interpretacionismo, expuesto en el capítulo 2, pueden hacerse a la psicología. En este caso, nos hemos concentrado en evaluar la mejor definición disponible de la atención conjunta como situación. Gracias a las afirmaciones del interpretacionismo encontramos que la definición es problemática, pues contiene una brecha ontogenética. El problema consiste en que al plantearse como modelo evolutivo de la cognición infantil, la definición propuesta no satisface su propósito ya que no explica el tránsito entre las relaciones causales (a y b) y las relaciones conceptuales (c y d) que se establecen entre los sujetos participantes en la situación.

Vemos que la triangulación nos permite ubicarnos en una posición a partir de la cual podemos evaluar la definición de la atención conjunta en términos de los objetivos que cada una de nuestras disciplinas persigue y de acuerdo con sus respectivos enfoques. La triangulación no se plantea como una explicación evolutiva. Por su parte, la atención conjunta sí. A partir de esto podemos concluir que la psicología tiene muchos retos que enfrentar en cuanto a la construcción de las definiciones de los procesos que son de su interés. En lo que sigue articulamos los hallazgos encontrados en el capítulo 2 con el propósito de darle continuidad a la ruta seguida aquí, a saber, cómo la filosofía de la atribución de conceptos mentales tiene aportes conceptuales genuinos que nos sirven para lograr una comprensión interdisciplinar del desarrollo cognitivo en la infancia.

3.3 De la triangulación a la atención conjunta: moralejas de la filosofía para las teorías psicológicas sobre el desarrollo cognitivo

En esta sección tomamos los aportes del interpretacionismo, esta vez, con el propósito de problematizar las teorías psicológicas sobre la atención conjunta. Defendemos que estos aportes nos permiten tomar partido en el debate teórico sobre la

⁴³ Pérez (2009) defiende que estas dos propuestas, desde un punto de vista empírico, tampoco satisfacen su propósito.

atención conjunta favoreciendo una explicación simétrica de la misma. Para mostrarlo organizamos nuestra presentación en tres secciones: en la primera, explicamos los puntos en los que la teoría innatista-modular y la intencional-instrumental convergen (sección 3.3.1), en la segunda discutimos el uso del concepto de intención en las explicaciones evolutivas (sección 3.3.2) y en la tercera concluimos que integrando los aportes del interpretacionismo y de la teoría experiencial de la atención conjunta se logra una comprensión simétrica en la que la intersubjetividad afectiva es la base sobre la que se erige la cognición infantil (sección 3.3.3).

3.3.1 La teoría innatista y la teoría intencional: puntos de contacto

Cada una de las aproximaciones teóricas descritas en 1.3 se distingue por hacer énfasis en aspectos más o menos psicológicos como fuente de la explicación sobre la capacidad para atender conjuntamente a rasgos del entorno. Al respecto, encontramos que las posiciones innatista-modular e intencional-instrumental tienen varios puntos de contacto, hecho que nos permitirá calificarlas como un modelo intencionalista de la atención conjunta.

El primer punto de contacto que sobresale es que las posiciones de Baron-Cohen (1995a) y Tomasello (2007) son complejas en el aspecto psicológico y sostienen una concepción liviana de la atención conjunta, pues consideran que lo relevante en la explicación sobre la atención conjunta son las capacidades internas del bebé, y simples en el aspecto medioambiental, pues no le exige nada al entorno en la explicación. Las dos teorías minimizan el papel del aspecto medioambiental dentro de la explicación. Es decir, ninguna dice algo relevante sobre las características de los objetos que son el foco de atención, sobre la otra criatura con la que interactúa el bebé o sobre las cualidades de la interacción que tiene lugar en las situaciones de atención conjunta. Que las teorías pongan todo el peso explicativo en la psicología del bebé significa que el modelo defiende una concepción asimétrica del desarrollo cognitivo.

En el caso de la teoría innatista (Baron-Cohen, 1995a) la capacidad se explica por

recurso a los mecanismos modulares localizados en el cerebro del bebé, que le permiten identificar estados mentales primitivos en las miradas de los otros, estos estados son deseo y finalidad, que en conjunto suponen la identificación de intenciones (corresponde a la función del módulo ID). En el caso de la teoría instrumentalista (Tomasello, 2007) la atención conjunta se explica por recurso a una capacidad básica que tiene el bebé para identificar intenciones en sí mismo y aplicar ese conocimiento a la comprensión a los demás.

De esta manera, estas perspectivas teóricas son complejas en el aspecto psicológico en la medida en que plantean que la capacidad para atender conjuntamente requiere poca estimulación externa para desarrollarse y el proceso que lleva a la aparición de la misma ocurriría en el interior de la mente del niño y madura con el paso del tiempo. La capacidad para involucrarse en situaciones de atención conjunta depende enteramente del niño, pues este posee las condiciones biológicas y cognitivas necesarias para el despliegue de la capacidad, por ejemplo: en el caso de la teoría innatista, el niño alberga en su cerebro los módulos que le permiten identificar en las miradas deseos y finalidades que en conjunto revelan las intenciones del agente, y en el caso de la teoría intencional, el niño tiene la capacidad para identificar intenciones como resultado de una especie de examen introspectivo al propio funcionamiento cognitivo. La complejidad de las teorías, en este sentido, radica en el peso que le otorgan a las capacidades psicológicas subjetivas de los niños. El proceso evolutivo de la cognición infantil ocurre dentro del individuo. La explicación es, en este sentido, completamente subjetivista.

De acuerdo con el criterio global expuesto en la sección 1.3 (Eilan, 2005), las dos teorías son livianas en su concepción de la atención conjunta. Las dos perspectivas privilegian los aspectos conceptuales de la interacción triangular en la que participan los individuos, pues en ambas posiciones los bebés aplican el concepto de intención para lograr la atención conjunta. No obstante, el concepto de atención que suponen es débil, ya que permite identificar los objetos que convocan la situación, pero con este no se alcanza a identificar la atención necesaria para lograr mutualidad en sentido estricto.

El segundo punto de contacto es que tanto la teoría innatista como la teoría

intencional defienden una concepción opaca de la mente. De acuerdo con esto, para comprender lo que hay en la mente de los otros los bebés deben aplicar el concepto de intención con lo que dan sentido a la conducta de quienes participan junto a ellos en las relaciones triádicas que están en capacidad de establecer. Solo en la medida en que el bebé aplique este concepto puede llegar a conocer qué es lo que está pensando la otra criatura que interactúa con él facilitando la interacción entre los dos. A través de la aplicación del concepto el bebé adquiere ese conocimiento sobre el contenido de la mente de los otros que sería esencial para identificar los estados de atención compartida. Que la capacidad para atender conjuntamente al mundo dependa de la capacidad más básica para la aplicación de conceptos psicológicos, en este caso el de intención, es el tercer punto de contacto entre las dos teorías.

El cuarto punto de contacto es que en ambas posiciones la mente se concibe como un recurso esencialmente adaptativo. La mente tiene una función adaptativa básica que permite a las criaturas ajustar su comportamiento a las demandas externas mediante mecanismos para la predicción y la explicación del comportamiento apelando a conceptos psicológicos. Esta función en su máximo nivel de desarrollo es la teoría de la mente. Como se ha afirmado, la capacidad para la atención conjunta se basa en la capacidad psicológica más elemental para identificar los propios estados mentales y así poder aplicar dicho conocimiento a la comprensión de los demás. Hecho que es adaptativamente beneficioso en tanto que la criatura puede adecuar su propio comportamiento de acuerdo con las demandas del ambiente en función del conocimiento que tiene de las intenciones de los demás. En otras palabras, la mente en cuanto recurso adaptativo facilita la identificación de cuáles son las intenciones que tienen los otros con respecto a sí mismo y con respecto a los hechos del entorno, información que es útil a la hora de seleccionar las respuestas conductuales que le permitan a la criatura sacar mejor provecho de la situación.

En el caso de la posición modularista, la tarea de comprender el comportamiento de los otros en esta etapa del desarrollo infantil se ejecuta en el interior del cerebro del niño cuyos módulos se coordinan para interpretar sus entradas (*inputs*, miradas captadas por

EDD) en términos de intenciones (a partir de ID), solo cuando esto ocurre el SAM puede entrar en funcionamiento y así preceder la activación del módulo ToM. En el caso de la teoría intencional, la explicación sobre la atención conjunta no recurre a módulos cerebrales sino a un proceso cognitivo por medio del cual el bebé es capaz de reconocerse como agente con intenciones gracias a la estructura teleológica de sus razonamientos en la que se acomodan medios a fines. El bebé es capaz de percibir intenciones en el estado de atención del otro y sabe que el otro atiende a la misma cosa que él y solo así se coordinan los estados de cada uno en función de metas interactivas definidas por ellos mismos y así se comprende a los demás.

Las dos teorías convergen en un quinto aspecto: el valor funcional que otorgan a la capacidad para la atención conjunta. Ambas posiciones coinciden en el supuesto de que la atención conjunta es el predecesor madurativo de la teoría de la mente. Eso se hace evidente cuando se examinan los supuestos de cada una. De un lado, la teoría innatista propone que el módulo SAM constituye una especie de lugar intermedio entre los módulos más básicos EDD – ID y el más sofisticado ToMM. Las entradas de EDD y de ID hacen que las salidas de SAM sean interpretaciones de las relaciones triádicas establecidas en términos de estados mentales que son primitivos (Baron-Cohen, 1995). Por ello, la evidencia arrojada por los estudios en autismo sirve como evidencia para soportar que los niños incapaces de desplegar comportamientos de atención conjunta tampoco desarrollan la teoría de la mente, pues no logran aplicar esos conceptos ‘más primitivos’ para interpretar el comportamiento y no consiguen distinguir creencias verdaderas y falsas, que sería el logro principal de la teoría de la mente. Por su lado, la teoría intencional también defiende que la atención conjunta precede la teoría de la mente. Su explicación, en este caso, parte del supuesto de que lo que ocurre en los niños de nueve meses es análogo a lo que ocurre a los tres años. La comprensión de las mentes en el primer momento se da en términos de intenciones. Los bebés se comprenden a sí mismos como seres con intenciones y aplican este conocimiento a la comprensión de los otros reconociendo que estos pueden tener intenciones diferentes a las suyas. En el segundo momento, entre los 3 y 4 años, el tipo de comprensión que tiene el niño ya es

completamente psicológico y se da en términos de creencias. Los niños se comprenden a sí mismos como seres con creencias y aplican este conocimiento a la comprensión de los otros, reconociendo que estos pueden tener creencias diferentes a las suyas.

En síntesis, los aspectos en los que convergen la teoría innatista-modular y la intencional-instrumental en su explicación de la atención conjunta son: 1) en que son teorías complejas en el aspecto psicológico, livianas en la concepción global sobre la capacidad, subjetivistas y asimétricas en la explicación, 2) en que suponen la opacidad de la mente, 3) en que explican la capacidad de atención conjunta por recurso a capacidades psicológicas más básicas para la atribución de estados mentales, específicamente el de intención 4) en que conciben la mente como recurso adaptativo y 5) en que establecen que la atención conjunta es el precursor madurativo de la teoría de la mente y en ello radica su valor funcional para el desarrollo cognitivo en la infancia. En lo que sigue discutiremos el uso del concepto de intención en las teorías psicológicas del desarrollo infantil con base en los aportes del interpretacionismo.

3.3.2 Discusión sobre el uso del concepto de intención en la psicología desde un punto de vista interpretacionista

En esta sección discutimos el uso del concepto de intención en las teorías psicológicas que explican el desarrollo cognitivo infantil. Para ello, tomaremos como base los aportes del interpretacionismo. Que la atención conjunta dependa de la capacidad psicológica para atribuir intenciones resulta problemático en varios sentidos que se exponen a continuación.

El modelo intencionalista de la atención conjunta tiene como fundamento de su explicación la capacidad de los bebés de nueve meses para identificar y comprender intenciones. Este modelo está conformado por la teoría innatista-modular (sección 1.3.1) y la teoría intencional-instrumentalista (sección 1.3.2). La propuesta del modelo defiende que solo los seres humanos tienen la aptitud cognitiva de comprenderse a sí mismos y a los otros como agentes con intenciones entre los nueve y los doce meses, hecho que permite la posterior comprensión de los otros como agentes con creencias

hacia los tres y los cuatro años de vida. Esta aptitud, que tiene que ver con la comprensión que tienen los niños pequeños de los objetos, de sí mismos y de los otros, se desarrolla por completo hacia los tres años de vida, momento en el que tiene completo dominio de la herramienta cultural que es el lenguaje (Tomasello, 2007) y a partir de la cual, el niño logra atribuir otros estados mentales para comprender su comportamiento.

Tomasello (2007) afirma que “a los nueve meses, los infantes humanos empiezan a participar en varias de las llamadas conductas de atención conjunta, las cuales indicarían, al parecer, que han comenzado a comprender que, al igual que ellos, las otras personas son agentes intencionales cuyas relaciones con entidades externas pueden acompañar, compartir o dirigir” (p. 83). Como se mencionó en 1.3.2., de acuerdo con este modelo, la atención conjunta es percepción de intenciones. Los bebés eligen a qué cosas prestar atención de acuerdo con sus metas y eligen cuáles medios conductuales son los más idóneos para lograrlas. La capacidad tiene como trasfondo ontogenético una orientación subjetivista, que parte del conocimiento que el bebé tiene de sí mismo y lo extiende para comprender a los demás a través de una estrategia de simulación por analogía consigo mismo. Con base en este recuento, es posible identificar una primera dificultad en el modelo. La dificultad es de orden conceptual.

En primer lugar, el modelo es conceptualmente circular puesto que supone la existencia de estados intencionales cuando es la aparición de esos estados lo que pretende explicar. La propuesta supone que la capacidad para comprender a los otros como agentes intencionales es la base para el desarrollo de la atención conjunta, que a su vez es definida en términos de su carácter intencional. Además supone que este entendimiento, de sí mismo y de los otros en términos de seres con intenciones que eligen medios conductuales para la consecución de metas concretas, es responsable del proceso por medio del cual los niños comprenden intenciones comunicativas que sientan la base para la adquisición del lenguaje. El uso del concepto en este sentido es circular. Para completar su desarrollo cognitivo, es necesario que el niño “comprenda no solo las intenciones sino también las intenciones comunicativas en las que alguien desea que él preste atención a algo en la escena de atención conjunta” (Tomasello, 2007, p. 136). La

teoría explica las intenciones comunicativas y la atención conjunta apelando al concepto de intención. Esto pone en evidencia que el término de intención tiene al menos dos acepciones en esta teoría: intención sin más e intención comunicativa, lo que implica que la definición de este concepto psicológico es equívoca en el modelo.

Atribuirle a los bebés de nueve meses intenciones implica aceptar que son capaces de comprender que los otros son “seres animados que tienen metas y hacen elecciones activas entre los medios conductuales que podrían utilizar para alcanzarlas, incluyendo elecciones activas relacionadas con aquello a lo cual corresponde prestar atención cuando se está en procura de esas metas” (Tomasello, 2007, p. 91). Lo que entra en discusión ahora es la plausibilidad psicológica de atribuir esta forma de racionalidad basada en intenciones a los bebés. Esto significa atender a la pregunta por la plausibilidad de atribuirle esta psicología robusta al bebé. Lo que exige el modelo es que aceptemos que un bebé de nueve meses está en capacidad i) de elegir racionalmente la emisión de conductas que se acomodan a sus metas y ii) de reconocer que otras personas funcionan igual. El bebé, de acuerdo con estos supuestos, sería capaz de hacer juicios del tipo: ‘*x* tiene la intención de que yo tenga la intención de hacer *y* en función de *s*, porque *x* es como yo’. Esto implica aceptar que es correcto atribuir intenciones a los bebés. Consideramos que en este sentido el modelo impone exigencias cognitivas muy sofisticadas a niños de tan corta edad, que no tienen dominio lingüístico-conceptual de estados mentales como el de intención. En este sentido, los conceptos empleados aquí para explicar el desarrollo de la capacidad no se adecúan a las características del comportamiento que efectivamente muestran los bebés de esta edad, acaso ¿qué del comportamiento exhibido por los bebés nos permite afirmar que el mismo puede ser explicado en estos términos?

El concepto de intención es un concepto psicológico estructuralmente complejo que debe ser atribuido en red de manera consistente y coherente junto con otros conceptos mentales para así poder explicar racionalmente el comportamiento de aquellos a nuestro alrededor (sección 2.1). De acuerdo con Davidson (1982), el concepto psicológico central en la interpretación de un agente por parte de otro es el de creencia, pues esta

está a la base de otras actitudes. Entender el comportamiento como intencional implica la posibilidad de explicarlo en términos de deseos y creencias. Atribuir intenciones es plausible si pueden atribuirse paralelamente otros conceptos como deseos, creencias y otras actitudes con contenido proposicional. Como se vio en 2.2, solo es lógicamente plausible adscribir creencias y pensamientos a criaturas lingüísticas. Para definir si estamos atribuyendo correctamente una actitud proposicional a una criatura debemos estar en capacidad de “notar que las oraciones que usamos para hacer la atribución pueden pasar de ser verdaderas a ser falsas, si en las palabras que captan el objeto de la actitud, sustituimos alguna expresión por otra expresión que se refiera a la misma cosa” (Davidson, 2003 [1982], p. 144). Por ejemplo, si le adscribimos a Juan Luis, que tiene nueve meses, la creencia de que ha llegado su papá, debemos poder adscribirle otras creencias como que Juan Luis cree ha llegado el esposo de Paola, el hermano de Gina, el hijo de Alfonso, etc., hecho que no cambiaría el valor de verdad de la adscripción. De esta forma, para atribuirle a un bebé de nueve meses intenciones, deberíamos poder atribuirle un cuerpo robusto de otros conceptos psicológicos lógicamente interconectados⁴⁴. Para el intencionalismo, el concepto de intención es más básico que el de creencia, y en esta medida, uno de sus principales retos consiste en demostrar la plausibilidad empírica y conceptual de este supuesto.

Desde una perspectiva interpretacionista atribuir intenciones implica también poder atribuir creencias, como por ejemplo: creer que hay otro con el que interactuar, creer que hay un objeto, creer que el otro hará algo por mi si se lo pido, etc. Tanto la teoría innatista-modular como la intencional-instrumentalista se enfrentan con las mismas dificultades, pues suponen que desde muy temprano en su desarrollo los bebés están dotados con capacidades para interpretar los movimientos de los otros a su alrededor en términos de intenciones. Si admitimos que el concepto sobre el que se desarrolla la cognición es el de intención estamos obligados a aceptar que la explicación evolutiva

⁴⁴ La interpretación psicológica de una criatura sin lenguaje resulta problemática desde el punto de vista de las actitudes proposicionales. Esto no significa que no existan mecanismos no-proposicionales para la interpretación. Lo que se quiere en este punto, es problematizar el uso de este tipo de conceptos dentro de explicaciones evolutivas de la cognición infantil.

debe priorizar determinados aspectos para satisfacer su propósito. En este caso, el modelo intencionalista nos exige aceptar que debe priorizarse el conocimiento de la propia mente para poder explicar evolutivamente el conocimiento de las otras y del mundo. Aquí se le concede prioridad conceptual a lo subjetivo. El niño accede a su propia mente a través del concepto de intención y cuando aplica ese conocimiento de sí mismo a los otros puede involucrarse en situaciones de atención conjunta. El modelo intencionalista supone la reducción de dos formas de conocimiento a una sola, del conocimiento del mundo y de los otros al conocimiento de la propia mente. Esto es, incorrecto. Una explicación correcta del desarrollo debe esforzarse por lograr una comprensión que esté en consonancia con la naturaleza de los conceptos psicológicos y que dé cuenta del proceso simétrico sobre el que ocurre la aparición del pensamiento.

Concluimos que el modelo intencional de la atención conjunta es problemático en los siguientes sentidos: 1) conceptualmente, pues es i) circular en la medida en que intenta explicar la atención conjunta en términos de intenciones usando el mismo concepto y ii) equívoco, pues define la intención de dos formas: como intención sin más y como intención comunicativa; 2) psicológicamente, puesto que es implausible atribuir conceptos estructurados como el de intención a los bebés en esta etapa del desarrollo; y 3) evolutivamente, ya que provee una explicación asimétrica del desarrollo cognitivo que supone la priorización conceptual de lo subjetivo, lo que va en contra de las ideas interpretacionistas. El interpretacionismo defiende la interrelación holista de los conceptos mentales, esto significa que dichos conceptos se relacionan lógicamente entre sí y que solo en el marco de esta relación holista los pensamientos pueden identificarse. El holismo nos enfrenta con la dificultad conceptual de explicar evolutivamente la cognición infantil, pero provee los elementos para acercarnos al problema desde una perspectiva filosófica. En este sentido, buscamos una teoría psicológica de la atención conjunta que sea compatible con las ideas del interpretacionismo.

3.3.3 El interpretacionismo y la teoría experiencial-contemplativa

En esta sección defendemos que la intersubjetividad afectiva es la base sobre la que erige el desarrollo cognitivo infantil. Esto es el resultado de integrar los aportes que el interpretacionismo y la teoría experiencial-contemplativa nos hacen para la comprensión evolutiva del pensamiento. Nuestro propósito es lograr una comprensión interdisciplinar del desarrollo cognitivo infantil que sea filosóficamente adecuada y psicológicamente plausible.

La teoría experiencial-contemplativa es una teoría simétrica en sus aspectos psicológicos y medioambientales, que se compromete con una concepción rica de la atención conjunta. Exige por igual a las capacidades del niño y a las cualidades del entorno. Su explicación de la capacidad se basa en aceptar que el bebé es un ser afectivo que dispone de habilidades para la percepción, la sensación, el movimiento y la expresión de estados afectivos. También supone reconocer que el ambiente en el que el niño se desenvuelve es uno que lo vincula afectivamente y el cuidador, en este sentido, debe proveer el espacio para que las interacciones permitan que el niño se vincule afectivamente con él y con el objeto. En este sentido, la experiencia que tiene como fundamento el afecto, es el motor que mueve evolutivamente al niño.

Por su parte, del interpretacionismo aprendimos que hay una situación prelingüística necesaria para el pensamiento: la triangulación. Esta apuesta trata de las condiciones formales que deben darse en una interacción interpersonal para que haya pensamiento y no es una explicación evolutiva sobre la cognición humana. En este sentido, la interpretación psicológica tiene como condición necesaria una interacción preconceptual a tres bandas y como condición suficiente una interacción triangular de naturaleza lingüística. El elemento común en ambas formas de triangulación es el requerimiento de que haya una interacción interpersonal entre dos criaturas. Sin esta interacción interpersonal no es posible fijar el contenido objetivo de los pensamientos que, a su vez, es esencial para tener el dominio intuitivo del concepto de verdad en el que se basan las creencias, que es el concepto psicológico central de la actividad interpretativa.

La triangulación nos da el escenario y las condiciones que debe satisfacer una explicación filosóficamente adecuada del desarrollo. La teoría experiencial-contemplativa nos da la evidencia empírica que permite darle contenido al escenario triangular. En este caso, la interacción interpersonal a tres bandas es una relación intersubjetiva mediada por el afecto. Nos referimos a que el tipo de interacción interpersonal que nos exige la triangulación consiste en una relación en la que se intercambian respuestas afectivas. Aceptar esto nos obliga a aceptar que el bebé siente y expresa afecto y que el medioambiente es tal que permite ese despliegue de afectos.

La teoría experiencial privilegia en la explicación la capacidad del bebé para vincularse afectivamente con el mundo, esto no supone atribuirle al bebé ningún concepto psicológico, lo que la ubica en una posición de ventaja sobre el modelo intencionalista, pues evita el problema de implausibilidad psicológica. Las respuestas afectivas son apreciables a simple vista en el comportamiento del bebé y por ello no es necesario atribuirle conceptos. La teoría defiende también que el acceso al mundo y a los otros tiene una base intersubjetiva, pues es la relación efectiva entre las dos personas a la base del triángulo la que moldea la forma en la que el bebé conocerá y se relacionará con el mundo y con los demás. Hablamos entonces de una interacción que se basa en la intersubjetividad.

La triangulación prelingüística exige que las criaturas allí involucradas tengan mecanismos discriminativos que les permitan identificar patrones de similaridad. Estos mecanismos forman parte de la dotación de conducta básica que facilita el ajuste de las criaturas al medioambiente, en este caso, la triangulación establece el escenario para ubicar los objetos que causan las respuestas cuando se está interactuando con un individuo filogenéticamente próximo que perciba de manera similar el mundo y las reacciones del otro. Lo que la teoría experiencial nos permite añadir a esta descripción es que estos mecanismos básicos son afectivos también. Los bebés tienen “capacidades extraordinarias para percibir y responder al comportamiento de otras personas en interacciones cara-cara. Estas son formas de mutualidad que permiten vinculación interpersonal” (Hobson, 2002, p. 42). Ya Davidson nos había dicho que la interacción

interpersonal es una de las condiciones para el pensamiento, ahora esta interacción interpersonal es de naturaleza afectiva, ya que el afecto forma parte de los mecanismos innatos con los que bebé cuenta para coordinarse con el comportamiento de los otros. La similitud percibida, en este caso, es una que identifica las respuestas afectivas hacia los objetos.

Lo que se sigue de esto es que tenemos una interacción intersubjetiva como clave del desarrollo cognitivo. Esta interacción es característica de la forma en la que se vinculan los sujetos a la base del triángulo y es necesaria para comprender plausiblemente el desarrollo cognitivo en la infancia. Si la triangulación preconceptual crea el espacio interactivo para fijar la objetividad del pensamiento y con ello, el espacio para su adquisición (Martínez, 2006), entonces este espacio demanda para su propósito, una interacción de naturaleza intersubjetiva afectiva. La relación que se establece entre los sujetos aquí vinculados se trata de compartir experiencias de las cosas. La interacción intersubjetiva, en este sentido, significa compartir experiencias afectivas que cimientan la entrada al mundo psicológico y al natural.

Con base en estas consideraciones afirmamos que la situación intersubjetiva aquí implica aceptar que entre los dos individuos hay un compromiso psicológico de orden afectivo (Hobson, 2002). Destacamos tres aspectos centrales para la caracterización de esta interacción: 1) supone la transparencia de la mente, pues esta se percibe sin más en el marco del compromiso afectivo en la interacción. Lo que se ve en el rostro y en el cuerpo expresivo es la mente, “la mente está abierta y a nuestro alcance en la expresión ajena” (Pérez, 2011, p. 283). 2) supone que se trate a los otros y a los objetos de manera diferenciada de acuerdo con el tipo de vínculo afectivo y 3) supone comprender que la vinculación afectiva entre las personas es un aspecto constitutivo de las mentes (Reddy, 2008)⁴⁵.

⁴⁵ Un hecho que propicia el compromiso psicológico es que el bebé debe ser sujeto de interacción. Es decir, sobre él deben recaer cierto tipo de acciones afectivas de tal forma que le permita reconocerse como sujeto (como persona). Tal compromiso se sustenta en la capacidad para darse de cuenta de la dirección de la atención del otro, en especial cuando se dirige hacia sí mismo (Reddy, 2003). El bebé se da cuenta de la dirección de la atención por su impacto afectivo.

Esta interacción intersubjetiva es aquella que pauta interacciones íntimas, cercanas o próximas, en la que se despliegan formas primitivas de comunicación que aprovechan los recursos expresivos del cuerpo⁴⁶. En este sentido, “es una clase de interacción” (Scotto, 2002, p. 140) que implica que sus elementos vinculantes son de naturaleza pública, es una habilidad natural y tiene un carácter social, pues depende de que haya otros con quienes interactuar. Las interacciones que aquí tienen lugar son espontáneas; dinámicas en la medida en que privilegian la reciprocidad y la sensibilidad a las reacciones afectivas expresadas en el rostro y en el cuerpo; son contextuales, pues se ajustan a las cualidades y demandas de los demás y del entorno en un espacio y tiempos específicos; tienen una dimensión evaluativa también, pues establecen la pauta para comportarse de manera ajustada al contexto.

Una interacción de este tipo da cuenta de la intersubjetividad afectiva como fuente del pensamiento y su normatividad. En este sentido, las expresiones afectivas tienen valor para establecer pautas de corrección que se aprecian a través de gestos aprobatorios o reprobatorios de los comportamientos o reacciones de los bebés, en este caso. En el escenario de la triangulación en estos términos, el adulto es quien guía al bebé en su expresión y su comportamiento empleando mecanismos corporales como su tono suave o elevado de voz, una sonrisa o un ceño fruncido en el rostro, entre otros, que constituyen pautas de interacción cercana que moldean las respuestas de los bebés hacia los otros y hacia el mundo (Pérez, 2008).

“Deberíamos pensar dos veces antes de describir a los infantes en términos que son más aplicables a los adultos” (Hobson, 2002, p. 64). La teoría afectivo experiencial no explica la atención conjunta por recurso a la atribución de intenciones, que pueden aplicarse sin duda a los adultos pero no son adecuadas para explicar evolutivamente el desarrollo de la cognición como vimos en 3.3.2. La teoría tampoco se compromete con un análisis novedoso de los conceptos psicológicos aplicados a la mente infantil. En la tarea de comprender el desarrollo cognitivo infantil a partir de la atención conjunta, la

⁴⁶ Esta caracterización ha sido empleada también para caracterizar la perspectiva interpretativa de segunda persona (Pedace, 2012; Scotto, 2002; Gomila, 2002; Gomila, 2003; Pérez, 2008; Pérez, 2011).

teoría experiencial se apoya en el comportamiento observable del bebé a simple vista. Este comportamiento es de naturaleza expresiva. El bebé en este sentido es un ser capaz de sentir y expresar afecto. La teoría es compatible con el interpretacionismo, pues no atribuye conceptos que difícilmente se adecúan al comportamiento de los bebés y en esta medida no cae en el error del modelo intencionalista.

La triangulación no explica evolutivamente el desarrollo cognitivo, la teoría experiencial, sí. La explicación interpretacionista de los conceptos psicológicos exige concebirlos en términos de su holismo. Este holismo es el que plantea la dificultad conceptual que supone explicar ontogenéticamente la cognición. En este sentido, cuando la teoría experiencial pone el peso explicativo en las capacidades elementales del bebé para sentir y mostrar afecto que se observan a simple vista en las interacciones intersubjetivas (bebé-cuidador), renuncia a explicar el desarrollo usando conceptos mentalistas y así se hace compatible con el interpretacionismo.

El holismo de los conceptos psicológicos también exige explicar de manera simétrica la cognición. Es un error priorizar conceptualmente alguna fuente de conocimiento, sea del mundo, de los otros o de sí mismo en la explicación. Cualquier priorización en este sentido implica una reducción que va en contra de la naturaleza de los conceptos mentales y lleva de inmediato al fracaso del proyecto explicativo (Davidson, 2003 [1997a]). En este sentido, la teoría experiencial también es compatible con el interpretacionismo. La teoría es una aproximación balanceada que concede igual poder explicativo a las capacidades psicológicas del bebé y al medioambiente en el que dichas capacidades se despliegan. Esta teoría aporta elementos que sirven para comprender por qué en los escenarios en los que el niño está privado de experimentar cierto tipo de interacciones afectivas tienen retrasos significativos en la adquisición de competencias cognitivas sofisticadas⁴⁷. La teoría defiende que la interacción intersubjetiva característica de la atención conjunta permite que el niño conozca el mundo externo y al

⁴⁷ Piénsese en el caso de los niños institucionalizados en entidades del estado para la restitución de sus derechos. Sus historias de vida normalmente tienen experiencias de abandono y negligencia. Cuando esto ocurre muy temprano en la vida del niño se ven afectadas sus capacidades para aprender (Suárez, 2012).

mismo tiempo conciba lo que hay en la mente del otro. Esto se da gracias al afecto percibido. El adulto reacciona afectivamente a las cosas y por eso el niño las nota. Con esto el niño identifica los objetos y se relaciona con ellos de acuerdo con el impacto afectivo que se da en la interacción. Ver la expresión en el rostro del otro frente a los objetos es un indicador de lo que hay en la mente. Esto no implica ningún tipo de contenido representacional, sino que implica que lo que se ve en el rostro es lo que guía la comprensión que el niño tendrá de las mentes, se comprende la mente del otro en términos de la expresión encarnada lo que lleva a “responderle a esa expresión con otras expresiones y con acciones” (Pérez, 2011, p. 283). Objetividad y mutualidad son consecuencia de esta interacción intersubjetiva afectiva.

En este capítulo tuvimos como punto de partida las ideas interpretacionistas sobre el desarrollo cognitivo infantil para problematizar la definición y las teorías psicológicas sobre nuestro tema. Encontramos que la teoría experiencial de la atención conjunta nos sirve como complemento para lograr una comprensión interdisciplinar del desarrollo cognitivo. Con base en esta caracterizamos la interacción interpersonal propia de la triangulación como una interacción de naturaleza intersubjetiva afectiva. En este sentido, a partir del interpretacionismo logramos elegir una explicación psicológica plausible y conceptualmente adecuada para pensar evolutivamente el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas. Su motor, siguiendo a Davidson, es la intersubjetividad. Su matiz, de acuerdo con la teoría experiencial, es la afectividad. Es así como encontramos que la teoría experiencial es una teoría simétrica psicológicamente plausible y filosóficamente adecuada para dar cuenta del desarrollo cognitivo, ya que no se soporta en conceptos estructuralmente complejos como el de intención, sino que apela a las experiencias afectivas de los niños con sus cuidadores aprovechando las habilidades que ya poseen desde el nacimiento como la expresión y la percepción de estados afectivos.

RECAPITULACIÓN FINAL Y PROSPECTIVA

El objetivo de este trabajo ha sido proponer una comprensión interdisciplinar del desarrollo cognitivo en la infancia que sea evolutivamente plausible y conceptualmente adecuada. Para terminar nuestro trabajo recogeremos los puntos centrales que hemos desarrollado a favor de nuestro propósito.

En primer lugar, para lograr nuestra comprensión interdisciplinar, partimos de la psicología de la atención conjunta como piedra angular del desarrollo cognitivo en la infancia. La atención conjunta ha sido definida como una interacción con estructura triangular en la que participan un bebé mayor de 9 meses y un adulto que relacionan sus estados de atención en función de un objeto o rasgo del entorno. Entre sus aspectos operacionales, encontramos que la atención conjunta se manifiesta a través de comportamientos visuales como el seguimiento o monitoreo de la mirada, y motores como el gesto señalativo con función declarativa o imperativa. Ontogenéticamente, encontramos que la atención conjunta emerge entre los 9 y los 12 meses de vida del bebé y tiene como valor funcional sentar la base sobre la que se erige el pensamiento objetivo y el conocimiento de las otras mentes.

En el desarrollo del trabajo presentamos la definición más completa a la fecha sobre la atención conjunta como una situación interactiva. Al respecto, encontramos que la definición resulta problemática en dos sentidos; por un lado, su apelación a la causalidad como base para la explicación de la capacidad es insuficiente y, por otro lado, abre una brecha ontogenética, ya que no explica la transición entre las interacciones puramente causales a la base de la situación y las interacciones de tipo más psicológico que aquí tienen lugar.

También explicamos las teorías psicológicas sobre la atención conjunta. Dos de ellas, de corte subjetivista-intencional, son las teorías más aceptadas por la psicología

evolutiva (Hoffman, Paris y Hall, 1995). Estas tienen como base de la explicación la comprensión por parte del bebé de estados intencionales en sí mismo y en otros. Encontramos que teorías intencionalistas como estas resultan problemáticas en los siguientes sentidos: conceptualmente, pues son circulares y hacen un uso equívoco del concepto de intención; psicológicamente, pues parece implausible la atribución de estados intencionales a bebés de 9 meses, y, evolutivamente, pues explican la ontogénesis de la cognición infantil de forma asimétrica.

En segundo lugar, siguiendo las ideas interpretacionistas hemos concluido que una comprensión del desarrollo infantil que no emplee conceptos mentalistas estructuralmente complejos y que favorezca una explicación ontogenética simétrica es psicológica y conceptualmente plausible y adecuada. De acuerdo con estas ideas, buscamos una explicación que hiciera énfasis en los aspectos intersubjetivos y afectivos de las interacciones en las que un bebé se involucra efectivamente como el motor del desarrollo de su cognición. En este sentido, la teoría experiencial es más compatible con una concepción davidsoniana de la mente infantil, pues entiende al bebé no como un ser dotado de intenciones, sino como un ser con capacidades sensoriales, perceptivas y afectivas que se mueve en ambientes con características llamativas. Producto de estas consideraciones, hemos caracterizado la interacción entre los individuos en términos de las capacidades para mostrar y sentir afecto que tienen ambos participantes en la triangulación, ya que el afecto es una cualidad que puede adscribirse por igual tanto a bebés como a adultos.

Si la triangulación implica la correlación de las reacciones de los individuos frente un estímulo distal en el marco de tres patrones de similaridad percibidos, entonces la caracterización de esta en términos de una interacción intersubjetiva supone comprender que estas reacciones correlacionadas frente a los estímulos o a los rasgos del entorno son de naturaleza afectiva. Entender la interacción que tiene lugar en la triangulación como condición necesaria del pensamiento en estos términos requiere aceptar las tesis principales del interpretacionismo, pero vamos un paso más allá en lo que se refiere a la descripción del tipo de interacción relevante que sirve como escenario para establecer

las conexiones causales necesarias para la ontogénesis del pensamiento. Aceptar que el bebé es un ser que siente y que es capaz de expresar afecto es la idea que sirve como plataforma para defender que la intersubjetividad afectiva es la fuente del desarrollo cognitivo en la infancia. Una aproximación tal al desarrollo infantil tiene muchos retos por sortear a nivel conceptual. Específicamente en lo relacionado con el establecimiento de una concepción del afecto y de la emoción humana que sea consistente con el interpretacionismo. En este sentido, este trabajo es un acercamiento que espera plantear un terreno de investigación interdisciplinar sobre el tema.

En tercer lugar, hemos recorrido dos rutas en las que se realiza el trabajo interdisciplinar entre filosofía y psicología, con el fin de atender a nuestro tema de interés, a saber, la ontogénesis de la cognición en la infancia. En este trabajo hemos mostrado que el análisis filosófico no genera continuidad o discontinuidad con la psicología. No obstante, hemos reconocido que la literatura disponible evidencia que la filosofía ha tenido la tendencia a recuperar resultados de la ciencia psicológica como estrategia para evaluarse y replantearse a sí misma. Una actitud menos frecuente es que la psicología escuche y aproveche los aportes que la filosofía hace con el propósito de enriquecerse. Esta es la actitud que hemos tomado en este trabajo. Consideramos que la filosofía aporta conocimiento genuino para la revisión y la evaluación de teorías psicológicas sobre el desarrollo cognitivo infantil que sirven al propósito de enriquecer conceptualmente a la disciplina. Esta actitud nos ha permitido elegir la teoría experiencial de la atención conjunta como la explicación psicológica sobre el desarrollo cognitivo infantil más evolutivamente plausible y compatible con las ideas del interpretacionismo. En este sentido, nuestra contribución al debate es concebir los aportes de la filosofía como aportes genuinos para la comprensión de fenómenos humanos que nos permiten asumir una postura frente a los debates psicológicos contemporáneos.

BIBLIOGRAFÍA

- Adamson, L. B. y McArthur, D. (1995). Joint Attention, Affect and Culture. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint Attention. Its Origins and Role in Development* (pp. 205- 221). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bar-On, D. y Priselac, M. (2011). Triangulation And The Beasts. En M. C. Amoretti y G. Preyer (Eds.), *Triangulation From An Epistemological Point Of View* (pp. 121-151). Heusenstamm: Ontos Verlag.
- Baron-Cohen, S. (1995a). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge: The MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (1995b). The Eye Detection Detector (EDD) and the Shared Attention Mechanism (SAM): Two Cases for Evolutionary Psychology. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint Attention. Its Origins and Role in Development* (pp. 41-59). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baron-Cohen, S. (2012). *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza editorial.
- Brinck, I. (2004). Joint Attention, Triangulation and Radical Interpretation: A Problem and its Solution. *Dialectica*, 58(2), 179–205.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1995). From Joint Attention To The Meeting Of Minds: An Introduction. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint Attention. Its Origins and Role in Development* (pp. 1-14). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butterworth, G. (1995). Origins of Mind in Perception and Action. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint Attention. Its Origins and Role in Development* (pp. 29-40). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G. y Moore, C. (1998). Social

- Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63 (4), 1-174.
- Carpenter, M. y Liebal, K. (2011). Joint Attention, Communication, and Knowing Together in Infancy. En A. Seeman (Ed.), *Joint Attention. New Developments in Psychology, Philosophy of Mind and Social Neuroscience* (pp. 160-181). London: The MIT Press.
- Chalmers, D. J. (1999). *La mente consciente*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Corkum, V. y Moore, C. (1995). Development of Joint Visual Attention in Infants. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint Attention. Its Origins and Role in Development* (pp. 61-83). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davidson, D. (1991 [1973a]). Radical Interpretation. *Inquiries Into Truth and Interpretation* (pp. 125-140). Nueva York: Oxford University Press.
- Davidson, D. (1991 [1974a]). Belief and the Basis of Meaning. *Inquiries into Truth and Interpretation* (pp. 141-154). Nueva York: Oxford University Press.
- Davidson, D. (1991 [1975]). Thought and Talk. *Inquiries Into Truth and Interpretation* (pp. 155-170). Nueva York: Oxford University Press.
- Davidson, D. (1991 [1982]) Communication and Convention. *Inquiries into Truth and Interpretation* (pp. 265-288). Nueva York: Oxford University Press.
- Davidson, D. (1992). *Mente, mundo y acción. Claves para una interpretación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Davidson, D. (1994 [1970a]). Acontecimientos mentales. *Filosofía de la psicología* (pp. 3-64). Barcelona: Anthropos.
- Davidson, D. (1994 [1973b]). La mente material. *Filosofía de la psicología* (pp. 111-153). Barcelona: Anthropos.
- Davidson, D. (1994 [1974b]). La psicología como filosofía. *Filosofía de la psicología* (65-109). Barcelona: Anthropos.
- Davidson, D. (1999). Anomalous Monism. En R. A. Wilson y F. C. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (pp. 30-31). Cambridge: The MIT Press.

- Davidson, D. (2001 [1982]). Animales racionales. *Subjetivo, Intersubjetivo, Objetivo* (pp. 141-155). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Davidson, D. (2001 [1984]). La autoridad de la primera persona. *Subjetivo, Intersubjetivo, Objetivo* (pp. 25-40). Madrid: Ediciones Cátedra
- Davidson, D. (2001 [1987]). Conocer nuestra propia mente. *Subjetivo, Intersubjetivo, Objetivo* (pp. 41-71). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Davidson, D. (2001 [1988]). El mito de lo subjetivo. *Subjetivo, Intersubjetivo, Objetivo* (pp. 72-90). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Davidson, D. (2001 [1989]). ¿Qué está presente en la mente? *Subjetivo, Intersubjetivo, Objetivo* (pp. 91-109). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Davidson, D. (2001 [1991]). Tres variedades de conocimiento. *Subjetivo, Intersubjetivo, Objetivo* (pp. 280-300). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Davidson, D. (2001 [1992]). La segunda persona. *Subjetivo, Intersubjetivo, Objetivo* (pp. 156-175). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Davidson, D. (2001 [1997a]). La aparición del pensamiento. *Subjetivo, Intersubjetivo, Objetivo* (pp. 176-190). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Davidson, D. (2001 [1997b]). El indeterminismo y el antirealismo. *Subjetivo, Intersubjetivo, Objetivo* (pp. 110-129). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Davidson, D. (2001 [1998]). La irreducibilidad del concepto de yo. *Subjetivo, Intersubjetivo, Objetivo* (pp. 130-138). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Davidson, D. (2002 [1967a]). The Logical Form of Action Sentences. *Essays on Actions and Events* (pp. 105-148). Nueva York: Oxford University Press.
- Davidson, D. (2002 [1967b]). Causal Relations. *Essays on Actions and Events* (pp. 149-162). Nueva York: Oxford University Press.
- Davidson, D. (2002 [1970b]). Mental Events. *Essays on Actions and Events* (pp. 207-227). Nueva York: Oxford University Press.
- Davidson, D. (2002 [1973c]). The Material Mind. *Essays on Actions and Events* (pp. 245-259). Nueva York: Oxford University Press.

- Davidson, D. (2002 [1974c]). *Psychology as Philosophy. Essays on Actions and Events* (pp. 229-244). Nueva York: Oxford University Press.
- Davidson, D. (2005 [1973d]). La interpretación radical. En L. M. Valdés (Ed.), *La búsqueda del significado* (pp. 374-388). Madrid: Tecnos.
- Desrochers, S., Morissette, P. y Ricard, M. (1995). Two Perspectives on Pointing in Infancy. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint Attention. Its Origins and Role in Development* (pp. 85- 101). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duica, W. (2014). *Conocer sin representar. El realismo epistemológico de Donald Davidson*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Dunham, P. y Moore, C. (1995). Current Themes in Research on Joint Attention. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint Attention. Its Origins and Role in Development*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eilan, N. (2005). Joint Attention, Communication and Mind. En N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack y J. Roessler (Eds.), *Joint Attention, Communication and Other Minds*. New York: Oxford University Press.
- Eilan, N., Hoerl, C., McCormack, T. y Roessler, J. (2005). *Joint Attention, Communication and Other Minds*. New York: Oxford University Press.
- Escudero-Sánchez, A., Carranza-Carnicero, J. A. y Huéscar-Hernández, E. (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia. *Anales de Psicología*, 29(2), 402-412.
- Franco, F. (2005). Infant Pointing: Harlequin, Servant of Two Masters. En N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack y J. Roessler (Eds.), *Joint Attention, Communication and Other Minds*. New York: Oxford University Press.
- Gómez, J. C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gomila, A. (2002). La perspectiva de segunda persona de la atribución mental. *Azafea. Revista de Filosofía*, 4, 123-138.
- Gomila, A. (2003). La perspectiva de segunda persona: mecanismos mentales de la intersubjetividad. *Contrastes*, 3, 65-86.

- Gopnik, A. y Wellman, H. (1995). Why the Child's Theory Of Mind Really is a Theory? En M. Davies y T. Stone. (Eds.), *Folk Psychology* (pp. 233-258). Cambridge: Wiley Blackwell
- Heil, J. (2004). *Philosophy of Mind. An Guide and Anthology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Hobson, P. (1989). On Sharing Experiences. *Development and Psychopathology*, 1, 197-203.
- Hobson, P. (2002). *The Cradle Of Thought*. Londres: McMillan.
- Hobson, P. (2005). What Puts the Jointness in Joint Attention? En N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack y J. Roessler (Eds.), *Joint Attention, Communication and Other Minds*. New York: Oxford University Press.
- Hobson, J. y Hobson, P. (2007). Identification: The Missing Link between Joint Attention and Imitation? *Development and Psychopathology*, 19, 411-431.
- Hobson, P. y Hobson, J. (2011). Joint Attention or Joint Engagement? Insights from Autism. En A. Seeman (Ed.), *Joint Attention. New Developments in Psychology, Philosophy of Mind and Social Neuroscience* (pp. 115-135). London: The MIT Press.
- Hoffman, L., Paris, S., y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw Hill.
- Kita, S. (2003). *Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leavens, D. (2011). Joint Attention: Twelve Myths. En A. Seeman (Ed.), *Joint Attention. New Developments in Psychology, Philosophy of Mind and Social Neuroscience* (pp. 43-72). London: The MIT press.
- Lepore, E. (Ed.) (1986). *Truth and Interpretation. Perspectives on the Philosophy of Donald Davidson*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Lepore, E. y Ludwig, K. (2005). *Donald Davidson. Meaning, Truth, Language and Reality*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lycan, W. (1999). Intentionality. En R. A. Wilson y F. C. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (pp. 413-415). Cambridge: The MIT Press.

- Malpas, J. (2011). *Dialogues with Davidson. Acting Interpreting and Understanding*. Londres: Massachusetts Institute of Technology.
- Martínez, F. (2006). Davidson y la adquisición del pensamiento. *Daimon: Revista de Filosofía*, 37, 163-170.
- Mölder, B. (2010). *Mind Ascribed. An Elaboration and Defense of Interpretivism*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Moore, C. y Dunham, P. (Eds.) (1995). *Joint Attention. Its Origins and Role in Development*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moya, C. J. (1992). Introducción a la filosofía de Donald Davidson: mente, mundo y acción. En D. Davidson, *Mente, mundo y acción. Claves para una interpretación* (pp. 9-38). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Moya, C. J. (2006). *Filosofía de la mente*. Valencia: Universitat de València.
- 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(1), 109-152.
- Pérez, D. I. (2002). *Los caminos del naturalismo. Mente, conocimiento y moral*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pérez, M. A. (2008). First, Second and Third Person in the Emergence of Thought. En J. Padilla-Gálvez (Ed.), *Phenomenology as Grammar* (pp. 185-197). Frankfurt: Ontos Verlag.
- Pérez, M. A. (2009). *La aparición del pensamiento: una enmienda emotiva a la tesis de Donald Davidson*. Granada: Universidad de Granada.
- Pérez, M. A. (2011). Un primate de tercera y una persona de segunda. Sobre el valor del rostro, la mirada y la piel para comprender a un extraño. *Universitas Philosophica*, 28(57), 265-293.
- Pérez, M. A. (2015). De Davidson a la teoría de la emoción, y vuelta. *Co-herencia*, 12(23), 141-170. doi: <http://dx.doi.org/10.17230/co-herencia.12.23.6>
- Pérez, M. A. (2016). La ontología tras bastidores. Un problema metafísico para el naturalismo genético. *Universitas Philosophica*, 66(33), 61-76.

- Pineda, D. (2012). *La mente humana. Introducción a la filosofía de la psicología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.
- Priest, S. (1994). *Teorías y filosofías de la mente*. Madrid: Ediciones Cátedra
- Quine, W. O. (2001). *Palabra y objeto*. Barcelona: Herder.
- Racine, T. (2005). *The Role Of Shared Practice In The Origins Of Joint Attention and Pointing*. Simon Fraser University.
- Racine, T. (2011). Getting Beyond Rich and Lean Views Of Joint Attention. En A. Seeman (Ed.), *Joint Attention. New Developments in Psychology, Philosophy of Mind and Social Neuroscience* (pp. 21-42). London: The MIT press.
- Ratcliffe, M. (2007). *Rethinking Commonsense Psychology. A Critique of Folk Psychology, Theory of Mind and Simulation*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Reddy, V. (2003). On Being the Object of Attention: Implications for Self-Other Consciousness. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7(9), 397-402.
- Reddy, V. (2011). A Gaze at Grips with Me. En A. Seeman (Ed.), *Joint Attention. New Developments in Psychology, Philosophy of Mind and Social Neuroscience* (pp. 137-1157). London: The MIT Press.
- Reddy, V. y Uithol, S. (2016). Engagement: Looking Beyond the Mirror to Understand Action Understanding. *The British Psychological Society*, 34, 101-114.
- Saab, S. (2007). *Los senderos de la explicación mental*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Seeman, A. (Ed.) (2011). *Joint Attention. New Developments in Psychology, Philosophy of Mind and Social Neuroscience*. London: The MIT Press
- Scaife, M. y Bruner, J. (1975). The Capacity of Joint Visual Attention in the Infant. *Nature*, 253, 265-266.
- Scotto, C. (2002). Interacción y atribución mental: la perspectiva de la segunda persona. *Análisis filosófico*, 21(2), 135-151.
- Sigman, M. y Kasari, C. (1995). Joint Attention across Contexts in Normal and Autistic

- Children. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint Attention. Its Origins and Role in Development* (pp. 189- 203). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Suárez, C. (2012). *Entrenamiento en toma de perspectiva. Un diseño experimental de caso único*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Stalnaker, R. (1999). Propositional Attitudes. En R. A. Wilson y F. C. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (pp. 678-679). Cambridge: The MIT Press.
- Tomasello, M. y Todd, J. (1983). Joint Attention and Early Lexical Acquisition Style. *First Language*, 4, 197-212.
- Tomasello, M. (1988). The Role of Joint Attention in Early Language Development. *Language Sciences*, 11, 69-88.
- Tomasello, M. y Kruger, A. (1992). Joint Attention on Actions. Acquiring Verbs in Ostensive and Non ostensive Context. *Journal of Child Language*, 19, 311-333.
- Tomasello, M. (1995). Joint Attention as Social Cognition. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint Attention. Its Origins and Role in Development* (pp. 103-130). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (2000). Culture and Cognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(2), 37-40.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. y Moll, H. (2005). Understanding and Sharing Intentions: The Origins of Social Cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-735.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Trevarthen, C. (1982). Los motivos primordiales para entenderse y cooperar. En A. Perinat (Ed.), *La comunicación preverbal* (pp. 143-181). Barcelona: Ediciones Avesta.
- Trevarthen, C. (2011). The Generation of Human Meaning: How Shared Experience

- Grows in Infancy. En A. Seeman (Ed.), *Joint Attention. New Developments in Psychology, Philosophy of Mind and Social Neuroscience* (pp. 73-113). London: The MIT Press.
- Verheggen, C. (1997). Davidson's Second Person. *The Philosophical Quarterly*, 47(188), 361-369.
- Verheggen, C. (2007). Triangulating with Davidson. *The Philosophical Quarterly*, 57(226), 96-103.
- Verheggen, C. (2013). Triangulation. En E. Lepore y K. Ludwig (Eds.), *A Companion to Davidson* (pp. 456-471). Oxford: Wiley Blackwell.
- Wellman, H. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge: The MIT Press.
- Werner, H., y Kaplan, B. (1963). *Symbol Formation*. New York: Psychology Press.
- Van Gulick, R. (2014). Consciousness. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition), Edward N. Zalta (Ed.), Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/consciousness> el 28 de mayo de 2016.