DANTE GABRIEL DUERO

PROCESOS PSICOLÓGICOS

Y

MUNDOS MENTALES

ALEJANDRÍA EDITORIAL
Colombia 33 – Ambrosio Olmos 745 – Nueva Córdoba - Córdoba
Tel.: (0351) 460 8065 – 468 7828 alejandriaeditorial@gmail.com

Duero, Dante Gabriel

Procesos psicológicos y mundos mentales. - 1a ed. - Córdoba : Alejandría Editorial, 2011.

316 p. ; 25x18 cm.

ISBN 978-987-1780-03-7

1. Psicologia. I. Título

CDD 150

Fecha de catalogación: 02/08/2011

Diseño de Cubiertas: Dante G. Duero
Ilustración de Tapa: "La ensoñada" (2010)- Dante G. Duero Diseño Interior: El autor

Prohibida su reproducción, almacenamiento y distribución por cualquier medio, total o parcial sin el permiso previo y por escrito de los autores y/o editor. Está también totalmente prohibido su tratamiento informático y distribución por internet o por cualquier otra red.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.
Impreso en Argentina - Printed in Argentine

© 2011 Primera Edición

A Juan, que andará, seguro, paseando entre las estrellas, en el cielo de los perros buenos
A Sofía, que acaricia cada día, con su mano pequeñita, toda la piel del universo.

A Tía Elba, a quien "Dios" se llevó hace poco, como hace con todos los pajaritos de este mundo.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a aquel docente que durante una entretenida discusión, ocurrida en una reunión, en la Facultad de Psicología, durante una noche lúgubre, hace no mucho tiempo atrás, me invitó, probablemente sin que fuese su intención y sin saberlo, a cumplir con la aventura de escribir este texto y, algo después, a reflexionar sobre cuáles serían las condiciones para su publicación. Y quisiera detenerme aquí sobre dos cuestiones: 1) creo que los libros deben ser productos accesibles a todo el mundo porque, por una parte, debieran considerarse una necesidad básica y, por la otra, constituyen un bien que es social y comunitario. En el complejo entramado cultural me resulta, lo confieso, bastante dudoso el concepto de "autoría". En tal sentido, debiera decir que el autor de este libro soy yo, sí, pero también todas aquellas personas a las que alguna vez escuché, observé o leí; 2) no hubiese querido que, siendo docente universitario, la redacción de un libro pudiera sostenerse sobre algún tipo de motivación económica, ni que su costo pudiese dificultar el acceso material a algún alumno. Para resolver ambos problemas he acordado con la editorial que publicará el libro dos cosas: 1) intentaremos que el producto resulte lo menos costoso posible;2) para contribuir a ello (y lo dejo expresamente asentado), renuncio (en un principio, para esta primera edición), al cobro de los derechos de autor que me pudieran corresponder por la venta de la obra. Soy un hombre libre y puedo permitirme estos "locos" deslices, sobre todo porque me parecen justos. Y además me divierten.

Jamás se me hubiese ocurrido escribir esta obrita sin el provocativo estímulo de aquel profesor del que hablé hace un momento; sinceramente espero que los próximos años otros sujetos con talantes semejantes, me desafíen, motiven y promuevan, desde la convicción, la confusión o el error- ello no importa- a la redacción de algún otro texto, si fuera posible más arriesgado que éste.

Índice

Agradecimientos **7**

PROLOGO **13**

CAPÍTULO 1
Mundo mental y mundo real **19**
Introducción 19
Psicología y sentido común 21
Características de la mente 24
Supuestos subyacentes a nuestra psicología "folclórica" 29
Algunos rasgos de la "sustancia mental" 35
Mentes problemáticas 39
Principales objeciones a la doctrina cartesiana 40
Privados e incorregibles 41
Privacidad, acceso privilegiado e internalismo del significado 44
Comentarios finales 47

CAPÍTULO 2
Cognición infantil: el conocimiento del mundo mental y el mundo físico **49**
Introducción 49
La dualidad en la psicología genética de J. M. Baldwin 51
La objetivación del *self* y la noción de persona 54
Apuntes y comentarios a la teoría de Baldwin 56
Estudios piagetianos sobre las concepciones infantiles acerca del mundo mental y mundo físico 59
La noción de *objeto permanente* y la noción de *sustancia* 63
La superación del egocentrismo y la idea de *perspectiva* 67
Apuntes y comentarios a la teoría de Piaget 68
Nuevas investigaciones sobre el conocimiento mental infantil 69
¿Pueden tocarse los pensamientos? 70
Comprender las otras mentes 72
Diferenciar apariencia de realidad y entender el cambio de las propias creencias 74
Reconocimiento y adscripción de deseos, emociones y otros estados mentales 76
Fallas en la comprensión mental 81
Comentarios finales 84

CAPÍTULO 3
Epistemología y mundos mentales **87**
Epistemología y mundos mentales 87
La lógica de la explicación científica: el modelo "nomológico deductivo" 87
Las explicaciones probabilísticas 89
Las explicaciones potenciales 89
La explicación genética 90

Las explicaciones funcionalistas y teleológicas 91
La pseudo explicación y la explicación disposicional 93
Las ciencias sociales: el problema de la comprensión. 93
El "silogismo" práctico como modelo de explicación de la conducta humana 94
La explicación psicológica 96
Gramática de la primera persona y mentes "wittgensteinianas" 96
Proposiciones genuinas e "hipótesis" 97
Privacidad Epistémica 102
Privacidad Ontica 103
La red del lenguaje y el lenguaje como "juego" 104
Causas y razones 105
El problema de la causación mental 106
¿Pueden las razones causar nuestras conductas? 106
Cuando las causas son razones 108
Motivos y razones como "patrones normativos" 110
Psicología personal y subpersonal 112
Explicación por niveles 112

CAPÍTULO 4
El mundo mental de los psicólogos 115
Una ciencia psicológica "objetiva" y sin estados mentales 115
La noción de verdad 117
Funcionalismo computacional 119
Los procesos atencionales 121
Modelos de atención 123
El "nivel maquinístico" 126
Investigaciones sobre la memoria 127
Teoría multialmacén 129
Memoria de trabajo 129
Memoria a largo plazo 131
Memoria procesual, semántica y episódica 131
Memoria y Conciencia 131
Experimentos sobre recuperación 133
Identidad personal e identidad narrativa 135
La terapia: un espacio para el diálogo y la reelaboración de relatos 136
Características de los relatos 137
El proceso terapéutico como reconfiguración narrativa 138

CAPÍTULO 5
Cognición infantil: mundos mentales y procesos psicológicos básicos 139
El reconocimiento y la adscripción de estados mentales en el niño 139
La mente como producto conceptual. 140
La Teoría de la Teoría 140
La Teoría TRM y la *intencionalidad* mental 147
Consideraciones sobre el uso del término *metarrepresentación* en la obra de Perner 153
Entender qué cosa es el *conocimiento* 155
¿Son las creencias "mapas mentales"? 157
Memoria autonoética, autoconciencia y *metarrepresentaciones* 159
Reflexiones y comentarios críticos sobre la TRM 161
Actitudes y emociones 162
Formas de representar 163

¿Dónde ubica la TRM a los conceptos mentales? 168
Creencias, representaciones e intencionalidad mental 169
Representaciones, proposiciones y actitudes psicológicas 171
La TRM como modelo de autoconciencia y memoria. 172
Comentarios finales a la *Teoría de la Teoría* y la TRM 174

CAPÍTULO 6
La mente infantil: propuestas teóricas alternativas a la TRM 177
Introducción 177
La mente como producto modular 178
Juego de ficción, módulos y mentes 179
Las *M-representaciones* y la intensionalidad lógica 181
El rol de las *actitudes* 183
El "Procesador Seleccionador" 184
Comentarios finales sobre la *Teoría Modular* 187
La mente como producto de experiencias intersubjetivas. La propuesta de P. Hobson .. 190
Actitudes compartidas 190
La expresión de actitudes desde el cuerpo 191
La intersubjetividad en el autismo 195
Comentarios finales a la propuesta *intersubjetivista* de Hobson 196
Modelos simulacionistas sobre la adscripción mental: Paul Harris y Robert M. Gordon . 199
Alternativas al modelo de la simulación introspectiva 203
Comentarios finales sobre la Teoría de la Simulación 205

CAPÍTULO 7
Funciones ejecutivas, desarrollo de la autoconciencia y atribución mental . 209
Función ejecutiva, pruebas de razonamiento y adscripción de creencias 211
Autismo, agentividad y sistema ejecutivo 214
Agentividad y agencia 216
¿Qué necesita entonces, un niño, para saber que tiene estados mentales? 217
Otros informes de disfunciones ejecutivas en autismo 219
La hipótesis ejecutiva y las metarrepresentaciones 221
Comentarios finales sobre la hipótesis ejecutiva y la teoría *agentiva* de Russell 221
¿De cuántas formas se puede"creer"? 223
Hacia un modelo no-representacional de las creencias 227
Creencias como "estados actitudinales" 228
¿Identificar actitudes es lo mismo que reconocer mentes? 231
Sentimientos de "realidad" y "duda" respecto del mundo exterior 232
Las creencias como convicciones 235
Comentarios finales 236

CAPÍTULO 8
¿Cómo investigar la construcción de los mundos mentales y el reconocimiento de estados psicológicos en el niño? 239
Supuestos teóricos o hipótesis de trabajo 240
Algunas cuestiones metodológicas 240
Estudio No 1 243
Estudio No 2 254
Estudio No 3 265

Estudio No 4 271
Estudio No 5 275

CAPÍTULO 9
¿Qué es entonces la mente?..... 291
Algunas conclusiones sobre la mente infantil 292
Evidencia sobre el conocimiento mental 295
Procesos psicológicos básicos y comprensión mental 296
Juego simbólico y creencias falsas 297
Apariencia realidad y saliencia perceptual 298
¿Conocer o no conocer? 298
Conclusiones finales 299

Bibliografía..... 301

PROLOGO

El mundo inabarcable: un grano de polvo en el espacio. Toda la ciencia del hombre: las palabras (O. Khayyam, Rubaiyat, año 1040).

La filosofía de los antiguos griegos se caracterizaba por sustentar una actitud no academicista y era, ante todo una actividad que comenzaba con el conocimiento de sí mismo y que estaba destinada a orientar al filósofo en el mundo, a indicarle cómo actuar y cómo vivir. Conocer el mundo, conocerse a uno mismo y, si no fuera posible descubrir, inventarse, al menos, una cosmovisión, suponía adoptar una posición frente a la realidad a los fines de saber por qué y para qué cada cual hace lo que hace.

En lo que a mí respecta siento una especial debilidad por aquellas obras filosóficas, artísticas y científicas que han sido el resultado de una búsqueda personal y que han sido gestadas a partir de aspectos profundos de la propia personalidad. A mi modo de ver, en este tipo de producciones se vuelve imposible trazar una distancia entre la obra misma y su creador, pues una y otro son dos caras de lo mismo.

En el caso específico de este librito, y más allá de cuál pudiera ser su calidad científica o filosófica, la motivación que lo inspiró es de tal naturaleza. Su origen se retrotrae a mi adolescencia, cuando tenía trece o catorce años. Los temas que trato conforman un cuerpo de problemas que me preocuparon desde aquel período, época en que caí en una profunda crisis religiosa, producto de la dificultad que encontraba para consolidar aquellos creencias, inspiradas en mis lecturas filosóficas y en ciertos postulados de la ciencia, que pretendían fundarse en la razón y en un conocimiento del mundo empírico, con algunos de las principales postulaciones de la doctrina católica, religión que mi familia profesaba y cuya aceptación dependía enteramente de la fe. Dentro de estos dogmas, uno que me resultaba particularmente engorroso era la afirmación acerca de la existencia de un alma inmortal, una entidad separada del cuerpo, a la cual debíamos adjudicar nuestras vivencias subjetivas así como también los aspectos más profundos de nuestra personalidad, tal como puede ser lo que llamamos “yo” o identidad personal. Según la tesis cristiana, el alma era lo esencial y el cuerpo una especie de apóstrofe, el envase en dónde aquélla se refugiaba durante la vida terrenal. Dicho de otra forma: de acuerdo con el canon religioso, mi alma y yo éramos la misma cosa; esa alma había sido creada y puesta en mi cuerpo por Dios;en esencia, aquella, que era de carácter diferente a la sustancia física, tenía ciertos atributos, como ser la conciencia moral, el libre albedrío y la responsabilidad. Además, pervivía a la muerte. Según enseñaba el catolicismo, ninguna de estas afirmaciones podían ser puestas en duda, así como tampoco podíamos cuestionar que nuestra misión, en esta vida, era cumplir con ciertos designios divinos tras lo cual habríamos de ser recompensados, como el buen soldado que ha completado una misión, en el “más allá”.

Como dije, por aquel entonces comencé a experimentar el sentimiento de que aquellas verdades entraban en conflicto con otro conjunto de creencias, según el cual era dable pensar que lo que llamábamos “alma” y aún mi propia personalidad pudieran ser una forma más de actividad material, en la cual estaba implicado un órgano anatómico particular: el cerebro. En un plano filosófico, este último argumento ofrecía cierta elegancia en términos explicativos como, así también, una mayor economía en los niveles conceptual y argumentativo. Por un lado, desde aquí una gran cantidad de evidencia empírica, provista por investigaciones médicas, psicológicas y etológica podían ser ubicadas, dentro del gran rompecabezas del conocimiento, de un modo parsimonioso. Por el otro, y a diferencia de otras posiciones, la tesis monista y materialista conciliaba bastante bien con aquellos postulados científicos fundamenta-

les, como, por ejemplo, el principio de conservación de la energía, cuyo corolario es que nada no material puede tener efectos sobre el mundo material. Buena parte del edificio explicativo que hemos construido en relación con el mundo físico se derrumbaría si rechazamos este axioma.

Pero por otra parte, en un plano existencial, la adopción de semejante posición implicaba consecuencias muy concretas. Si el alma es el producto de nuestro cerebro, entonces al cesar la vida cerebral, nuestra vida espiritual también cesa. Dicho de otra forma: si la vida cerebral es necesaria para instanciar cualquier forma de actividad espiritual, pues en ese caso no es posible pensar en este tipo de existencia al margen del mundo material.

Cómo puede verse, me acosaban una gran cantidad de inquietudes metafísicas. Para cuando terminé el bachillerato tenía la esperanza de que un estudio sistemático de estos problemas pudiera ayudarme a dilucidarlos de un modo satisfactorio. Así fue cómo me decidí a cursar psicología y, más adelante, a adentrarme en el mundo de las neurociencias, la psicología de la conducta, la filosofía analítica, la filosofía de la mente, la psicología cognitiva y la epistemología; y, si bien aprendí muchas cosas, también resultaba un hecho que algunos asuntos seguían resultándome un enigma. Podía comprender, por ejemplo, que ciertas funciones mentales eran producto del funcionamiento de estructuras cerebrales específicas y que, si tales estructuras se veían afectadas, también lo estarían los procesos que ellas instanciaban. En este sentido, tenía sentido afirmar algo como: "lo mental es tan sólo expresión de determinadas formas de funcionamiento de nuestro cerebro". Intuitivamente, sin embargo, podía asegurar que mis vivencias subjetivas parecían tener cualidades o características que las hacían diferentes de cualquier descripción acerca del funcionamiento fisiológico de nuestro sistema nervioso; el modo en que, en una primera impresión, parecíamos acceder a nuestro mundo interno, verbigracia, parecía irreconciliable con el tipo de conocimiento intersubjetivo que las personas tenemos en relación a los objetos del mundo material. Además, entendía que cuando hablaba, pongamos para el caso, de mi *angustia existencial*, mis *alegrías* o mis *sufrimientos* estaba refiriéndome, en términos semánticos al menos, a algo muy diferente que lo que pueden significar expresiones como las que hablan de la activación de alguna vía nerviosa serotoninérgica, la liberación de encefalinas y endorfinas o el disparo de las denominadas fibras "c" (a las cuales se atribuyen nuestras experiencias nociceptivas). De un modo parecido, leer un poema de Cesar Vallejo era algo bien diferente a ver un montón de manchas de tintas organizadas sobre una hoja de papel. Resumiendo, saber cosas sobre cómo funcionaba el cerebro no siempre implicaba resolver los misterios relativos al mundo mental.

Más adelante, se me ocurrió que las investigaciones en cognición infantil, sobre todo aquellas de carácter genético y en particular las relativas a cómo el niño pequeño comenzaba a desarrollar una actitud dualista y a reconocer, en el mundo, aspectos físicos y mentales, podían ayudarme en mi indagación. Tal vez atender a cómo un niñito aprendía a reconocer y diferenciar las vivencias subjetivas del mundo objetivo pudiera ser un camino para comprender, al menos, de qué modo los seres humanos nos volvíamos capaces de formar conceptos respecto de la realidad mental. Me dediqué entonces, por varios años, a investigar cuándo, de qué forma, gracias a qué capacidades y en base a qué criterios, los infantes desarrollaban la capacidad de adscribir estados mentales como creencias, a sí mismos y a otras personas.Quizá entendiendo cómo y a partir de qué momento un niño empezaba a conocer su propia mente pudiera también comprender algunos aspectos respecto de su "naturaleza".

Pensando en esta posibilidad, y luego de analizar algunos estudios genéricos sobre el problema, me centré en cuestiones relativas a la *auto* y la *heteroadscripción de estados mentales*. Algunos estudios del desarrollo parecían indicar que el niño pequeño desconocía o podía llegar a confundir ciertos aspectos de la propia "mente", además de que tenía dificultad para inferir los estados mentales de otras personas. Por ejemplo, una buena cantidad de investigaciones parecían indicar que antes de cierta edad, los seres humanos no alcanzan a distin-

guir sus propias creencias de las creencias de los otros, ni pueden reconocer la diferencia entre creer algo y saberlo. ¿Era posible que alguien, aún siendo pequeño, pudiera confundirse sobre sus propios estados mentales, siendo que el acceso a ellos era directo? Si el conocimiento de los propios procesos psicológicos ocurría por introspección y el conocimiento de los procesos mentales de otras personas resultaba de un proceso inferencial ¿Por qué en el niño las capacidades para reconocer unos y otros se daban en el mismo momento evolutivo? ¿Podía, el conocimiento mental, no ser siempre - o al menos no exclusivamente- el producto del acceso introspectivo? ¿Era posible que el conocimiento de los estados mentales propios y ajenos pudiera depender de factores comunes? ¿Resultaba factible que lo que adjetivábamos como "mental" fuera el producto de ciertos procesos de teorización, por ejemplo?

Como ya había oído afirmar a algunos filósofos, también algunos especialistas de la psicología afirmaban que elaborábamos conceptos teóricos y leyes sobre el funcionamiento de nuestra mente y la mente de los demás de un modo parecido en que el físico elabora ciertas nociones, como pueden ser los conceptos "masa" o "energía" y que al adscribir a otros y a nosotros estados mentales procedíamos de un modo parecido: razonando por inferencia. Esto explicaba que, antes de cierta edad, los niños confundieran diferentes "estados mentales". Ello obedecía, sencillamente, a que carecían de las herramientas teóricas para pensar acerca de ellos.

Como fuera el caso, en muchos aspectos, las respuestas que las distintas posiciones ofrecían para explicar cómo conocíamos e incluso qué cosa era la mente me resultaban fascinantes; en otros en cambio, aquellas me parecían sustentadas en una insuficiente justificación o se me figuraban, sencillamente, como formas de escapar al problema. Aún no llegaba a saber, por ejemplo, qué clase de idea podía tener un niño pequeño sobre sus propios estados mentales durante las primeras fases del desarrollo; no podía creer que antes de cierta edad, aquél fuera incapaz de reconocer algún estado subjetivo y después de aquel momento, lo comprendiese todo. Tampoco me resultaba aceptable la idea de que reconocer una "creencia" y reconocer un "dolor" fueran parte de lo mismo y, en ese sentido, aunque podía aceptar que lo primero dependiera aunque fuese parcialmente, de alguna forma de teorización, respecto de lo segundo esta afirmación me parecía mucho más cuestionable. Aquellos interrogantes me llevaron a peregrinar durante algo más de siete años los caminos de la cognición infantil. Fue también consecuencia de ello, que me dispuse a realizar mis propios estudios sobre el tema.

Lo cierto es que, en la actualidad, y respecto de lo que fueron mis primeras motivaciones adolescentes, puedo decir que, con el camino recorrido, he logrado, apenas, tener un poco más en claro cómo debo hacer ciertas preguntas o qué cuidados deben tenerse cuando uno formula sus problemas, a los fines de no mezclar, por caso, asuntos que pertenecen a órdenes lógicos diferentes. Puedo entender, por ejemplo, que tal vez no sea conveniente colocar una pregunta del tipo de "¿Cuáles son las propiedades del cerebro?, al lado de otra como: ¿Qué propiedades tienen las mentes? Y es que, la noción de "propiedad" probablemente no posea la misma connotación cuando se la emplea para referir hechos físicos y psicológicos. He podido, además, comprender de qué modo se configuran ciertos fenómenos o cómo determinados factores se asocian con conductas y condicionan vivencias subjetivas. En muchos aspectos, sin embargo, el mundo mental se me sigue representando como un misterio. Y han sido pocos o nulos, por lo demás, los elementos concluyentes que he encontrado como base para decidir, pongamos por caso, entre las propuestas que la ciencia y la doctrina de la fe nos ofrecen para entender el mundo y nuestro lugar en el cosmos. Y aunque en lo personal y en cuestiones de carácter práctico, he dejado asentadas mis preferencias, la verdad es que las mismas se fundan sobre ciertos postulados últimos, de carácter axiomático, que deben ser aceptados sin más, pues no encuentran puntos de apoyo anteriores o más primarios. No hay un modo concluyente de decidir entre nuestras creencias sobre el mundo natural y nuestras creencias religiosas, de igual modo que no es posible, a través de un análisis de las propiedades químicas, decidir, con

respecto a una sustancia, si se trata o no de agua bendita. Y es quizá debido a esto mismo, que tampoco puedo decir de forma concluyente si las propuestas científicas y las afirmaciones de la religión son, en verdad, puntos de vista enteramente antagónicos; si se basan en inquietudes humanas que se corresponden con órdenes diferentes y remiten a nociones de "verdad" que también son de diferente clase; o inclusive si, al menos en ciertos aspectos, las dos posiciones han podido constituir, a lo largo de la historia, modalidades alternativasde responder al mismo tipo de inquietudes esenciales.

Esta obrita pretende introducir al lector a lo que me parecen algunos de los problemas claves de la disciplina psicológica. Lo que comparto con él son algunas modestas conclusiones a las que, lentamente, fui arribando, luego de transitar el recorrido que he referido. La exposición se encuentra organizada del siguiente modo: en el Capítulo I hago una introducción general al problema del conocimiento y la naturaleza del mundo mental. Aquí me ocupo de definir lo que en la literatura especializada se conoce como "psicología folclórica" o "de sentido común"; es decir, el conjunto de supuestos que nos llevan, en nuestra vida ordinaria, a pensarnos como agentes libres y responsables, dotados de una mente subjetiva, así como también, a adjudicar estados con contenido mental a otras criaturas, a los fines de explicar y predecir sus conductas. Allí también me ocupo de comentar cuáles han sido algunas de las propiedades que históricamente le han sido atribuidas a la "substancia mental", así como cuáles han sido las clases de explicaciones que, desde diferentes corrientes filosóficas, se han ofrecido para justificar la presencia o no de cada una de esas"propiedades".

En el Capítulo II reviso algunos estudios históricos, relativos a los orígenes de la comprensión del mundo mental en el niño. Allí me ocupo principalmente de los aportes que hicieran Baldwin y Piaget a la temática. Más específicamente comento cuales serían, al parecer de estos autores, los procesos cognitivos que llevarían al niño a desarrollar la concepción de un mundo dual, lo que le permite diferenciar el cuerpo de la mente. Seguidamente expongo algunos resultados empíricos que otros investigadores han ofrecido para caracterizar las nociones que el niño tiene del mundo mental y el mundo físico.

El Capítulo III lo dedico a hacer algunas digresiones sobre ciertos problemas filosóficos y epistemológicos de la psicología, en tanto disciplina científica. Comienzo definiendo el concepto de "explicación" e intento caracterizar algunos de los principales modelos de explicación científica. Seguidamente me ocupo de estudiar el problema de la "explicación psicológica" y, conjuntamente, cuáles han sido algunos de los inconvenientes que los filósofos han encontrado tanto en el empleo de este tipo de explicaciones como en el uso de nociones mentales.

En el Capítulo IV hago una presentación introductoria de lo que, en el último siglo pasado, considero ha sido uno de los paradigmas más importantes dentro de la psicología y uno de los modelos de explicación más fructífero de los procesos psíquicos: la teoría cognitiva. Procuro exponer, de un modo únicamente ilustrativo, algunos de los aportes principales realizados por esta corriente, en relación con los llamados "procesos psicológicos básicos". Contextualizo históricamente y analizo los supuestos filosóficos del modelo y critico algunos aspectos de la propuesta. Seguidamente defino qué se entiende por procesos psicológicos básicos y analizo algunas investigaciones en esta área, tomando como casos para el análisis, los estudios sobre atención y memoria. Finalmente me ocupo de comentar algunos vínculos entre estos dos procesos y fenómenos de mayor complejidad y envergadura como son los procesos autoconscienteso la vivencia de identidad personal.

En los Capítulos V, VI y VII retomo ciertos aspectos relativos a la cognición infantil. He procurado realizar una descripción pormenorizada sobre el modo en que el niño pequeño aprende a reconocer algunos de sus propios estados psicológicos así como también los estados psicológicos de otras personas. Tomando diferentes investigaciones empíricas sobre la auto y

heteroadscripción de creencias, reviso qué clase de procesos psicológicos básicos parecen hallarse comprometidos en el desarrollo de estas competencias. En los primeros dos Capítulos analizo en detalle los modelos ofrecido por Perner, Alan Leslie y Baron Cohen, Peter Hobson, Paul Harris y Robert Gordon. Luego de presentar cada enfoque realizo un análisis de sus fortalezas y debilidades así como de sus diferencias y similitudes con las restantes propuestas. He dedicado el Capítulo VII a estudiar una de las pruebas que típicamente se emplea para valorar esta clase de competencias: el test de falsa creencia. Luego de cuestionar la utilidad del test así como las conclusiones que se han extraído a partir de los resultados que el mismo aportó, comento que este tipo de pruebas parece requerir la puesta en juego de funciones adicionales, de carácter inespecífico, por lo cual podría no estar evaluando (o al menos no "únicamente"), la capacidad de reconocer estados mentales en otras personas, en sí. Basándome principalmente en los aportes de James Russell, propongo que las incapacidades de los niños pequeños para resolver problemas como el mencionado parecieran surgir de algunas deficiencias para el control ejecutivo de sus acciones.

En el Capítulo VIII presento una serie de estudios propios para sustentar algunas de las anteriores observaciones. Puntualmente he pretendido, por medio de ellos y en base a las consideraciones realizadas en los capítulos previos, mostrar que: 1) los niños pequeños podrían contar con algunas habilidades para adscribir *estados mentales*, parecidos a las creencias; y 2) que a esta edad los niños fallan frente a los tests que por lo común se emplean para evaluar estas competencias debido a que aún no han desarrollado ciertas capacidades neuropsicológicas que son necesarias para el adecuado manejo de la propia conducta y la realización de cierta clase de inferencias.

Por último, en el capítulo IX hago una breve síntesis de los diferentes puntos trabajados y, a la luz de la nueva evidencia, intento ofrecer un modelo evolutivo que, integrando elementos de las diferentes perspectivas, puede servir para dar cuenta del fenómeno de auto y heteroatribución mental.

Para terminar quisiera comentar que la idea general que perseguí al escribir este libro es la de, por una parte, mostrar al lector algunas problemáticas filosóficas que asedian a la ciencia psicológica y la comprensión del mundo mental en su conjunto. Asimismo, he querido exponer aspectos relativos al modo en que, el hombre común, adquiere o desarrolla nociones y saberes, respecto de esta clase de procesos. Finalmente, me propuse también, dar ejemplos concretos de investigaciones psicológicas que, por una parte, ofrezcan al neófito alguna idea sobre cómo trabaja un psicólogo al momento de investigar problemas pertenecientes a su campo y, por otra, expongan al especialista interesado en estas temáticas un panorama de lo que creo vienen siendo las propuestas teóricas más representativas sobre desarrollo de competencias para la adscripción mental. Si consiguiera transmitir aunque sea algo de todo ello, sentiré que mi meta está más que cumplida.

CAPITULO I

Mundo mental y mundo real

Supongamos que cada uno tuviera una caja y dentro hubiera algo que llamamos escarabajo. Nadie puede mirar dentro de la caja del otro, y cada uno dice que él sabe lo que es un escarabajo simplemente mirando su propio escarabajo... Aquí muy bien podría ser que cada uno tuviese una cosa distinta en su caja (...) La caja podría, incluso, estar vacía.

(Ludwig Wittgenstein, 1958,# 293)

Introducción

A fin de introducir al lector en la temática central del libro, comenzaré por proponerle tres "sencillos" experimentos. Le pediré, en primer lugar, que procure conformar una oración con el término "buscar", por ejemplo: "Pedro busca su anillo". Ahora le pido que se concentre e intente pensar en lo que la expresión denota; desearía que imagine, concretamente, las acciones que Pedro podría realizar durante la búsqueda y que, durante el proceso, se represente los distintos procesos que la expresión pudiera implicar. Como ejercicio adicional y agradecido de su paciencia, le pido ahora una cosa más: que intente definir el concepto, pero que para ello recurra, exclusivamente, a términos de carácter específicamente conductual y que evite, en cambio, cualquier expresión que posea algún tipo de connotación psicológica[1].Obviese, por ejemplo, el que Pedro pudiera tener "expectativas"o el "propósito" de encontrar el anillo o el que Pedro sea capaz de formarse algún tipo de "representación" de su anillo. Tampoco le atribuya a Pedro el "deseo" de hallar su alhaja.

¿En qué grado ha podido y qué dificultades ha encontrado, amable lector, para definir este término con la última cláusula propuesta? ¿Ha sido capaz de delimitar un conjunto concreto de conductas a partir del cual delimitar exhaustivamente nuestro concepto?

Comencemos ahora una segunda prueba: lea, por favor, el siguiente párrafo:

> Las cosas de que se habla lo más a menudo en broma, son generalmente, por el contrario las que más fastidian, pero que uno no quiere aparentar que fastidian, quizá con la esperanza inconfesada de la ventaja suplementaria de que justamente la persona con quien se conversa, al oír bromear acerca de ello, creerá que no es verdad.

El párrafo pertenece a Marcel Proust. He subrayado los términos que según mi parecer tienen algún tipo de connotación psicológica. Los términos "aparentar", "confesar" y "bromear" están también subrayados debido a que, si bien uno puede hacerse a una imagen de cualquiera de estas situaciones sin adjudicar, en principio, procesos psicológicos, las expresiones pierden gran

[1] La Real Academia Española define "buscar" del siguiente modo: "hacer diligencias para encontrar alguna persona o cosa". Como el lector podrá notar, y a diferencia del ejercicio que aquí solicito, desde el momento en que se agrega, en la oración, la cláusula: "para encontrar alguna persona o cosa", la definición apela a un trasfondo de tipo psicológico o mental. Y es que dicha cláusula introduce, de modo implícito, un marco de "motivos, razones y propósitos" en base al cual hemos de interpretar cierto conjunto de comportamientos, a los fines de definirlos como propios de la acción de "buscar".

parte de su significación si no son colocadas en un contexto de agentes con estados mentales. "Aparentar" significa ocultar, engañar o la posibilidad de que algo pueda mantenerse oculto para alguien. Implica un desconocimiento de algún hecho por parte de esa otra persona o, al menos, el supuesto de que cierta representación no coincide con la cosa representada. Y algo semejante sucede con las expresiones "confesar" y "bromear". "Confesar" es dar a conocer algo que se mantenía en secreto y "bromear", implica asignar a algo un sentido diferente del que normalmente se le atribuye.

Me pregunto si el lector sería capaz de "traducir" el anterior parágrafo, siguiendo reglas semejantes a las del primer experimento; esto es: reemplazando cada palabra subrayada por términos estrictamente conductuales.

Presento a continuación el tercer experimento. Imagine la siguiente situación:

> Un niño de 5 años se acerca corriendo a su maestra de jardín y, mostrándole un coche de colección, le dice:
> -Seño: ¿No viste un autito de este tamaño?-
> -Sí, me subí y lo estacioné en el garaje- responde la maestra
> El niño mira a un compañero y estalla en risas. Ambos revolean los ojos y se miran repetidas veces el uno al otro.
> -¡Uno como éste!- dice enfáticamente el pequeño- ¡De juguete! ¡Es de juguete!
> - No se puede andar- agrega el otro niño.

Este trabajo, que es más sencillo, la haré yo. Procuraré inferir alguna de las operaciones que presumiblemente el lector ejecutó "en su mente" a fin de dar sentido a la anterior situación. Muy probablemente habrá imaginado que la maestra hacía "una broma" a los niños, que éstos no se "percataron" de ello y como consecuencia se "sintieron desconcertados" ante su respuesta; que al fin "supusieron" que ésta "no los había entendido" o que había caído en alguna clase de "confusión". Por todo ello "decidieron" sacarla del error dándole la información complementaria que, según "creyeron", serviría para librarla del mismo.

La anterior situación sucedió en una de las guarderías en las que trabajaba años atrás y, de hecho, personalmente creo que los niños realizaron, más o menos, la secuencia de operaciones descripta.

Los anteriores experimentos, tenían la finalidad de ilustrar cómo, en nuestra vida cotidiana, aplicamos automáticamente un sistema de "inferencias", unas veces más y otras menos conscientes, por el que atribuimos a nuestros semejantes, en diferentes situaciones, procesos psicológicos de diferente orden. Frente a cada una de estas "pruebas" que he presentado, usted, lector, se ha comportado, según presumo, como un auténtico psicólogo intuitivo, recurriendo a conceptos mentales o adjudicando estados subjetivos internos a los diferentes personajes de las historias; deduciendo de qué modo cada uno de estos estados habrá determinado sus comportamientos, etc. Estimo igualmente que debe de haber sufrido importantes restricciones cuando intentó cumplir con las consignas 1 y 2, esto es, redescribir en términos conductuales las expresiones propuestas.

Ocurre, en situaciones cotidianas y para referirnos a las acciones propias y de nuestros semejantes, realizamos inferencias psicológicas y damos por supuestas ciertas "condiciones psicológicas mínimas", de forma automática e intuitiva; lo hacemos, por ejemplo, cada vez que leemos un libro o vemos una película; o cuando intercambiamos noticias con algún conocido o toda vez que tratamos de explicarnos algo que, por lo infrecuente o lo excéntrico, nos resulta "irracional". Estos supuestos psicológicos determinan nuestras posibilidades de comprender conductas y nos llevan, además, a buscar hipótesis alternativas que den sentido a lo experimentado, asignando para ello un marco psicológico diferente, cada vez que nuestras expectativas son violadas.

Hay quienes creen que sin esta práctica interpretativa gran parte de nuestras interacciones sociales y de nuestras producciones culturales se verían seriamente empobrecidas. Sería muy difícil, por ejemplo, practicar la cooperación si de algún modo no nos hiciéramos a la idea de cuáles son las metas que nuestro vecino se propone; tampoco podría yo, en este caso, expresarme fluidamente si no hiciese una gran cantidad de suposiciones acerca de lo que mi posible interlocutor "conoce" de la realidad y del lenguaje que aquí empleo para comunicarme, y lo que no.

Psicología y sentido común

Los filósofos suelen emplear el término "conocimiento del sentido común" para referirse a la serie de supuestos pre-filosóficos, aceptados como obvios, que conforman las creencias que el hombre ordinario posee acerca del mundo. Algunos de tales supuestos son: que existen objetos macroscópicos tridimensionales; que dichos cuerpos mantienen entre sí relaciones de distancia y que existen en el espacio; que han estado antes de este momento y que muy presumiblemente estarán en un tiempo futuro inmediato, etc. (Moore, 1959). Creemos que no hay buenas razones para dudar de esta clase de "creencias", al punto tal que las damos por ciertas implícitamente y la mayoría de la gente las considera autoevidentes. Tales supuestos se imponen además, al momento de establecer clases naturales, formular conceptos y postular "leyes", más o menos generales, respecto de las formas en que los fenómenos descriptos se relacionan unos con otros (Rabossi, 1972).

Forman parte de nuestros supuestos del sentido común nuestras creencias de que existen dos clases distinguibles de fenómenos: aquellos que corresponden al mundo físico y aquellos que conforman nuestra vida mental. Consecuencia de lo anterior es que tendemos a interpretar y explicar los comportamientos de uno y otro tipo de eventos en términos diferentes. A diferencia de lo que hacemos cuando nos referimos a cuerpos y eventos del mundo físico, cuando intentamos explicar la conducta de los seres humanos y de algunos animales no recurrimos a leyes mecánicas sino que les atribuimos toda clase de instancias mentales causalmente eficaces, como sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos, creencias, intenciones, expectativas, deseos, etc.

Para decirlo en los términos del filósofo William James, cuando tratamos de dar cuenta, por ejemplo, de la conducta de un montón de partículas de hierro a las cuales se les acerca un imán (ante lo cual éstas vuelan, atraídas, por el aire), no apelamos a ningún tipo de estado interno que suponga "metas" o "intenciones". No decimos que las limaduras tienen "deseos" de encontrarse con el trozo de metal imantado. Y aunque un salvaje pudiese hallar en este fenómeno alguna semejanza con el fenómeno de atracción del amor entre dos personas, bastará con interponer una tarjeta entre las limaduras y el imán para demostrarle a éste el carácter estrictamente mecánico y ciego del comportamiento de las limaduras. Suponemos en síntesis, que estos procesos son explicables en términos de causalidad mecánica y que se encuentran legalmente determinados. Por el contrario al momento de explicar la conducta de los seres inteligentes no nos conformamos con describirlas en términos de reacciones a estímulos del entorno. Al procurar dar cuenta, por ejemplo, del comportamiento del enamorado Romeo, en tanto es atraído por Julieta, recurrimos a nociones como "anhelos", "deseos", "alegrías" o "tristezas" (James, 1890).

El anterior conjunto de convicciones están, por lo demás, implícitamente involucradas en nuestras doctrinas filosóficas, morales y religiosas acerca del hombre[2]. Nociones como la de "libre albedrío", "voluntad" o "libertad" están cargadas semánticamente por el supuesto de que

[2] La idea de conocimiento, por ejemplo, supone la creencia en la existencia de una realidad por conocer así como también la creencia de que existen otros seres que participan de nuestras certezas y creencias acerca del mundo. Lo dicho significa, en otros términos, que la posibilidad de conocimiento (al menos en el sentido en que ordinariamente empleamos la expresión) implica lógicamente la existencia de sujetos capaces de conocer así como de objetos que pueden ser conocidos.

existen en el mundo al menos cierta clase de agentes responsables capaces de dar cuenta de los "motivos" o "razones" por los cuales se comportan como se comportan. Asimismo, aquellas preguntas relativas a la vida después de la muerte parecieran derivar del supuesto de que cada uno de nosotros es en sí mismo algo diferente de su propio cuerpo. Aunque de algún modo aceptamos que nuestros dedos, nuestras manos o nuestros pies nos "pertenecen" de un modo diferente en que sucede con un par de anteojos o una lapicera, pensamos que nuestra identidad personal es algo bien distinto de cada una de nuestras partes físicas, al punto de que creemos que aún al perder algún miembro u órgano importante de nuestro cuerpo, hay algo que permanece en nosotros inalterable. Nuestro sentimiento de "mismidad" o nuestra percepción de ser un "yo" diferenciado parece ser así algo separado de nuestra corporeidad; llegamos a pensar que cada uno de nosotros es un "algo" que pervive o se encuentra parcialmente marginado del propio cuerpo. Este último se nos presenta, antes,como una especie de mediador entre lo que somos y la "realidad".

Una vez que damos por verdadero lo anterior nos vemos tentados a aceptar que cuando la vida cesa, cesa en realidad "nuestra" vida dentro del cuerpo. Pero de igual modo en que no creemos que nuestra esencia cambie cuando nos cortamos el cabello o las uñas, nos resistimos a creer que la muerte del cuerpo llegue a afectar completamente nuestra identidad. Toda nuestra escatología parece así derivar del supuesto de que "nosotros mismos" somos algo diferente del cuerpo[3].

Al comentar todo esto estoy tratando de demostrar que, lejos de ser un objeto de investigación abstracto y ajeno al hombre común, los procesos de atribución mental invaden cada vericueto de nuestra cultura. Tal bagaje de conocimientos no depende, por supuesto, de ninguna instrucción formal; tampoco parece suponer complejas elaboraciones teóricas ni un nivel de comprensión explícita de dichos supuestos. Por un lado, forma parte del acervo cultural que se nos comienza transmitir desde el momento mismo en que nacemos. Por el otro, parece ser consecuencia de la interacción del propio individuo con el medio.

Los psicólogos han acuñado expresiones como psicología "del sentido común""folclórica" o "popular" para referirse al conjunto de problemas antes mencionados; es decir, a las competencias que nos conducen a desarrollar un conjunto de nociones mentales, y que nos permiten apelar a "explicaciones psicológicas" en nuestra vida diaria. Dicen Forguson y Gopnik:

> La psicología del sentido común es el punto de vista según el cual la acción humana depende, causalmente, de los estados epistémicos del agente (...) y de sus deseos (por ejemplo, qué estado de cosas desea conseguir). Cuando nos esforzamos por explicar la conducta de un agente, lo hacemos atribuyéndole estados epistémicos y deseos y afirmamos que ellos fueron la condición mental para que la acción tuviese lugar (Forguson y Gopnik, 1988: 226).

Daniel Dennett (1991) ha sugerido que la "psicología popular" es consecuencia de que los seres humanos somos "sistemas intencionales". Desde su teoría un "sistema intencional" quedaría definido como aquél cuyo comportamiento se puede predecir en forma confiable y amplia por medio de una "estrategia intencional". El uso de una "estrategia intencional" supone, a su vez, definir previamente al objeto cuyo comportamiento intentamos predecir como a un "agente racional", para luego deducir la clase de "creencias", "deseos" y "motivaciones" que dicho agente debiera tener dada su posición en el mundo.

> Las creencias de un sistema son aquellas que debería tener, dada su capacidad perceptiva, sus necesidades epistemológicas y su biografía... ( ) Los deseos de un sistema son aquellos que debería tener dadas sus necesidades biológicas y los medios para satisfacerlas. (Dennett, 1991: 55)

[3] Para un análisis de la evolución del concepto de alma e inmortalidad en occidente- puntualmente en el mundo griego- véase Rohde (1894).

Dennett cree que la "psicología popular" es una herramienta práctica, cuya utilidad reside en que nos permite hacer predicciones y explicar el funcionamiento de determinados tipos de "sistemas"- entre los cuales nos encontraríamos los seres humanos- de forma idónea. La misma constituiría una "técnica social vernácula", una destreza transmitida culturalmente. Entre las razones que postula para utilizar esta destreza están: que en nuestras prácticas sociales posee un amplio poder predictivo y que, además de tener gran eficiencia, posee poder generador de hipótesis. Nos tratamos como agentes racionales y conseguimos, con ello, hacer buenas predicciones de nuestra conducta. Esto es así debido a que, de hecho, somos bastante racionales. Al decir de este autor, la estrategia intencional funciona porque la evolución nos diseñó como sistemas racionales, lo cual guarda relación con nuestras capacidades adaptativas.

Jerome Bruner (1991), por su lado, sostiene que la "psicología popular" es un dispositivo cultural que se caracteriza por suponer que la conducta de los seres humanos se encuentra regulada por sus estados mentales. Mediante el mismo organizamos nuestras expectativas; enunciamos reglas sobre las conductas que resultan y aquellas que no de esperar; ofrecemos interpretaciones sobre acciones poco comunes; regulamos nuestros comportamientos durante nuestros intercambios sociales y, en general, damos sentido a nuestra experiencia cotidiana.

En todas las culturas hay una psicología popular que es uno de sus instrumentos constitutivos más poderosos y que consiste en un conjunto de descripciones más o menos normativas y conexas sobre cómo funcionan los seres humanos, cómo es nuestra propia mente y la mente de los demás, como cabe esperar que sea la acción situada, qué formas de vida son posibles, y cómo se compromete uno a éstas últimas, etc. El aprendizaje de la psicología popular que caracteriza nuestra cultura se produce muy pronto; la aprendemos al tiempo que aprendemos a usar el lenguaje que adquirimos y a realizar las transacciones interpersonales que requiere la vida comunitaria (Bruner, 1991: 49)

Entre algunas de las premisas básicas constitutivas de esta particular construcción estaría, una vez más, el supuesto de que la gente tiene deseos y creencias, que unos y otras mantienen algún nivel de coherencia y que organizan nuestro mundo. Sin embargo Bruner hace hincapié en el hecho que, en tanto dispositivo "narrativo", una propiedad de dicho sistema es- por sobre todo- que nos permitiría resignificar la experiencia frente a situaciones de excepcionalidad y violación de expectativas, favoreciendo la resolución de conflictos y la"renegociación" de significados.

> Los significados negociados... ( )... son posibles gracias al aparato narrativo [del] que disponemos para hacer frente simultáneamente a la canonicidad y excepcionalidad. Así, aunque la cultura debe contener un conjunto de normas, también debe contener un conjunto de procedimientos de interpretación que permita que las desviaciones de esas normas cobren significados en función de patrones de creencias establecidos (Bruner, 1991: 59).

Así, para Bruner, la atribución de estados mentales sería una especie de licencia narrativa que nos otorga la cultura para explicar, en base a razones y motivos, ciertas conductas atípicas o aparentemente irracionales.

En su artículo, "Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?", Premack y Woodruff (1978) propusieron emplear el término "teoría de la mente" para aludir a este conjunto de competencias. Con tal expresión, trataban de remarcar el carácter inferencial e interpretativo de un sistema de creencias como el que refiero. Sostienen:

> Un sujeto tiene una teoría de la mente cuando es capaz de atribuir estados mentales a los demás y a sí mismo. Un sistema de inferencias de estas características merece el calificativo de teoría porque tales estados no son directamente observables y es posible utilizar el sistema para predecir el comportamiento de los demás (Premack y Woodruff, 1978: 137)

La propuesta de estos autores deriva del estudio de la inteligencia de los chimpancés. En sus experimentos más conocidos presentaban a Sara, una chimpancé adulta, una escena en la cual un sujeto debía enfrentar y resolver un problema (como por ejemplo, salir de una habitación cuya puerta se hallaba cerrada o hallar un modo de conservar su temperatura corporal). Seguidamente se le mostraba al animal varias fotografías de entre las cuales debía seleccionar aquella que representaba la resolución del test. Los autores daban por supuesto que, para identificar el problema, la chimpancé tendría que reconocer en el personaje de la historia ciertos estados mentales (como deseos e intenciones) que no eran directamente observables. Solo así podría identificar la meta a alcanzar y seleccionar la estrategia de afrontamiento más adecuada. Según el reporte de los autores, Sara se desempeñó eficientemente frente a este tipo de prueba. De lo anterior concluyen que el animal era capaz de llevar a cabo algunas inferencias sencillas sobre los estados psicológicos de un tercero.

En los años posteriores otros psicólogos han retomado la expresión "Teoría de la Mente"[4], aunque variando parcialmente su significado. En su acepción más modesta, y siguiendo la propuesta de Premack y Woodruff, se ha utilizado este término para remarcar el carácter especulativo de nuestras intuiciones psicológicas. Otros teóricos suponen, sin embargo, algo más arriesgado y es que nuestra "psicología popular" resultaría algo semejante a una red conceptual articulada mediante principios legaliformes, más o menos parecida a las teorías que desarrollan los científicos. A través de estas proposiciones "cuasilegales" se entrelazan causalmente diferentes procesos como la percepción,los eventos ambientales y la conducta aportándoles unidad conceptual. La teoría "predice"- se afirma- que, bajo ciertas condiciones, la conjunción de nuestros deseos, nuestras creencias y otros estados mentales "causarán" una acción específica (Toribio Mateas, 1995; Gopnik y Meltzoff, 1999).

Aunque la gran mayoría de los psicólogos están de acuerdo en la importancia que esta clase de competencias tienen en la regulación de nuestras interacciones sociales y coinciden al aceptar el carácter de herramienta cultural que la misma constituye, no está claro cómo, a partir de cuándo y de qué modo los humanos las ponemos en práctica ni tampoco de qué factores dependen las mismas. De estos y otros problemas asociados nos ocuparemos en los próximos capítulos. Como he indicado en el prólogo, el problema sobre cuáles son los mecanismos y las habilidades cognitivas que hacen posible el desarrollo de estas destrezas, es uno de los aspectos centrales que me he propuesto abordar en esta investigación. Pero para ello antes será preciso puntualizar cuáles son las clases de supuestos que desde nuestro sentido común hacemos acerca de *lo mental*. Será aquí útil revisar cuales han sido las observaciones que los filósofos hicieron al respecto. Como tendremos oportunidad de ver, la tradición filosófica se ha ocupado en algunas ocasiones de defender y en otras de cuestionar muchos de los supuestos que estructuran nuestras creencias sobre el funcionamiento de la mente.

Características de la mente

Como hemos estado viendo, atribuir mente supone adscribir algún tipo de estado psicológico interno al agente cuya conducta se intenta explicar. Tales estados poseerían una serie de características comunes que nos permitirían agruparlos como entidades de un mismo tipo, esto es, como eventos de naturaleza "mental". Ahora bien, el rótulo "mental" parece ser sumamente general e inespecífico; hacemos uso del mismo para referir una variedad de fenómenos. La

[4] En lo que sigue emplearé de forma indistinta y como sinónimos, las expresiones "psicología folclórica", "psicología popular" o "teoría de la mente con minúscula". Cuando emplee, en cambio, el término "Teoría de la Mente", escrito con mayúscula, estaré refiriéndome al conjunto de modelos que postulan que nuestros saberes psicológicos de sentido común se organizan como una teoría científica, con nociones abstractas y procesos de inferencia sobre procesos no observables. En breve ilustraré más claramente esta distinción.

cuestión a resolver es entonces: ¿Qué criterios tenemos en cuenta para decidir si un fenómeno ha de ser agrupado o no dentro de esta categoría?

Intuitivamente tendemos a asociar mente con "conciencia". Tener un estado mental supone de algún modo "ser consciente de" algún estado de cosas. En este sentido, establecer un criterio para delimitar el campo de lo mental podría depender de que hallemos uno para definir lo que es "ser consciente de". El *International Dictionary of Psychology* define la conciencia como "tener percepciones, pensamientos y sentimientos" y agrega: El término es imposible de definir excepto en términos que son ininteligibles sin una captación de lo que la conciencia significa. Muchos caen en la trampa de confundir la conciencia con la autoconciencia; para ser consciente solo es necesario percatarse del mundo externo. La conciencia es un fenómeno fascinante pero huidizo: es imposible especificar qué es, qué hace o por qué evolucionó. Aún no se ha escrito nada que valga la pena leerse (citado en Sutherland, 1989)

No son pocos los autores que han puesto en duda que podamos hallar una definición para este término. Según David Chalmers (1996) cualquier intento por precisar en qué consiste la experiencia consciente a partir de nociones más primitivas resultaría igual de improductivo que intentar definir conceptos como "espacio" o "materia" apelando a algo más fundamental. De acuerdo con este autor, lo mejor que podríamos hacer es limitarnos a dar buenos ejemplos a fin de caracterizar esta clase de experiencias y esperar que el lector posea sus propias experiencias conscientes a las cuales remitirse a fin de entender de qué estamos hablando.

Sigamos entonces su sugerencia y hagamos el intento. Usamos el adjetivo *mental* para aludir a una amplísima y heterogénea gama de fenómenos entre los que se cuentan: las sensaciones táctiles, visuales, auditivas, olfato-gustativas, nociceptivas y propioceptivas; las emociones y los sentimientos que incluyen el amor, el cariño, la estima, la ternura, la compasión, la lujuria, la pasión, el anhelo, la dicha, la alegría, el regocijo, la felicidad, el deleite, el júbilo, la euforia, la satisfacción, el éxtasis, el entusiasmo, los celos, el asco, el enfado, el estremecimiento, el placer, el orgullo, el sentimiento de triunfo, las ganas, las esperanzas, el sentimiento de optimismo, el sentimiento de embelesamiento, el alivio, la sorpresa, la incredulidad, el estupor, el lamento, el arrepentimiento y la culpa; los estados de pensamiento, los juicios, las cogniciones, los estados de conocimiento, las creencias, los intereses, los estados atencionales; los deseos; la imaginería; los recuerdos, el sentido de la propia identidad, etc. La lista no pretende ser exhaustiva ni apela a categorías excluyentes. Por el contrario, hemos de tener en claro que en un buen número de ocasiones, al hablar de *lo mental* apelamos a fenómenos que pueden ser agrupados dentro de más de una de las anteriores categorías o que implican a otros estados mentales más básicos. Tal es el caso, por ejemplo, del sentimiento de "sorpresa" que es una emoción compleja o secundaria, sólo comprensible si la introducimos en una red que involucra otras nociones como creencias, expectativas y estados de decepción.

Según Chalmers un primer intento de caracterización nos lleva a remarcar en lo mental la "cualidad subjetiva de la experiencia". Dice:

> Cuando percibimos, pensamos y actuamos, existe un ruido de fondo de causalidad y procesamiento de información, pero este procesamiento por lo general no ocurre en la oscuridad. Existe también un aspecto interno; hay algo que se siente como ser un agente cognitivo. Este aspecto interno es la experiencia consciente. Las experiencias conscientes van desde las vívidas sensaciones de colores hasta las experiencias de los más tenues aromas en el ambiente; desde agudos dolores a la huidiza experiencia de pensamientos en la punta de la lengua; desde sonidos y olores mundanos hasta la grandeza envolvente de la experiencia musical; desde la trivialidad de una fastidiosa comezón al peso de una profunda angustia existencial; desde la especificidad del sabor de la menta a la generalidad de la

> propia experiencia de uno mismo: cada una de estas experiencias tiene una calidad experimentada distintiva. Todas son partes prominentes de la vida interior de la mente" (Chalmers, 1996: 26)

Al igual que otros autores (por ejemplo, Searle, 2000), Chalmers cree que expresiones tales como "experiencia", "fenoménico", "qualia" o "experiencia subjetiva" remarcan uno de los aspectos centrales de aquello a lo que se alude bajo este término; "mental" en este sentido, sería igual que "instanciar alguna cualidad fenoménica" (Chalmers, 1996: 51). Sin embargo este filósofo sostiene que en ocasiones aludimos a la mente en un sentido bastante diferente. En un buen número de circunstancias nos referimos a *lo mental* para hablar de aquellos estados internos al organismo que son "causa de" conductas. En este sentido, un estado mental no necesariamente ha de ser consciente. Bajo esta segunda acepción- a la cual llama "psicológica"- un estado es *mental* si desempeña algún rol causal en la explicación de la conducta. Según sus propias palabras:

> En el concepto *fenoménico*, la mente se caracteriza por el modo como se la experimenta; en el concepto *psicológico*, la mente se caracteriza por lo que hace. No debería haber ninguna cuestión de competencia entre estas dos nociones. Ninguna de las dos es *el* análisis correcto de la mente. Cubren diferentes fenómenos y ambas son muy reales (Chalmers, 1996: 35, cursiva en el original)[5]

Chalmers sostiene que, clásicamente, la filosofía tendió a identificar lo mental con lo fenoménico y supuso que para ser llamado así, un fenómeno debe suponer algún aspecto consciente, no pudiéndose concebir que, en algunas circunstancias, *mental* pudiese aludir exclusivamente a la acepción que aquíse define como"psicológica". Más recientemente, sin embargo, se ha argumentado que toda expresión *mentalista* es factible de ser analizada en términos de conductas. Desde esta posición *lo mental* alude al conjunto de factores internos, asociados al procesamiento de información que tienen lugar en nuestro sistema nervioso y que poseen un rol causal sobre nuestros comportamientos. Tal acepción hace posible, por ejemplo, que invoquemos estados mentales no conscientes para dar cuenta de nuestras conductas.

Esta propuesta parece particularmente útil para entender estados mentales "con contenido" como los expresados mediante "actitudes proposicionales"[6] (por ejemplo, determinados deseos, creencias o expectativas). Cuando alguien sostiene que: *fue la creencia de que el fin de la Revolución Francesa era derrocar a los opresores del pueblo y afirmar la justicia para todos*, lo que llevó a Robespierre a permanecer en el poder y eliminar a sus rivales, no estamos afirmando que tal creencia haya persistido en Robespierre como experiencia fenoménica consciente durante todo el lapso de tiempo en que impuso su reinado del terror. Más bien nos referimos a que existía cierto estado interno o disposición que impulsó al tirano a actuar como actuó y no de otro modo. Para Chalmers esto es así porque la creencia es una forma de "construcción explicativa". Creer que algo es verdadero es actuar del modo en que actuaríamos si dicho estado de cosas fuese real. En este sentido, nuestras adscripciones de estados de creencias tienden a dejar de lado los aspectos experienciales o fenoménicos. Esto parece tener que ver con que la fenomenología de nuestras creencias "es relativamente tenue", siendo lo más importante para caracterizar a este estado mental como tal el contenido sobre el cual versa junto con el "papel que desempeña en mi sistema cognitivo" (Chalmers, 1997: 45). Y aunque, según algunos autores, es preciso que al menos algunas de nuestras creencias sean conscientes (ya que, al decir de tales críticos, sería un sin sentido sostener de alguien que tiene creencias

[5] Esta distinción se hará más clara cuando, en capítulos posteriores, tratemos el problema de la explicación psicológica y lo que ha dado en llamarse el "modelo de explicación por niveles".
[6] Más adelante nos ocuparemos de ellos.

pero que no ha sido jamás consciente de ninguno de tales estados) podemos en nuestras explicaciones invocar un sinnúmero de creencias "no acaecientes" y suponer que las mismas se encuentran articuladas y son responsables de ésta, nuestra creencia consciente[7].

Más el análisis previo parece no resultar tan conveniente si tratamos de analizar fenómenos como las "sensaciones" y la "conciencia". Es sumamente dudoso que uno pudiese hablar de una instancia mental como un dolor sin invocar ninguna cualidad fenoménica asociada. Respecto de esto Chalmers comenta:

> Asimilar lo fenoménico a lo psicológico previamente a alguna explicación profunda sería restar importancia al problema de la experiencia consciente; y asimilar lo psicológico a lo fenoménico sería limitar vastamente el papel de lo mental en la explicación de la conducta (Chalmers, 1996: 40).

Es muy cierto que, al no contar con un lenguaje propio que describa estrictamente las cualidades fenoménicas de nuestros eventos mentales nos vemos inducidos, por lo menos en un buen número sino en todas las ocasiones, a asociar dichas cualidades con propiedades externas relacionadas o que cumplen algún papel causal en su provocación. Es decir, cuando intentamos comunicar nuestras experiencias conscientes no apelamos a cualidades intrínsecas sino que hablamos con metáforas o referimos aquellos fenómenos externos con los que tales experiencias se asocian "típicamente". A menudo decimos, por ejemplo, que nos sentimos caer "en un pozo de depresión", que nos vimos "cegados de amor" o que creemos "estallar de odio" y nos referimos al "aroma de hogar", a "un dolor punzante" o a "la sensación de estar cobijados". Con ello apelamos a metáforas y hacemos explícitas las clases de situaciones que tienden a provocarnos por lo común determinadas experiencias fenoménicas. Más no decimos nada sobre tales experiencias fenoménicas en sí. Simplemente mencionamos sus "causas" ordinarias (o causas que provocan vivencias más fáciles de comunicar que guardan alguna analogía con la experiencia que pretendemos describir) y esperamos que nuestro interlocutor conozca, por propia experiencia, la sensaciones que dichas situaciones tienden a provocar. Por ello es que Chalmers sostiene:

> Por lo general, en la medida en que tenemos categorías fenoménicas comunicables, éstas se definen por referencia a sus asociaciones externas típicas o a una clase de estado psicológico (Chalmers, 1996: 48)

Pero esta dependencia de los conceptos fenoménicos respecto de ciertos criterios causales no debe llevarnos a pensar que el significado de nuestros términos mentales se reduce a dichos criterios causales asociados. Afirma este mismo autor:

> [Cuando hablamos de una sensación de verde, tal forma de hablar no es equivalente a hablar]... de un estado causado por el pasto, los árboles, etc. Hablamos de la cualidad fenoménica que ocurre por lo general cuando un estado es causado por el pasto y los árboles. Si existe un análisis causal externo, es algo así como *la clase de estado fenoménico que es causado por el pasto, los árboles, etc.* (Chalmers, 1996: 48).

En otros términos, la selección de una propiedad *psicológica* para expresar una propiedad *fenoménica* no hace que la propiedad *fenoménica* deba verse reducida a la propiedad *psicoló-*

[7] Algunos autores, como Dennett, diferencian entre creencias conscientes y creencias tácitas. Estas últimas aludirían a " creencias" en el sentido "psicológico" y no implicarían ningún contenido fenoménico. Dice Chalmers por su parte: "Existe cierta plausibilidad en la idea de que un ser sin una vida interior consciente no podría verdaderamente ser un creyente; cuanto más sería un pseudocreyente. Aún así, esto haría que el papel de lo fenoménico en los conceptos intencionales sea bastante débil" (1996: 45)

gica. La cualidad fenoménica no quedaría, en tal sentido, meramente definida en términos psicológicos. En este nivel Chalmers piensa que la noción "experiencia consciente" vendría a constituir, como ya vimos, una especie de primitivo semántico.

De lo comentado hasta aquí podemos concluir que, de acuerdo con Chalmers, un estado mental podría en principio ser definido como un cierto tipo de estado, evento o proceso interno de una persona, mediante el cual se alude: a) a algún tipo de experiencia consciente; b) a cierta disposición o estado interno no consciente que posee propiedades causales sobre nuestra conducta; c) a una conjunción de a y b. Ambos criterios agotarían según parece, al conjunto de los fenómenos mentales. Dicho con las palabras del propio autor:

> Toda propiedad mental es una propiedad fenoménica, una propiedad psicológica, o una combinación de ambas (Chalmers, 1996: 41)

Este último parece, por ejemplo, ser el caso de nuestra noción ordinaria de dolor, la cual, como observa Chalmers, supone una "mezcla ponderada" de cualidades fenoménicas y psicológicas. En un concepto como el de "aprendizaje" en cambio, este autor ve una mayor implicación de las cualidades psicológicas. A este nivel no es necesario referir ninguna cualidad fenoménica para calificar a un determinado proceso cognitivo como el que constituye una instancia de aprendizaje. Y aunque existiese un "matiz fenoménico" asociado, éste no sería sino tenue.

> Al explicar el aprendizaje, lo fundamental que debemos aclarar es cómo el sistema consigue adaptarse del modo apropiado. Algo similar ocurre con conceptos como los de categorización y memoria, que parecen ser esencialmente nociones psicológicas, en el sentido de que lo fundamental es el desempeño de un papel cognitivo apropiado (Chalmers, 1996: 43)

La caracterización de las emociones, en tanto, parecen tener su punto de anclaje en el aspecto fenoménico. Aquí las experiencias conscientes parecieran ser decisivas para discriminar, por ejemplo, entre una emoción como la simple excitación y la alegría. Sin embargo también es cierto que habría aspectos psicológicos (por ejemplo los procesos de atribución causal que el sujeto hace respecto del origen de tales experiencias) que parecen jugar un rol de importancia en la diferenciación entre estados (piénsese, por ejemplo, en los casos de angustia y tristeza; es factible que en su fenomenología muchos aspectos de estos dos estados sean compartidos. Sin embargo la explícita identificación de un evento negativo como causa del segundo tipo de emoción es lo que nos permite reconocerla propiamente como un auténtico sentimiento de tristeza).

Pese a lo dicho, en nuestra vida cotidiana la convivencia de propiedades fenoménicas y psicológicas en la adscripción mental parecería ser más la regla que la excepción.

> Cuando afirmamos que alguien está alegre, no necesitamos hablar específicamente de la cualidad fenoménica, ni del papel funcional, ya que, usualmente, ambos van juntos (Chalmers, 1996: 49)

En este sentido, parece acertado afirmar que cuando una persona presenta una explicación mental de los comportamientos de un agente probablemente comienza remarcando los aspectos fenoménicos de dichos estados para terminar haciendo hincapié en los aspectos psicológicos.

Repasemos lo dicho hasta aquí. He estado intentando proveer algunos criterios mínimos para caracterizar a un fenómeno como *mental* o no. Sostuve, sin embargo, que es relativamen-

te difícil llegar a una definición clara sobre lo que supone esta clase de noción. Basándome en la propuesta de Chalmers he identificado dos clases de significados posibles para la expresión *mental*. La primera de ellas conduciría a asociar lo mental con lo fenoménico. He planteado aquí que una característica intrínseca de ciertos estados mentales como las sensaciones, los dolores, el prurito, etc., es que dichos estados son experimentados subjetivamente por sus poseedores. Por otro lado he dicho que también parece factible caracterizar a "lo mental" en función de los efectos que tales estados internos provocan a nivel conductual. En este último sentido, *mental* sería un tipo de término "teórico" que aludiría a una "disposición" o potencialidad para generar comportamientos que tienen su origen en alguna parte de nuestro sistema nervioso. Según hemos visto, la caracterización que hacemos de las creencias y otros estados mentales que presentan un "correlato fenoménico débil" se sustentaría desde esta segunda posición. Esto tendría también que ver en parte con que este tipo de estados mentales posee "contenido" que hacen referencia "a objetos y propiedades del mundo externo" y se encuentran parcialmente determinados por las propiedades del medio (Danón, 2002). Fenómenos como las sensaciones o las emociones[8] por el contrario, nos obligan a hacer primar el aspecto fenoménico o consciente de tal clase de eventos.

En el próximo apartado me propongo analizar algunos supuestos ontológicos y epistemológicos que subyacen a nuestra concepción ordinaria de lo que es el mundo mental. Puntualmente trataré de caracterizar algunas de las presuposiciones y las consecuencias que derivan de nuestra idea dualista acerca de la realidad. Según creo, tal análisis nos permitirá aportar otros criterios para singularizar aquello a lo que, al parecer, aludimos desde nuestra "psicología folclórica" cuando hablamos de la mente.

Supuestos subyacentes a nuestra psicología "folclórica"

> *Toda la filosofía es un intento por comprender nuestra experiencia, pero el problema fundamental con el que tropezamos en el caso que estamos considerando no reside tanto en el tipo de experiencia que debe ser explicada como en el tipo de experiencia que aceptamos como fundamental. El epistemólogo occidental suele centrarse exclusivamente en los datos proporcionados por la experiencia dual, al tiempo que desdeña otras modalidades [es decir, experiencias no duales]... como absurdas aberraciones filosóficas. Los epistemólogos orientales, por su parte, han puesto el acento en las distintas experiencias paranormales, como el samadhi, los sueños y lo que ellos consideran la experiencia de la liberación*
>
> *(Loy, 2002: 22)*

Como sostiene Loy (2002), la clase de experiencias y fenómenos que caracterizamos como prototípicos y nuestra concepción general acerca de cómo es "verdaderamente" el mundo se sustenta en una serie de supuestos apriorísticos de carácter metafísico, que no son cuestionados por quienes los defienden. Podemos en tal sentido coincidir con Dilthey cuando afirma que aunque para el profano la realidad del mundo exterior resulte algo obvio, y ociosa la cuestión relativa a la legitimidad de nuestra creencia en ella, el interés que despertará por siempre en el filósofo "la validez objetiva de la experiencia interna, la realidad del mundo exterior, la determinación del valor cognoscitivo de nuestras sensaciones, de nuestras representación del espacio y de las formas de pensamiento" será siempre enorme (Dilthey, 1924: 155).

[8] Muchos autores sostienen que las emociones también tienen contenido, pero que se trataría de un contenido *sui generis*.

El término dualismo alude en el contexto en que lo estoy empleando a la concepción metafísica que Smith y Jones (1986) llamaran "perspectiva de los dos componentes". La misma postula una "división de labores" entre un componente extenso, corpóreo y externo y otro "intencional", incorpóreo e interno; al segundo componente se le asigna la potencialidad para producir deseos, creencias, intenciones, sentimientos de dolor, y experiencias visuales y táctiles.

> La principal idea de lo que llamamos *perspectiva de los dos componentes* es que estamos compuestos por dos entidades, una corporal y otra no física: y la presencia del segundo componente no-físico es esencial para que funcionemos como cosas *pensantes* y *sintientes* (...) el cuerpo (incluyendo, por supuesto a nuestro cerebro) es el centro de los procesos y fenómenos puramente físicos, en tanto el yo o mente (o lo que sea que llamemos el segundo componente) lo que piensa y siente [...] La posición que estamos describiendo podría quizá ponerse en los siguientes términos. Una persona humana (al menos en sus estados corporales normales) consiste en dos entidades diferenciales de algún modo emparejadas: una de ellas, el cuerpo, posee propiedades físicas pero no propiedades mentales; el otro componente, incorpóreo, carece de características físicas y en cambio tiene otras de naturaleza mental (Smith y Jones, 1986: 9).

Hay quienes sostienen que las intuiciones psicológicas con las que estructuramos nuestra psicología "folclórica" son consecuencia de que damos por sentado una serie de presuposiciones que derivan de nuestra concepción dualista del mundo[9]. Son, por ejemplo, supuestos de tal naturaleza los que nos llevan a aceptar que los fenómenos mentales ocurren en nuestro interior, que son *inextensos* o que únicamente son aprehensibles por conocimiento introspectivo (es decir, que tan solo su poseedor tiene acceso a sus pensamientos, sus sentimientos, sus sueños, los productos de su imaginería, sus recuerdos, sus sensaciones, etcétera). Del mismo modo en que aceptamos que los ladrillos, las mesas y las bolas de villar son entidades materiales, ocupan un lugar en el espacio, ofrecen "resistencia" cuando tratamos de alterar sus formas, son más o menos consistentes en el tiempo, pueden definirse como "objetivas" y obedecen a leyes "naturales" como el principio de causalidad, damos por cierto para los seres humanos y por lo menos algunos animales, que experimentan experiencias subjetivas internas del tipo de los "dolores", los "deseos", las "intenciones", las "expectativas" y las "creencias". Como afirma Ryle:

> [Para el hombre común], toda persona vive dos vidas paralelas: una está formada por lo que le acaece a su cuerpo y la otra por lo que le acaece a su mente. La primera es pública; la segunda, privada. Los eventos que forman la primera historia pertenecen al mundo físico; los de la segunda, al mundo mental" (Ryle, 1949)

Para el dualismo, cada una de tales "instancias" gozaría de características o propiedades más o menos exclusivas. El cuerpo humano se agruparía dentro de la primera clase de fenómenos encontrándose más o menos sujeto a las leyes físicas que gobiernan a otros cuerpos que, como él, se encuentran ubicados en el espacio. La mente, en cambio, no se hallaría en el espacio y su funcionamiento no dependería de las leyes de la mecánica. Afirma Rorty:

[9] Como se verá en posteriores apartados, el hecho de que una concepción dualista del mundo resulte intuitiva no significa en modo alguno que sea correcta. Nuestro sentido común podría en ese sentido estar sustentado sobre una serie de "artificios" conceptuales que son consecuencia, entre otras cosas, de cómo estructuramos, en función de un lenguaje natural, nuestra experiencia acerca de la realidad.

> Los estudios de la filosofía de la mente suelen comenzar suponiendo que todos hemos sabido siempre dividir el mundo en dos categorías: lo mental y lo físico, y que esta distinción es de sentido común e intuitiva aún cuando la existente entre lo material y lo inmaterial sea filosófica y desconcertante [...] Parece que no tenemos ninguna duda de que los dolores, talantes, imágenes y oraciones que *destellan ante la mente*, los sueños, alucinaciones, creencias, actitudes, deseos e intenciones, todos ellos figuran como mentales, mientras que las contracciones del estómago que causan el dolor, los procesos nerviosos que lo acompañan y todo lo demás a lo que se puede atribuir una localización clara dentro del cuerpo figuran como no mentales. Nuestra clasificación no se plantea ninguna duda y sugiere no sólo que tiene algo que ver con la no espacialidad y con la noción de que aunque se destruyera el cuerpo, las entidades o estados mentales podrían seguir perdurando de alguna manera. Aún cuando rechacemos la noción de sustancia mental [...] parecemos capaces de distinguir entre la mente y el cuerpo... (Rorty, 1979: 25, cursiva en el original)

Para Loy (2002) hay una modalidad básica de "dualismo" que es consecuencia de la forma en que estructuramos nuestro conocimiento. Según este autor, nuestro pensamiento escinde la realidad en categorías dicotómicas contrapuestas, "ser y no ser", "éxito y fracaso", "vida y muerte", "iluminación e ignorancia". Esta forma de pensamiento dicotómico- afirma- parte de la ilusión de que la realidad siempre presenta extremos independientes. Resultado de lo anterior es que se genere en nosotros la impresión de la existencia de una colección de objetos discretos en el mundo[10]. Por ello dice que:

> ...Nuestro conocimiento conceptual es dualista en al menos dos sentidos diferentes: es un conocimiento que posee un sujeto sobre algo, y es un conocimiento que debe discriminar una cosa de otra para acabar afirmando algún atributo... (Loy, 2002: 18)

Según Loy sería esta forma de pensar por opuestos la que daría lugar a la primera forma de dualidad, es decir: la que distingue entre sujeto y objeto de conocimiento o, bajo otra perspectiva, entre mente y mundo. Históricamente esta segunda forma de dualismo ha ido de la mano lo que se ha conocido como el "dualismo de sustancias"; esta tesis establece una dicotomía de carácter ontológico entre dos clases diferentes de sustancias, una "mental" y otra "física". Uno de los filósofos que ha defendido y ha llegado a convertirse en el mayor representante del dualismo sustancialista ha sido René Descartes. La filosofía de Descartes ejerció una enorme influencia sobre el modo de pensar del hombre y la cultura occidental[11]. De acuerdo con Capra:

> Como consecuencia de esta división cartesiana, la mayoría de los individuos son conscientes de sí mismos como egos aislados, que existen dentro de sus cuerpos. La mente fue separada del cuerpo y se le asignó la fútil tarea de controlarlo, cau-

[10] En su libro Loy reconoce otras formas de dualidad que no he tomado en consideración por no resultar relevantes para el presente trabajo.

[11] Hay filósofos que afirman que el Descartes histórico no constituye un auténtico defensor del "cartesianismo" [por ejemplo Radner (1988) y Costa (1983)]. Sin embargo, tal cual sostiene Danón (2002), un gran número de teóricos aceptan en el presente que, con independencia de cuál fuera la esencia del pensamiento cartesiano, nuestro sentido común y la "tradición filosófica", parecieran aceptar buena parte sino todas las tesis que aquí presento para caracterizar a dicha concepción.

> sando así un aparente conflicto entre la voluntad consciente y los instintos involuntarios (Capra, 1975: 31)[12].

Algunos filósofos emplean la expresión "mito cartesiano" o "cartesianismo" para aludir a lo que se consideran las tesis principales defendidas desde esta posición. Para Descartes habría una escisión entre nosotros como sujetos de conocimiento y el "mundo exterior". Nuestra percepción de la realidad se encontraría mediatizada, resultando nuestras vivencias y nuestras experiencias subjetivas modos de conocimiento directo. De este modo, este autor supone la existencia de una realidad parcialmente independiente de cada uno de nosotros en tanto agentes cognoscentes. Dicho en otras palabras, el cartesianismo defiende cierta independencia entre nosotros ("sujetos conocedores") y el "mundo exterior" así como también entre el conocimiento de nuestras experiencias mentales y nuestro acceso a la realidad física (que puede o no devenir en "objeto de conocimiento").

Descartes admite que en un buen número de ocasiones damos por verdaderas y manifiestas cosas que no son más que supuestos. En los casos en que somos, por ejemplo, víctimas de ilusiones o alucinaciones, creemos cosas que no son ciertas. Para este autor todo aquello a lo que llegamos por los sentidos sería una experiencia mediada y no auténtico conocimiento. Sólo las ideas o los pensamientos que se presentan de forma intuitiva a nuestra mente son de carácter indubitable en el sentido de que no puedo engañarme acerca de ellos. Puedo tener una creencia falsa pero no puedo en cambio creer que creo, cuando no es verdad que creo algo. Dice, en las *Meditaciones Filosóficas (Meditación Segunda)*:

> ...En efecto, he comprobado que por más que lo que siento y lo que imagino no tenga quizás existencia fuera de mí, estoy seguro, sin embargo, de que estos modos de pensar que llamo sentimientos e imaginaciones, existen en mí, en tanto son solamente modos de pensar (Descartes 1649: 43)

De este modo Descartes pone entre paréntesis el supuesto sobre la existencia de entidades externas. Su tesis es que, en principio, no puede afirmarse más que la existencia de uno mismo en tanto sujeto de experiencias.

> Yo soy, yo existo: es manifiesto. Pero ¿Por cuánto tiempo? Sin duda, en tanto que pienso, puesto que aún podría suceder, si dejase de pensar, que dejase yo de existir en absoluto. No admito ahora nada que no sea necesariamente cierto; soy por lo tanto, en definitiva, una cosa que piensa, esto es, una mente, un alma, un intelecto, o una razón, vocablos de un significado que antes me era desconocido. Soy, en consecuencia, una cosa cierta, y a ciencia cierta existente. Pero, ¿qué cosa? Ya lo he dicho, una cosa que piensa [...] ¿Qué soy? Una cosa que piensa. ¿Qué significa eso? Una cosa que duda, que conoce, que afirma, que niega, que quiere, que rechaza, y que se imagina y siente (Descartes 1649: 37).

Más adelante agrega:

> En efecto, no admito que exista otra cosa en mi a excepción de la mente (...) Pues si juzgo [por ejemplo] que la cera existe a partir del hecho de que la veo, mucho más evidente será que yo existo a partir del hecho mismo de que [soy quien] la

[12] Loy afirma que la visión científica y dual del mundo- una visión diametralmente opuesta a la que afirma la no dualidad entre el vidente y lo visto- se asienta en supuestos metafísicos originarios de la Grecia de Platón y sobre todo, de Aristóteles (Loy, 2002: 16)

> veo. Puede ser que lo que veo no sea cera en realidad; puede ser que ni siquiera tenga ojos con los que vea algo, pero no puede ser que cuando vea o- lo que ya no distingo- cuando yo piense que vea, yo mismo no sea algo al pensar. Del mismo modo, si juzgo que la cera existe del hecho de que la toco, se deducirá igualmente que yo existo (...) Si la percepción de la cera parece ser más clara una vez que me percaté de ella no solo por la vista y por el tacto sino por más causas, ¡Con cuanta mayor evidencia se ha de reconocer que me conozco a mí mismo! Puesto que no hay ningún argumento que pueda servirme para la percepción, ya de la cera, ya de cualquier otro cuerpo, que al mismo tiempo no pruebe con mayor nitidez la naturaleza de mi mente [...] me doy clara cuenta de que nada absolutamente puede ser conocido con mayor facilidad y evidencia que mi mente (Descartes 1649: 40-41).

Para Descartes, la realidad externa se convierte de este modo en algo que nunca puede darse por segura. Habría ciertas propiedades dadas en mis experiencias que me mueven a suponer que existen en el mundo cosas fuera de mí. Sin embargo dichos supuestos no pueden sustraerse al terreno de la duda. Por más intuitivas que resulten mis creencias sobre la existencia del mundo exterior, ellas no serían sino consecuencia de "inferencias" de una cierta clase que género a partir de mis diferentes vivencias subjetivas. Es de la aparente independencia que algunas de dichas experiencias presentan respecto de mi voluntad y mis deseos, que deduzco que responden o se originan en cosas externas a mí mismo[13]. Dice, por ejemplo:

> ...Experimento en mí mismo [ciertas experiencias] que no dependen de mi voluntad y, por lo tanto, de mí mismo; frecuentemente se presentan aún sin mi consentimiento, ya que, quiera o no, siento el calor y por lo tanto considero que aquel sentido, o la idea del calor, procede de una cosa que no soy yo, es decir, del calor del fuego junto al cual estoy sentado. Y no hay nada más razonable que juzgar que es esa cosa la que me envía su semejanza, más bien que alguna otra (Descartes 1649: 45)[14]

Pero, previene, aunque estas ideas no dependen de mi voluntad, no puedo estar seguro de que procedan de cosas colocadas fuera de mí. Al respecto sostiene:

> ...Aunque procedan de cosas ajenas a mí, no por ello se sigue que hayan de ser parecidas a ellas. Muy al contrario, me parece haber encontrado en muchas gran diferencia; como por ejemplo, existen en mi dos ideas del sol, una adquirida por medio de los sentidos, que, según creo, debe incluirse entre las ideas adventicias, en la que se me aparece muy pequeño, y otra tomada del estudio astronómico, es decir, de ciertas nociones que me son innatas o formadas por mí de cualquier otro modo, y en la que el sol aparece muchas veces mayor que la tierra. Ambas

[13] Un punto a comentar de la obra de Descartes es cómo pasa de la aceptación indubitable de su propia vida mental a la afirmación acerca de la existencia de una sustancia extensa. Para ello Descartes construye un argumento que consta de tres pasos. Tras convencerse de que no puede sino conocer su propio mundo subjetivo, Descartes reconoce que posee ciertas ideas sobre cualidades de las que él mismo carece (como la perfección). Esto le lleva a defender que no puede haber adquirido tales ideas sino a forma de generoso legado de un ser que efectivamente las posea. Dicho ser sería Dios. De lo anterior Descartes concluye que un Dios bondadoso y perfecto no puede permitir que sus criaturas sean permanentemente víctimas del engaño. Por lo anterior Dios se convertiría en un tipo de "garante" de la existencia de la *res extensa*. Esto permite a Descartes sostener a un mismo tiempo la existencia real de ambos tipos de sustancias. Se han propuesto una serie de críticas a este argumento y los supuestos sobre los cuales descansa que no trataremos aquí, ya que excede las pretensiones de este trabajo.

[14] Volveremos sobre este punto cuando abordemos la teoría que Baldwin ha propuesto para explicar el desarrollo de la noción de "mundo exterior" y el origen de la noción de "creencia" en el niño. Como se verá en breve, la tesis de este autor se ha visto enormemente influida por una forma de pensar cercana al cartesianismo.

> ideas no pueden ser iguales al sol que existe fuera de mí, y el cálculo demuestra que es precisamente la más ajena a la realidad aquella que parece proceder más directamente del sol mismo. (Descartes 1649: 45- 46).

Unas páginas después, sostiene:

> En lo que respecta a las ideas de las cosas corporales, no hay nada en ellas tan considerable que no parezca que podría proceder de mí mismo; puesto que, si las considero con más atención y las examino una por una del mismo modo que he examinado antes la idea de la cera, advierto que es poco lo que puedo percibir clara y diferencialmente: a saber, su magnitud, es decir, su extensión en longitud, su anchura y profundidad; su figura, que proviene de la determinación de esa extensión; la situación que respectivamente ocupan las cosas que tienen diversas figuras; el movimiento o la mutación de esa situación; a lo que se podría añadir la sustancia, la duración y el número. Lo demás, por el contrario, como la luz, los colores, los sonidos, los olores, los sabores, el calor y el frío, y las restantes cualidades del tacto, no lo pienso ahora sino confusa y obscuramente, de manera que hasta ignoro si son verdaderas o falsas, esto es, si las ideas que tengo de aquellas son ideas ciertas o no... (Descartes 1649: 48)

Como estamos viendo, Descartes apuntala su sistema filosófico sobre la certeza sobre su propia existencia en tanto "cosa pensante" y la duda acerca de la existencia del mundo exterior. Dado este primer paso, el filósofo intenta hacer explícitas algunas propiedades que nos permitirían diferenciar con claridad a uno de otro fenómeno para de allí concluir, hacia la sexta meditación que mente y cuerpo han de ser sustancias diferentes. Para Descartes el cuerpo comprende:

> Todo aquello que está determinado por alguna figura, circunscrito en un lugar, que llena un espacio de modo que excluye de allí todo otro cuerpo, que es percibido por el tacto, la vista, el oído, el gusto, o el olor, y que es movido de muchas maneras, no por sí mismo, sino por alguna otra cosa que le toque (Descartes, 1649: 36).

En tanto diferenciado de la mente, el cuerpo está compuesto de materia y tiene las propiedades comunes de la materia; esto es: se extiende en el espacio y es capaz de movimiento. Fundamentalmente su concepción mecanicista lo lleva a establecer que todos los fenómenos naturales pueden ser eventualmente reducidos al movimiento local y el principio de causalidad física. La conducta del cuerpo estaría determinada por leyes mecánicas, esto es, las leyes del movimiento de los cuerpos en el espacio, y son estudiadas en base a ese principio (Watson y Evan, 1995). La mente, en tanto, es "irrestricta" e inextensa; o sea, no existe en el espacio ni está, como ocurre con la sustancia física, sujeta a la ley natural. La mente es "una cosa que piensa, una cosa que duda, que conoce, que afirma, que niega, que quiere, que rechaza, y que se imagina y siente". Dicho por Ryle:

> [Para el cartesianismo]...La mente no se encuentra en el espacio ni sus funciones están sujetas a leyes mecánicas. Las operaciones de la mente no son observables y su desarrollo es privado. Sólo yo puedo tener conocimiento directo de los estados y procesos de mi propia mente (1949: 15)

Según vemos, para Descartes toda persona vive dos historias paralelas. La mente, con sus pensamientos, sensaciones y libre voluntad es una; el mundo físico, incluyendo el cuerpo y sus relaciones matemáticas mensurables, es otro. De lo afirmado se sigue que la mente y el cuerpo pueden ser estudiadas separadamente.

Rozemond (1995)[15] sostiene que para comprender mejor las conclusiones de la propuesta cartesiana hay que tener en cuenta el concepto de "sustancia" que este autor defiende, pues en él apoya su argumentación. Para Descartes lo que caracteriza a cada sustancia es una propiedad que constituye algo así como una "esencia" a la que él llama su "atributo principal". Las restantes propiedades que posee una sustancia serían consecuencia de tal atributo principal. El hecho de que alguien pueda concebirse como "cosa pensante" sin necesariamente atribuirse a sí mismo ninguna propiedad extensional (esto es: no necesito representar mi corporeidad para ser consciente de mi propia mente), nos indica- dice Descartes- que la mente no es un "modo" de la sustancia extensa sino un atributo principal. Dicho de otra forma: parece quedar demostrado que no es posible concebir a los cuerpos materiales como no-extensos, y que es viable concebir una clase de entidad que, careciendo de extensión posee la propiedad del pensamiento. Dado, por un lado, que cada sustancia solo tiene un atributo principal (no es posible concebir que una misma sustancia posea dos atributos principales) y, por otro, que las propiedades que caracterizan al cuerpo son diferentes de aquellas que caracterizan a nuestra mente, hemos de deducir que cuerpo y alma son sustancias que cuentan, cada una, con su propio atributo principal.

Churchland (1988) afirma que el cartesianismo apela aquí a lo que él llama el "argumento de la irreductibilidad". El mismo sostiene que los fenómenos mentales poseen características plenamente distinguibles e irreductibles a las características de los fenómenos físicos. Los planteos más modernos hacen en este punto referencia a las cualidades introspectivas de nuestras sensaciones y los aspectos significativos de nuestros diferentes estados mentales, todos los cuales, se arguye, no podrán jamás ser explicados ni reducidos a lo que consideramos cualidades puramente físicas.

> Están las propiedades distinguibles en términos de dolores y otras sensaciones corporales, y están las propiedades a las que pertenecen las sensaciones de color, sonido y otras sensaciones que figuran en la percepción. Los dolores, por ejemplo, pueden ser agudos, quemantes, intensos, embotados o desfallecientes. Nosotros también distinguimos las sensaciones perceptuales según varias cualidades; una sensación visual puede ser sobre algo rojo o verde y una sensación sonora puede ser ruidosa, profunda o envolvente (Rosendhal, 1991: 11).

Como sostiene Rosendhal esta línea de razonamiento hecha fuertes las raíces en nuestra concepción de sentido común. Una vez que valoramos el carácter cualitativo de las sensaciones nos es difícil imaginarnos cómo podría un estado físico tener características de tal naturaleza. Y:

> Si los estados físicos no pueden tener estas propiedades, los estados mentales deben en algún sentido ser no- físicos. (Rosendhal, 1991: 8)

Algunos rasgos de la "sustancia mental"

Un número considerable de críticos han sostenido que el cartesianismo reconoce una serie de rasgos como distintivos de lo mental. He aquí algunos de ellos: 1) el supuesto del acceso privilegiado y la incorregibilidad junto al supuesto según el cual sólo podemos investigar los estados mentales desde la perspectiva de la primera persona; 2) el uso de un modelo per-

[15] Véase también Danón (2002)

ceptual para dar cuenta del conocimiento de la propia mente; 3) una idea "internalista" acerca de los estados mentales y el significado de las palabras que empleamos para referirlos (Danón, 2002). Revisemos brevemente cada uno de ellos:

Como el lector recordará, la concepción cartesiana se origina en la duda relativa a la existencia del mundo exterior y en una serie de preconceptos sobre cómo alcanzamos a conocer algo del mismo. Nuestro conocimiento del mundo es falible y puede llevarme a dar por reales cosas que no son sino productos de mi mente. Dice Descartes:

> Cuán frecuentemente me hace creer el reposo nocturno lo más trivial como, por ejemplo, que estoy aquí, que llevo puesto un traje, que estoy sentado junto al fuego, cuando en realidad estoy echado en mi cama después de desnudarme (...) Cuando doy más vueltas a la cuestión veo sin duda alguna que estar despierto no se distingue seguro del estar dormido, y me asombro de la manera que el mismo estupor me confirma en la idea de que duermo (Descartes, 1649: 32)

A la posibilidad de dudar de mis creencias respecto del mundo subyace la concepción de la mente como un sistema representacional. Dicho sistema nos aporta información sobre los objetos del mundo exterior y, también, sobre aquellos que forman parte de nuestro mundo interno. Sin embargo el modo de acceso a uno y otro tipo de objetos sería por completo diferente. En la primera clase de situaciones nuestra cognición se halla mediatizada, lo cual no ocurre en el caso de nuestros estados mentales internos; tal es uno de los vórtices de la propuesta de Descartes.

Como afirma Rorty, el dualismo cartesiano- que "llegó a ser la base de la epistemología moderna"- sostiene que lo que hay en la mente son representaciones y supone que una especie de ojo interior examina estas representaciones con la esperanza de "encontrar alguna señal que sea testimonio de su fidelidad" (Rorty, 1979: 50-51). Esto quiere decir que aceptamos que contamos con un ciertas "impresiones" o "ideas" que se originan en una realidad externa y son, en algún modo, representaciones o señales de ésta; tales representaciones pueden ser más o menos adecuadas, pueden hallarse adulteradas, no coincidir exactamente con el mundo al que supuestamente están representando y en algunos casos pueden estar referidas a entidades que ni siquiera son "reales". Descartes considera que el principal error (y el más común) consiste en juzgar las ideas que existen en mí iguales son parecidas a las cosas que existen fuera de mí (Descartes, 1649). Como dije, de lo anterior, nuestro filósofo concluye que nuestro juicio acerca del mundo puede estar errado. Pero los juicios sobre nuestra mente, en cambio, son *autoevidentes*. Podría ocurrir, sostiene, que mi percepción y el mundo no coincidan, pero no puede suceder que cuando tengo una impresión o una idea, tales experiencias no sean verdaderas. En la *Segunda Meditación* nos dice:

> ...Me doy clara cuenta de que nada absolutamente puede ser conocido con mayor facilidad y evidencia que mi mente (Descartes, 1649: 40-41).

Y en la *Tercera Meditación* concluye:

> En lo que se refiere a las ideas, si se consideran en sí mismas y no las refiero a alguna otra cosa, no pueden ser propiamente falsas; puesto que si me imagino una cabra o una quimera, es cierto que imagino tanto la una como la otra. Tampoco hay que temer falsedad alguna en la misma voluntad o en los afectos, puesto que, aunque pueda desear cosas malas o que no existan, está fuera de duda que yo deseo. Por lo tanto nos restan solamente los juicios, en los que me he de esforzar por no engañarme (Descartes, 1649: 45).

Lo que en síntesis el filósofo hace es mostrar que nuestras ideas e impresiones acerca de la realidad externa pueden, en un enorme número de ocasiones, hallarse adulteradas y no coincidir exactamente con el mundo al que supuestamente están representando; además este filósofo intenta mostrar que es imposible discernir desde un nivel puramente fenoménico sobre cuándo estamos ante experiencias fiables y cuándo, en cambio, ante un producto de nuestras fantasías. Lo que así afirma es que nuestros mundos "interno" y "externo" no necesariamente se prestan a coincidencia; que mis experiencias subjetivas y la realidad objetiva guardan algún grado de autonomía y que mis modos de conocimiento de una y otra clase de fenómenos siguen vías diferentes. Los dolores, igual que los pensamientos y la mayoría de las creencias, son de tal condición que el sujeto no puede dudar que los tiene, mientras que es posible dudar de todo lo que es físico. Lo natural parecería entonces suponer que el conocimiento directo, automático e indubitable es una característica esencial de los estados mentales.

En filosofía se ha llamado "tesis de la infalibilidad e indubitabilidad" a la que afirma el supuesto carácter autoevidente de los estados mentales. Aunque hay diferentes variaciones y una gran cantidad de discusiones sobre esta tesis, la caracterizaré aquí sucintamente diciendo que comporta la creencia de que cuando en nuestra mente tiene lugar un determinado estado mental, sabemos inmediatamente y sin lugar a dudas de su presencia y su naturaleza no siendo posible que mis creencias sobre dicha experiencias resulten falsas. Esta tesis va de la mano de la "tesis de la incorregibilidad", que afirma que nadie puede saber mejor que yo cuales son mis propias experiencias subjetivas ni puede imponerme criterios externos de corrección (Scotto, 1997). Este último supuesto parece derivar del hecho de que toda creencia con respecto a nuestros estados mentales implica "lógicamente" la imposibilidad de error; es decir, el hecho de que sean incorregibles es consecuencia de que nuestras afirmaciones sobre nuestros propios estados mentales jamás pueden ser erróneas (a menos, claro, que quien haga la afirmación no crea en la misma). En otros términos: cualquier creencia que se tenga sobre los propios estados mentales ha de ser necesariamente verdadera (Danón, 2002)[16][17]. Amstrong sintetiza lo anterior del diciendo:

> Un enunciado es incorregible si y sólo si es lógicamente necesario que, cuando el enunciado es sinceramente realizado, sea verdadero. Un enunciado es incorregible cuando la sinceridad implica su verdad (Amstrong, 1963: 418).

De acuerdo con Rorty, el "redescubrimiento de la verdadera esencia de la conciencia" nos lleva a aceptar que para los estados mentales conscientes no existe distinción entre apariencia y realidad. Rosendhal, sugiere, en relación con esto, que:

> Nuestro sentimiento de que lo mental es único proviene en parte del modo en que nosotros lo conocemos (...). Cuando estoy dolorido, o creo alguna cosa, estar en esos estados es por sí mismo bastante para conocer cómo estoy. De este modo, mi conocimiento de qué pienso o siento es automático e inmediato. Conocemos qué es lo que pensamos o sentimos directamente de nuestros pensamientos o sentimientos. Comparado con esta forma especial y directa de conocimiento, es posible ver que aprendemos relativamente poco acerca de los estados mentales de sus conexiones con otras cosas (Rosendhal, 1991:4).

[16] Al parecer de Shomeaker (1990), la tesis de la incorregibilidad se sustenta en una razón lógica más que empírica: para que una proposición de la naturaleza de las que tratamos pueda ser pronunciada es condición necesaria que sean verdaderas

[17] Hay cierto grado de discusión sobre cuál es la clase de estado mental al que puede adjudicársele tales propiedades cognoscitivas. Según Scotto (1997) sería claro que en Descartes tales formas privilegiadas de conocimiento se daban en el caso del conocimiento de actitudes y no del contenido de tales actitudes. Sin embargo habría otros defensores de la autoridad de la primera persona que aceptan que tal conocimiento privilegiado no es solo de la actitud o "modo psicológico" sino también de su contenido.

El anterior supuesto se asocia con este otro: el de que sólo podemos investigar los estados mentales desde la perspectiva de la primera persona. Este punto de vista traza una valla insalvable entre el conocimiento directo de la propia mente y aquél, indirecto, de las mentes ajenas. Aceptamos que, corrientemente, distintas personas perciben los mismos objetos físicos; sin embargo no creemos que podamos tener un acceso transparente a la mente de los otros. Una vez que damos por hecho que los *fenómenos mentales* ocurren en nuestro interior, sostenemos que nuestros pensamientos y sentimientos, nuestros sueños e imaginaciones, nuestras sensaciones y recuerdos, son cosas a las cuales sólo nosotros tenemos acceso, con lo cual estos fenómenos solamente serían accesibles a una forma privada de conocimiento. Como sostiene Ryle, los hechos mentales acaecerían en "ámbitos aislados", no existiendo conexión causal directa entre lo que le sucede a una mente y lo que le pasa a otra. Así es que llega a trazarse una distinción entre el conjunto de nuestras experiencias que pertenecen a un mundo público y aquellas que sólo moran en el escenario privado de la propia conciencia (Ryle, 1949).

Como consecuencia de esto suponemos también que los estados mentales son "eso" que "observamos" desde nuestra conciencia interior. Así es que cuando pensamos en el autoconocimiento de la mente decimos que uno conoce sus propios estados mentales por acceso introspectivo. *Mental* alude a nuestros estados de "advertir", lo cual implica que todo estado mental consciente supone experiencias cualitativas y subjetivas. El pretendido carácter "ontológicamente subjetivo" de esta clase de fenómenos obliga a que toda investigación de esta naturaleza comience por reconocerle a su poseedor un status privilegiado (Searle, 2000). No tiene sentido preguntar cómo conocemos nuestros propios procesos psicológicos- dice socarronamente Ryle (1949)- simplemente los vivenciamos, tenemos un acceso directo a ellos. Nuestra psicología folclórica descansa así sobre el supuesto de que nuestros estados mentales son directamente accesibles para su poseedor y transparentes a la conciencia ("sólo yo puedo saber de mis estados mentales porque sólo yo los tengo"). Y como hemos visto, no es posible tener un estado mental y no saber de él.

El segundo rasgo que anticipáramos, el del recurso a un modelo perceptual para dar cuenta de nuestro autoconocimiento, implicaría la aceptación de que el conocimiento introspectivo de la propia mente resulta de alguna forma de la participación de un "aparato perceptual interno", semejante al implicado en nuestros sistemas sensoriales. Desde dicho modelo, nuestros estados mentales serían concebidos bajo la forma de "objetos mentales internos" que se presentan a nuestra conciencia. La idea que subyace a esta posición es que una parte de nuestra mente opera a modo de un "ojo interior" que observa los hechos mentales que tienen lugar en la otra. La metáfora perceptual explicaría en parte lo que trabajamos cuando abordamos el supuesto carácter transparente de lo mental. Nuestras creencias acerca de cómo es el mundo pueden estar sustentadas en un error de juicio en tanto y en cuanto aluden a objetos que existen independientemente del sujeto pensante. Cuando los objetos a "percibir" son internos, en cambio, la distancia entre tales objetos y nosotros se reduce. Nuestros estados mentales no representan algo diferente de ellos mismos. A diferencia de lo que sucede con los eventos de mundo externo, que según he comentado, se encontrarían mediados por nuestras representaciones y son susceptibles de error, cuando nos circunscribimos al ámbito de los estados mentales, la distinción entre "las cosas como se nos aparecen y las cosas como son en realidad" desaparece. Cuando nos enfrentamos al ámbito de lo mental "las cosas son como aparecen y aparecen como son" (Danón, 2002: 22). De lo anterior se desprende el carácter transparente de nuestros estados mentales y también la asimetría epistémica que existiría entre el conocimiento de los propios estados mentales y el de los estados mentales de las otras personas.

Como en breve podrá observarse, estas creencias van de la mano del tercer rasgo adjudicado a lo mental desde el cartesianismo: su idea "internalista" acerca de los estados mentales y el significado de las palabras mediante las cuales los referimos. La "tesis internalista", que hasta hace unos años era defendida por filósofos como Jerry Fodor, sostiene que existirían propiedades intrínsecas de nuestros estados mentales que nos permiten identificarlos como

tales. Esto es: que los estados mentales de un sujeto son caracterizables por propiedades o cualidades internas al sistema que los posee y por ende son identificables introspectivamente (Scotto, 1997). De esto se deduce que, puesto que los mismos no dependen de ninguna cosa exterior a "la mente que los alberga", resulta innecesario atender a propiedades extrínsecas a su poseedor a fin de identificar a dichos estados (Danón, 2002). Entre otras cosas, el *internalismo* da por sentado que dos estados mentales pertenecen a clases idénticas si resultan introspectiva o subjetivamente indistinguibles. Por otra parte, los datos aportados por nuestra introspección no nos permiten *ipso facto*, distinguir entre dos estados mentales cualitativamente semejantes que han sido provocados por eventos externos diferentes.

La anterior forma de *internalismo* se encontraría relacionada con lo que Danón denomina "concepción internalista del significado", la cual pretende que cada palabra que un hablante emite se encontraría asociada con alguna imagen, idea o forma de representación mental. Para esta posición, serían dichas representaciones las que otorgan el significado a las palabras que empleamos. Esto es, con cada término el hablante apelaría a alguna forma de definición ostensiva por la que asociaría cada expresión con alguna forma de "imagen" o "contenido psicológico" que da sentido a tal expresión.

> El significado de nuestras palabras es concebido, por lo tanto, como dependiente y parasitario del significado de las ideas o representaciones mentales del hablante. El significado de las ideas, en cambio, es primario, intrínseco y no depende de nada ajeno a las mismas (Danón, 2002: 31)

La anterior caracterización de nuestros mundos mentales conlleva una serie de consecuencias, de las cuales quizá una de las más importantes a la vez que problemáticas sea la del conocimiento de las otras mentes. Si, como hemos estado viendo, el punto de partida de nuestro conocimiento (inclusive del conocimiento del mundo exterior) es el acceso inmejorable que cada cual tiene de sus propios estados mentales, solamente podemos "especular" sobre lo que sucede en las mentes de las demás personas. Sin embargo esta posición (que se sustenta en los supuestos del privilegio de la primera persona, el acceso directo y la tesis internalista) nos conduce a cuestiones como la de explicar de qué modo arribamos a un lenguaje común para comunicarnos nuestras experiencias interiores y cómo establecemos criterios de corrección para discriminar entre el buen y el mal empleo de dicho lenguaje.

Mentes problemáticas

El "problema de las otras mentes" podría sintetizarse del siguiente modo: si solamente puedo tener un acceso a mis propios estados mentales ¿Cómo es que llego a inferir que las otras personas no son meros autómatas y en cambio tienen como yo, estados psicológicos internos. Para Descartes nuestro acceso a los estados mentales de los otros es siempre mediado por sus conductas. Nuestro conocimiento en tales casos lejos está de ser automático y es mucho menos infalible o exhaustivo (Rosenthal, 1991).

El filósofo cartesiano sugiere que lo que hacemos para salvar la distancia entre nuestra mente y la de los demás es trazar una analogía entre nosotros y los otros e inferir luego que los demás tenderán a experimentar estados psicológicos internos más o menos similares a los que nosotros mismos vivenciamos bajo circunstancias parecidas. Esta estrategia cognoscitiva, que ha recibido el nombre de *argumento de la analogía*, fue propuesta explícitamente por el filósofo John Stuart Mill, y reconsiderada años más tarde por Bertrand Russell (1948). Puede resumirse así: Concluyo que otros seres humanos tienen sentimientos como yo porque, primero, tienen cuerpo, como yo y porque, además, exhiben actos y signos externos semejantes a los míos. En

mi propio caso, "sé (por experiencia) que estas conductas son provocadas por sentimientos". En el caso de los demás seres humanos tengo la evidencia de mis sentidos para el primero y el último de los eslabones de la serie, pero no para el eslabón intermedio. Encuentro, sin embargo, "que la secuencia entre el primero y el último de los eslabones es tan regular y constante en estos casos como lo es en el mío". Al suponer que el eslabón es de la misma naturaleza que el mío, "someto a los demás seres humanos, en cuanto fenómenos, a una generalización sobre lo que sé, por mi experiencia, de las condiciones de mi propia existencia" (García Suares, 1976).

Nuestra propia mente nos serviría aquí como modelo para el conocimiento mental. Lo único que debemos hacer es aprender a conectar las experiencias internas con "signos" externos manifiestos, a los fines de reconocer similares instancias en otros. Observaremos en breve que ésta, al igual que las anteriores tesis, se presta a una serie de críticas y objeciones difíciles de superar. Además de lo cuestionable que puede resultar una generalización por inducción que parte de un solo caso (el propio) como la que aquí se propone, esta propuesta deja sin explicar otras cuestiones más importantes. Por sobre todo no alcanza a dar cuenta de porqué alguien habría de adjudicar a otras criaturas, externamente semejantes a él, sus propias experiencias subjetivas si es que dichas experiencias no guardan un nexo de absoluta regularidad con los comportamientos externos. Como dice Rosendhal si tales conexiones fueran sencillamente accidentales, entonces sería una cuestión contingente el que podamos o no hacernos a una idea de lo que los otros piensan o sienten.

Principales objeciones a la doctrina cartesiana

Tal vez la principal de todas las críticas a las cuales se halla expuesto el cartesianismo sea lo que han dado en llamarse los "argumentos de la impotencia explicativa" y el de "la interacción mente- cuerpo" (Churchland, 1988; Danón, 2002). El primero de estos plantea que, a diferencia de lo que han procurado los filósofos y científicos materialistas (los que, desde una perspectiva neurofisiológica han intentado ofrecer conocimientos para explicar y dar cuenta, en base a las propiedades físicas y químicas de nuestro sistema nervioso, las propiedades de nuestros fenómenos mentales) ni Descartes ni el cartesianismo es capaz de aportarnos ninguna información sobre cómo se conforma la sustancia mental o cuáles son leyes que rigen sus comportamientos. Por el contrario, la doctrina cartesiana no ofrece una idea independiente acerca de las características propias de lo mental; apela antes a una forma negativa de caracterización, es decir: por contraste respecto del mundo material (Rosendhal, 1991, Churchland, 1992). Esto es más o menos lo que intentan sostener Smith y Jones cuando escriben:

> Podemos caracterizar a la mente por lo que no es; ella no es nuestro cuerpo, o ni siquiera una parte de nuestro cuerpo como nuestro cerebro- antes ella es una entidad no material. Y quizá podemos decir algunas otras cosas negativas, como que ella no posee forma o tamaño. Pero estamos aún lejos de poseer una idea clara de lo que la mente es. (Smith and Jones, 1986: 13)

Según Rosendhal (1991), en un intento de escapar del anterior problema y explicar en qué sentido lo mental podría ser "no-físico", se apeló a establecer analogías entre esta clase de fenómenos y los objetos abstractos como los números, los conjuntos y otros objetos matemáticos.

> A diferencia de los objetos físicos, no podemos localizar entidades abstractas en el espacio y el tiempo, o caracterizarlos en términos de propiedades físicas como el color, la forma o el tamaño. Los estados mentales muestran por aquí semejanzas con los objetos abstractos; ellos también carecen de localización espacial y temporal, forma, tamaño y otras propiedades físicas estándares (Rosendhal, 1991: 9).

Sin embargo esta analogía no parece ser más que superficial. Como este autor hace notar los objetos abstractos son causalmente inertes. Asumimos que los estados mentales, en cambio, causan conductas "en el cuerpo" y "resultan de" estimulaciones corporales. Lo anterior nos lleva a reconocer que la analogía con objetos matemáticos no es de gran utilidad para caracterizar a los estados mentales. Por otra parte, aún si la doctrina cartesiana alcanzase un nivel de explicación similar al aportado por el materialismo, el "argumento de la simplicidad" (que apela a la "navaja de Occam" y que sostiene que al comparar dos teorías rivales con igual capacidad explicativa debemos optar por aquella que apele a un menor número de factores y que resulte estructuralmente más simple) nos llevaría a dejar de lado primera de estas dos posiciones (Churchland, 1992).

Finalmente cabe comentar que el dualismo enfrenta un problema aún mayor, el de la interacción entre sustancias. Descartes parece abogar por una forma de dualismo interaccionista: la mente trabaja en algunas ocasiones de forma independiente del cerebro; en otras en cambio, interactúa con él. Debe existir, supone, un centro de interacción. Resultando la glándula pineal el único órgano simple en el cerebro, no dividido en derecha e izquierda, y teniendo en cuenta su estratégica localización que posibilita un acceso rápido desde todas las partes del cuerpo, ha de ser tal- supuso el filósofo- el centro de interacción (Watson y Evans, 1995). Pero esta propuesta es insostenible ya que no explica cómo podría una sustancia mental interactuar causalmente con la sustancia física (fuese en la glándula pineal o en cualquier otro órgano) siendo que no comparte ningún propiedad o atributo común con ella. Es precisamente a esto a lo que alude Rosendhal cuando dice:

> Sería difícil entender las conexiones que los estados mentales tienen con el cuerpo si los procesos mentales son no-físicos. ¿Qué mecanismo explicaría tales conexiones causales entre los procesos mentales y físicos si los estados mentales son no-físicos? (Rosendhal, 1991: 8-9)

Hay quienes piensan que las respuestas del cartesianismo a estos problemas son por entero insuficiente.

Privados e incorregibles

Yendo ahora a la cuestión del carácter privado e incorregible de nuestras experiencias fenoménicas, un buen número de filósofos han cuestionado tales supuestos. No es la intención de este estudio llevar a cabo una revisión exhaustiva de tales críticas y objeciones; intentaré tan solo ofrecer algunos de los principales motivos que, al parecer de ciertos teóricos, demuestran la inconveniencia de sostener esta posición al momento de dar cuenta de cómo conocemos los estados mentales propios y ajenos.

Junto con Wittgenstein, Gilbert Ryle ha sido probablemente uno de los filósofos que con más fuerza ha objetado estas tesis cartesianistas. En *El concepto de lo mental* Ryle (1949) afirmaba que las cualidades atribuidas a la introspección y a nuestra mente desde el cartesianismo y nuestro sentido común son el resultado de yerros en el modo en que usamos nuestro lenguaje. Para Ryle dividir, como hacemos, los estados en mentales y físicos es "una grave equivocación de orden lógico". Al comparar las características de nuestras expresiones mentalistas con las que conforman nuestro vocabulario físico confundimos proposiciones de diferente orden lógico y ello nos lleva a pensar que existen realidades con propiedades ontológicas distintas[18].

[18] Nuestro "error" resultaría análogo a decir que "además de los estómagos existen las digestiones" o, para decirlo en sus propios términos, a preguntar "¿Qué relación existe entre la Cámara de los Comunes y la Constitución Inglesa?" (Ryle, 1949: 159)

Lo anterior nos conduciría- dice - entre otras cosas, a atribuir a nuestra experiencia consciente una transparencia inexistente. Una frase como "me descubrí empezando a soñar"- afirma - da la idea de un yo omnisciente indagando en los vericuetos del sí mismo. Sin embargo el primer yo de la oración no tiene el mismo "tipo lógico" que el segundo yo. No debe entenderse, por ende, que se trata de una especie de ojo mental que escruta objetos mentales. El "ojo mental" es, en un caso como el que antecede, indiscernible de los contenidos que al suponer del pensador cartesiano éste "percibe". En tal sentido, la percepción del estado mental y el estado mental mismo son una misma cosa que está siendo redescripta a niveles diferentes. Pasar por alto esto lo que nos llevaría a confundir cuestiones gramaticales con aspectos ontológicos. La tesis de Ryle es que los eventos mentales y físicos constituirían una única clase de fenómenos; lo que se modificaría es la clase de términos que empleamos para describirlos y conformar proposiciones.

Ryle tampoco acepta que nuestro autoconocimiento siga formas directas de consecución, ni que se halle exento de error (como pretende el "infalibilista"). A menudo, sostiene, la gente supone equivocadamente que:

> ...Sabe cosas que, en realidad, son falsas; se engaña respecto de sus propias motivaciones; se sorprende al advertir que el reloj ha dejado de hacer tic-tac, sin haberse dado cuenta de que estaba funcionando hasta ese momento; no sabe que está soñando cuando está soñando y a veces no está segura de que no esté soñando cuando está despierta; y niega, de buena fe, estar irritada o excitada cuando, de una u otra manera, está afectada por estos estados de ánimo. Si la conciencia fuera lo que se dice que es, sería lógicamente imposible que tales errores tuvieran lugar (Ryle, 1949: 145).[19]

Por el contrario, piensa que conocemos nuestra propia mente de forma similar a como llegamos a conocer la mente de los demás: mediante la observación de la conducta. El cree que nuestras adscripciones mentales no son en verdad más que expresiones que empleamos para referir ciertos estados disposicionales. Decir que alguien tiene un "deseo", por ejemplo, implicaría meramente sostener que sufre cierta disposición a comportarse de tal o cual manera de forma similar que decir de un vidrio que es "frágil" no es sino afirmar que presenta cierta disposición a quebrarse[20].

Paul Churchland (1992), por su lado, sostiene que el acceso a nuestros propios fenómenos mentales resulta de procesos inferenciales y que sufre el mismo tipo de inconveniente que el que se nos presenta cuando hacemos suposiciones sobre los estados mentales de los demás; un ejemplo de ello es que pueden ser falibles. Para Churchland, el carácter indubitable al igual que otras propiedades que atribuimos a nuestra mente son consecuencia de algunas presunciones incorrectas que tenemos sobre su naturaleza. Hay evidencia- afirma- que parece demostrar que el hipotético carácter "transparente" de nuestra conciencia no es un hecho empírico sino el resultado de un proceso de teorización. En muchas ocasiones solemos equivocarnos

[19] Esta misma línea de razonamiento nos llevaría también a creer que el modo que tenemos de acceder al conocimiento de las "otras mentes" es trazando la mencionada analogía entre nosotros para desde allí inferir sus estados psicológicos. Si solamente puedo conocer "las mentes" por medio de la introspección, no puedo saber nada más allá de lo que ocurre en la mía propia. Las otras mentes resultarían, en tal sentido, opacas para cualquiera que no fuera su poseedor.

[20] En este sentido es preciso mencionar que Ryle no propuso su teoría para caracterizar a algunos sino a todos los estados mentales. Este filósofo argumentaba que experiencias como la conciencia podría ser analizada en estos términos. Pero como vimos, otros teóricos afirman que el intento de caracterizar en estos términos a algunos fenómenos mentales como las sensaciones nos conduce irremediablemente al fracaso. Dice Chalmers: "Esta asimilación de lo fenoménico a lo psicológico [...] impresiona como un error de la misma magnitud que la asimilación de Descartes de lo psicológico a lo fenoménico " (Chalmers, 1996: 39)

respecto de nuestras propias sensaciones y sentimientos y emitimos juicios sobre nuestras "vivencias" que después debemos rectificar. ¿Qué diremos de esos casos?- se pregunta- ¿Que hemos errado en nuestra percepción del estado mental?[21]. Si es así hemos de dudar del carácter transparente y autorrevelador de nuestra mente.

Churchland menciona además que la capacidad de autorreferir estados mentales mejora con el tiempo y la práctica (al igual que las capacidades de discriminación perceptual) variando considerablemente del niño al adulto y del lego, al experto. Esto, sostiene, es una vez más consecuencia del conjunto de hipótesis que sostenemos respecto de la clase de vivencias que debemos esperar tengan lugar bajo tales o cuales situaciones.

Como evidencia a favor de lo dicho hasta este punto, podemos mencionar estudios empíricos como los provistos por los psicólogos sociales Richard Nisbett y Timoty Wilson (1977). Estos autores se propusieron estudiar empíricamente la validez de las hipótesis del conocimiento introspectivo. Con una línea de análisis semejante a la que previamente empleara Bem (1967), procuraron indagar cuán real y confiable resultaba el acceso privilegiado que tienen sujetos adultos a los propios estados internos, y cuál el grado en que nuestra conciencia controla, a través de dichos procesos, nuestra toma de decisiones. Dicen:

> Nuestra sorpresa es que cuando a la gente se la interroga sobre qué estímulo particular ha influenciado en ellos una respuesta específica, ellos no lo hacen consultando en memoria por los procesos mediadores, sino que, a partir del efecto, generan y aplican una teoría causal, sobre el tipo de estímulo que pudo dar lugar a esa respuesta (Nisbett y Wilson, 1977: 248)

En una serie de trabajos experimentales, estos autores solicitaron a sus sujetos que explicasen una acción o decisión en la que la explicación parecía hallarse reñida con las reales causas del comportamiento. Los resultados indicaron claramente que las respuestas de los sujetos se veían en gran modo influenciadas por las condiciones contextuales en que se daban las situaciones. En uno de estos estudios, por ejemplo, los autores pidieron a los sujetos experimentales que entrasen a una tienda y seleccionasen una de entre una muestra de cuarto prendas. El vendedor, un "cómplice" de los investigadores, expuso una a una, de forma sucesiva las cuatro prendas. Tras esto se les pidió a los sujetos que hiciesen su elección. Casi todos ellos seleccionaron la que se les ofreció en cuarto lugar. Al solicitárseles que describiesen qué los habían guiado en la elección, estos citaron supuestas propiedades como la textura y otras "razones" que se adecuaban a las "condiciones normales" que guían esta clase de preferencias. Lo que estas personas ignoraban era que cada una de las prendas era idéntica a las restantes. Dado que las prendas eran iguales las "razones" no podían ser reales. En cambio, según la hipótesis aproximada por los autores, debía ser su posición en la serie lo que condicionó los juicios. Ahora bien: siendo esto un factor accesible a todos los participantes de la investigación ¿Cómo es que ninguno fue capaz de especificarlo como el "verdadero motivo"? ¿Y por qué todos ellos crearon "historias plausibles" para justificarse ante sí mismos y ante los experimentadores? Los investigadores concluyen que esto se debe a que no tenemos un acceso ni directo ni claro a nuestros estados mentales, ni somos capaces de aprehender los auténticos motivos que guían nuestras conductas. De acuerdo con esta interpretación, cuando explicamos nuestras acciones a partir de razones lo que hacemos es fabricar "heurísticas" a modo de hipótesis, a fin de adecuar las razones a las circunstancias específicas de ocurrencia de la conducta. Para estos investigadores la gente sería tan sólo consciente de los *resultados* de los proce-

[21] Si, por ejemplo, luego de haber bebido un trago de limonada alguien cambiase mi vaso por agua con bicarbonato de sodio y yo ingiriese la nueva infusión, es posible que, por una breve cantidad de tiempo, "suponga" que continúo bebiendo limonada. Hasta que el juicio "se invierte". ¿Aceptaré decir en tal situación que he cometido un error sobre mi propio juicio subjetivo?

sos que tienen lugar en nuestro "procesador intuitivo", más no de los *procesos* en sí. Lo que se consideran "informes introspectivos" constituirían en realidad la expresión de las propias teorizaciones sobre los posibles "motivos", en tanto que las comportamientos se basarían en verdad en factores externos que son accesibles a todo el mundo[22].

Otros casos análogos que conducen a cuestionar el supuesto carácter directo y transparente de nuestro conocimiento mental resultan de los estudios cognitivos de fenómenos como la "visión ciega", la memoria y el aprendizaje "implícitos" o la "comunicación subliminal" (Froufe, 1997). Son todos estos ejemplos de situaciones en las cuales los sujetos deben tomar decisiones para lo cual, supuestamente, han de procesar previamente cierta información. En estos casos, debido a diferentes razones (como haber sufrido lesiones cerebrales o debido al modo en que se les presenta la información misma) el procesamiento no alcanza el nivel consciente. Si uno solicita a tales individuos que hagan explícita la información procesada, se describen a sí mismos como incapaces de referir todo tipo de experiencia. Sin embargo en el momento en que deben tomar decisiones tienden a hacerlo con una precisión que no parece explicable en términos de azar. La "visión ciega", por ejemplo, es consecuencia de injurias en las áreas primara y secundaria de los lóbulos occipitales. Tales regiones corticales se hallan involucradas en el procesamiento consciente de la información visual. Si se pregunta a un sujeto aquejado por este trastorno sobre sus experiencias fenoménicas conscientes asegurará encontrarse completamente "ciego". Sin embargo, si un médico le solicita que seleccione "al azar", por ejemplo, entre un dibujo de una casa "normal" a su izquierda o un dibujo de una casa incendiándose que se halla a su derecha, considerando cuál de ellas desearía habitar, el paciente "ciego" seleccionará la casa "normal" con una frecuencia mucho mayor a la predecible en términos de probabilidad. Como anticipé tal paciente negará, sin embargo, haber contado con algún tipo de dato describible en términos introspectivos. Lo anterior pareciera indicar que existe algún nivel de "procesamiento" cognitivo no consciente y que dicho procesamiento está teniendo claros efectos causales sobre la conducta.

De cualquier modo, como ya hemos dicho, esta caracterización de lo mental en términos "psicológicos" (Chalmers, 1997) parece particularmente útil para abordar nociones como "disfrutar", "querer", "pretender", "saber", "creer", "elegir" y "recordar". La ventaja de caracterizar a una experiencia como la de "dolor" en términos exclusivos de procesamiento de información y eficacia causal sobre la conducta es, como hemos visto, muy poco evidente.

Privacidad, acceso privilegiado e internalismo del significado

Ayer (1956) ha sugerido que la supuesta privacidad y el acceso privilegiado de lo mental serían resultado del modo en que tendemos a emplear nuestro lenguaje natural. Hay ciertas convenciones que adoptamos al hacer juicios de identidad por las que aceptamos que los objetos físicos serían públicos y las imágenes mentales, privadas. Pero esta división - dice- es arbitraria. Cuando se sostiene que dos personas diferentes perciben el mismo objeto físico, en realidad, cada una de ellas experimenta sus propios datos sensibles; y estos datos sensibles, aunque pueden ser semejantes, podrían no ser los mismos. Dicho con sus palabras:

[22] Donald Davidson, de quien nos ocuparemos luego, ha hecho observaciones que concuerdan en ciertos aspectos con las anteriores consideraciones. Cuando nos enfrentamos con más de un motivo para realizar una misma acción y esos motivos son contrapuestos es muy probable que no sepamos cuál de ellos fue el que "verdaderamente" nos llevó a comportarnos como lo hicimos. Si, por ejemplo: "estoy envenenando a Carlos" porque: 1) "quiero evitarle un dolor"; pero a la vez, 2) "quiero librarme de él porque recibiré una herencia" es posible que me equivoque o directamente sea incapaz de decidir sobre cuál haya sido, finalmente, el auténtico móvil de mi acción. (Davidson, 1995).

> Cuando los filósofos afirman que las experiencias son privadas se refieren a una verdad necesaria. Sería contradictorio, hablando de los sentimientos de dos personas diferentes, decir que son numéricamente idénticos: es lógicamente imposible que una persona sienta literalmente el dolor de otra. Pero estas distinciones de la lógica están basadas en usos lingüísticos. (Ayer, 1956: 243).

Respecto de estas convenciones lingüísticas, nos dice este autor, las mismas podrían ser modificadas. Podríamos acordar nuevas reglas sobre cómo construir predicados acerca de las diferentes clases de eventos. Podríamos por ejemplo, establecer que, bajo ciertas circunstancias, cada vez que dos personas aseguren vivenciar un estado mental cualitativamente semejante se hablará de un estado mental compartido.

> Así como podemos reducir la percepción de un mismo objeto físico por personas diferentes a la posesión de datos sensibles privados, así también podríamos hacer públicas las experiencias a las que el uso actual insiste en mantener privadas (Ayer, 1956: 241).

Se trataría simplemente de formular las condiciones que tendrían que satisfacer personas diferentes para decir que comparten la misma experiencia. Ayer sostiene que si los sentimientos de la gente fuesen más uniformes de lo que según parece son en realidad (cosa que, por ejemplo, volvería mucho más factible predecir que alguien se encuentra en un estado mental determinado si conocemos cuál es el estado en que se encuentran sus vecinos) podríamos afirmar la existencia no de una "multiplicidad de sentimientos" sino un mismo y único sentimiento común. Siguiendo con el experimento mental propone que podríamos pensar en la existencia de personas que no experimentasen en absoluto el estado en cuestión, del mismo modo en que aceptamos que las personas ciegas no logran percibir en absoluto algunos objetos próximos. Podría haber ilusiones de sentimiento, correspondientes a las ilusiones de la percepción, que se darían cuando los sentimientos tuviesen lugar en ausencia del objeto que generalmente lo provoca. Y llevando aún más lejos su idea dice: podríamos declarar, al igual que hacemos con los objetos físicos, que los sentimientos existen aún cuando nadie los está percibiendo. Esto podría aplicarse cuando se dieran las condiciones habituales en que las que el sentimiento tiene lugar, pero interviniese algún factor especial como la narcotización o la hipnosis de la persona en cuestión que le impidiese experimentarlo.

> Argüir entonces –sostiene- que el sentimiento no podría existir realmente si nadie lo experimentase sería protestar contra este uso nuevo. Correspondería a la protesta contra nuestro uso actual del lenguaje levantada por aquellos que sostienen que los objetos físicos no pueden existir si no son percibidos (Ayer, 1956: 242).

Lo que Ayer intenta demostrar es que la distinción entre lo que es público y lo que es privado (o externo e interno) se apoya en un asunto contingente de hechos: no "creemos" que sea conveniente darle carácter público a nuestros sentimientos, sensaciones, pensamientos e imágenes porque ellos varían de persona a persona; en cambio, "creemos" útil hacer públicos los objetos físicos en la medida en que coinciden con las percepciones que dicen tener de ellos diferentes sujetos. Como resultado de lo previo "suponemos" que las diferentes entidades poseen cualidades esencialmente que las distinguen, pero que verdaderamente no son sino atributos inferidos por nosotros.

Uno de los filósofos que ha atacado de forma desbastadora los supuestos acerca del carácter privado y el privilegio de la primera persona así como el *internalismo del significado,* como tesis del cartesianismo, ha sido Ludwig Wittgenstein (1953; 1958). Sus cuestionamientos tienen interesantes consecuencias tanto para el problema de cómo conocemos la propia mente así como también de cómo conocemos la mente de los demás.

Wittgenstein cree también que las características que adjudicamos a nuestra mente son el resultado de ciertas formas de uso de nuestro lenguaje. Tales "juegos de lenguaje" nos permiten hacer afirmaciones particulares acerca de nuestros procesos internos. Pero con tales expresiones lo que se muestran son las características gramaticales de nuestro lenguaje y no las propiedades del tipo de fenómeno que supuestamente describe. En expresiones tales como "sólo yo puedo saber si siento dolor", por ejemplo, se está enunciando que quien habla reserva el verbo "saber" (en el sentido de "conocer con certeza o seguridad") para la relación entre él mismo y sus propias experiencias. Pero esto es una estipulación conceptual más que un rasgo empírico de los dolores y de nuestro conocimiento acerca de ellos. Wittgenstein trata de fundamentar lo antedicho mostrando que mientras afirmaciones como "no sé si él tiene un dolor" o "me parece que él tiene un dolor" tienen sentido, no lo tienen otras como: "no sé si tengo dolor" o "me parece que tengo un dolor". Si una y otra forma gramatical resultasen análogas entonces debieran poder emplearse indistintamente en ambas expresiones. Más esto no es lo que ocurre.

Para este filósofo, hay un segundo problema que aparece en relación con el conocimiento mental y es cómo conecto mis experiencias internas con las expresiones que la describen. Como vimos, la pretensión del *internalista* es que al autoadscribirnos estados mentales cada cual conecta la palabra que remite a dicho estado con una "imagen" o "representación" del mismo. De algún modo las palabras adquirían su sentido como consecuencia de que refieren a contenidos que están dentro de la cabeza del hablante. Wittgenstein no cree que nuestro conocimiento y el uso de un lenguaje para referir estados internos puedan derivar tan solo de asociar mis experiencias internas con una expresión lingüística. Sostiene que el aprendizaje de un lenguaje supone el conocimiento de ciertos criterios para su uso. Tales criterios deben ser sancionados socialmente y socialmente es cómo debiera indicársele a un niño pequeño cuáles son los modos correctos para su empleo. Nada esto es posible sin ciertos criterios públicos.

Lo anterior exige que dichos criterios sean públicos. Ahora bien, si no existe ningún modo fiable de que los demás conozcan los estados mentales del niño al que se le está enseñando a hablar, ¿Cómo pueden entonces tales adultos indicar cuáles son los modos correctos e incorrectos de uso del vocabulario para referir esos estados internos? Dice Wittgenstein:

> Si lo sé solamente por mí mismo entonces sólo sé lo que yo llamo así, no lo que otro llama así (Wittgenstein ,1958: 62).

Desde la propuesta del internalista nunca sería posible reconocer cuando tal hablante emplea dichas expresiones de forma correcta y cuando no, porque no hay criterios externos de corrección. ¿Cómo sé, por ejemplo, que lo que conozco en un momento A como una picazón es lo mismo que conozco en el momento B con dicha expresión? ¿De qué manera podría un niño aprender, por sí mismo, lo que es un dolor, para llamarlo "dolor" y compararlo y diferenciarlo de otras sensaciones? Si su experiencia es privada nadie puede enseñarle qué cosa es un dolor, señalando un dolor. ¿Cómo podría quien le enseña, suponer que lo que el pequeño siente cuando grita es lo que él mismo ha aprendido a llamar dolor?

En estos casos la filosofía tradicional suele acudir al argumento de la analogía, ya mencionado. Pero para Wittgenstein (1953), a menos que aceptemos que las relaciones entre las sensaciones y los comportamientos son algo distinto de meras contingencias, este argumento no nos lleva a ningún lado. Esto más o menos es lo que observa Rosenthal cuando afirma:

> Si las claves conductuales nos permiten inferir razonablemente qué es lo que otros están pensando o sintiendo, los lazos entre lo mental y los patrones conductuales deben ser fuertes y reales. Estas conexiones serían el resultado de, y reflejarían a la verdadera naturaleza de estos estados. Esta conexión no podría ser meramente accidental o contingente, si nosotros tenemos conocimiento de que es lo que los otros piensan o sienten (Rosenthal, 1991:7)

Dicho de otro modo: si la conexión entre los estados mentales y su expresión no fuese más que contingente (y esto es lo que se sostiene desde el cartesianismo) ¿Qué criterio habríamos de emplear para decidir, por ejemplo, si a la conducta de dolor mía y la de otro subyace el mismo fenómeno (es decir la misma experiencia subjetiva de "dolor")? Si no apeláramos a establecer algún tipo de relación causal entre los dolores y los comportamientos de dolor: ¿Cómo haría alguien para estar seguro de que lo que siente él y lo que siento yo cuando me comporto de una manera es lo mismo? Lo anterior nos conduciría a reconocer que nadie puede haber aprendido un modo correcto de referir experiencias mentales y por ende- como en el ejemplo del escarabajo citado en la *Introducción* de este trabajo- nadie sabe de qué habla cuando dice que tiene un dolor.

Pero aquí hay una alternativa: la de que para un buen número de casos de estados mentales la expresión y la experiencia subjetiva se encuentren naturalmente asociadas. Afirma Wittgenstein:

> Las sensaciones están conectadas con la expresión primitiva, natural, de la sensación, y se pone en su lugar. Un niño se ha lastimado y grita; luego los adultos le hablan y le enseñan exclamaciones y más tarde oraciones. Ellos le enseñan al niño una nueva conducta de dolor (Wittgenstein, 1953: 244).

El uso de una palabra como dolor (nuestro "concepto" de dolor) se montaría así sobre una base constituida por una concordancia en *relaciones primitivas*, es decir, sobre tipos de "conductas primitivas", prototipos de formas de pensar (y no resultados del pensamiento). Ahora bien, que la expresión "dolor" sea un sustituto aprendido de la expresión natural de la sensación (gritar), no implica decir que "A tiene dolor" significa "A se comporta de tal manera". Wittgenstein aclara que, como él lo entiende, la palabra dolor, reemplaza al grito, pero no lo describe. Para él es el papel que "dolor" tiene en el "juego del lenguaje" lo que lo convierte en un nombre. Es decir: son nuestros "usos" dentro del sistema de reglas de nuestros "juegos de lenguaje" (junto al hecho de que existan relaciones primitivas entre las expresiones naturales y las sensaciones) lo que vuelve posible que una expresión como "A tiene un dolor" signifique algo distinto de "A se comporta de tal o cual modo"[23].

Comentarios finales

Hasta aquí he venido caracterizando el fenómeno mental según algunas corrientes de la filosofía. He comentado cuáles serían, a grandes rasgos, los supuestos principales del cartesianismo y he sostenido que nuestro sentido común se hallaría imbuido en gran medida de esta forma de pensamiento filosófico. He comentado, sin embargo, cuales son algunas de las razones por las que la tesis cartesiana y el sentido común se hallarían en un error.

Las anteriores consideraciones, lejos de resultar ociosas, poseen importantes implicancias para nuestro tema de estudio. Mientras que el cartesianismo pretende que los estados mentales

[23] Volveremos a tratar estas cuestiones en el Capítulo III y en el Capítulo V, cuando revisemos algunas teorías modernas sobre la adquisición de nociones mentales en el niño.

son subjetivos e internos y se conocen por introspección, por lo cual además estima que el conocimiento de los estados mentales de los demás siguen caminos indirectos, los anticartesianos ofrecen diferentes razones por las que la tesis cartesiana y el sentido común se hallarían en un error. Afirman entre otras cosas que no existe algo que pueda en sí mismo ser considerado el "fenómeno mental", que nuestras caracterizaciones de estos eventos son el resultado, en un buen número de veces, del modo en que empleamos nuestro lenguaje y que nuestro conocimiento de dichos estados en nosotros y en los otros sigue caminos más o menos parecidos. Si tales objeciones son ciertas, la explicación "introspeccionista" de nuestro conocimiento de *lo mental* enfrentaría serias dificultades en su justificación.

Como se verá pronto, unos y otro conjunto de supuestos han ordenado el campo de la investigación psicológica, orientando nuestras estrategias al momento de estudiar la psicogénesis de las nociónes de "mundo mental" en el niño y el adulto. Por un lado se encuentra a un grupo de psicólogos que suponen que el desarrollo de una actitud dualista junto con el conocimiento mental supone, en grado menor o mayor, un acceso diferenciado a la propia mente y que es a partir de dicho acceso y de la construcción de una noción de "realidad exterior" que desarrollamos una perspectiva dualista acerca del mundo y aprendemos a creer en la existencia de otras mentes. Otra línea, en cambio, ha defendido la tesis de que al igual que sucede en el caso de la mente de los otros, el conocimiento del propio mundo mental sigue los caminos de toda elaboración teórica, cosa que a su vez se asocia a cómo es que aprendemos a hacer uso del lenguaje mental. Desde esta posición, el problema del conocimiento de las *mentes* no plantea dificultades diferentes a las de cómo conocemos fenómenos físicos como los átomos o la fuerza de gravedad. Esta tesis sostiene que el conocimiento de los procesos mentales propios y ajenos supone problemas similares. Ambos consisten en elaboraciones teóricas que usamos para dar cuenta de nuestros comportamientos y ni uno ni otro suponen formas particulares de accesos o saberes.

La tesis que pretendo defender en este trabajo tomará elementos de ambas posiciones, pero apelará además a un tercer conjunto de consideraciones: las que afirman que el desarrollo de nociones mentales depende de capacidades básicas que, muy previamente al desarrollo de una *actitud dual*, nos permiten reconocer intuitivamente estados subjetivos en nuestros congéneres. Desde esta perspectiva, *lo mental* no excluye cierto grado de subjetividad. Pero tal subjetividad no necesariamente resulta privada, interna e inefable a la tercera persona, como supone el cartesianismo. El conocimiento de la mente ocurre, desde el comienzo mismo de la vida, en un espacio de interacciones sociales en que participan agentes capaces de compartir (esto es: sentir y expresar) experiencias subjetivas. Mi posición comparte con el *anticartesianismo* su aserto de que el conocimiento de las otras mentes es sincrónico con el de la mente propia así como el supuesto de que nuestras posteriores elucubraciones *mentalistas* son un resultado tardío de *teorizaciones* que nos conducen a concebir en términos duales un mundo de *personas* que implican *cuerpos con mente*. Sin embargo no acuerda en defender ninguna forma de reduccionismo ni en aseverar que una descripción mental consiste únicamente en un *comentario* acerca de las *disposiciones comportamentales* de un agente. En definitiva lo que creo y pretendo demostrar es que existen buenas razones para suponer que nuestros saberes acerca de *lo mental* no son ni únicamente conceptos teóricos ni tan sólo resultado de procesos introspectivos, sino más bien la consecuencia de la puesta en juego de ciertos mecanismos para la comunicación intraespecífica que hacen posible, de un modo muy primario, *compartir vivencias*. De éstas y otras cuestiones asociadas nos ocuparemos en los capítulos que siguen.

CAPITULOII

Cognición infantil: el conocimiento del mundo mental y el mundo físico

La creencia en la omnisciencia y en la infalibilidad de mi padre estaba ahora muerta y enterrada. Sabía probablemente muy pocas cosas, porque en esta circunstancia no había conocido un hecho de tal importancia, que, si no se sabe esto, poco importa saber otras cosas... pero de todos los pensamientos que en esta crisis afluyeron a mi cerebro, tan primitivo todavía y tan poco desarrollado, el más curioso era haber hallado un compañero y un confidente en mí mismo. Había un secreto en este mundo y este secreto me pertenecía y también alguien que vivía en mi cuerpo. Eramos dos y podíamos hablar juntos. Es difícil definir unos sentimientos tan rudimentarios, pero es lo cierto que el sentido de mi individualidad se me apareció súbitamente en este momento bajo esta forma de dualismo, y es igualmente cierto que era un gran consuelo encontrar en mí mismo alguien que pudiera comprenderme (Gosse)

Introducción

Entre fines del siglo XIX y principios del XX muchos investigadores provenientes de diferentes disciplinas comenzaron a mostrar un creciente interés por conocer las ideas que el niño y hombres pertenecientes a comunidades diferentes de la occidental tenían acerca de la realidad y la vida mental. Uno de estos casos fue el del antropólogo Edward Tylor quien hacia 1781 tomó de Stahl (1660-1734) el término *animismo* para aludir a la tendencia primitiva de los seres humanos a creer en la existencia de almas o seres espirituales. Según Tylor:

> El alma desde el origen ha continuado siendo definida como una entidad animante, separable y superviviente, ha sido como el vehículo de la existencia personal e individual (Tylor, 1781: 453).

Por esa misma época Tiedemann (1787) había realizado observaciones en niños, y había llegado a la conclusión de que existía muy poca diferencia entre el pensamiento de éste y el del hombre incivilizado (Del Val, 1975). En 1927 el antropólogo Lévy-Bruhl publicó *El alma primitiva*; en este libro intentó hacer una detallada descripción de las nociones que algunas tribus africanas tenían acerca del mundo, los espíritus y el sentimiento de sí mismos. Allí afirmaba que muchos de ellos poseían un "vivo sentimiento interno de su existencia personal" y que eran capaces de relacionar consigo mismo "las sensaciones, los placeres y los dolores" que experimentaban, así como los actos de los que se reconocían "autores voluntarios". Sin embargo no podían aprehenderse como sujetos ni tenían conciencia de que esta aprehensión suponía una oposición respecto de los objetos que no eran ellos mismos. En otras palabras, no alcanzaban a trazar una clara distinción entre lo interno y lo externo ni, tampoco, a diferenciar entre sí mismo y los otros. Sostiene el autor:

> En la idea vaga que el primitivo tiene de sí mismo, los elementos que provienen de la reflexión del individuo sobre sí mismo sólo entran, como se sabe, en una dosis muy pequeña (Lévy-Bruhl, 1927: 7)

Y un párrafo más adelante agrega:

> ¿No es significativo que, según confesión unánime de los observadores, la representación de sí mismo como sujeto parezca, [en estos individuos], bastante a la del niño? Sin embargo, su pequeña personalidad se afirma enseguida, y reclama enérgicamente satisfacciones. El sentimiento que el pequeño tiene de sí mismo se revela por reacciones vivas, por exigencias imperiosas, por los celos, etc. Y sin embargo, el niño no se aprehende todavía más que como un ser u objeto semejante a aquellos que le rodean. Sólo habla de sí mismo en tercera persona. Ha adoptado con toda naturalidad, junto con el lenguaje de las personas que le entienden, la representación que éstas hacen de él. Pasan años hasta que dice "yo". Ya es observador, pero se halla muy lejos todavía del análisis psicológico. Lo mismo puede decirse del primitivo. También él- y de ello tendremos pruebas en numerosas ocasiones- se aparece a sí mismo tal como se aparece a los otros y como los otros aparecen ante él, sin oponerse a los seres o a los objetos de la naturaleza que le circunda (Levi-Bruhl, 1927: 7 y 8).

De acuerdo con la antropología de aquel período el hombre de estas tribus reconoce un tipo de fenómeno o proceso responsable de la vida animada. Sin embargo no distingue claramente qué sustancias gozan y qué sustancias no de este tipo de atributo. Consecuencia de ello es que adjudiquen vida espiritual a objetos inertes y atribuyan a tales objetos deseos, emociones e intenciones al igual que si se tratasen de agentes con estados psicológicos (Lévy-Bruhl, 1927; 1910; 1931)

Hasta aquí he intentado mostrar que la experiencia dual de mundo y la tendencia a adjudicar estados mentales a ciertas entidades no es exclusiva de nuestra cultura ni es algo que solamente haya ocupado a los filósofos modernos. Por el contrario, pareciera ser que los hombres hemos compartido, a lo largo de la historia y a lo ancho del globo, una misma disposición a comportarnos como "psicólogos" naturales. Los datos ofrecidos revelan, sin embargo, que para el primitivo no resulta sencillo trazar diferencias tajantes entre lo inanimado, lo animado y el mundo propiamente mental. Fenómenos de los que trataremos cuando caractericemos las concepciones infantiles de la mente, como por ejemplo, las *participaciones*, el pensamiento mágico o la dificultad para trazar una diferencia clara entre el yo y el mundo externo, serían consecuencias de estas formas de pensamiento.

En esta parte del trabajo deseo revisar algunas cuestiones relativas a la clase de idea que, según diferentes estudios se harían el hombre "salvaje" y el niño acerca de *lo mental* así como también respecto a cómo este último desarrolla una *concepción dual* del mundo Primero que nada repasaremos los aportes realizados al tema desde la antropología. Seguidamente, analizaré lo que a mi parecer han sido dos de las principales propuestas de la psicología infantil: las tesis de Baldwin y Piaget. Finalmente y en cada caso, observaré los puntos fuertes y las flaquezas de cada una de tales teorías.

De lo que nos ocuparemos en lo sucesivo será de analizar diferentes explicaciones evolutivas acerca de la ontogénesis de nuestras nociones y explicaciones sobre el mundo físico y psicológico. Comentaré, primero que nada, cual sería según algunos investigadores, la visión que el niño pequeño tendría acerca de la realidad física y mental. Como veremos, hay quienes defienden que las concepciones del infante acerca de *lo mental* guardarían puntos de semejanza con las del hombre primitivo. Se ha sostenido, por ejemplo, que en los estadios iníciales el

infante sería incapaz de diferenciar entre sí mismo y el mundo exterior, atribuiría estados como intenciones a entidades inanimadas y sería por lo común incapaz de reconocer en sus semejantes una vida mental diferente de la propia. Sólo gradualmente y a través del desarrollo abandonaría esta perspectiva confusa y se convertiría en un "teórico de la mente".

Dos de los más grandes estudiosos sobre la temática han sido Jean Piaget y su antecesor, James Mark Baldwin. Ambos han realizado importantes aportes al problema; el último, aportes predominantemente teóricos y el primero tanto teóricos como empíricos. Comentaré y analizaré sus principales tesis así como también los aspectos más fuertes y los más débiles de cada teoría. Seguidamente expondré algunas de las principales investigaciones que se han hecho sobre el asunto durante los últimos cuarenta años.

La dualidad en la psicología genética de J. M. Baldwin

Baldwin fue un psicólogo anglosajón de orientación funcionalista discípulo de Williams James, que proponía aplicar los principios del darwinismo a la psicología. El modelo evolutivo sobre el desarrollo psicológico infantil de Baldwin ha tenido una enorme influencia, no siempre reconocida, sobre un número importante de teorías posteriores, entre las cuales cuentan la del propio Piaget. Este investigador propulsó el primer intento de generar una *lógica genética* que ofreciese una explicación evolutiva y funcional sobre el desarrollo de nuestro conocimiento acerca del mundo. Con el término "lógica", Baldwin hacía referencia no a "la lógica de los lógicos" sino al adjetivo mediante el cual se alude "a los sustantivos empleados para designar al acto de pensar y [su producto]" (Baldwin, 1907: 54)[24].

En sus obras, Baldwin intenta establecer un principio ordenador continuo que permita seguir, a lo largo de la ontogénesis, la evolución del conocimiento en el niño. El conocimiento ofrecería, según su análisis, grados de desarrollo crecientes donde cada nuevo estadio representaría una forma de síntesis no explicable a partir de los estadios inferiores inmediatos. La idea que Baldwin tiene de lo que es una "génesis"es la de una serie de hechos que no es posible predecir de forma previa a haber alcanzado determinada etapa evolutiva pertinente ni puede, tampoco, ser explicada retrospectivamente teniendo en consideración los sucesos acontecidos con anterioridad. Al referirse a su "método" de investigación afirma:

> Sólo el empleo del método genético puede ser fecundo para una psicología o lógica funcionales. Si los modos y los estados psicológicos son simultáneamente, unos y otros, modos y estados de conocimiento, la transición, por virtud de la cual se pasa de unos a otros, no puede ser en su naturaleza sino el desarrollo de una función continua (Baldwin, 1907: 54).

Para Baldwin la lógica genética ha de comenzar por establecer o conocer cuáles son los factores que determinan la progresión de nuestro saber en los diferentes momentos del desarrollo. Debemos situar "el acto de pensar en su función" y preguntarnos "dónde, en el desarrollo de esta función considerada como un todo, la forma particular que denominamos acto de pensar tiene su origen" (Baldwin, 1907: 54). Dice:

[24] Según este psicólogo, la "lógica genética" debe partir de los siguientes principios teóricos orientadores: 1) todo proceso psíquico es continuo; 2) todo proceso psíquico forma parte de una progresión; 3) todo hecho psíquico difiere cualitativamente del que le precede y del que le sucede; 4) todo hecho psíquico goza de un "modo", es decir, posee ciertas características distintivas y persistentes en su desenvolvimiento y no puede ser tratado ni comprendido desde fuera de tal "modo"; 5) ningún hecho psíquico puede ser estudiado si no se lo considera dentro del conjunto de hechos psíquicos que forman parte del "modo" en que se producen; 6) ningún hecho psíquico es presente a menos de ser actual y no hay, por ende, hechos psíquicos "virtualmente presentes" (Baldwin, 1907).

> ...La definición del acto de pensar exige únicamente que indiquemos entre las actividades de esta especie (es decir, que tienen por fin el conocimiento) los grados (estados) de desarrollo que condicionan inmediatamente el pensamiento y que, por su diversidad, determinan las formas diversas que reviste el acto de pensar (Baldwin, 1907: 54).

Uno de los puntos centrales de su investigación ha sido determinar cómo es que el niño adquiere un conocimiento del mundo en términos *dualistas*. Según su opinión el arribo a otras formas más elaboradas de pensamiento (incluidos el pensamiento abstracto y los pensamientos moral y estético) dependerían de haber alcanzado tal distinción previa. Lo que sostiene es que hemos de recurrir al estudio genético si deseamos arribar a una "teoría del conocimiento" o una "fisiología de lo real" que nos permita comprender de qué modo llegamos a creer en la existencia de un mundo exterior.

Baldwin identifica tres grandes momentos evolutivos, todos ellos claves para el desarrollo de la distinción entre mundo mental y mundo físico: 1) en un comienzo el bebé partiría de un estadio originario de indiferenciación de los *objetos de la conciencia*. Estos se presentarían de un modo confuso, por lo que el niño sería incapaz de diferenciar entre sus propios estados conscientes y la realidad; 2) durante el segundo estadio se establecería una distinción rudimentaria entre el mundo psicológico interior y un mundo exterior independiente; 3) finalmente a lo largo de la tercera etapa el infante a) llegaría a reconocerse a sí mismo como una "persona" que forma parte del mundo exterior; b) comenzaría a reconocer que otros agentes también tienen- como él- estados mentales subjetivos internos.

Como se verá en breve, en el modelo de Baldwin el pasaje de 1 a 2 dependería fundamentalmente del desarrollo de nuestros sistemas representacionales y de nuestra memoria y del reconocimiento de características diferenciales en los productos cognitivos que se originan en las realidades interna y externa. Una vez que estos sistemas cognoscitivos evolucionan, el pequeño podría computar y contraponer modelos alternativos de mundo para luego trazar una distinción entre los datos provenientes de sus sistemas perceptuales y aquellos constitutivos del mundo mental.

Como recién anticipé este psicólogo propone que la evolución del pensamiento se origina en un estado primitivo de conciencia al cual llama *experiencia pura, presentativa, protoplasmática o proyectiva* (Baldwin, 1893; 1907), esto es: la experiencia de una cosa que no es concebida como nada definido (de un modo lejanamente parecido a cuando vemos una mancha indefinida). Dentro de este "modo psicológico" el niño sería *adualista*, esto es, no diferenciaría entre mundo externo e interno, entre mente y mundo ni entre sujeto y objeto.

> ... No hay dualismos en tal conciencia. Esta no tiene ni profundidad, ni polaridad. Desconoce la diferenciación entre lo que es la conciencia en sí misma, y lo que es exterior [el dualismo de lo *interno* y lo *externo*], la distinción del sujeto y del objeto, la de un pensador y otro pensador [dualismo del *yo* y *tu*] (Baldwin, 1911: 69)

La cognición de esta etapa es caracterizada como *inmediata*, consistente únicamente en sensaciones y *presentaciones*; el niño no alcanza a diferenciar entre sus hechos conscientes y lo que es externo a éstos y es, por tanto, víctima de lo que Baldwin denomina *sentimiento de realidad*. Según el autor:

> La conciencia incipiente de un niño, la conciencia pasiva, como se ha llamado, está denominada por los fenómenos afectivos sensacionales. Todo lo que al

> principio contiene es sentimiento y sentimiento de alguna clase. Este sentimiento no tiene significado alguno; porque por significado indicamos la interpretación con arreglo a alguna otra cosa, y en este caso no hay ninguna otra cosa. El rayo de luz, la sensación muscular, el dolor: cada una de estas cosas es sencillamente esto, una experiencia. No puede haber distinción correspondiente a realidad e irrealidad, exterior e interior, sujeto y objeto, presentación y representación. Por consiguiente, el *sentimiento de la realidad*, en este primer período, es simplemente el hecho del sentimiento: nada más que esto. La existencia es simplemente la presencia: pero la presencia es existencia y todo lo que existe en la conciencia es real (Baldwin, 1893: 314, la cursiva es mía)

En un estadio posterior la evolución de su sistema cognitivo y su memoria permitiría un procesamiento en paralelo de la información proveniente de diferentes vías; el sujeto es conducido a diferenciar entre imágenes generadas por el recuerdo y la imaginación, de aquellas originadas en la percepción. A diferencia de los objetos de la sensación, según Baldwin, caracteriza a los objetos de la memoria y la imaginación la *falta de coeficiente sensible*[25]. Sin embargo gradualmente el niño aprende a diferenciar los objetos de la memoria de los de la imaginación:

Sólo lentamente llega el niño a darse cuenta de que ciertas cosas han ocurrido realmente, mientras que otras sólo han acaecido en su imaginación. Aprende a hacer esta distinción descubriendo que mientras los términos sustanciales- que son sustanciales precisamente por esta evolución- se convierten directamente en objetos sólidos y resistentes, el resto de los sucesos no encuentran tan fácilmente confirmación (Baldwin, 1911: 119)[26].

Esta primera etapa coincidiría con lo que Baldwin denominara "estadio cuasi-lógico"[27]. Dentro de esta conciencia primitiva pronto comienza a aparecer lo contrario del sentimiento de "presencia". Por ejemplo, cuando el niño tiene apetito, aparece un sentimiento de falta o necesidad que aún no es identificado como tal. Dicho sentimiento se asocia con la imagen de aquello que satisfaría el impulso y estaría íntimamente asociado con el *sentimiento de realidad*. De este modo un primer dualismo entre mundo interno y mundo externo resulta de la conciencia del desacuerdo entre las presentaciones sensoriales y las representaciones de la memoria. Para determinar el "nivel de realidad" de una imagen el niño recurre entonces al *coeficiente sensacional*. Los datos de la imaginación carecen de la *persistencia* y del *coeficiente sensacional* que caracteriza a los datos perceptivos. Cuando dos imágenes entran en mi conciencia descarto una como imaginación y acepto otra como hecho presente (Baldwin, 1893). El *sentimiento de irrealidad* brota de un impulso insatisfecho que procede de una "falta de estímulo suficiente en el sitio sensorial". Para Baldwin es el descubrimiento de una "ausencia posible", el comienzo de la duda acerca de la realidad. El descubrimiento de esta ausencia posible, como cosa que satisface el impulso, genera perplejidad. Aparece entonces la pregunta: "¿Puedo confiar en la nueva imagen para satisfacer mi impulso hacia ella?". Dice este autor:

---

[25] Para Baldwin los "objetos de la memoria" son representativos, reversibles y están siempre sometidos a un control mediato. Dice: "Las construcciones de la memoria no son controladas inmediatamente por el coeficiente sensible, porque uno de sus caracteres esenciales es poder ser separadas de la percepción sensible o producirse en su ausencia (...) Los objetos de la memoria (...) significan las cosas, mientras que los objetos de los sentidos son las cosas mismas" (1911: 109)

[26] Según Baldwin un segundo "modo" que posibilitaría diferenciar a los objetos de la memoria respecto de los de la imaginación es que los primeros se prestan a ser "confirmados" por otros observadores y los segundos no (Baldwin, 1911).

[27] Piaget llama "estadio del pensamiento preoperacional" a este período y algunos autores contemporáneos, como Perner (1991) y Leslie (1988) lo denominan, como el lector podrá observar en breve, etapa de las "representaciones secundarias". Una de las primeras "adquisiciones" correspondientes a este período sería la noción de permanencia de objetos no visibles.

> Dudo de una imagen, de una afirmación, de una ley, porque no satisface las exigencias que tengo derecho a hacerle si su aspiración [a ser real] es cierta (Baldwin, 1893: 320)

Para Baldwin dos son los criterios que seguimos para precavernos de confundir una *representación imaginativa* de una que se origina en la realidad. El primero es su *intensidad* en términos perceptivos y el segundo la *incontrastabilidad de tales representaciones respectos de nuestros deseos* (Badwin, 1893: 323). El hecho de que las imágenes provocadas por el mundo no se adecuen a nuestras expectativas ni a nuestros intentos inmediatos por modificarlos hace que las tomemos como verdaderas (Baldwin, 1893). De ambos elementos la incontrastabilidad es para este autor el más importante.

El espíritu aguarda tal o cual objeto, y esta exigencia no es satisfecha por la conversión de la imagen en su coeficiente sensible. La conciencia se ve arrojada entonces en una serie de estados afectivos que han sido descriptos por diferentes autores con los nombres de suspensión del espíritu, perplejidad, duda, confusión o vacilación (Baldwin, 1911: 140) El "interés" y las expectativas vienen de este modo a oponerse al dato de la sensación, resultando éste el germen que llevará a diferenciar entre objetos reales y objetos mentales.

Avanzada esta etapa un niño entiende que un objeto no deja de existir cuando él lo pierde de vista y es capaz de generar ficciones acerca de la realidad. Esto consolida su conocimiento de las propiedades del mundo "real" y le permite ir concibiéndose como una instancia separada. Según Baldwin en la *persistencia del objeto* tendríamos el germen de la noción de sustancia (Baldwin, 1911). Más tardíamente el juego de ficción se transformará en una nueva herramienta que permitirá zanjar la valla de lo externo hacia lo interno. En niño apela al material de la memoria y juega un determinado papel (como el de padre, el de pastor o de otra persona) pretendiendo dar validez objetiva a dicho material aún cuando sabe que tales objetos no son propiamente reales. El juego se desempeña así sobre un trasfondo real. La ilusión del juego (*make believe o "hacer como sí creyera"*) se contrapone con una especie de movimiento oscilatorio que va desde el mundo real, hacia los objetos de la imaginación, dando lugar a un poderoso contraste entre lo interno y lo externo y volviendo una y otra vez del plano imaginativo al real y viceversa.

La objetivación del *self* y la noción de persona

Hasta aquí he descripto cómo, según el modelo genético de Baldwin, el pequeño comenzaría a trazar una primera distinción entre su mundo interno y el mundo exterior. Sin embargo, en estos estadios iniciales no existe propiamente hablando una auténtica idea de dualidad *yo/no-yo*. El niño de esta etapa tampoco entiende que las otras personas tienen estados mentales y que éstos pueden diferir de los propios. A diferencia de otros autores más modernos, Baldwin pensaba que el sentimiento del propio yo se alzaba sobre un proceso dialéctico que iba de la mano del reconocimiento de los otros. Afirmaba que desde un comienzo el niño trataba a las personas como una clase particular de *objetos* en el mundo, un tipo de objeto especialmente interesante, activo y arbitrario, difícil de controlar, capaz de proporcionar dolor y placer, etc. (Baldwin, 1903; 1911). Todo esto lo llevaría a concebirlas rápidamente como un "algo" diferente de sí mismo, al tiempo que las convertiría en un importante factor para su elección como modelo de imitación (Baldwin, 1911; Müller y Reunions, 2003).

Para este psicólogo el niño trazaría una *distinción primitiva* entre las personas y las cosas; Baldwin cree que es en la manera de ser "esencialmente caprichosa" de esta clase de entidades así como la dificultad para reducirlas a "series regulares" semejantes a las que gobierna a los objetos inanimados, en donde se origina tal diferenciación. Es decir: que las "personas"son

por una parte objetos sensibles semejantes a otros muchos objetos del mundo exterior, y que sin embargo muestran un grado de "independencia" e impredecibilidad que las vuelven particularmente interesantes (Baldwin, 1911: 85 y siguientes). Es evidente que la experiencia del niño está controlada, lo mismo para la acción que para la percepción, de una manera diferente para las personas y para las cosas. En la medida en que la construcción de los cuerpos como objetos de conciencia, se apoya en la regularidad relativa de los caracteres que presentan las cosas inertes, en su estabilidad, su solidez, su pasividad en el movimiento, en esta medida el coeficiente de control de esta construcción es sencillamente la estabilidad resistente, la inercia y las otras cualidades dadas que persisten en los cuerpos. Pero la experiencia del niño es controlada de una manera diferente por las personas. "Las personas hacen realmente intrusión en la vida psíquica del niño; sus acciones detonan, por decirlo así, como cañonazos en la escena de su experiencia panorámica.; surgen y le hieren en lo que él espera menos, y sus maneras de reaccionar con respecto a él se reparten casi equitativamente entre satisfacciones que le sorprenden y disgustos que no le sorprenden menos (...) Cada una de ellas es, por sí misma, un centro y caprichoso origen de novedades, de intrusiones, de quemaduras morales de toda clase (....) Estos objetos personas no quieren perdurar estables, y cuando el niño quisiera que partieran, se obstinan en imponerse" (Baldwin, 1911: 92-93).

Para Baldwin la imitación es un fenómeno que proporciona experiencias claves para el desarrollo de la noción de *mismidad* y *mundo mental*. Es precisamente este tipo de actividad la que permite al pequeño contrastar al cuerpo como una fuente de experiencias tanto subjetivas como objetivas (Baldwin, 1907). Durante la imitación el propio cuerpo se torna un elemento de transición entre el mudo objetivo y el mundo subjetivo. Por una parte posee algunas de las características objetivas del modelo a imitar. Puede decirse que:

> Siendo mi cuerpo, del mismo modo que el vuestro, el soporte material de ciertos caracteres, se opone por eso a los objetos exteriores que no presentan esos mismos caracteres (Baldwin, 1911: 297)

Pero por otra va acompañado de una serie de experiencias propioceptivas y subjetivas.

> El niño imita el acto realizado por otro, y ejecutando así lo que no ha hecho más que observar, concluye por saber (y más propiamente por sentir) cómo aquel siente. Aprende así a distinguir el dominio de su propio sentimiento, que experimenta directamente (de lo interno), del dominio más extendido de la experiencia presentativa (de lo externo), dominio en que su propio sentimiento no había ni podía haber tenido lugar todavía (Baldwin, 1911: 143)

Según Baldwin es la experiencia de imitación la que proporciona al niño la oportunidad de concebirse a sí mismo como una *persona*. El cuerpo se transforma en una especie de *instrumento transicional* que permite unificar la experiencia interna con la externa. Este investigador habla aquí de la "anormal situación" del propio cuerpo, el cual forma parte de ambos dominios (el de lo interno y lo externo). Sostiene:

> Lo que da al niño la lección decisiva es, a mi juicio, la experiencia por la que se ve obligado a divisar la proyección mental del cuerpo propio en dos partes: una que pertenece todavía al mundo exterior, y otra que viene a ser ahora más verdadera y plenamente interior. Así la ambigüedad particular al sentimiento del cuerpo propio está resuelta, si no enteramente, desde luego en el caso en que se trata del cuerpo mismo del individuo que experimenta ese sentimiento (Baldwin, 1911: 164)

En otras palabras, es gracias a la imitación y al uso del cuerpo como objeto que provoca experiencias y sentimientos internos y al tiempo se presenta como un componente sensible, que el niño logra comprender que él (hasta ese momento pura conciencia de otros objetos) y su cuerpo son en sí un objeto semejante a otros que conforman *el mundo exterior*. En tal sentido Baldwin piensa que la imitación es fecunda para establecer el dualismo de lo interno y lo externo. Afirma:

> ...El cuerpo propio es el instrumento o medio con el que la imitación trabaja para traducir los otros cuerpos en elementos de orden mental (Baldwin, 1911: 170); y: El individuo aprende a servirse de su propio cuerpo como de un instrumento que le sirve para transformar toda la serie de objetos exteriores en copias que se prestan al trabajo interior de su pensamiento. (Baldwin, 1911: 178)

Una vez que se concibe a sí mismo como un objeto exterior (y más específicamente una "persona") puede generalizar sus propias experiencias internas sobre los demás para así inferir que también otros se componen de un exterior y un interior. Dice al respecto:

> El niño se da cuenta por la imitación de la significación completa de la acción, de la expresión, de la conducta en general. Ve hacer a otra persona esto o aquello; hasta ahí no hay en su conciencia más que la construcción de una proyección personal. Pero he aquí que se pone a imitar la acción, y entonces toda la significación interior que tiene la acción para la persona misma que imita penetra en él. La lección que recibe inmediatamente es doble, desde luego, advierte en la persona, que hasta entonces no era para él más que lo exterior, un objeto persona exterior, y pasa por una serie de hechos que ha sentido anteriormente en su propio cuerpo y en los cuales ha visto los caracteres de su propia personalidad corporal. La masa de materia psíquica comienza ahora a percibirla, no solamente en sí mismo, sino en la persona que imita y también en la multitud de las que constituyen su medio social. (Baldwin, 1911: 166)

Este teórico denomina a este último procedimiento "eyección". Como han hecho notar Müller y Reunions (2003) Baldwin recurre al argumento de la analogía para dar cuenta del conocimiento de las otras mentes[28]. Baldwin acepta que el niño posee, además de un conocimiento privilegiado de sus experiencias subjetivas, la capacidad de identificar "personas"; con el tiempo él mismo llega a concebirse como una entidad de esta naturaleza. Sin embargo solo por efecto de un proceso de *eyección* de las propias experiencias es que alcanza a comprender que los otros experimentan estados subjetivos semejantes a los propios. Como veremos enseguida, podría ser este un punto que debilita su posición. A menos que pensemos en la existencia de mecanismos (quizá de naturaleza innata) que den lugar a ciertas regularidades entre nuestras experiencias subjetivas y las expresiones naturales de tales experiencias.

Apuntes y comentarios a la teoría de Baldwin

El trabajo de Baldwin no es de lectura sencilla aunque sí de una gran riqueza conceptual. La idea de un estudio epigenético así como su intento por comprender dicho desarrollo en términos evolutivos darwinistas ha sido de una enorme importancia para el pensamiento psi-

[28] Como se recordará, as tres asunciones que dicho argumento acepta son: 1) que uno tiene un acceso directo al propio mundo mental; 2) que el cuerpo humano es un mecanismo complejo pero en esencia similar a otros cuerpos pertenecientes a la *red extensa*; 3) que "inferimos" el conocimiento de las otras mentes estableciendo una analogía con respecto a nosotros mismos.

cológico, más aún si situamos sus obras en el contexto histórico en el que hicieron su aparición. Además de ello ha influenciado, como ya he dicho, los trabajos de autores claves de la psicología[29].

En relación con sus aportes específicos a la temática estudiada cabe mencionar que, a diferencia de otros autores contemporáneos, Baldwin no concibe el desarrollo del mundo mental como un proceso *centrífugo* hacia la descentración, proceso que comenzaría con la percepción del propio yo y sus experiencias subjetivas y terminaría, como resultado de una proyección tardía, en el reconocimiento de tales estados en los otros. Por el contrario, este teórico sostiene que la construcción de la idea de mismidad, además de haber contado con algunas experiencias subjetivas, depende de un proceso de objetivación de sí, que se originaría en el reconocimiento de uno mismo como persona. Como vimos, desde su sistema conceptual se sostiene que el niño parte de un estado de indiferenciación original y es el hecho de comprender que él mismo es una "persona" cuyos actos se ven acompañados de ciertas experiencias subjetivas lo que lo ayuda a elaborar la idea acerca de la existencia de un mundo interno y un mundo externo independiente, así como también a comprender que él es tanto una entidad física como psíquica. En este sentido Baldwin concibe al niño como alguien que - podríamos afirmar- en un primer momento comprende mejor a los otros que a sí mismo. En otros términos, desde el modelo de este psicólogo se asume que el niño tiene una noción de los otros como "agentes" con anterioridad a ser capaz de concebirse a sí mismo como un ser de esta naturaleza; ello lo lleva a sostener que la noción de "sí mismo" es posterior a la de "persona" (Müller y Reunions, 2003).

Por otra parte también es necesario reconocer la importancia que este autor atribuye a la memoria, la imitación y el juego simbólico como fenómenos implicados en el desarrollo de una concepción acerca de *lo mental*. Es cierto, sin embargo, que es posible hacer una serie de observaciones críticas. En primer lugar, y como el propio Piaget (1926) afirma, la obra de Baldwin es *más constructiva que experimental*. Pueden apreciarse en sus trabajos ricas descripciones sobre los pasos que hipotéticamente daría el niño en el paso de unas etapas a otras. Sin embargo, más allá de la presentación de algún que otro ejemplo, no abundan los registros de observaciones sistemáticas o el reporte de estudios empíricos de algún tipo. En tal sentido Baldwin pareciera basar sus propuestas en intuiciones que son productos de inferencias relativas a su propia introspección[30]. Respecto de esto cabe además decir que, al menos en ciertos puntos fundamentales, este autor parte de una concepción claramente cartesiana del psiquismo. En algún sentido el proceso de "subjetivación" es descripto como un fenómeno que se desarrolla en: 1) una primera etapa en que el sujeto se vuelve capaz de reconocer en sí mismo ciertos estados de "incertidumbre" que lo obligan a poner en duda su creencia en la realidad. Durante esta etapa es, además, capaz de reconocer a otros seres como *personas*. 2) Una segunda etapa en la que él mismo llega a concebirse como *persona*; 3) una tercera etapa en la cual, *abductivamente* (y razonamiento por analogía mediante) concluye que esos otros seres deben sufrir los mismos estados internos de los que él es víctima. De lo anterior se deduce que Baldwin se representa a "la mente" como una especie de teatro en dónde se proyectan imágenes subjetivas que pueden provenir ya sea del mundo externo o del mundo interno del sujeto[31]. Este aprehende los diferentes contenidos y progresivamente va adquiriendo capacidades

[29] Cabe comentar por ejemplo, que las nociones piagetianas de "esquema", "acomodación", "estadio" o incluso la propuesta de desarrollar un programa de investigación que parta del estudio de la evolución del niño a fin de construir una "epistemología genética" estaban ya presentes en los trabajos del canadiense.

[30] Baldwin toma además a la conciencia como primera y última fuente de datos. Véase Piaget (1926)

[31] Por ello es que afirma, por ejemplo: "... Lo interno es interior precisamente en la medida en que no es externo. Lo interno es el teatro de los sucesos cuasi psíquicos, y a su lado (fuera de él) hay otro teatro: el de los sucesos exteriores. El dualismo es, desde luego, un dualismo de exclusión mutua; ningún objeto puede ser a la vez interior y exterior, y esto confirma más nuestro parecer de que la línea de la exterioridad está rigurosamente determinada por el límite en que la acción de coeficiente sensible puede ejercerse eficazmente" (Baldwin, 1911: 146).

que lo llevan a diferenciar entre unos y otros. Finalmente, aprende a adjudicar a otros contenidos semejantes a los propios razonando por analogía.

Varios son los problemas a los que se enfrenta una psicología como la descripta. De todos ellos uno de los que resulta a mi parecer más problemático es aquel asociado a cómo es explicado el conocimiento de las otras mentes. Como hacen notar Müller y Reunions (2003), Baldwin no explica porqué el niño habría de adjudicar a esas otras criaturas, externamente semejantes a él, experiencias subjetivas como las propias. ¿Qué lo llevaría a *eyectar* sus experiencias internas sobre los demás? Si la relación entre mis experiencias y mis comportamientos no son sino contingentes, pues entonces no tengo ninguna razón para "pensar" que alguien que tiene mis comportamientos, vivencia mis experiencias.

En este nivel justamente resultan más adecuadas soluciones como la del filósofo Max Scheler. Scheler (1928) cree que tenemos un acceso directo a ciertos estados mentales de los demás (como las emociones) y que esto es así debido a que existe una conexión intrínseca entre nuestras experiencias y sus expresiones. Strawson (1958), por su parte, ha propuesto que la percepción "primitiva" del niño no sería ni la de un cuerpo, ni la de una mente, sino antes la de "personas". Percibir una "persona" supone más que percibir un cuerpo e inferir- luego- una serie de estados internos. Siguiendo estas sugerencias, Hobson (1993) propone concebir a la "mente" como algo originariamente "intersubjetivo". El no cree que en un comienzo el niño tenga una percepción "fría" de las personas, en tanto que cuerpos físicos, y que más tarde por medio de la teoría accedan a un "supuesto" mundo mental. Dice:

> No es que los bebés primero perciban cuerpos y luego conciban mentes, sino que tienen una percepción directa de significados de naturaleza personal, y una implicación natural con tales significados, que captan en las expresiones y las conductas de las personas. Solo de forma gradual, y con una aportación considerable de los adultos, los niños llegan a concebir los cuerpos, por una parte, y las mentes, por otra (Hobson, 1993: 148).

Como veremos en breve, al profundizar esta propuesta, este autor cree que los bebés cuentan con funciones especializadas implicadas en los procesos de *intersubjetividad primaria*. Dichas funciones, cuyo punto de partida sería una forma primitiva de "compartir", involucrada en las pautas de coordinación afectiva y conductual del niño, le permitirían reconocer actitudes en los otros estableciendo una "comunidad psicológica entre personas".

Por otro lado, Piaget ha hecho notar que la obra de Baldwin describe de qué modo se llegan a diferenciar los contenidos de la conciencia para arribar a una perspectiva dualista, pero no se ve cómo es que se han constituido tales estados primitivos y no dualistas (Piaget, 1975).

Finalmente, aunque este autor reconoce la importancia de fenómenos como la imitación para el desarrollo, no da cuenta acerca de cuáles son los factores que determinan su aparición. ¿Por qué el niño imita los movimientos (o, mejor aún las "actitudes" y "estados emocionales") de un adulto? ¿Y por qué tiene lugar junto con este fenómeno otro, enormemente asociado, como es el juego de ficción? Según yo mismo creo, algunos datos aportados por investigaciones relativamente recientes nos ofrecen elementos para pensar que este tipo de procesos podrían depender de ciertos factores condicionantes innatos. Pero de ello nos ocuparemos más adelante. Por ahora nos conformaremos en cambio con revisar algunos otros aportes posteriores que la psicología del desarrollo ha hecho a la temática que estamos analizando.

Es evidente aquí la influencia que sobre su pensamiento ejercía Descartes. En este párrafo se aprecia que la pregunta sobre cómo el niño establece el dualismo mente / cuerpo va de la mano del supuesto de que ambos "mundos" constituyen algo así como escenarios donde se presentan los fenómenos de uno y otro tipo. A tal concepción subyace una serie de supuestos semejantes a los que he descripto en el primer capítulo de este trabajo.

Estudios piagetianos sobre las concepciones infantiles acerca del mundo mental y mundo físico

Entre 1919 y 1921 Piaget trabajaba en París en el laboratorio dirigido por los psicólogos Théodore Simon y Alfred Binet, este último amigo personal de Baldwin. Según se sabe, Baldwin había visitado dicho laboratorio un par de años antes. Es muy probable que Piaget tuviera contacto temprano con la obra y el pensamiento de este autor, esto aún cuando él primero no reconoce más que una influencia escasa de aquél.

Por aquel período Piaget había comenzado a interesarse por el desarrollo del pensamiento en el niño. Más puntualmente su intención era indagar los aspectos específicos que caracterizaban al pensamiento infantil y que lo diferenciaban del pensamiento de los adultos, a fin de construir una teoría general del conocimiento (Piaget, 1926; Del Val, 1975). Escribiría al respecto:

> Para situar exactamente las representaciones del mundo del niño, la primera cuestión que conviene plantearse es sin duda ésta: ¿La realidad exterior es en el niño tan exterior y objetiva como en nosotros? O, de otro modo: ¿El niño es capaz de distinguir el mundo exterior de su yo? (Piaget, 1926: 37).

A lo largo de los años, Piaget sostuvo que lo que caracterizaba al pensamiento del niño durante los primeros estadios del desarrollo es su innato *egocentrismo*. Como Baldwin, este autor creía que el niño pequeño no cuenta con una representación objetiva de la realidad ni tampoco con una clara noción de sí mismo y de su psiquismo; es un ser *que lo ignora todo en la distinción entre el pensamiento y los cuerpos*, un ser que se siente *menos interior a sí mismo que nosotros, menos independiente del mundo exterior*, alguien a quien los sueños, por ejemplo, le parecerán *una irrupción de lo interior en lo exterior* y para quien los cuerpos serán en cambio *menos materiales* y *estarán penetrados de intenciones y de voluntad*. Para Piaget, el egocentrismo supone antes que un reforzamiento de la visión de sí mismo, la más absoluta ignorancia de lo que es la vida interior, hasta el punto de que no existe diferenciación entre lo objetivo y lo subjetivo (Piaget, 1946).

Para este psicólogo, el desarrollo psicológico llevaba al individuo de tal estado egocéntrico de indisociación inicial a otro de descentración[32]. Según sostiene, tales peculiaridades del pensamiento se contrarrestarían a lo largo de los años a través de la socialización. La definitiva superación del egocentrismo devendría finalmente hacia los 6 o 7 años cuando el niño comienza a desarrollar los esquemas lógicos de las *operaciones concretas*. Es por lo anterior que Piaget piensa en el niño como en un ser esencialmente *realista*. Bajo esta expresión, Piaget alude a alguien incapaz de concebir su propio punto de vista como tal, a un ser que atribuye un carácter absoluto a su perspectiva del mundo. Aclara al respecto:

> ...Hay que distinguir la objetividad y el realismo. La objetividad consiste en conocer tan bien las mil intrusiones del yo en el pensamiento de todos los días y las mil ilusiones que de ella se derivan- ilusiones de los sentidos, del lenguaje, de los puntos de vista, de los valores, etc.- que, para emitir juicios, se empieza por desprenderse de las trabas del yo. El realismo, por el contrario, consiste en ignorar la existencia del yo y, desde luego, en tomar la perspectiva propia por inmediatamente objetiva y absoluta. El realismo es, por tanto, la ilusión antropocéntrica, es el finalismo, son todas las ilusiones de que abunda la historia de las

[32] Piaget afirmaba que ello no ocurría hasta superado el período preescolar. Corolario de ello era que el niño no fuese capaz de separar sus propias vivencias de las del mundo circundante.

> ciencias. El pensamiento se expone, en efecto, a perpetuas confusiones entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo verdadero y lo inmediato, en la medida en que no ha adquirido conciencia del yo: presenta todo el contenido de la conciencia en un solo plano, sobre el cual las relaciones reales y las inconscientes emanaciones del yo están irremediablemente confundidas (Piaget, 1926: 38).

Desde de sus primeras investigaciones Piaget intentó caracterizar detalladamente el pensamiento egocéntrico infantil. Algunos de tales estudios darían lugar, hacia 1926, a una publicación en la que volcaría sus observaciones e interpretaciones sobre el animismo y las actitudes mágicas en el infante, así como las creencias o representaciones que éste tiene acerca del pensamiento y los sueños. En aquel período retomó el concepto de *animismo* de los trabajos de Levy-Bruhl. Al igual que pensaba el antropólogo, respecto del pensamiento de los hombres "primitivos", para Piaget el pensamiento infantil supone una forma de sincretismo que le impide distinguir entre mente y la materia; como consecuencia de tal incapacidad, el niño termina por generar un continuo *a la vez moral y físico* por el que a todas las cosas les son atribuidas tanto propiedades materiales como intenciones. De este modo, el pequeño muestra una disposición a prestar conciencia y vida y a considerar como vivos o intencionados a los seres inanimados, desconociendo la necesidad que gobierna al mundo natural. Dice en uno de sus trabajos:

> Existe, en primer término, el problema de la intencionalidad: ¿Atribuye conciencia el niño a los objetos que le rodean y en qué medida? El segundo problema es más interesante para la causalidad: ¿Cuál es el concepto de vida en el niño? ¿Recubre la vida la conciencia o no, etcétera? Tercer problema: ¿Cuál es el género de necesidad que el niño atribuye a las leyes naturales, la necesidad moral o el determinismo físico, etc.? (Piaget, 1926: 152)

Con el fin de responder a tales cuestiones llevó a cabo una serie de observaciones sistemáticas de preescolares y escolares de diferentes edades. Para ello empleaba entrevistas semiestructuradas; durante las mismas hacía a los pequeños preguntas sobre las anteriores cuestiones siguiendo siempre una metodología semejante a la del ejemplo que transcribo aquí:

> Kent (7; 6):[33] -Si pincháramos esta piedra ¿lo sentirá?- No- ¿Porqué?- Porqué es dura. ¿Lo sentirá si la ponemos en el fuego?- Sí.- ¿Porqué?- Porque esto la quema- ¿Sentirá el frío o no?- Sí- ¿Siente un barco que está sobre el agua?- Sí- ¿Porqué?- Porque es pesado cuando se está encima [siente la presión de las gentes que están dentro]- ¿Siente el agua cuando la pinchamos?- No- ¿Porqué?- Porque es delgada [= no consciente]- ¿Siente calor cuando está sobre el fuego o no lo siente?- [Sí lo siente]- ¿Sentiría el sol si lo pincháramos?- Sí, porque es grueso- ¿Siente la hierba cuando la arrancan?- Sí, porque se tira de ella. - Si lleváramos esta mesa al otro extremo de la habitación, ¿lo sentiría?- No, porque es ligera [no resiste, falta de peso].- ¿Y si la rompemos?- Lo siente (Piaget, 1926: 157)

De sus registros concluye que durante un primer período, para el niño, todo objeto puede ser asiento de conciencia y poseer estados psicológicos, aún los objetos inmóviles (como se vio en el caso de Kent, las piedras poseen tanta conciencia como un río o una persona). En una segunda etapa la conciencia está prestada exclusivamente a los móviles, es decir, a aque-

[33] La notación entre paréntesis debe leerse en términos de años y meses; en este caso: 7 años y 6 meses. Entre corchetes he puesto los comentarios o interpretaciones del autor.

llos objetos que se encuentran en movimiento como el sol o una bicicleta. A partir de un tercer momento, el niño atribuye sistemáticamente conciencia a las cosas que se mueven por sí mismas, es decir, que son *autónomas*; en otras palabras: el niño traza una distinción esencial entre los objetos que poseen movimiento propio (como los astros o los ríos) y aquellos otros que lo reciben del exterior (como las bicicletas). Por último, en una cuarta etapa la conciencia es reservada únicamente a los animales.

Un aspecto interesante de estos estudios tienen que ver con el concepto de vida que el niño articula a lo largo de diferentes etapas. Según Piaget, la *vida* estaría definida, en un primer estadio del desarrollo, por la actividad y, más precisamente, por la actividad útil al hombre (por ejemplo: una vela está viva *porque* alumbra). En un segundo estadio, la vida sería atribuida a los objetos capaces de moverse. En la tercera etapa, la vida es asimilada al movimiento propio o autooriginado (como por ejemplo, el de los ríos o los astros). Finalmente en la cuarta etapa, la vida estaría reservada a los animales y las plantas[34].

El animismo y el realismo llevarían al niño, además, a atribuir consistencia al pensamiento y a los sueños, a suponer *participaciones* y a desarrollar *actitudes mágicas*. De todos estos aspectos nos ocuparemos a continuación.

Según Piaget durante una primera etapa (aproximadamente hacia los 6 años) los niños creen que se piensa con la boca o las orejas; el pensamiento es considerado como idéntico a la voz, y este se confunde con las cosas y las palabras[35]. Aquí no existirían elementos subjetivos en el acto de pensar. Durante la segunda etapa (hacia los 8 años) el niño ha comprendido que se piensa con la cabeza o el cerebro y el pensamiento es concebido como "una voz en el cuello". Para Piaget esto es señal de que aún persisten creencias antiguas. Por otra parte, y durante este período, el niño concibe al pensamiento como compuesto de "aire" y "sangre" y en ocasiones se lo figura como "una bola", con lo cual demostraría que adjudica al mismo algún grado de materialidad. En la última etapa (11 o 12 años) el muchacho accede a una noción *desmaterializada* y subjetiva respecto de lo que es el pensamiento (Piaget, 1926)

En lo que hace a los sueños, el niño creería al comienzo que *vienen de* y *permanecen en* el exterior. Así es que hacia los seis años suelen responder a preguntas como "¿Qué son los sueños?" o "¿De dónde vienen?" diciendo que éstos "son lo que hay cuando se duerme" y que los mismos pueden verse y que "vienen de la noche" o que "están en la habitación". Más adelante (hacia los 8 o 9 años) piensan que el sueño es producido por uno mismo pero en el ámbito exterior; es decir, que una parte del sueño es pensada como exterior al cuerpo y su origen es simultáneamente interno (la boca, la cabeza) e externo (la habitación). En otras palabras: siendo que somos nosotros quienes soñamos, el niño concede que hay algún aspecto interno en él, aunque concibe de forma conjunta al sueño como ubicado en el mundo real. Es recién hacia la tercera etapa (10 u 11 años) que los niños piensan en los sueños como un objeto interno cuyo origen es también interior. Entonces sostienen que los sueños son soñados por nuestra cabeza, que están conformados "sólo por pensamientos" y que nadie más que uno puede verlos.

Finalmente al parecer de Piaget, una última consecuencia del realismo y el animismo es la *actitud mágica* y la idea de *participación* que el infante tiene. Piaget define la *participación* como:

> ... La relación que el pensamiento primitivo cree percibir entre dos seres o dos fenómenos que considera como parcialmente idénticos, ya como influenciados

[34] Cabe mencionar aquí que aunque la atribución de conciencia y de vida suelen ir juntas no siempre coinciden en el tiempo.

[35] En mi trabajo (y a través entrevistas menos formales) he encontrado muchos niños que creen que se piensa mediante la escritura. Estos chicos creen por tanto que sólo los adultos poseen pensamientos en tanto son capaces de escribir

> estrechamente, aunque no haya entre ellos ni contacto espacial ni conexión causal inteligible. [La magia, por su parte, consiste en] el uso que el individuo cree poder hacer de las relaciones de participación con propósito de modificar la realidad (Piaget, 1926: 120).

Aquí Piaget reconoce cuatro clases de *magia porparticipación*. Una primera forma supone la *magia por participación de gestos y las cosas*. En estos casos los niños ejecutan un gesto o una operación mental (como contar) bajo el supuesto de que dicha operación propulsará el cumplimiento de un deseo o evitará que ocurra algo temido. Una segunda forma es la magia por *participación del pensamiento y de las cosas*. En este caso el niño cree que un pensamiento o una palabra tienen la facultad de modificar algún aspecto de la realidad. Una tercera forma sería la *magia por participación de sustancias*, la cual implica que dos cuerpos que se encuentran en contacto (o lo han estado) al igual que dos cuerpos que guardan alguna relación de semejanzas puede influenciarse mutuamente y ejercer una influencia indirecta sobre un tercero que esté en contacto con uno de ellos. La actitud mágica consiste en este caso en emplear uno de tales cuerpos para actuar sobre otro. Existe finalmente una cuarta forma de comportamiento mágico: es la *magia por participación de intenciones*. En tal caso se considera a los cuerpos, bajo la influencia del pensamiento animista, como vivos e intencionados. La participación resulta de pensar que la intención de un cuerpo puede ser trasmitida a otro; la magia, en tanto, implica hacer uso de tal forma de participación.

Como dije párrafos atrás, para Piaget este conjunto de los fenómenos se explica a partir del *egocentrismo* y el *realismo infantil*. Este autor piensa que, al ser poco hábil para manejar la introspección y no teniendo en claro la diferencia entre dónde termina su yo y dónde comienza el mundo real, el niño confunde al universo consigo mismo. Resultado de esto es que, para aquél, las palabras y los pensamientos sean en concebidos en un comienzo como conectados con las cosas que representan. La creencia que el niño tiene en la omnipotencia de su deseo y su pensamiento sería una consecuencia de que no califica a tales estados mentales como propios e internos.

> El narcisismo, es decir, el egocentrismo absoluto, produce la creencia mágica, pero sólo en tanto que implique la ausencia de conciencia de yo (...) Es, pues, probable que el solipsista [es decir, el niño egocéntrico] se sienta idéntico a las imágenes que percibe: no tiene ninguna conciencia de su yo, es *el mundo* (...) En resumen, para un espíritu que no distingue o que distingue mal el yo del mundo exterior, todo participa de todo y todo puede obrar sobre todo. Así, pues, si se quiere, la participación resulta de una indiferenciación entre la conciencia de la acción de sí mismo sobre sí mismo y la conciencia de la acción sobre las cosas (Piaget, 1926: 137, cursiva en el original)

Otra forma en que puede expresarse la relación existente entre el realismo y la magia es comentando la adherencia que el niño establece entre "signo" y realidad. Tanto los gestos como el pensamiento y las palabras vendrían a ser para Piaget signos o símbolos de los objetos del mundo con los cuales se hallan asociados. Como para el niño los símbolos participan de aquello que simbolizan, éste concibe que cualquier actividad realizada sobre los primeros ha de provocar algún tipo de efecto sobre la cosa que representan. Para decirlo en los términos del propio autor:

> ...La magia nace de la confusión del signo y la causa, es un realismo del signo (Piaget, 1926: 139)

Es interesante comentar aquí que para Piaget existiría un segundo factor que podría incidir en el desarrollo de tal actitud mágica en el infante. La misma se relaciona con la continuidad que en un buen número de ocasiones existe entre los deseos infantiles y la actividad de los padres mediante las cuales éstos son satisfechos. Ocurre que en tales circunstancias los padres interpretan, a partir de las reacciones infantiles, deseos y necesidades procurando al niño medios de satisfacción. En estas instancias el pequeño no precisa conducirse estratégicamente para alcanzar tal satisfacción. Por el contrario, su deseo es *mágicamente* intermediado y satisfecho por la conducta parental. De allí que el bebé no alcance a distinguir adecuadamente sus propios movimientos de los movimientos exteriores ni logre reconocer las formas de comportamiento causal de las acciones sobre el mundo real.

La noción de *objeto permanente* y la noción de *sustancia*

Hacia 1921, Claparede ofreció a Piaget un cargo en el Instituto Rousseau de Ginebra, a fin de que continuase sus investigaciones relativas al razonamiento infantil. Durante dicho período Piaget estudia el lenguaje infantil, sus razonamientos, las *teorías* que los niños tenían acerca de diferentes fenómenos físicos y las características de sus juicios morales. Simultáneamente comienza a desarrollar observaciones sistemáticas sobre sus hijos, a partir de conductas tanto espontáneas como inducidas. Entre 1925 y 1929 elabora sus trabajos preliminares sobre el desarrollo de la noción de *permanencia del objeto*, fenómeno al parecer también clave para la adquisición de una concepción acerca del mundo físico y para la construcción de una segunda noción: la de *sustancia* (Piaget, 1937).

Como hemos estado viendo, al igual que Baldwin, Piaget creía que el desarrollo de una concepción dualista del mundo se sustentaba en el previo desarrollo de la creencia en la existencia de un mundo objetivo. Y también para él tal creencia tendría su génesis en la adquisición previa del concepto de *sustancia*. La idea de una *sustancia* extensa tendría lugar en el momento en que el niño descubre la permanencia de los objetos invisibles. Los *objetos* son para Piaget, las *cosas concebidas como permanentes, sustanciales, exteriores al yo y perseverando en su ser aún cundo no afecten directamente la percepción*. La constitución de la noción de objeto iría, por tanto, de la mano de la de nociones como espacio, tiempo y causalidad. Dice:

> La constitución del objeto es inseparable de la del espacio, del tiempo y de la casualidad: un objeto es un sistema de cuadros perceptivos, dotados de una forma espacial constante a través de sus desplazamientos sucesivos y que constituye un término aislable en las series causales que transcurren en el tiempo. La elaboración del objeto es solidaria, en consecuencia, de la del universo en su conjunto (...) sólo llegando a la creencia en la permanencia del objeto el niño logra ordenar el espacio, el tiempo y la causalidad (Piaget, 1937: 90).

El desarrollo de la noción de permanencia de los objetos nos posibilitaría a su vez un primer reconocimiento de ciertos límites entre el yo y el mundo exterior. Afirma:

> ... En lo que concierne a los límites entre el yo y el mundo exterior, un universo sin objetos es un universo tal que el yo es incapaz conocerse a sí mismo, se absorbe en los cuadros externos, pero dichos cuadros se centran sobre el yo a falta de contenerlo como una cosa entre las otras cosas y de mantener entre sí relaciones independientes de él (Piaget, 1937: 16).

Piaget pensaba que la idea de conservación o permanencia de una cosa iría de la mano de la de su reconocimiento en el tiempo. Dicho objeto debiera ser *susceptible de evocación*. De este modo:

> ... La imagen conservada podrá actuar en el espíritu en ausencia de la cosa y sugerir así la idea de su conservación. El reconocimiento se prolongaría por consiguiente en creencia en la permanencia del objeto mismo (Piaget 1965: 17).

En la obra de este investigador se sostiene que la creencia en la existencia de objetos independientes al yo no es, por ende, innata ni está dada de forma repentina en la experiencia; por el contrario, se construye poco a poco a lo largo de seis etapas del desarrollo. Durante las dos primeras, el niño no percibe sino una serie de cuadros más o menos continuos, pero que no poseen permanencia espacial. A partir de la tercera confiere a los objetos cierto grado de *permanencia* e *independencia* aunque sólo sea como *prolongación de los movimientos de acomodación*. En esta etapa aún no se da, sin embargo, lo que para Piaget resultaría un indicio clave del desarrollo de la noción de permanencia: la *búsqueda sistemática de objetos ausentes*. A partir de una cuarta etapa tendría aparición esta clase de conductas (aún cuando para realizar las búsquedas en cuestión el niño no tendría todavía en cuenta los desplazamientos de tales objetos). En la quinta, además de concebir a los objetos como presentes aún cuando no se encuentran dentro de su campo visual, es capaz de tener en consideración ciertos desplazamientos; pese a ello, el pequeño no puede aún computar aquellos desplazamientos ocurridos fuera del campo de la percepción directa. En la etapa final, en tanto, ya habría una completa *representación de los objetos ausentes y sus desplazamientos* (Piaget, 1937: 16).

Piaget sostiene que durante las primeras dos etapas estarían presentes ya algunas operaciones que participarían en la constitución de la noción de *sustancia*, ellas son: las coordinaciones entre *esquemas perceptuales* y las *acomodaciones sensoriomotrices*. Un ejemplo de la primera de estas operaciones es cuando el niño articula los datos provenientes de los sistemas perceptivos visual y auditivo y trata, por caso, de *mirar los objetos que escucha*. De esta forma se testimonia cierto parentesco entre los cuadros visuales y los sonidos. Afirma:

> Es evidente que tal coordinación confiere a los cuadros sensoriales un grado de solidez mayor que cuando son percibidos por un solo tipo de esquemas: el hecho de esperar ver alguna cosa inspira, al sujeto que escucha un sonido, una tendencia a considerar el cuadro visual como preexistente a la percepción (Piaget, 1937: 19).

De forma parecida, y yendo ahora al segundo tipo de operaciones, la coordinación entre un esquema perceptivo como la visión y uno motor contribuye a establecer algún nivel de *solidez y coherencia en el mundo exterior*. La coordinación que permite por ejemplo anticipaciones en las acciones motoras, respecto de la percepción, supone algún grado de *prolongación* de los cuadros percibidos, como cuando un niño es capaz de seguir con los ojos un objeto que se desplaza. Es de este modo que, para Piaget, el pequeño comienza a dotar a tales cuadros de algún grado de continuidad. Pese a ello éste se encontraría aún muy lejos de haber desarrollado la noción de *objeto exterior*. La identidad de tales objetos sería subjetiva y resultaría de la coordinación de sus propios *esquemas de asimilación*. Por ello no es aún capaz de suponer independencia entre sus conductas y tales entidades (Piaget, 1937).

A partir de tercer estadio comienzan a aparecer conductas como la prensión de cosas vistas y la búsqueda de objetos desaparecidos. El niño se vuelve en algún grado capaz de realizar ciertas *acomodaciones visuales* frente a movimientos o desplazamientos rápidos de objetos, puede desprenderse de un objeto y, tras una breve interrupción ejecutar una acción de pren-

sión posterior (para lo cual debe volver hacia la posición en que el objeto en cuestión fue abandonado), tiene *reacciones circulares diferidas*[36], puede reconstituir o suponer la presencia de un objeto a partir de la observación de una fracción visible y es capaz de suprimir obstáculos que impiden la percepción (por ejemplo, si se pone un almohadón entre él y un objeto interesante tenderá a quitar del medio, mediante sus manos, el almohadón). Sin embargo, en este estado no parece aún capaz de concebir a los objetos como permanentes ni como de dimensiones constantes. Una prueba de ello es que si mostramos a estos niños un juguete interesante y tras ello lo cubrimos con una manta, estos serán incapaces de quitar la manta para reencontrarse con dicho juguete. En situaciones tales creerán en la materialidad del objeto sólo si una parte del mismo es aún percibida. Si en cambio el mismo es ocultado por completo cualquier conducta de búsqueda cesará.

A partir del cuarto estadio el chico se vuelve capaz de buscar activamente un objeto que desaparece detrás de una pantalla o un género, pero por el contrario aún no puede tener en cuenta los desplazamientos visibles. Si un objeto es escondido sucesivamente en lugares diferentes, el niño tenderá a esperar que dicho objeto aparezca allí en dónde lo halló por primera vez. Si durante esta edad colocamos, por ejemplo, un objeto debajo de una manta A, el niño inmediatamente procurará estirar su mano para retirar la manta y expresará un gesto de emoción ante la reaparición del objeto. Pero si a continuación tomamos el objeto y, tras esconderlo bajo esta manta, lo sacamos y lo desplazamos en frente del niño hasta dejarlo cubierto por la manta B, el niño tratará de encontrar el objeto en el sitio en que éste desapareció por primera vez. Piaget llama a la anterior *reacción típica del cuarto período*. Para él sería este un indicador de que en este estadio el niño le confiere a los objetos una especie de *posición absoluta*[37]. Dice Piaget:

---

[36] Pongo a continuación un ejemplo de esta capacidad: "Luciene, a los 0; 8(30) se ocupa de arañar una caja de polvo ubicada a su izquierda, pero abandona ese juego cuando me ve aparecer por su derecha. Suelta la caja y se entretiene un momento conmigo, emite sonidos, etc. Después, bruscamente, quita los ojos de mí y se vuelve a la posición adecuada para tomar la caja: no duda, entonces, que ésta esté a disposición" (Piaget, 1937: 34)

[37] Piaget ofrece tres explicaciones para dar cuenta de estos hechos. La primera de ellas apela a la desatención y los problemas de memoria. Sucede en ocasiones que un adulto toma distraídamente un objeto (como una lapicera) de un lugar (por ejemplo un cajón) y, sin ser del todo consciente de ello lo deposita a continuación en otro (como puede ser el bolsillo de un saco). Puede ocurrir entonces que en un futuro, no recordando el desplazamiento que tuvo lugar tal individuo regrese a la primera ubicación en búsqueda del objeto y se muestre sorprendido al encontrarse con que el mismo ha "desaparecido". Lo que explica aquí la sorpresa es el olvido del desplazamiento. De igual forma se podría pensar que tras ver desaparecer el objeto bajo las ubicaciones A y B el niño "pierda un poco la memoria de los acontecimientos" y, no sabiendo dónde hallarlo se decida por buscarlo en el primer lugar de su desaparición.

Una segunda explicación resulta de admitir que el niño no cuenta con medios "reflexivos" para establecer "grupos de desplazamientos" y que en cambio tiende a organizar sus comportamientos de búsqueda siguiendo ciertas reglas empíricas o prácticas. Según esta interpretación ante la desaparición de un objeto el pequeño optaría por buscarlo: 1) allí en donde es visto; 2) allí en dónde fue visto; 3) allí en dónde fue encontrado una primera vez. Cuando tal objeto desaparece detrás de un nuevo lugar, el niño "agotaría esta serie de conductas antes de buscarlo detrás de un nuevo obstáculo" (Piaget, 1937: 64).

La tercera interpretación es que, en este estadio, el objeto no es aún para el niño un cuerpo "sustancial, individualizado y que se desplaza en el espacio sin depender del contexto activo en el que está inserto". Lo que Piaget cree es que las tres interpretaciones son en realidad tres lecturas de un mismo y único fenómeno. Respecto de la primera sostiene que el niño presenta el mismo grado de dificultad tanto si se encuentra atento como desatento al momento en que tienen lugar los desplazamientos. En tal caso, el defecto de memoria no sería sino cierta dificultad para ordenar los desplazamientos en el tiempo (hipótesis 1) y para tener en cuenta la sucesión de tales desplazamientos (hipótesis 2). Respecto de la tercera hipótesis, Piaget piensa que puede decirse que los problemas descriptos por las hipótesis 1 y 2 da cuenta del hecho de que, a esta edad, el niño conciba al objeto todavía como "una cosa más práctica que sustancial" (Piaget, 1937: 67).

> ... Todo ocurre como si el niño no tuviera en cuenta los desplazamientos que sin embargo observó y buscara el objeto siempre en el mismo lugar (Piaget, 1965: 58)

Durante el quinto período el niño desarrolla competencias para computar las relaciones espaciales descritas en el cuarto período, pese a lo cual no puede todavía inferir los desplazamientos que se dan fuera de su campo visual. Si luego de ocultar un juguete debajo de A, el experimentador desplaza su mano hasta dicho sitio y, tomando el objeto en la mano cerrada lo lleva hasta B, el niño buscará el objeto en A. Pero al no encontrarlo no se le ocurrirá dirigirse hacia B ni inferirá por ende que el objeto fue desplazado en el interior de la mano del experimentador. Esta última habilidad aparecerá en cambio hacia el año y ocho meses, momento en que el pequeño entra en lo que Piaget considera sería el sexto y último período del estadio sensoriomotor del desarrollo. En dicha etapa puede ya tener en cuenta todos los desplazamientos posibles, sean estos visibles o invisibles.

Tal cual anticipé, y al igual que Baldwin, Piaget considera que el desarrollo de las capacidades representacionales del niño son las que hacen posible la adquisición de las nociones de *objeto y sustancia* y, más tarde, lo que permite que conciba al propio cuerpo como un objeto del mundo exterior. Para esto último el niño recurriría a la imitación. Según explica, esta actividad llevaría al niño a trazar una analogía entre el cuerpo de los otros y el propio y, con ello, a concebirse a sí mismo como una entidad sustancial. Sostiene:

> Una última consecuencia esencial del desarrollo de la representación es que, en lo sucesivo, el cuerpo propio en sí mismo es concebido como un objeto. Gracias a la imitación, por ejemplo, y en particular, a las conductas del presente estadio, caracterizadas por el hecho de que la imitación se interioriza en representación, el niño es capaz de *figurarse su propio cuerpo como analogía del otro*. Por otra parte, las representaciones espaciales, causales y temporales nacientes le permiten *situarse en un espacio y un tiempo que lo sobrepasan totalmente* y considerarse como simple causa y simple efecto en medio del conjunto de conexiones que descubre. Convertido así en un objeto entre los otros en el momento mismo en que aprende a concebir la permanencia real de estos últimos fuera aún de toda percepción directa, el niño termina por dar vuelta por completo su universo inicial, cuyos cuadros móviles estaban centrados sobre una actividad propia inconsciente de sí misma, para transformarlo *en un universo sólido de objetos coordinados que comprenden el propio cuerpo a título de elemento*. Tal es el resultado de la construcción de los objetos en el plano sensorio-motor, hasta que la reflexión y el pensamiento conceptual prosigan esta elaboración en nuevos planos de la inteligencia creadora (Piaget, 1937: 84, la cursiva es mía)

Más adelante agrega:

> En efecto, en la medida en que se opera este pasaje del egocentrismo integral e inconsciente de los primeros estadios a la localización del propio cuerpo en un universo exterior, se construyen los objetos. En la medida en que las cosas se desprenden de la acción propia y en que ésta se sitúa entre el conjunto de las series de acontecimientos de ambiente el sujeto está obligado a construir un sistema de relaciones para comprender estas series y para comprenderse en relación con ellas. Organizar tales series es construir a la vez una red espacio- temporal y un sistema de sustancia y de relaciones de causa y efecto (Piaget, 1937: 90)

Para finalizar esta sección me gustaría comentar que, para dar cuenta de la *constitución de objetos* este autor recurre a la *metáfora del niño como científico*. Para Piaget la noción de *objetividad* que emplea el científico podría ser definida en función de tres criterios generales: 1) los objetos sustanciales dan lugar a una previsión y se oponen a aquellos que aparecen de forma fortuita y que por lo común tienen un origen subjetivo; 2) se prestan a experiencias distintas con resultados más o menos concordantes; y 3) se unen de manera inteligible al conjunto de un sistema espacio-temporal y causal. Según Piaget son estos mismos criterios los que emplea el niño para desarrollar su noción de mundo objetivo, es decir, alcanza un nivel de coordinación entre esquemas que:

> Conduce a la constitución de un universo-espacio-temporal inteligible y dotado de permanencia (Piaget, 1937: 85).

Remarca, sin embargo, que las creencias de los niños de estas edades no poseen una sistematicidad o estabilidad elevada; es decir, se trata más que de una creencia consciente o explícita de una *orientación de espíritu* o *esquema*. Dice al respecto que pudimos tener la impresión de que los niños contaban, si no con teorías, por lo menos con ideas *claras y espontáneamente formuladas*; más no es ésta su idea. Para él el pensamiento del niño es menos consciente que el del adulto; por ello cabe esperar que en un gran número de ocasiones los infantes muestren ciertas actitudes primitivas aún cuando sean incapaces de justificarlas y que al enfrentar un problema irresoluble desde una perspectiva mantengan su actitud pero que, sin embargo, den luego una explicación contradictoria con la misma (Piaget, 1926).

La superación del egocentrismo y la idea de *perspectiva*

En 1948 este investigador y su colega Inhelder llevaron una serie de observaciones sistemáticas basadas en situaciones provocadas experimentalmente, con la finalidad de indagar algunas nuevas características del egocentrismo y el *realismo infantil*. Según sostienen, el pensamiento egocéntrico le impide al niño comprender que diferentes observadores tendrán percepciones diferentes de una misma situación así como también percatarse de que su propio punto de vista es siempre relativo. Como el lector entenderá, también esto es necesario para desarrollar una concepción de *mundo subjetivo* y para alcanzar una noción *dualista* de la realidad. De acuerdo con lo que afirman estos dos investigadores tales competencias no se encuentran presentes hasta la edad escolar.

El *estudio de las tres montañas* (tal vez uno de los trabajos de referencia obligada de este autor) es un paradigma experimental con el que se pretendía indagar las características propias del pensamiento visoespacial infantil. El mismo consistía en la presentación de una maqueta tridimensional hecha en cartón, que representaba tres montañas de aproximadamente 10 centímetros de altura cada una. Desde la posición A, que era la que ocupaba el niño, se veía en primer plano y a la derecha, una montaña verde con una casa; a su izquierda, podía observarse una montaña marrón más alta que la verde en cuya cima se encontraba una cruz. En un último plano se podía ver la montaña más alta, cuya cima se hallaba cubierta de nieve. Desde otras dos posiciones B y C, además con contar con una perspectiva visual que determinaba un orden diferente espacial (por ejemplo, lo que en el plano del niño se veía como último, podía ser percibido como primero desde estas otras posiciones) era posible apreciar otros detalles de la maqueta, como por ejemplo un pequeño riachuelo. Al momento de presentación de la prueba los experimentadores ofrecían al niño diferentes imágenes que reproducían las posibles perspectivas del macizo, junto a tres cartones móviles que servían para que los pequeños se ayudasen a reproducir cada uno de tales planos.

Los autores entrevistaron a aproximadamente 100 sujetos de entre 4 y 12 años de edad. Durante tales entrevistas les solicitaron que reconstruyesen las diferentes perspectivas visuales que tendrían del macizo otros observadores ubicados en las posiciones B y C. Para ello cada infante debía así coordinar las múltiples perspectivas que irían surgiendo a medida que se contemplaba el macizo desde los diferentes lugares (Piaget e Inhelder, 1948).

Según reportaron, durante un primer estadio el niño sufriría cierto grado de *indiferenciación*, ya sea completa o parcial, entre el propio punto de vista y el de otros observadores; es decir que reproducía su propio punto de vista, como si el macizo no pudiese ser visto desde una perspectiva diferente. Más adelante comenzaría a realizar intentos infructuosos por disociar entre los diferentes puntos de vista, aunque aún sin ser capaz de arribar a respuestas adecuadas. Sería a partir de un nuevo estadio que hace aparición hacia los 7 u 8 años que comenzaría a diferenciar y coordinar progresivamente nuevas y diferentes perspectivas. De lo anterior concluyen que hasta los 5 años el niño no puede representarse las transformaciones de perspectivas en función de los desplazamientos de un observador respecto de un conjunto de objetos. Esto es: resulta incapaz de imaginar perspectivas diferentes a la propia o incluso de imaginar para sí mismo una perspectiva distinta de la actual. Por otro lado, estos autores piensan que la toma de conciencia del *propio punto de vista* no puede sino ser consecuencia de la construcción de un sistema total que permita coordinar todos los puntos de vista. Tal construcción resultaría ser la piedra angular que permitirá al niño desplazarse, en el plano representativo, de la "*centración actual"* a la "*descentración virtual"* con lo cual dejaría de lado el egocentrismo primitivo.

Apuntes y comentarios a la teoría de Piaget

A diferencia de Baldwin, Piaget se esforzó fundamentalmente por dotar a la epistemología genética de una metodología para el estudio de casos empíricos. Dicha estrategia aportó enormes frutos. Y lo hizo no solamente en lo que respecta a la producción de este investigador. Todos los trabajos sobre psicología del desarrollo actual han recibido, de forma más o menos directa, la influencia de este talentoso epistemólogo.

Podemos, pese a ello, hacer unas serie de observaciones críticas en relación con sus aportes respecto del dualismo infantil. Por sobre todo cabe notar que, aún cuando ofrece algunas nuevas perspectivas de análisis, continúa con una línea de pensamiento muy semejante a la de su predecesor. Así por ejemplo, pareciera concebir al niño como alguien que, gracias a sucesivas etapas de descentración, es capaz de concebirse a sí mismo como a un ser que vive en un mundo externo y que a la vez posee un mundo interno. En tales términos, parecería pensar que el proceso de *subjetivación* y el desarrollo de una concepción acerca del mundo mental es consecuencia por sobre todas las cosas del contraste que lo obliga a trazar la realidad objetiva respecto de su propia conciencia. En este sentido se podría sostener que Piaget conserva algo de la posición *introspeccionista* de Baldwin. Ello se observa por ejemplo, en la importancia que ambos autores otorgan al desarrollo de los sistemas representacionales junto con la posibilidad que éstos ofrecen de contrastar representaciones provenientes de los sentidos y de la imaginación y los recuerdos, o de la contraposición naciente entre los deseos del niño y su satisfacción.

Por otra parte, y aunque no se explayase ni ocuparse en profundidad del tema, pareciera ser que la explicación que Piaget da acerca de los procesos de adscripción de estados mentales a terceros sigue un camino semejante al sistematizado en el argumento de la analogía. Dicho de forma resumida: el niño construye primero la noción de sustancia y con ello desarrolla un rudimento de idea de mundo objetivo; seguidamente descubre que él también es *un objeto en el mundo* y comienza a trazar una distancia entre sus impresiones internas y aquellas provenientes del exterior. Finalmente, adquiere nociones como la de *perspectiva,* volviéndose capaz

de adjudicar a otros, puntos vistas más o menos semejantes a los propios. Aunque no lo hacen explícito Piaget e Inhelder parecen aceptar aquí que, para ello, el niño recurre a la introspección y se imagina por sí mismo diferentes posiciones a partir de un sistema de coordenadas que le sirven de referencia. Cabe decir aquí que existen datos aportados por investigaciones más recientes que parecen, por un lado poner en duda que los procesos que llevan a diferenciar entre un mundo mental y otro físico sean tan tardíos como Piaget pretendía; por otro, dejan en entredicho la tesis que los niños descubren primero su sí mismos y luego reconstruyan la vida mental en los demás. De acuerdo con estos aportes, existirían elementos para repensar la tesis baldwiniana, postulando capacidades muy básicas para percibir las otras mentes que permitirían percibir las otras mentes incluso antes en que se es capaz de percibir la propia.

Nuevas investigaciones sobre el conocimiento mental infantil

Entre 1970 y 1980 se mostró un resurgido interés, dentro de la psicología del desarrollo, por la problemáticas relativas a los procesos de descentración así como también en relación con la comprensión del mundo psicológico del niño. En 1975 Juan Del Val publica un conjunto de investigaciones sobre el animismo en la infancia. Además de una revisión crítica de las investigaciones previas sobre el problema presenta una nueva serie de estudios. En la misma procura revisar algunas cuestiones metodológicas trabajadas por Piaget. Fundamentalmente se propone indagar con mayor profundidad los tipos de respuestas que los pequeños daban ante diferentes formatos de interrogación y si dichas respuestas debían, necesariamente, ser analizadas como casos de animismo o podían en cambio ser explicadas de otro modo. Además de ello este autor intentará analizar más en detalle los procedimientos empleados por Piaget así como también el tenor de sus contribuciones teóricas. Por ejemplo, estudia en profundidad entre dos formas posibles de animismo: prestar *conciencia* versus prestar *vida* a las cosas. En estos trabajos Del Val hace ciertas reconsideraciones sobre las conclusiones de su mentor, si bien mantiene un nivel de análisis y un marco conceptual bastante semejante. Por ejemplo, plantea que el animismo encontrado es una *orientación del espíritu* más que una creencia sistematizada, rasgo que se ve en su carácter *difuso*. Remarca además que tal orientación no implica que los niños conciban a los objetos como idénticos a nosotros. Si analizamos un ejemplo como el de la bicicleta, típicamente trabajado por Piaget vemos que el niño puede adscribir alguna rudimentaria forma de intencionalidad a este vehículo si se mueve y puede además responder del mismo, que tiene sensaciones (como la de estar siendo aplastada); pero esto no implica que el niño cuente con una auténtica teoría ni que suponga que ésta tiene alguna clase de órgano perceptual. Cómo el sujeto no diferencia entre sus propias percepciones y el hecho de que algo suceda en el mundo, entonces, sus percepciones y vivencias pertenecen tanto a él, como al objeto. Tal forma de animismo se encontraría sin embargo muy alejada de la trabajada por los antropólogos cuando sostenían que para el niño y para el primitivo *la naturaleza estaba llena de espíritus,* así como también de la otra según la cual el pequeño atribuiría a las entidades físicas facultades espirituales similares a las humanas.

> Se trata sólo de que el sujeto no diferencia seres conscientes de seres no conscientes, seres que son capaces de sentir y seres que no lo son. (Del Val, 1975: 290)

Discrepa con su mentor, en cambio, respecto de que existan cuatro estadios en el desarrollo del animismo y en que éste resulte sistemático durante algún período. Más bien, sostiene que cualquier sistematización resultaría ser consecuencia de la influencia del medio social.

Otro autor que retomó temáticas piagetianas fue John Flavell (1968; 1981). Desde fines del 70 y durante más de veinte años, este investigador se ocupó de analizar puntillosamente de qué

modo el niño desarrolla la noción de *perspectiva visual*. Retomando alguno de los cuestionamientos de Piaget, Flavell indagó junto a un equipo de investigadores las capacidades de niños de edades preescolares para comprender la incidencia que tal fenómeno tenía en la formación de nuestras imágenes del mundo.

En el trabajo de las tres montañas, antes citado, el propio Piaget junto con su colega, Inhelder (1956) informan sobre otros estudios en los cuales le pedían a los niños que representasen mediante dibujos de qué modo veían otras personas algunos objetos sencillos. En esta prueba, al igual que en la anterior, los niños menores se mostraban incapaces de ponerse en el rol del espectador. Sin embargo los dibujos lejos de expresar una perspectiva egocéntrica, lo que parecían reflejar era una "visión canónica" de la mejor posición desde la cual podía ser visto tal objeto. Un buen número de investigaciones corroboraron esta interpretación. Al parecer, al enfrentar estos problemas, los niños no hacen caso de su propio punto de vista sino que sesgan sus respuestas adoptando el mejor de todos los puntos de vista. (Para una revisión del tema véase Light, 1990).

Empleando procedimientos similares aunque más sencillos que los de Piaget, Flavell demostró que mucho antes de lo que su antecesor suponía, los pequeños alcanzaban a comprender la importancia que la perspectiva y el *acceso informacional* tenían en la conformación de representaciones o imágenes, por partes de diferentes agentes. Por ejemplo, en una de estas investigaciones Flavell y sus colaboradores (1981) pidieron a un grupo de niños de tres años que respondiesen si el experimentador era o no capaz de ver un dibujo de un gato o de un perro representado en dos tarjetas de cartón sostenidas verticalmente, entre el experimentador y el pequeño. Todos los niños fueron capaces de responder correctamente a esta prueba. En un segundo experimento presentaron a pequeños de 3 y 4 años de edad una prueba que consistía en describir como se veía una tortuga desde dos posiciones diferentes. Cada sujeto tenía acceso visual desde una de las perspectivas y debía inferir que apariencia tendría la tortuga para una persona que la observase desde un ángulo diferente (puntualmente, debía decir si ésta última vería la cola o la cabeza del animalito). Los niños de tres años tuvieron un pobre desempeño frente a este problema. Los de cuatro, en cambio, pudieron afrontarlo exitosamente. Lo interesante es que, pese a los bajos rendimientos de los niños de 3 años, éstos y otros datos parecían entrar en contradicción con las postulaciones piagetianas. Mucho antes de la edad escolar los niños daban muestras de poder salirse de su propio punto de vista para inferir el de los otros. Flavell y sus colaboradores (1981) concluyeron en aquella ocasión que los pequeños de 3 años eran hábiles para determinar si alguien podía o no *percibir* una determinada situación, en función de si la misma se encontraba dentro o fuera de su campo visual (*perspectiva de nivel I*), pero en cambio no era hasta los 4 años que se volvían habilidosos como para reconstruir una *imagen* desde una perspectiva diferente teniendo para ello en cuenta aspectos como la posición del observador (*perspectiva de nivel II*).

¿Pueden tocarse los pensamientos?

En 1986, Welman y Estes publican un artículo en el que sugieren que las conclusiones de Piaget relativas a la supuesta confusión en el niño entre mundo físico y mental (expresada en su comprensión de los sueños y los pensamientos) podían ser consecuencia de las técnicas aplicadas para la recolección de los datos más que un fenómeno epistemológico del niño. Señalan, entre otras cosas, que la forma de interrogar que Piaget empleaba con los niños resultaba por lo menos ambigua. Por ejemplo, una pregunta como "¿De qué están hechos los sueños?", típicamente utilizada por este investigador, sugiere que los sueños son materiales y están hechos de alguna sustancia, lo que se presta a confusión. Por otro lado parece que al hablar con los pequeños, Piaget empleaba numerosas expresiones con sentido figurado (verbigracia, al referirse a actividades y entidades mentales lo hacía con expresiones metafóricas, utilizando un lenguaje parecido al que se usa para describir objetos físicos); sin embargo, al

interpretar las respuestas de los sujetos las tomaba en un sentido literal (por lo cual si un pequeño afirmaba de los sueños que eran "cuadros o imágenes que nosotros vemos", infería que entendía a esta clase de fenómenos como *imágenes* o *voces* que venían de afuera y se manifestaban ante sus ojos; es decir, que se trataba de objetos externos y tangibles).

Otro aspecto observado, fue que Piaget realizaba preguntas de final abierto utilizando ejemplos genéricos (por ejemplo "¿Pueden tocarse *los* pensamientos?"); esto podía inducir a los niños a remarcar las similitudes entre ésta y otra clase de conceptos, antes que las diferencias específicas, que es lo que podría haber ocurrido frente a la descripción de eventos puntuales (para el caso, hablar de tal o cual pensamiento específico).

En aquel trabajo Wellman y Estes investigaron si los pequeños de edad preescolar eran o no capaces de diferenciar entre la sustancia física y mental, partiendo de tres criterios que llamaron *ontológicos*: 1) criterio de *evidencia sensorio-comportamental;* 2) criterio de *existencia pública; y 3)* criterio de *consistencia existencial*. Dentro de la tradición filosófica, el cartesianismo conduce a suponer que, a diferencia de lo que ocurre con los eventos mentales, las entidades del mundo físico poseen propiedades *sensoriales* y *espaciales* (criterio 1), son de naturaleza *intersubjetiva* (criterio 2) y resultan *temporalmente consistentes* (criterio 3). Lo que estos autores hicieron fue presentar a niños con una edad de entre 3 y 5 años una serie de ítems referidos a experiencias objetivas y subjetivas; a continuación les hacían preguntas sobre las propiedades de cada uno de dichos objetos, teniendo para ello en cuenta los criterios especificados.

Lo que hallaron es que inclusive los niños de tres años eran capaces de caracterizar uno y otro tipo de fenómeno. Encontraron además que podían fundamentar sus respuestas con algún grado de consistencia. Por ejemplo, si se le preguntaba por qué razón un objeto físico que actualmente estaba fuera de su alcance no podía ser "tocado" o "visto", tendían a relacionar el problema con algo relativo a la localización del objeto ("porque ya no está aquí"). En cambio cuando se trataba de un objeto mental remarcaban sus *cualidades específicas*, para lo cual hacían uso de otros términos mentales ("porque sólo es un pensamiento"), refiriendo una *falla en las propiedades del fenómeno* ("porque los sueños no se ven"), una *falla en el status de realidad* ("porque no es de verdad") o alguna *referencia negativa a la localización* ("porque no está en ningún lado" o "solo está en tu cabeza").

En una investigación posterior Estes, Wellman y Woolley (1989) evaluaron la capacidad de los niños para referir alguna propiedad positiva de los fenómenos psicológicos. Lo que reportaron en esta ocasión fue que aún los pequeños eran capaces de reconocer, por ejemplo, que a diferencia de los objetos físicos los contenidos mentales puede ser *transformados* a voluntad[38]. También en este caso los niños justificaron sus respuestas aludiendo a las características intrínsecas de uno y otro tipo de fenómeno. Estes, Wellman y Woolley interpretaron esto como una prueba de que los niños pequeños no sólo comprenden algunas propiedades relativas a los estados mentales sino que, además, los conciben dentro de una red, como "adecuadamente interrelacionados, interconectados y mutuamente autodefinidos" (1989: 77). Esto parece asociar con lo que un año atrás sostuviera Wellman al decir que los niños alcanzan a desarrollar rápidamente una red *teórica, explicativa y causal* que les permite alcanzar una comprensión particular en términos causales y mentales, de la acción humana (Wellman 1988).

[38] Como el lector recordará, un criterio que al parecer de Baldwin podría servir al niño para diferenciar entre objetos físicos y mentales es que los segundos pueden adaptarse espontáneamente a nuestros deseos; los primeros, en cambio, presentarían cierto nivel "resistencia".

Comprender las otras mentes

Dennett (1978) propuso que un criterio para decir que alguien es capaz comprender y adscribir mente sería el que sea capaz de atribuir deseos y creencias y, en particular, de inferir creencias falsas. Una creencia es un tipo de estado mental descripto como una *actitud proposicional* que supone una valoración de un hecho o *contenido proposicional* como verdadero o como falso. Cuando alguien adscribe creencias erróneas infiere una clase de actitud desencadenada por un estado representacional contrafáctico que identifica como causa del comportamiento de un agente. Esto supondría reconocer, entre otras cosas, que las creencias son estados internos, que dichos estados internos se refieren o *son acerca de* alguna cosa, que el contenido de la creencia es una representación -correcta o incorrecta- acerca de la realidad y, finalmente, que como tales, las representaciones poseen cierta clase de propiedades -en breve nos ocuparemos de ellas-, como por ejemplo su carácter "intencional".

En 1983 y siguiendo las sugerencias del filósofo, Heinz Wimmer y Joseph Perner diseñaron una prueba que evaluaba la adscripción de creencias erróneas. En la misma contaban una historia en la que un niño llamado Maxi dejaba un chocolate en un armario y se marchaba a jugar. Mientras estaba en el patio, su madre empleaba un pedazo del chocolate y guardaba el resto en un armario diferente. Cuando Maxi regresaba, hambriento, a buscar la golosina hacían a los niños tres preguntas, la primera de ellas *crítica* y las dos subsiguientes *de control* para la evaluación. Las mismas eran:

- *Pregunta crítica*: "¿Dónde buscará Maxi el chocolate?"
- *Pregunta control de comprensión*: "¿Dónde está ahora el chocolate?"
- *Pregunta control de memoria*: "¿Dónde estaba el chocolate al principio?"

Lo que estos psicólogos hallaron fue un mejoramiento progresivo en los rendimientos de los niños en función de la edad, expresado en términos del porcentaje de niños capaces de responder acertadamente a la primera pregunta. Sin embargo el hecho llamativo fue que entre los 3 y 4 años se producía un auténtico "punto de corte" en sus desempeños. Una proporción verdaderamente pequeña (20 %) de los niños de 3 años consiguieron inferir la creencia errónea del personaje y así resolver el problema; el déficit expresado por el resto de los chicos no pudo ser explicado, según su análisis, por problemas de memoria o comprensión, ya que los mismos niños respondían acertadamente a ambas preguntas de control. Por el contrario, aproximadamente el 80 % de los niños de 4 años respondieron satisfactoriamente a la primera pregunta, evidenciando con ello una comprensión superior de las creencias falsas.

Wimmer y Perner (1983) sostuvieron que los niños de 3 años no podían atribuir ni comprender en qué consistían los estados de creencias diferentes de los propios y explicaron tal deficiencia como consecuencia de un "déficit representacional" que aquí denominaré de "nivel primario". Los autores creían que los niños menores eran incapaces de representarse modelos alternativos del mundo cuando uno de ellos describía una situación real y el otro, incompatible con el primero, pretendía representar la creencia falsa del protagonista. Sin embargo, ellos mismos hicieron notar muy poco después (Perner, Leekam y Wimmer, 1987) que en un considerable número de estudios niños pequeños evidenciaban ser capaces de manipular diferentes representaciones del mundo. Kagan (1981), por ejemplo, había demostrado que a los 3 años podían diferenciar entre lo que se esperaba de ellos y lo aquello que realmente eran capaces de hacer. Shatz y sus colaboradores (1983), por su parte, presentaron informes de niños de entre 2 y 3 años que contrastaban sus creencias con la realidad en sus conversaciones cotidianas. Alan Leslie (1983), mediante un análisis del juego de ficción, sugirió por su parte que niños de tan solo un año y medio eran capaces de representarse, durante este tipo de actividad, modelos alternativos de la realidad. Por otro lado, Perner y su equipo reconocen que

para llevar a cabo consideraciones sobre la naturaleza de diversas entidades, mentales y físicas, como las que habían analizado Wellman y Estes (1986), el niño tenía que ser capaz de discriminar entre el contenido *representado* (el cual existe "sólo en la mente") y el *referente* real de cada proposición. Decir, por ejemplo, que una galleta *de pensamiento* no puede ser observada ni tocada por un tercero, supone hacer alguna comparación respecto del comportamiento de las galletas *reales*.

Así fue que, en su segundo trabajo, Perner, Leekam y Wimmer (1987) intentaron brindar una nueva explicación del anterior problema. La dificultad debía estar- supusieron- en cierta incapacidad para concebir que dos contenidos representados, referidos a una misma situación, pudieran de algún modo ser concebidos de forma simultánea como verdaderos, siendo que uno de ellos era falso a todas luces. No me extenderé en mayores consideraciones teóricas sobre el asunto, pero sí diré que a grandes rasgos la teoría que se comenzaban a esbozar por aquel entonces daba por supuesto que los sujetos de 3 años carecían de la capacidad para comprender las características *representacionales* de la mente.

En aquel segundo trabajo, los autores se propusieron poner a prueba esta hipótesis y al mismo tiempo evaluar: 1) que la dificultad de estos niños no tuviese que ver con que éstos pasaban por alto algún hecho relevante de la historia, como que el personaje *sabía* cuál era el sitio en que el objeto se encontraba originariamente o que *no había presenciado* el cambio de lugar; 2) que fueran capaces de asumir la cláusula de sentido común, según la cual: *cuando se deja un objeto en determinado lugar se espera que permanezca allí*. Si los niños pequeños no daban por sentada esa expectativa no podrían predecir la conducta de Maxi. Finalmente: 3) los autores temían que, aún siendo capaces de adscribir creencias erróneas, los niños fueran a malinterpretar la pregunta: "¿Adónde buscará Maxi el chocolate?" cómo una sugerencia para que ayudaran al personaje o bien como una pregunta acerca de *Dónde debería buscar Maxi* el objeto.

Con el fin de contrastar la primera hipótesis agregaron a la prueba una pregunta que tenía por fin comprobar que el niño comprendía que el personaje, además de saber en dónde se hallaba el objeto originariamente, ignoraba su ubicación posterior. Con el objetivo de evaluar la segunda hipótesis, se agregó una nueva historia, en la que el personaje hacía un comentario mediante el que hacía explícito que *esperaba* que el objeto permaneciese en el sitio inicial. Finalmente, y para descartar la tercera hipótesis, introdujeron la nueva *pregunta crítica*: "¿Adónde *cree* Maxi que está el chocolate?". Según supusieron esta pregunta se prestaba en menor grado a ser malinterpretada.

Los resultados de este experimento permitieron descartar las tres hipótesis. Los niños de 3 años fueron, en general, capaces de responder a las dos preguntas de memoria junto con la de *comprensión*. Por otro lado el comentario explícito de las expectativas del personaje no produjo mejoras importantes en el rendimiento. Finalmente no existieron diferencias significativas entre la frecuencia de respuestas correctas ofrecidas frente a la antigua y la nueva pregunta crítica.

Un hecho interesante es que, en este experimento, habían presentado de forma sucesiva, dos versiones diferentes de la prueba de falsa creencia. Resultó significativo que, aunque no todos los niños de 4 años respondieron correctamente a ambas historias, casi siempre dieron respuestas incorrectas a la primera y correctas a la segunda de ellas. Para los autores esto sugiere cierta capacidad de aprendizaje en los niños mayores ausente en el grupo de menor edad, que siguió un patrón azaroso. Resumiendo: ni las pistas proporcionadas, ni las *precauciones pragmáticas* tomadas por los investigadores redundó en una mejora de los rendimientos de los niños más pequeños

En un segundo experimento estos investigadores procuraron proporcionar a los niños una experiencia subjetiva que les sirviese como modelo de lo que era tener una falsa creencia. Esta prueba consistía en la presentación de una caja de golosinas (*Smarties*: una marca fácil-

mente reconocible por los niños de la cultura anglosajona*)*. El chico entraba al cuarto de experimentación junto con un compañero. Antes de mostrar el contenido del envase, se pedía al compañero que se retirase y esperase fuera. Entonces se le preguntaba al niño qué creía que había en el interior de la caja. Por lo común ningún niño tenía dificultad en decir algo parecido a "dulces", "*Smarties*", etc. Luego de que respondiesen se abría la caja y se les permitía ver que el verdadero contenido era un lápiz. Presumiendo que ante la pregunta crítica podía surgir una dificultad por la posible negativa de los niños de 3 años de decir algo que era claramente falso, este grupo aplicó una segunda versión del test en la que colocaba en el estuche además del lápiz, algunos caramelos; (en este último caso, para resolver el problema bastaba con que los niños omitiesen una parte de la información: es decir, que se concentraran en los dulces y obviaran el lápiz). A continuación se presentaron las preguntas:

- De control: "¿Puedes recordar lo que hay aquí dentro?"
- De creencia propia: "Pero ¿qué creías que había aquí dentro?"
- Crítica: "¿Que creerá - nombre del amigo- que hay aquí dentro?".

Los resultados de este trabajo no fueron diferentes a los previos. Los niños pequeños propendían a afirmar que el personaje *creería* que dentro de la caja había "un lápiz". Al parecer eran incapaces de aprovechar su propia experiencia previa para mejorar sus respuestas. Para los autores los datos sugieren, además, que la incapacidad no era atribuible a una reticencia por parte de los niños a decir algo que no era cierto, ya que las frecuencias reportadas no mostraban una diferencia significativa entre las dos versiones de la prueba (lápiz con y sin caramelos). La conclusión propuesta es que los niños de tres años eran capaces de representar modelos alternativos de la realidad siempre y cuando se les asignase valores de verdad apropiados; esto les permitía participar en juegos de simulación o diferenciar objetos reales de objetos imaginados. Las competencias que posibilitaban, por su parte la adscripción de creencias dependían del desarrollo de capacidades metacognitivas más sofisticadas que presentaban un desarrollo tardío cercano a los cuatro o cinco años (Perner, Leekam y Wimmer, 1987; Perner, 1994, Wellman 1988).

Diferenciar apariencia de realidad y entender el cambio de las propias creencias

La prueba de apariencia-realidad (Flavell, Green y Flavell, 1985, Flavell 1986) consiste en presentar a cada niño un objeto con propiedades engañosas, como por ejemplo, una figura de un color que, al ser cubierta con un celofán de una coloración diferente, parece tener otro matiz, o una esponja pintada que parece ser una piedra. A continuación, se interroga al niño sobre la apariencia del objeto en cuestión. Finalmente se le muestra cuales son las verdaderas características del mismo y entonces se le pregunta sobre cuál es su *auténtica naturaleza* (*qué o cómo es*) y cual su *apariencia* (*qué* o *cómo parece que es*). Para responder a estas preguntas el niño ha de ser capaz de reconocer que una cosa puede parecer algo distinto de lo que verdaderamente es. Como el lector seguramente habrá intuido, esta prueba -analizada desde cierta perspectiva- guarda algunas semejanzas con la tarea de la falsa creencia. El niño debe alternar un punto de vista basado en cierto contenido representacional que se corresponde con el mundo, de una representación que, construida a partir de la sola apariencia de un objeto, distorsiona sus lazos con la referencia.

A partir de diferentes trabajos Flavell y su grupo (Flavell, Flavell y Green, 1983; Taylor y Flavell, 1984; Flavell, Green y Flavell, 1986; Flavell, Flavell y Green 1987) mostraron las dificultades que tienen los niños de 3 años para enfrentar esta clase de tareas. Por lo común, los ni-

ños responden teniendo en cuenta los aspectos más prominentes del estímulo. Esto da como consecuencia, según el caso, que incurran en errores *realistas* (cuando aluden, para ambas preguntas, a las verdaderas características del objeto) o *fenoménicos* (cuando, refieren, frente a una y otra, a su naturaleza aparente).

Para los diferentes estudios se han tenido además en cuenta diferentes propiedades de los objetos (por ejemplo: color, forma, tamaño); en cada caso se obtuvieron resultados parecidos (Flavell, 1986). Por otra parte, algunos datos indican que cuestiones como el modo en que el objeto le es descripto al niño (por ejemplo: según color- naranja/blanco; o según su sustancia-jugo de naranja/leche) puede favorecer uno u otro tipo de errores (Taylor y Flavell, 1984). Flavell (1986) sostiene que es posible que en esto incida en que algunos aspectos de la tarea pueden hacer que unas u otras características resulten más o menos salientes. Tales resultados fueron además reproducidos con niños de diferentes culturas (Flavell, Zhang, Zou, Dong y Qi, 1983).

Flavell (1986) reconoce que estos resultados pueden interpretarse, al menos, de dos formas. Es posible que los niños carezcan, efectivamente de la clase de habilidades para reconocer las propiedades antes mencionadas. Pero otra posibilidad es que las modalidades de evaluación estuviesen subestimando sus capacidades.

En uno de los estudios antes citados, Flavell, Green y Flavell (1985) presentaron la versión estándar de la tarea de apariencia realidad junto a otros paradigmas similares, aunque más sencillos. En dicha ocasión intentaron reducir la demanda a un nivel mínimo de discriminación entre apariencia y realidad. Así es que presentaron diferentes tareas que ofrecían claves para facilitar la solución. En una de las pruebas, por ejemplo, ponían una figura de un color que era recubierta parcialmente por un celofán de un color diferente; de este modo, una parte de la figura original permanecía a la vista del niño. En otra prueba empleaban un vaso con un líquido conocido (como leche) el cual era recubierto por un celofán con un color diferente. En un test diferente, los experimentadores preguntaron a los niños sobre la apariencia y la realidad de una persona que se disfrazaba con una máscara de "Halloween". En otra tarea evaluaron si los niños podían distinguir entre la apariencia visual de un animal (por ejemplo, un perro) y el tipo de sonido que éste hacía (maullar). Los autores hallaron en casi todas estas tareas un rendimiento casi tan pobre como en la versión original. En la única prueba en que pudo apreciarse alguna mejoría es en aquella en que se cubría una figura con un color dejando a la vista una parte de la figura original. Flavell (1996) concluye que los pequeños se representan correctamente las apariencias y realidades del mundo solamente cuando se presentan condiciones que facilitan suficientemente esta clase de razonamientos.

En un trabajo de 1988, Gopnik y Astington revisaron y profundizaron los resultados conseguidos por Perner, Leekam y Wimmer (1987). Como se recordará, en uno de sus experimentos los autores evaluaron la destreza de los niños para emplear sus propias creencias falsas como una fuente informativa para predecir las creencias erróneas de otros sujetos. Lo que Gopnik y Astington hicieron fue valorar la capacidad de los niños para comprender la modificación de sus propias creencias. En su trabajo utilizaron, junto con otras tareas de tipo mentalistas (apariencia-realidad y falsa creencia), dos versiones de la prueba de *cambio de creencias*, las cuales fueron presentadas a niños de 3, 4 y 5 años. La primera de ellas era semejante a la prueba de la esponja con apariencia de roca, utilizada por Flavell y sus asociados (1987). El experimentador hacía observar a cada infante un objeto de apariencia engañosa. Una vez hecho esto, se le permitía al niño tener contacto directo con dicho objeto (tocándolo, por ejemplo) y se le solicitaba dijese de qué objeto creía que se trataba. Luego, se solicitaba que refiriese cuál había sido su anterior creencia.

La segunda modalidad de la prueba consistió en presentar un test semejante al de Perner, Leekam y Wimmer (1987); en este caso los autores observaron si los niños podían diferenciar la primera de su segunda creencia respecto del contenido de la caja de golosinas.

Conjuntamente a las pruebas *mentalistas*, se presentó una tarea de control para evaluar memoria y capacidad de comprensión. Esta consistía en lo siguiente: a una pequeña casa de muñecas, se le quitaba el techo; entonces cada niño observaba dentro y veía allí un muñeco. Luego el muñeco era quitado de la casa y en su lugar se colocaba una manzana. La pregunta control era: "¿Cuando primero viste adentro de la caja, que había allí? ¿*Había* un hombrecillo o *había* una manzana?". La secuencia de las opciones (hombre–manzana) era contrabalanceada.

En esta investigación se encontró que los niños de tres años se mostraban incapaces de responder correctamente a la prueba de cambio de creencias, aún cuando resolvían sin dificultad la tarea control. Estos datos expresan un alto grado de correlación con la prueba de falsa creencia y apariencia realidad. En todas estas pruebas, los sujetos de 3 años obtuvieron puntajes significativamente inferiores a los sujetos mayores.

Estos resultados parecían ofrecer información relevante en relación a un aspecto crucial del conocimiento de los estados mentales: a diferencia de lo que sugiere la tradición cartesiana la correlación antes descripta entre cambio de creencias y otro tipo de tareas mentalistas podría estar indicando que la comprensión del funcionamiento mental propio y de los otros podría seguir caminos similares. Esta, es de hecho, la conclusión a los autores arriban. Gopnik (1993) sostiene que si verdaderamente los pequeños tuviesen un acceso privilegiado a sus propios estados mentales, entonces no recaerían en el mismo tipo de errores cuando autorrefieren creencias que cuando atribuyen estados mentales a terceros. Para Gopnik (Gopnik, 1993, Gopnik y Slaughter, 1993), esta es evidencia de que es preciso que los pequeños desarrollen ciertas habilidades inferenciales y que lleguen a comprender el carácter representacional de los estados mentales, antes de que les sea posible autorreferir eficazmente estados mentales propios, como creencias falsas.

Reconocimiento y adscripción de deseos, emociones y otros estados mentales

De acuerdo con lo que he expuesto, el niño de 3 años podría reconocer algunas de las propiedades de los procesos psicológicos. Sin embargo sería incapaz de diferenciar entre su propia mente y las mentes de los otros agentes; esto al menos en lo que hace a la atribución de creencias. Tampoco podría diferenciar entre lo que son las "apariencias" de los objetos ni, al parecer, reconoce que las propias creencias pueden haber sido erróneas. Ello ha hecho pensar a algunos teóricos que el niño de corta edad sería incapaz de comprender aspectos que resultarían intrínsecos a nuestra mente y se asocian con su carácter representacional. ¿Qué puede decirse, sin embargo, de la adscripción y comprensión de otros estados mentales? Es decir: ¿Qué sucede durante el período comprendido entre esos dos "hitos" en el desarrollo de una teoría acerca de lo mental? ¿Hay evidencia de que a lo largo del mismo el niño exprese habilidades para reconocer otra clase de procesos psicológicos?

Un buen número de trabajos experimentales sugieren que la comprensión de los deseos es previa al de las creencias. Merry Bullock y Paul Lütkenhaus (1988) solicitaron a niños de diferentes edades que realizasen unas tareas cumpliendo con ciertas metas. Así por ejemplo, se les pedía que construyesen una casa similar a la de una figura, empleando bloques; que cubriesen un payaso recortado con cuadrados de madera o que borrasen un pizarrón con una esponja. Los investigadores evaluaron: 1) si los niños tenían o no en cuenta la meta para realizar la tarea; 2) cómo reaccionaban al logro o no de la meta.

Antes de los diecisiete meses los niños parecían ser indiferentes al objetivo de la tarea. A partir de los veinte, un gran número fue capaz de hacer intentos por cumplir con la meta propuesta, aunque muy pocos lo conseguían; y eran a su vez escasos los que detenían su actividad en caso de conseguirlo. A los veintiséis meses, los niños se detenían al cumplir con la tarea. Asimismo, mostraban mayor empeño en corregir aquellos resultados no favorables.

Estos niños, además, expresaban una reacción afectiva prototípica, que consistía en una sonrisa y un movimiento brusco de manos realizado al cumplimentar una prueba. Este porcentaje aumentó considerablemente a los treinta y dos meses.

Estos resultados parecen indicar que hacia el segundo y tercer año los niños se vuelven consistentemente conscientes de sus propios deseos, metas y logros. Esta interpretación parece hallarse apoyada por otros resultados, como los de Kagan (1981) y Gopnik y Meltrzoff (1984). Estos últimos autores, comentan que los niños expresan sus éxitos y fracasos en sus expresiones espontáneas.

Wellman y Woolley (1990) contaban a niños de entre 2 y 3 años historias en la que el personaje buscaba a su conejo para llevarlo al colegio. La mascota se encontraba escondida en uno de dos lugares y el personaje podía o no encontrarlo. Se preguntaba al niño en dónde creía él que estaba el animalito. En la historia, el personaje siempre elegía una opción contraria a la preferida por el propio niño. Lo que Wellman y Wolley reportan es que incluso los niños de dos años y medio eran capaces de comprender que el personaje se marcharía al colegio sólo si encontraba al animal en el sitio al que lo había ido a buscar y que en cambio, continuaría su exploración en el caso de no hallarlo. Estos mismos niños fueron capaces de inferir que el sujeto de la historia se alegraría sólo si hallaba a la mascota.

Yuill (1984) evaluó la habilidad de niños pequeños para reconocer la emoción de un personaje que lograba alcanzar una meta deseada. Casi todos los niños de 3 años fueron capaces de reconocer que el personaje se sentiría más contento al alcanzar su objetivo que en el caso de no alcanzarlo.

Hadwin y Perner (1991) presentaron a niños de 3 y 4 años una serie de historietas. En las mismas, un personaje realizaba una acción, esperando cierto resultado. Los niños de 3 y 4 años eran capaces de predecir también aquí la emoción (alegría y tristeza) del personaje en función de si obtenía o no el resultado esperado. Los autores compararon estos datos con otros aportados por una prueba en que el agente *creía* que se produciría un determinado efecto. En este último caso la habilidad de los niños para inferir que el personaje se vería *sorprendido* al no obtener el resultado esperado fue menor.

Flavell y sus colaboradores (1990) ofrecieron a niños de entre 3 y 5 años una torta. Luego de que el niño la probaba, el experimentador comía un trozo de la misma y, a continuación, invitaba a servirse a una colaboradora (Ellie). Ante esa instancia la colaboradora expresaba manifiestamente su disgusto por la comida. Entonces se preguntaba a los niños sobre la preferencia o nivel de agrado que el postre provocaba en ellos mismos y en Ellie. Los niños eran capaces aquí de discriminar la preferencia de ellos de la del actor. En otra modalidad, era Ellie la que mostraba disfrutar un producto que a ellos mismos les desagradaba (jugo de naranja con sal). También en este caso los sujetos pudieron reconocer sin problemas la predilección de la colaboradora como contrapuesta a la suya.

Los anteriores resultados sugieren algún nivel de comprensión temprana de la naturaleza del deseo y de la influencia de éste sobre la conducta y la emoción, tanto para sí como para un tercero. Aunque para Perner (1991) esto podría explicarse aceptando que el niño es capaz de articular las conductas previas de un agente con una disposición comportamental futura (es decir: sin atribuir al niño la capacidad de comprender la naturaleza subjetiva del deseo), nos da muestras, a mi parecer, de que a muy corta edad el infante es capaz de hacer valoraciones e inferencias no egocéntricas del mundo social.

Respecto al reconocimiento del mundo emocional de los otros pueden citarse importantes aportes. En un estudio de Carol y sus colaboradores (1982) mostraron a niños de entre 4 y 6 meses fotografías de diferentes rostros. Una vez que los niños daban indicios de desarrollar una respuesta de habituación (que se manifiesta por un menor interés expresado por una preferencia visual disminuida frente al estímulo de la prueba) se presentaban fotografías de los mismos rostros pero expresando un estado emocional diferente. Los niños de seis meses mostraban un inte-

rés renovado frente a las nuevas expresiones, con lo que parecían identificar el nuevo estado afectivo.

Existe, además, evidencia de que desde muy temprano en el desarrollo los pequeños reconocen los estados afectivos, y no solo los expresivos de las emociones, de los otros. Jeffrey Cohn y Edwuard Tronick (1983) instruyeron a madres de bebés de *tres meses* para que interactuasen cara a cara con el niño durante breves períodos de tiempo mostrando un gesto deprimido. Rápidamente pudo verse que los bebés se mostraban cada vez más negativos y disgustados, actitud que perduraba aún después de que había finalizado la interacción.

Haviland y Lelwica (1987) solicitaron a madres de niños de diez semanas que se sentasen frente a sus hijos adoptando las expresiones faciales típicas de la tristeza, la alegría y el enojo y utilizando un tono de voz pertinente. Las reacciones de los niños indican que diferenciaban claramente entre cada estado emocional y que además desencadenaban una respuesta de un tono semejante.

Los trabajos obtenidos en relación al fenómeno de "referenciación social" también resultan sugerentes. La referenciación social designa un proceso que permite al individuo utilizar la información emocional que transmiten las otras personas respecto de una situación ambigua o poco habitual a fin de adaptar sus comportamientos a la misma (Feiman, 1982). La referenciación social tendría por finalidad brindar información a través de la comunicación emocional a fin de regular las respuestas motoras y de exploración de los sujetos. Klinnert (1984) presentó a bebés de entre 12 y 18 meses de edad un juguete llamativo (como por ejemplo una araña que producía sonidos) solicitando a las madres que emitiesen expresiones *neutrales*, de *alegría* y de *miedo*. Observaron que los comportamientos de los bebés frente al muñeco variaban y podían ser codificados de forma clara teniendo en cuenta las expresiones faciales de las madres.

Sorce y sus colaboradores (1985) diseñaron un dispositivo que consistía en una mesa cuya superficie tenía una parte cubierta por un material opaco, y la otra revestida por una placa de vidrio transparente. La madre se situaba llamando al niño, del lado opuesto de la mesa. Para llegar a ella el niño debía atravesar la zona transparente (de "abismo"). Lo que los pequeños hacían, luego de detenerse, era observar los rostros de sus madres. De 19 niños, 14 cruzó el tablero cuando la madre expresaba alegría, mientras que ninguno lo hizo frente al rostro temeroso.

Klinnert y sus asociados (1986) se preguntaron si los niños serían capaces de responder no ya a las expresiones faciales maternas, sino a la información suministrada por los gestos de un extraño. Observaron a 46 infantes de entre 12 y 13 meses. En la prueba, la madre se hallaba presente pero sin establecer contacto con sus hijos; era el extraño, situado en las proximidades del pequeño, quien emitía expresiones de alegría o miedo ante la aparición del juguete. En esta prueba, cerca de un 83 % de los niños respondieron de forma discriminada al tipo de gesto que realizaba el experimentador.

Todos estos resultados en su conjunto parecen permitirnos concluir que el niño de muy corta edad extrae información específica de las expresiones emocionales de los adultos y que en función de ellas regula las emociones propias así como sus conductas prosociales.

Haciendo ya alusión al desarrollo de la *comprensión* de las emociones en los demás, me gustaría citar una descripción de Hobson sobre algunas observaciones hechas sobre un niño de once meses[39].

[39] En mi opinión algunos de éstos podrían formar parte de los primeros rudimentos de una actitud empática, concebida ésta, en tanto instancia diferenciada del mero "contagio emocional". En el "contagio emocional" el pequeño parece completamente incapaz de discriminar entre " sus" propios estados mentales y los de los demás. En el ejemplo que aquí presento uno podría inferir que, aunque el niño en un comienzo parece inducido -por la situación presenciada- a padecer un estado afectivo, es capaz de suspender o inhibir la reacción emocional. Esto habla de una habilidad para diferenciar entre sus propios estados internos y los de los demás, no presente en los períodos previos.

> Vio que otro niño se caía y lloraba. Primero miró al niño que se había hecho daño, con una expresión como si también ella fuera a echarse a llorar. Pero luego se metió el dedo en la boca y escondió la cabeza en el regazo de su madre, que es precisamente lo que hubiera hecho en el caso de haberse hecho daño ella misma (Hobson, 1993: 65).

Respecto de un pequeño de once meses, llamado Miguel, comenta:

> Estaba peleándose con un amiguito para hacerse de un juguete, cuando el niño se echó a llorar. Miguel se puso triste y le ofreció su osito de peluche al amiguito. Como esto no funcionó, se detuvo y luego fue a buscar la mantita de su amigo a la otra habitación y se la dio. En ese momento, el otro niño dejó de llorar. Aunque como señala Hoffman, pueda haber explicaciones alternativas para esta serie de episodios, da la impresión de que Miguel *se dio cuenta* de que su amiguito podía consolarse con algo que tenía para él su significación personal, de forma semejante a como él se hubiera consolado con su osito (Hobson, 1993: 65; bastardilla en el original).

En relación con la adscripción explícita de emociones hay investigaciones que demuestran que los niños comienzan a producir algunas palabras referidas a estados emocionales hacia el segundo año y que este tipo de lenguaje incrementa notablemente hacia el tercer año (Bretherton y Beegjly, 1982; Brown y Dunn, 1991; Dunn, Bretherton y Munn, 1987; Wellman, Harris, Banerjee y Sinclair, 1995).

¿Qué podemos decir en relación a otros estados mentales, diferentes de las creencias, pero que comparten con ella una característica fundamental: la de versar sobre información relativa al mundo externo? Reconocer la importancia que el *acceso informacional* tiene sobre el comportamiento de las personas podría ser un buen indicio de la capacidad para mentalizar en los niños pequeños.

Scaife y Bruner (1973) observaron que, a partir de los 2 meses de edad los niños ajustaban la dirección de la mirada en función del *foco atencional* de un adulto. Esto sugería que el bebé era capaz de regular su atención en función de los procesos atencionales de otros agentes. Se ha dado a este fenómeno (al parecer muy básico) el nombre de *atención conjunta* (Butterworth, 1990; Baron Cohen, 1995).

Butterworth (1990) identifica tres etapas sucesivas en el desarrollo de esta competencia. Hacia los seis meses el niño expresa alguna capacidad de atención visual conjunta. Cuando la madre gira la cabeza repentinamente en una dirección, éste ejecuta un comportamiento similar, como si quisiera ver aquello que observa su madre, pero sin identificar por sí mismo el objeto percibido. Tienen alguna dificultad en lograr una correcta identificación del estímulo disparador. Esta respuesta, de ocurrir, parecía ser al azar y estar determinada en gran parte por aspectos explícitos del estímulo. Resulta además imposible si el objeto se encuentra fuera del campo visual inmediato del niño. El niño de esta edad tampoco discrimina entre dos blancos ubicados próximamente. Butterworth denomina *ecológico* a este mecanismo básico; la orientación hacia el estímulo parece estar marcada por aspectos cualitativos del mismo, antes que por la respuesta de la madre.

Hacia los 12 meses el pequeño es capaz de discriminar entre diferentes blancos posibles, aquél seleccionado por la madre, en función del desplazamiento angular de la cabeza de ésta. A esta edad es incapaz, pese a ello, de identificar o inferir la existencia de un objeto que se encuentra fuera de su campo visual.

A los 18 meses el infante desarrolla completamente esta función. Si en ausencia de estímulos presentados dentro del campo visual del niño, la mamá observa por encima de éste, el pequeño girará su cabeza hacia atrás. Esto podría llevarnos a pensar que el niño puede, aunque más no

sea en un modo rudimentario, inferir la existencia de algún objeto u estímulo relevante presente más allá de la percepción inmediata.

Baron Cohen (1995) ha propuesto que un mecanismo neuropsicológico específico sería el responsable de la aparición de la respuesta de atención conjunta en el humano. Puntualmente cree que el humano está innatamente programado para atender a la mirada, la cual sería un estímulo desencadenador (*estímulo supernormal*, Stern, 1977) de patrones de comportamiento reflejos. Baron Cohen cita estudios (por ejemplo, Hailine, 1978) que demuestran que niños de tan sólo dos meses de edad pasan mayor cantidad de tiempo observando los ojos por sobre cualquier otra parte del rostro. Otros estudios realizados con monos, han demostrado un incremento de la respuesta psicogalvánica en la piel como consecuencia de contacto visual entre pares (Nichols y Champness, 1971) e investigaciones hechas con niños indican que el contacto visual desencadena automáticamente la conducta de sonreír (Wolff, 1963; Stern, 1977).

Para Baron Cohen lo anterior dependería de un mecanismo especializado que forma parte de nuestro sistema visual: el mecanismo *Detector de la Dirección de la Mirada* (DDM). La propuesta es que este mecanismo permite detectar y atender a la mirada de un congénere (ojos o estímulos morfológicamente semejantes) como fuente de información. Para Baron-Cohen, el DDM conecta con un segundo mecanismo: El *Mecanismo de Atención Compartida* (MAC). La función del mismo sería regular el comportamiento atencional según *relaciones representacionales triádicas*. ¿Qué significa esto? Que en nuestras interacciones nos volvemos capaces de establecer relaciones entre nosotros mismos, un segundo agente y un objeto. Un primer agente manifiesta una *respuesta atencional* (*interés*) ante un evento del entorno; nosotros, en tanto agentes, *evaluamos* esa respuesta como más o menos relevante y desencadenamos, luego, un comportamiento similar hacia el estímulo en cuestión.

Para los autores citados, el anterior fenómeno supone el reconocimiento de un determinado estado subjetivo en el primer agente, por parte del segundo. Así es que la *atención conjunta* resultaría uno de los primeros pasos en el desarrollo de nuestras inferencias psicológicas sobre las mentes de las demás personas.

Por otra parte valdrá la pena que comente que la atención conjunta ha sido asociada a determinados patrones de comportamiento comunicativo. Pragmáticamente se han distinguido dos tipos de funciones comunicacionales: la *función imperativa* y la *declarativa*. Las *comunicaciones imperativas* tienen por finalidad conseguir que otra persona se *comporte* de un modo determinado; por medio de ellas se intenta influir sobre un agente para que éste modifique algún aspecto concreto del mundo en que vivimos. Son ejemplos de comunicaciones imperativas: “pásame el azúcar” o “no hables tan alto”. En cambio, con las comunicaciones declarativas buscamos provocar un cambio en las *representaciones* que los otros tienen del mundo. Cuando decimos a alguien “Anoche han robado el Guernica del museo Reina Sofía”, no buscamos (al menos no directamente) producir un cambio sobre la conducta de nuestro interlocutor, sino antes modificar su actitud y su representación de la realidad. Hay quienes sugieren que a través de nuestros actos declarativos buscamos compartir una experiencia. Si lo que acabo de describir es acertado, es muy tentador suponer que un acto comunicativo declarativo ha de inscribirse en un contexto mental. En otras palabras: procurar modificar las “actitudes”, las “representaciones” y los comportamientos de los demás ofreciéndole información, supone reconocerlo como un agente con estados psicológicos internos.

Mucho antes de la aparición de la función lingüística, se ha detectado la presencia de diferentes pautas comunicativas en el uso de gestos, denominados: *protoimperativos* y *protodeclarativos* (Bates, Camaioni y Volterra, 1975). Al igual que ocurre con sus equivalentes lingüísticos, los *protoimperativos* suponen gestos comunicativos a los que subyace un intento de modificar aspectos de la realidad, para lo cual apelamos a la ayuda de otras personas. Las pautas *protodeclarativas*, en cambio, parecen tener por fin el compartir la atención y el interés con otros agentes, frente a estados del mundo que han resultado llamativos para el bebé (Riviere y Nuñez,

1996; Español y Riviere, 2000). Comportamientos como el de señalar un objeto atractivo parecen tener por meta el compartir una vivencia más que comunicar una demanda. En este caso el niño ejecuta un gesto de señalar para regular la atención del adulto. Durante estas pautas tempranas de interacción éste pareciera ser consciente de estar llevando a cabo una actividad que no ejerce efectos materiales sobre el mundo, sino sobre los estados mentales de los compañeros de interacción. Se ha propuesto que dichas conductas estarían asociadas con el fenómeno de *atención conjunta* (Español y Riviere, 2000). Por otra parte, este tipo de comportamientos no se ha observado, en condiciones naturales, en especies diferentes del hombre. Estas capacidades parecen estar también ausentes en sujetos que presentan fallas en la "teoría de la mente", como son los niños autistas (Baron-Cohen, 1995). Esta clase de evidencia ha llevado a proponer como factible una estrecha relación entre esta modalidad comunicativa y la habilidad para mentalizar.

Fallas en la comprensión mental

Hasta aquí nos hemos detenido sobre el desarrollo normal de la capacidad para adscribir mente en poblaciones normales. Existen, sin embargo, estudios que aportan datos muy interesantes al problema que provienen de estudios llevados a cabo con sujetos *autistas*. Tales reportes han resultado claves para comprender algunas cuestiones asociadas al desarrollo de nuestras capacidades para *mentalizar*.

El *autismo* es un síndrome que describe cierto conjunto de deficiencias expresadas fundamentalmente en el campo de las habilidades sociales y comunicacionales. Leo Kanner fue el primero en describirlo. En un artículo que escribiera hacia 1943, cuando trabajaba en el Hospital Clínico Psiquiátrico Johns Hopkins decía:

> Desde 1938 nos han llamado la atención varios niños cuyos cuadros difieren, de forma tan notable y única, de todos los que se conocían hasta ahora, que cada caso merece- y espero que recibirácon el tiempo- una consideración detallada de sus fascinantes peculiaridades (Kanner, 1943, citado por Frith, 1981: 32).

Entre las características típicas que Kanner encontró como típicas de este trastorno cuentan: una *preferencia por la soledad y por las rutinas*, una *tendencia a preservar la invarianza* y la *exacerbación de algunas habilidades particulares* en comparación con otros niños de esas mismas edades (*islotes de capacidad*). Respecto a la *soledad autista*, Kanner decía:

> El trastorno principal, patognomónico, fundamental es la incapacidad que tienen estos niños, desde el comienzo de su vida, para relacionarse normalmente con las personas y situaciones... Hay, desde el principio, una extrema soledad autista por la que el niño, siempre que es posible, desatiende, ignora, excluye todo lo que viene de fuera... Tiene buena relación con los objetos; le interesan y puede jugar con ellos, feliz durante horas... pero la relación con las personas es completamente diferente... Una profunda soledad domina toda su conducta (Kanner, 1943, citado por Frith, 1981: 32)

Concluía, de sus observaciones, lo siguiente:

> Tenemos que suponer que estos niños han venido al mundo con una incapacidad innata para formar los lazos normales, de origen biológico, de contacto afectivo con las personas, del mismo modo que otros niños vienen al mundo con otras deficiencias innatas, físicas o intelectuales (Kanner, 1943, citado por Frith, 1981: 33)

En aquella misma época Hans Asperger preparaba su tesis doctoral en la Universidad de Clínica Pedriátrica (Frith, 1981). El también había empleado el término *autismo* para referir al conjunto de características que estaban implicadas en este desorden. Con él aludía a la progresiva falta de contacto con el mundo exterior que estos niños parecían manifestar. Cincuenta años atrás, Bleuer había empleado la misma expresión para describir aspectos similares dados en la esquizofrenia. Asperger decía:

> El fallo de la integración en cualquier grupo social es la característica más llamativa (de estos niños), pero en otros casos ese fallo se compensa con una especial originalidad del pensamiento y la experiencia, que quizá pueda llevar a logros excepcionales en momentos posteriores de la vida (Asperger, 1944; citado por Frith, 1981: 33)

Actualmente el *trastorno autista* es considerado un *trastorno generalizado del desarrollo*. Los *trastornos generalizados del desarrollo* han sido descriptos como una perturbación grave y generalizada en varias áreas del desarrollo. Estas incluyen las habilidades para la interacción social, las habilidades para la comunicación y la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas. Estos trastornos se presentan durante los primeros años de la vida del niño y suelen estar asociados con algún retraso mental. Según el DSM VI entre los síntomas del trastorno autista hoy en día se cuentan:

1) Un desarrollo marcadamente anormal o deficiente de la interacción y comunicación sociales que pueden incluir:
    a) Alteración en el uso de comportamientos no verbales como el contacto ocular, las expresiones faciales, las posturas corporales y los gestos reguladores de la interacción social
    b) La incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo
    c) La ausencia de las tendencias espontáneas a compartir intereses, actividades y objetivos con otras personas
    d) Retraso o ausencia del desarrollo del lenguaje oral
    e) Alteración importante en los aspectos pragmáticos de la comunicación
    f) Uso estereotipado del lenguaje
    g) Ausencia de juego realista espontáneo, variado o de juego imitativo social

2) un repertorio sumamente restringido de actividades e intereses:
    a) Preocupación por temas o patrones estereotipados de interés
    b) Adhesión a rutinas y rituales específicos inflexibles
    c) Movimientos estereotipados
    d) Preocupación por partes de objetos.

Junto a las alteraciones en la interacción social, la comunicación y el lenguaje, este cuadro suele ir acompañado de ausencia o empobrecimiento en el *juego de simulación* y en la imaginación.

Hacia mediados de la década del 80, Baron-Cohen, Leslie y Frith trabajaban con niños aquejados con esta patología. Sus investigaciones estaban centradas en el desarrollo, o más exactamente la falta de una la "teoría de la mente". En 1985, estos autores utilizaron un paradigma de *falsa creencia* para evaluar a estos sujetos. Seleccionaron muestras de niños norma-

les, *autistas* y con síndrome de Down. Las edades de los sujetos con *autismo* superaba, en una prueba la inteligencia, a los sujetos de los grupos restantes.

Evaluaron el nivel intelectual de los sujetos y, a posteriori los sometieron al test. El procedimiento fue el siguiente: Se presentaba a los niños las dos protagonistas: "Sally" y "Anne". Luego de cerciorarse de que los niños habían comprendido correctamente el nombre de las muñecas, se hacía colocar a Sally una bolita dentro de un cesto, tras lo que Sally se retiraba hasta un sitio en que era incapaz de percibir el resto de la escena. Entonces, la bolita era transferida por Anne a su propia caja. Luego, cuando Sally retornaba, se hacía la pregunta "crítica" a los sujetos: "¿En donde buscará Sally su bolita?" junto con preguntas controles similares a las usadas por Perner, Leekam y Wimmer (1987).

Todos los sujetos (20 *autistas;* 14 niños con síndrome de Down y 27 preescolares normales) respondieron correctamente a las preguntas controles. Respecto de la prueba de falsa creencia, 12 sujetos con síndrome de Down y 23 sujetos normales dieron respuestas adecuadas. En contraste, de los veinte niños *autistas* solo 4 pasaron la prueba. Estos cuatro niños tenían edades cronológicas por encima de la media y puntajes superiores en las escalas de inteligencia tanto verbal como no verbal.

Estos resultados llevaron a los autores a concluir que, al igual que sucedía con los niños pequeños, los sujetos con autismo sufrían una incapacidad para apreciar las diferencias entre su propias creencias y las creencias de terceros. Pensaron que esta incapacidad podía deberse a alguna clase de dificultad en sus procesos imaginativos.

Un año más tarde este grupo publica un nuevo trabajo con un sugerente título *La comprensión de historietas mecánicas, conductuales e intencionales en niños autistas* (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1986). Al igual que en el anterior estudio, se trabajó sobre tres muestras poblacionales: sujetos normales, cuyas edades oscilaban entre los 3 y los 5 años y medio, y sujetos *autistas* y con síndrome de Down con una edad mental promedio de 12,4 y 10, 5 años respectivamente. Se valieron de una nueva tarea que consistía en el ordenamiento de una serie de cuadros que en conjunto conformaban tres breves historietas. Las mismas eran de tres tipos: *mecánicas, comportamentales* y *mentalistas*. De acuerdo al empleo o no de diferentes tipos de reglas (*físicas*, *comportamentales* o *mentalistas*) las historietas podían llegar a adquirir coherencia.

La primera historieta representa una secuencia causal; por ejemplo un hombre se acercaba a una piedra y la pateaba, luego de lo cual la piedra rodaba por un precipicio. En esta historieta se daba un encadenamiento entre sucesos puramente físicos. La segunda historieta representaba una rutina conductual. Por ejemplo, un cocinero preparaba la masa para una torta, posteriormente la colocaba en el horno y finalmente la extraía cocinada. La tercera y última historieta representaba una historia semejante a la utilizada en el experimento de falsa creencia. Una niña caminaba con su osito de peluche, lo dejaba a un costado y se daba vuelta para tomar una flor; en tanto, un segundo personaje entraba en escena y, sin ser visto por la niña, sustraía el oso. Al girar sobre sí misma y no encontrar el peluche, la niña ponía gesto sorprendido. Para dar sentido a esta última rutina era preciso que se adscribiesen estados intencionales (creencia, engaño y o sorpresa) a los agentes.

Los resultados mostraron un desempeño diferencial para los tres grupos. Los sujetos *autistas* resolvieron las historietas *mecánicas* y *comportamentales*, de forma visiblemente mejor que los sujetos normales y los Down. Dicha superioridad del grupo de los *autistas* para las historietas *mecánicas*, en relación a los sujetos normales, no sorprende si se tiene en cuenta que la edad promedio de los primeros era significativamente superior a la edad promedio de los últimos. En tanto, el rendimiento de este grupo fue peor que el de los dos grupos restantes en las historietas que implicaban atribución de creencias. Un hecho que acaparó la atención de los investigadores es que los sujetos normales se desempeñasen de forma más eficiente en las tareas *mentalistas* que en las *mecánicas* y las *comportamentales*. Esto llevó a estos psicólogos

a proponer que las capacidades mentalistas constituiría un *dominio independiente de conocimiento* (Baron-Cohen, 1995; Leslie, 1994b). Estas capacidades estarían ausentes o disminuidas en los niños con autismo. En este sentido Baron Cohen (1995) llega a hablar de los autistas como *ciegos mentales*, es decir, sujetos incapaces de "leer" los estados psicológicos de otros agentes

Comentarios finales

En este capítulo comenté diferentes estudios acerca del desarrollo de una concepción dual y la noción de mundo mental en el primitivo y el niño. He expuesto algunos aportes de la antropología a la cuestión. Esto nos condujo a observar al *animismo* junto con las *participaciones*, el pensamiento mágico o la dificultad para trazar una diferencia clara entre el yo y el mundo externo como un fenómeno que además de aparecer en uno y otro, podrían hallarse intrínsecamente ligados al desarrollo de nuestras *construcciones mentalistas.*

Más adelante presenté las propuestas de Baldwin y Piaget respecto de la ontogénesis de esta clase de nociones en el infante. Ambos autores sostienen que durante los estadios iniciales el infante es incapaz de diferenciar entre sí mismo y el mundo exterior y no reconoce diferencias entre sus estados mentales y el de las demás *personas*. Para Baldwin la evolución mental en el niño comenzaría con la percepción del propio yo y sus experiencias subjetivas y terminaría, como resultado de una *eyección* tardía, en el reconocimiento de tales estados en sus semejantes. En dicha evolución jugaría un rol fundamental el proceso que lleva al niño a percibir selectivamente a las *personas* y a diferenciarlas del resto de los objetos del mundo físico, por un lado, y por otro a identificarse con las primeras y considerarse como una particular clase de entidad el mundo exterior. He comentado que, pese a que algunos aspectos de su teoría resultan sumamente innovadores, aún al presente, la posición de Baldwin parecería guardar cierta simpatía por el cartesianismo.

Piaget, por su parte, desarrolló una variedad de estudios acerca de la epigénesis del dualismo en el niño, aportando una impresionante cantidad de datos empíricos. Este autor ha ofrecido descripciones minuciosas en relación a la noción que el niño tiene de lo que son la *sustancia*, los *objetos*, los *pensamientos*, los *sueños,* etc. así como en relación a sus diferentes concepciones animistas, Piaget explica esta forma de pensamiento infantil como consecuencia de un egocentrismo primario que impide reconocer una realidad objetiva y considerar el propio punto de vista como uno entre otros. Este autor defiende una propuesta que en numerosos aspectos es semejante a la de Baldwin. Por sobre todo, y como aquél, ve a la *descentración* que hace posible la percepción de una *mismidad* contrapuesta a la realidad externa, como el resultado de ciertas contraposiciones entre las propias experiencias subjetivas (como las expectativas) y los eventos del mundo físico, perspectiva que parece adherir a cierta forma de *introspeccionismo*. En relación con la explicación que estos autores dan de la atribución de estados mentales a terceros, ambos parecieran simpatizar con la tesis del argumento de la analogía.

He repasado algunos de los problemas que surgen frente a una y otra posición y he comentado que sería posible repensar la tesis baldwiniana desde un modelo que dé cuenta de los procesos tardíos de *eyección* mental postulando capacidades innatas que permiten el reconocimiento de determinados *comportamientos* asociados con estados subjetivos.

A continuación he enumerado una serie de estudios surgidos en las últimas décadas en relación a la comprensión y adscripción de diferentes estados mentales. He presentado las investigaciones del grupo de Perner y Wimmer (Wimmer y Perner, 1983; Perner, Leekam y Wimmer, 1987) sobre la atribución de creencias falsas en niños preescolares. Vimos que los niños menores a cuatro años tienen dificultad para reconocer esta clase de estado mental y que estos autores atribuyen tal incapacidad a cierto déficit metacognitivo que les impide represen-

tarse modelos alternativos de la realidad con valores de verdad contrapuestos. Hemos analizado además otras investigaciones que sugieren la presencia de problemas similares en otras pruebas que supondrían competencias similares, como son la prueba de *apariencia-realidad* (Flavell, Flavell y Green, 1983; Taylor y Flavell, 1984; Flavell, Green y Flavell, 1986; Flavell, Flavell y Green 1987) y de *cambio de creencia* (Gopnik y Astington, 1988).

Seguidamente comenté algunas nuevas investigaciones que indican que, independientemente de las complicaciones que el infante muestra en los anteriores test desde temprano en el desarrollo éste demuestra ser capaz de reconocer estados psicológicos como deseos y emociones (Wellman y Woolley, 1990; Bartsch y Wellman, 1995 Yuill, 1984 y Hadwin y Perner, 1991; Carol y sus colaboradores, 1982; Hobson, 1993; Jeffrey Cohn y Edwuard Tronick,1983; Bretherton y Beeghly, 1982; Brown y Dunn, 1991; Dunn, Bretherton y Munn, 1987; Wellman, Harris, Banerjee y Sinclair, 1995), así como también determinadas *actitudes valorativas* en terceros, cosa que se observa en fenómenos como la *referenciación social* (Feiman, 1982), la *atención conjunta* (Scaife y Bruner,1973; Butterworth, 1990; Baron Cohen, 1995) y el empleo de *expresiones protodeclarativas* (Bates, Camaioni y Volterra, 1975). A lo previo agregué información adicional respecto de lo que sucede en el caso del *autismo*, una patología que afecta las habilidades para la comunicación y en la cual se evidencia dificultades para el desarrollo de una *teoría de la mente*.

De lo anterior parece desprenderse que, en el niño normal, existirían mecanismos psicológicos tempranamente desarrollados que posibilitan alguna forma de *cómputo* de por lo menos algunos de los estados mentales, capacidad que sufriría alguna forma de iatrogenia en los casos de determinados síndromes neuropsicológicos puntuales como el autismo, lo que conlleva una incapacidad para mentalizar.

En el capítulo V revisaremos, de forma general, cuáles han sido algunas de las principales teorías que han tratado de explicar las *competencias mentalistas* en el niño así como las dificultades mostradas de los infantes menores y de los autistas. Repasaremos cada modelo y analizaremos en cada caso las fortalezas y debilidades.

En el siguiente capítulo nos centraremos sobre cuestiones relativas al problema de la explicación psicológica y el empleo de terminología mental, en ciencia. Revisaremos los aportes críticos que la filosofía ha hecho a la temática y analizaremos algunas consecuencias que ello tiene para la psicología.

CAPITULO III

Epistemología y mundos mentales

Epistemología y mundos mentales

Según anticipé, en este capítulo comenzaré por definir y analizar el término "explicación", para pasar, seguidamente, a caracterizar diferentes modelos explicativos en ciencia. En apartados posteriores abordaremos el problema específico de lo que es explicar en psicología así como también, de cuáles son los inconvenientes que los filósofos han encontrado en este tipo de explicaciones y en el empleo de un vocabulario de tipo mental.

Según Nagel (1961) lo que da origen a la ciencia es el deseo de hallar explicaciones que sean sistemáticas y que a un mismo tiempo hagan a los fenómenos controlables. Dice:

> Es la organización y la clasificación del conocimiento sobre la base de principios explicativos lo que constituye el objetivo distintivo de las ciencias. Más específicamente, las ciencias tratan de descubrir y formular en términos generales las condiciones en las cuales ocurren sucesos de diverso tipo, y las explicaciones son los enunciados de tales condiciones determinantes (1991: 17).

Para Nagel, la búsqueda de explicaciones coherentes y sistemáticas es una característica general de la ciencia; se busca mediante ellas explicar tanto eventos, recurrentes e invariantes (como por ejemplo, ocurre en física, cuando se pretende explicar la fuerza de atracción entre cuerpos de distinta masa) o sucesos individuales (como podría ser el intento por responder a interrogantes sobre cómo ciertas condiciones particulares de crianza o determinado contexto sociohistórico dieron lugar al nacimiento de un genio como Goethe o a la producción de una obra literaria como "En busca del tiempo perdido" de Marcel Proust). Una explicación supone siempre, un intento por responder un interrogante relativo a la naturaleza de determinado fenómeno o sobre por qué sucede lo que sucede (Nagel, 1961; Hempel y Oppenheim, 1948). Sin embargo, como hace notar Nagel, la pregunta "*por qué"* es ambigua y, en contextos diferentes, puede tener connotaciones muy distintas. En tal sentido podemos decir que existen diferentes opiniones respecto de lo que hace a las propiedades esenciales de una buena explicación.

Como veremos en los distintos ejemplos que aparecerán a continuación, en sus intentos por explicar fenómenos de naturaleza diversa los científicos suelen recurrir a modelos que se estructuran de modos aparentemente diferentes. Quizá sea útil preguntarnos si: 1) ¿Es posible describir elementos comunes a todas las variedades de explicación?; 2) En el caso en que no sea así: ¿Obedecerá ello a que existen diferentes modelos explicativos con una lógica intrínseca que es propia de cada uno?; 3) Finalmente: ¿Resulta factible establecer un ordenamiento gradual entre modelos explicativos más y menos robustos? En un momento posterior nos preguntaremos: ¿Qué implicancias posee lo previo respecto de la explicación psicológica?

La lógica de la explicación científica: el modelo "nomológico deductivo"

Para Hempel y Oppenheim (1948) una buena explicación supone la participación de dos tipos de "estamentos": una premisa con un enunciado de tipo universal y una segunda premisa con un enunciado relativo a un acontecimiento particular. Llaman a su modelo explicativo "nomológico deductivo". Nomológico, pues supone una ley general que es tomada como

premisa fundamental del silogismo y deductivo porque, a partir de ella y en función de una segunda premisa que describe un estado de cosas particulares (los antecedentes), es posible inferir lógicamente, una consecuencia (el fenómeno o evento a explicar).

Para estos autores podemos dividir la explicación en dos constituyentes básicos: el *explanandum* y el *explanans*. La sentencia que describe al fenómeno que debe ser explicado constituye el explanandum; en tanto las proposiciones de las cuales el fenómeno a explicar se deduce, constituyen su explanans. El explanans, por su parte, podría ser subdividido en dos subpartes: por un lado hallamos sentencias que expresan ciertas condiciones iniciales o antecedentes, que se dan por verdaderas (C= condiciones: $C_1,C_2,C_3,...C_n$); y por otro aquellas sentencias que representan leyes generales (L = Ley: $L_1,L_2,L_3,...L_n$). Esquemáticamente, nuestras explicaciones se asemejan a un silogismo deductivo con la siguiente forma

$(C_1,C_2,C_3,...C_n)$	Condiciones Antecedentes (X ocurrió)
$(L_1,L_2,L_3,...L_n)$	Leyes Generales (Siempre que X ocurre, ocurre Y)
E	Descripción del Fenómeno Empírico a Explicar (Y ocurrió)

Las condiciones lógicas de adecuación de la explicación, son más o menos las siguientes: 1) El explanandum debe resultar una consecuencia lógica del explanans; esto es, debe ser deducido a partir de la información contenida en las premisas del explanans. De lo contrario, el explanans no constituye una base adecuada para la explicación; 2) El explanans debe contener leyes generales que sean aplicables a un dominio universal; de dichas leyes debe ser derivado el explanandum. Es igualmente condición necesaria que el explanans contenga al menos una proposición o estamento que no sea legal; esta proposición hará de puente entre los enunciados legales y el fenómeno descripto en el explanandum; 3) El explanans debe, además, poseer cláusulas con contenido empírico; es decir: debe ser posible realizar una contrastación por vía experimental u observacional de verdad de lo que se enuncia. Esta condición se encuentra implícita en la condición 1; 4) Las sentencias que conforman el explanans deben ser verdaderas.

Para estos autores, en nuestra explicación, el explanans describe ciertas condiciones antecedentes mediante una serie de sentencias $C_1 ,C_2 ,C_3 ,...C_n$. Tales condiciones pueden considerarse la "causa" del evento; éstas pueden conformar regularidades empíricas describibles por los enunciados legales $L_1 ,L_2 ,L_3 ,...L_n$ que implican que siempre que las condiciones descriptas en $C_1 ,C_2 ,C_3 ,...C_n$ tienen lugar, un evento del tipo del que ha sido descripto en E, ocurre. Las proposiciones expresadas en los estamentos legales del explanans establecen aquí una conexión general y libre de excepciones, por lo que puede decirse, constituyen leyes deterministas.

El siguiente es un ejemplo del tipo de explicación que estos autores ofrecen para dar cuenta del funcionamiento del termómetro. Explanandum: La columna de mercurio asciende, en el interior del tubo de vidrio, cuando éste es sometido a calentamiento, por ejemplo, introduciéndolo en una cuba con agua a 80º. ¿Por qué? Durante este proceso y en un comienzo, cualquier incremento de la temperatura afectará únicamente al tubo de vidrio del termómetro. Pero tras un calentamiento progresivo y tan pronto como el aumento de la temperatura alcance al mercurio, éste se expandirá como consecuencia de que: $L_{1)}$ Tiene lugar un proceso de dilatación, lo cual es común a todo cuerpo o sustancia que es sometido a un proceso de calentamiento; $L_{2)}$ El coeficiente de expansión del mercurio es mayor que del vidrio, y como consecuencia de L, si $C_{1)}$: el termómetro en cuestión ha sido introducido, efectivamente, dentro de una cuba con agua caliente: E) la columna de mercurio rápidamente ascenderá (Hemple y Oppenheim, 1948).

Las explicaciones probabilísticas

Hempel y Oppenheimer (1948), lo mismo que Nagel (1961), diferencian entre el tipo de explicación anterior y las llamadas las explicaciones probabilísticas, que no parten de una ley universal sino de una o más leyes estadísticas. En el modelo estadístico de explicación damos cuenta de por qué sucedió determinado evento subsumiéndolo bajo una ley que determina cierta posibilidad de que un evento así tenga lugar. La afirmación de que la tasa de prevalencia estimada para la esquizofrenia es de entre el 0,5 y el 1% sería un intento por recurrir a leyes de esta naturaleza para dar cuenta del grado o porcentaje en que el trastorno se presenta a niveles epidemiológicos (DSM IV, 1995).

Como puede apreciarse, este modelo cobra valor informativo en tanto y en cuanto se tenga a bien considerar a toda una muestra poblacional y no un caso particular. Es decir: que estar al tanto de que la probabilidad de padecer un trastorno como el mencionado es de entre 0,5 y 1% nada me indica respecto de si un individuo particular está o no afectado con la enfermedad. Es decir que no nos permite inferir ni predecir la ocurrencia de un caso específico. En otras palabras, si un evento tiene lugar, se dirá que se halla comprendido dentro del conjunto de casos que la ley establecía como probables; la no ocurrencia del evento (aún en presencia de ciertas condiciones antecedentes correlacionadas al mismo) queda cubierta por el porcentaje probable de no ocurrencia. El único modo de "contrastar", por tanto, una ley de tipo estadística es teniendo en cuenta a una población o cantidad de casos más o menos numerosa a los fines de establecer en qué grado se respetan las proporciones que la ley predice. Por el contrario, la misma no reduce nuestra incertidumbre cuando nos hallamos ante un caso particular que debe ser explicado. Hempel y Oppenheim sostienen que, debido a su particular forma lógica, la explicación por subsunción a leyes estadísticas presentaría severos problemas. Ello obedece, fundamentalmente, a que, como consecuencia de que el enunciado general del explanans no es una generalización universal, la deducción que puede hacerse a partir de él y las condiciones antecedentes del fenómeno nunca es de carácter necesario.

Las explicaciones potenciales

Hay ocasiones en las que no es posible identificar cada uno de los factores que intervinieron en la producción de un hecho puntual. Así, si lo que quiero estudiar no es la atracción de los cuerpos, en general, sino lo que produjo la caída de un avión o el derrumbe de un puente, en particular, aunque obviamente estoy en condiciones de suponer que tanto en uno como otro caso el accidente fue consecuencia de ciertos hechos físicos puntuales (como una avería en una turbina o el vencimiento de determinado arco por una mala composición de los materiales de construcción, sumado a ello la atracción que sobre los cuerpos ejerce la fuerza gravitacional terrestre), todos los cuales son hechos que responden a leyes generales, lo cierto es que no es posible generar leyes sobre "los accidentes aéreos" o los "derrumbamientos de ciertos tipos de construcciones", para dar cuenta eficientemente de ellos en cada caso. En dichas circunstancias suele presentarse como explicación una serie de hipótesis sobre lo que "debió" producirse para que (suponiendo ciertas leyes de carácter general) la consecuencia sea el fenómeno que se quiere estudiar. Es decir, la pregunta que intenta responderse es: "¿Que variables debieron estar involucradas para que suceda lo que sucedió?". En dicho sentido, la explicación potencial supone una "reconstrucción" hipotética (o abductiva) del fenómeno, en un contexto situacional específico. Es decir: una de las características de este tipo de explicación es que se construye a posteriori de que ocurra el acontecimiento del que se pretende dar cuenta. A consecuencia de ello no es útil para predecir sucesos futuros. Por lo demás, resultaría una explicación de carácter débil, siendo que las condiciones antecedentes no han sido, en sí, establecidas sino que poseen mero carácter hipotético. Es decir que a diferencia del modelo "nomoló-

gico-deductivo", en dónde únicamente se adjudica carácter hipotético a las leyes generales que suponemos, en la explicación potencial contamos con generalizaciones de carácter hipotético y, además, con hipótesis respecto de las condiciones antecedentes. La explicación del hundimiento del transatlántico Titanic es un buen ejemplo de esta clase de explicación. Este barco, que había sido considerado insumergible a causa de los 16 compartimentos estancos de su estructura, naufragó al chocar con un iceberg que perforó cinco de ellos, uno más de los que se habían estimado posibles en caso de accidente. Las investigaciones posteriores determinaron que el barco había estado navegando demasiado rápido en aguas peligrosas, que sólo se habían previsto botes salvavidas para la mitad de los pasajeros y la tripulación y, que el barco *Californian,* cercano al lugar del hundimiento, no había acudido al rescate porque su operador de radio estaba dormido. Como resultado de todos estos factores, el transatlántico se hundió en las heladas aguas oceánicas y una gran cantidad de sus pasajeros y tripulantes perecieron. Estos hechos motivaron muchas reformas en la logística y la ingeniería náutica, tales como la provisión de espacio de los botes salvavidas para cada persona que viajara en los barcos, así como de chalecos salvavidas, además de la implementación de turnos de guardia de radio durante todo el día, mientras se navega y una vigilancia internacional del desplazamiento de los hielos polares (Enciclopedia Encarta, 1995).

La explicación genética

En la explicación genética lo que se trata de conseguir es una concatenación "histórica" de hechos puntuales que en su conjunto fueron contribuyendo para la aparición del hecho a explicar. En este sentido, podemos decir que las explicaciones genéticas no sólo apuntan a proveer una razón de por qué sucedió algo, sino además de por qué sucedió en cierto momento y no en otro. Es por ello que es muy común que historiadores e investigadores sociales recurran mayormente a este modelo explicativo.

Como dice Nagel (1961), las investigaciones históricas tratan con frecuencia de explicar por qué cierto objeto determinado de estudio tiene tales y cuales características. Para ello, describen de qué manera el objeto ha evolucionado a partir de otro anterior. Lo que se haría con las explicaciones genéticas es determinar la secuencia de sucesos principales a través de los cuales un sistema originario se ha transformado en otro posterior. Las premisas de tales explicaciones ofrecerán, por lo tanto, necesariamente un gran número de enunciados singulares acerca de acontecimientos pasados que configuran una especie de estructura dentro del sistema de investigación.

El siguiente ejemplo, que hemos tomado de Foucault, intenta dar cuenta, desde una perspectiva histórica "arqueológica", de la aparición de cierto tipo de instituciones de reclusión o encierro.

> A primera vista, dice este autor, podría decirse que la reclusión moderna que aparece en el siglo XIX en las instituciones que he mencionado, es una herramienta directa de dos corrientes o tendencias que encontramos en el siglo XVIII: la técnica francesa de internación y el procedimiento de control de tipo inglés. En Inglaterra, la vigilancia social era ejercida por los grupos religiosos sobre sí mismos, sobre todo entre los grupos religiosos disidentes. En Francia la vigilancia y el control eran ejercidos por un aparato del Estado fuertemente investido de intereses particulares, que esgrimía como sanción principal la internación en prisiones y otras instituciones de reclusión. Puede decirse, en consecuencia, que la reclusión del siglo XIX es una combinación del control moral y social nacido en Inglaterra y la institución propiamente francesa y estatal de la reclusión en un local, un edificio, una institución, en un espacio cerrado (Foucault, 1985).

Según Klimovsky, (1995), Hempel diría que incluso dentro de este tipo de explicaciones se invocan, de forma más o menos explícitas, leyes generales o, aunque más no sea, de carácter probabilístico y que se seleccionan los acontecimientos pertinentes para la explicación en función de estos supuestos; es decir que, en lo sustancial, la estructura explicativa no sería diferente de la analizada en su modelo "nomológico-deductivo". Si en algún momento dispusiésemos del suficiente conocimiento sobre cómo se influyen entre sí los diferentes sucesos históricos (o incluso psicológicos), quizá podríamos, para este autor, transformar todas nuestras explicaciones genéticas en explicaciones hipotético-deductivas.

Las explicaciones funcionalistas y teleológicas

Este tipo de explicaciones se caracterizan por explicar un hecho, a partir de otro sucedido con posterioridad. Así, por ejemplo, en biología se dice que las ballenas perdieron sus patas, en algún período de su evolución filogenética "para" adaptarse mejor al agua; o que, al provenir del mono, el hombre desarrolló notablemente su sistema visual ya que esta función le era necesaria para moverse habilidosamente entre los árboles del mismo modo en que lo es, en la actualidad, en algunas especies prehomínidas. La teoría darwiniana de la evolución de las especies presenta innumerables ejemplos de este tipo. La misma apela a la noción "función" y usa la fórmula "para que", cual si un estado final de cosas condicionase hechos previamente acontecidos. El ejemplo que transcribo a continuación, está tomado de la obra de Williams James. Aquí, con ojo crítico, este autor intenta dar cuenta del funcionamiento de ciertos mecanismos aparentemente reflejos, de tipo muscular, en la pata de la rana. En este caso, James toma el ejemplo clásico de lo que sucede con el codillo de una rana decapitada, cuando es irritado con ácido. En tal situación, el cuerpo lo limpiará con la pata del mismo lado. Sin embargo, si se le amputa dicha pata, en ocasiones el animal levantará la pata izquierda hacia el punto y lo frotará para quitarse la sustancia. Pfüger y Lewes, dice James, razonan acerca de tales actos del siguiente modo: si la primera reacción fuera resultado de un mero mecanismo; si esa porción irritada de la piel dispara la pata derecha como el gatillo vacía el cañón de una escopeta, entonces, al amputar la pata derecha se frustraría de hecho el frotado. Sin embargo, no iría a moverse la pata izquierda. Simplemente sucedería que el muñón derecho se movería en vacío. El gatillo derecho no hace ningún esfuerzo por vaciar el cañón izquierdo cuando está descargado el derecho. Si, por el contrario, la pata izquierda se moviera originariamente con el propósito de quitarse el ácido, entonces nada sería más natural que, si el medio más fácil de lograr tal propósito resultara infructuoso, probar con otros medios. Cada fracaso debe mantener al animal en un estado de decepción que lo llevará a todo tipo de ensayos y ardides nuevos, concluye, y no vendrá la tranquilidad hasta que alguno de éstos, por un feliz golpe, logre la meta deseada (James, 1890).

La idea de que, en este tipo de explicación, hay un razonamiento finalista ha de tomarse, sin embargo, tan sólo como una metáfora. La teoría de Darwin y cualquier explicación biológica permite redescribir sus fórmulas o proposiciones y articularlas dentro algo que se parece bastante al modelo nomológico-deductivo. Volviendo al primer ejemplo, en vez de afirmar que la ballena perdió sus patas "para" adaptarse mejor al agua podríamos decir, por ejemplo, que "al" perder sus patas se adaptó mejor al ambiente y esto le permitió sobrevivir. Esto último es parecido a afirmar: "la ballena sobrevivió en el mar *porque* perdió sus patas". Obsérvese que bastó con invertir el antecedente y el consecuente en la proposición condicional y con cambiar el "para" por "porque"; con ello hemos obtenido un tipo de proposición que puede ser articulada sin inconvenientes dentro de un esquema nomológico-deductivo. Otra opción suele ser, en muchos caso, cambiar la expresión "para" por el conector "y" haciendo los co-

rrespondientes arreglos gramaticales. Así, podemos decir que la ballena perdió sus patas "y" se adaptó mejor al mar.

Otro es el caso de las explicaciones en que involucramos motivos y deseos, como ocurre con gran parte de nuestras explicaciones psicológicas. Sin embargo, aún aquí hemos de diferenciar entre explicaciones funcionales y explicaciones propiamente teleológicas o finalistas. El ejemplo que doy a continuación, es un caso claro de explicación psicológica funcionalista. El mismo es un intento, por parte del psicoterapeuta familiar Salvador Minuchin, por dar cuenta de ciertas respuestas de reactividad psicosomática en dos hermanas gemelas, partiendo para ello de una descripción de las pautas de interacción familiar: Denis era una diabética afectada por problemas psicosomáticos. Presentaba ataques de cetoacidosis que no respondían a la insulina administrada en su hogar. En tres años, había registrado treinta y tres ingresos al hospital para un tratamiento de emergencia. Violet (su hermana), presentaba algunos problemas de conducta de los que sus padres se quejaban, pero su diabetes se encontraba bajo un adecuado control médico. En el transcurso de la entrevista terapéutica, tendiente a medir las respuestas de las niñas al estrés, los padres fueron sometidos a dos situaciones de estrés diferentes, mientras las niñas observaban a través de un espejo de visión unidireccional. Aunque las niñas no podían participar de la situación conflictiva, sus niveles de ácido graso libre (que indica los niveles de respuesta a estímulos ansiogénicos), aumentaron cuando presenciaron la situación. El impacto acumulativo del estrés fisiológico en curso fue lo suficientemente importante como para producir cambios fisiológicos notables aún en otros hermanos no implicados directamente. Un rato después, las niñas fueron conducidas a la habitación junto a sus padres. En ese momento, se comprobó con gran claridad que una y otra desempeñaban papeles muy diferentes dentro del sistema familiar. La enfermedad de Denis era "un intento" para controlar la mala relación entre sus padres; era obvio- dice Minuchin- que Denis estaba atrapada entre ellos. Cada uno de ellos intentaba obtener su apoyo en la lucha contra el otro, de tal modo que Denis no podía responder a los requerimientos de uno sin aparecer como tomando una posición contra el otro. El apoyo de Violet no era buscado: de ese modo, podía responder al conflicto de un padre sin verse capturada en el medio. Los efectos de estos dos roles pueden apreciarse en los resultados de los análisis del ácido graso libre. Ambas niñas presentaron aumentos significativos en el transcurso de la entrevista y aumentos mayores cuando estuvieron con sus padres. Después de finalizada la entrevista, sin embargo, los niveles de ácido libres de Violet volvieron muy pronto a la normalidad. Los de Denis permanecieron elevados durante una hora y media más (Minuchin, 1999).

El siguiente, en cambio, es un caso de explicación teleológica. En ella, el escritor Albert Camus apela a motivos y razones psicológicos, para volver inteligibles ciertas pautas de comportamiento habituales en uno de sus personajes. "Joseph Grand, aquel pequeño empleado municipal alto y delgado, no se negaba a admitir que solía caminar hacia las cinco de la tarde hacia la iglesia de su barrio porque le gustaba oír el sonido de las campanas". Como es sabido, un buen número de investigadores y filósofos sostienen que la conducta (fundamentalmente la conducta humana) se halla determinada por "motivos" y "metas". Este modelo de explicación es un modelo no-causal que pareciera suponer una "particular determinación del presente por el futuro".

Hempel y Oppenheim (1948) aceptan el hecho de que muchas de nuestras descripciones referidas al comportamiento hacen referencia a motivos y metas. Sin embargo no ven en ello motivo para diferenciarlas de otros tipos de explicación causal. Sostienen que los motivos y las creencias determinantes de cualquier conducta deben ser clasificadas dentro de las condiciones antecedentes de la explicación motivacional como estados (podríamos decir: "de nuestro cerebro") que están presentes en los momentos previos y nos disponen a las conductas que después tienen lugar. En esto, dicen, estos modelos de explicación no muestran diferencias formales respecto de la explicación causal. Más adelante profundizaremos otras cuestiones relativas a la forma de las explicaciones que nos ofrece la psicología.

La pseudo explicación y la explicación disposicional

Una buena explicación debe afirmar, en el explanans, algo más de lo dicho en el explanandum. Si lo dicho en el explanans es lo que se dijo en el explanandum, pero con otras palabras, estamos ante un caso de pseudo explicación. El médico de Moliere, por ejemplo, que explicaba las virtudes del opio (que provoca sueño) afirmando que el opio poseía una "virtud dormitiva", caía en este tipo de falacia. La alusión a la propiedad "dormitiva" del opio, lejos de clarificarnos o aportarnos alguna información novedosa respecto a por qué el opio adormece, invoca en términos de una propiedad disposicional, su consecuencia, disfrazada de causa. O, en otros términos, decir que "el opio hace dormir porque tiene la virtud de hacer dormir" no es más que afirmar que "el opio hace dormir porque hace dormir". Muchas veces las teorías adolecen de este tipo de problemas. Se ha llegado a sostener, inclusive, que muchas de las explicaciones de la psicología no hacen sino afirmar en el antecedente más o menos lo mismo que lo que se ha dicho en el consecuente. Esto sucede, por caso, si digo que alguien se comporta violentamente por que tiene impulsos violentos.

Para algunos autores, sin embargo, podrían existir casos en que las explicaciones disposicionales tengan un valor propio, sobre todo si pensamos que, en algún sentido, es posible que nuestras referencias a disposiciones no siempre supongan una tautología, sino que pueden implicar un modo acotado o sintético de explicar funcionalmente un problema. La explicación etológica según la cual ciertos patrones perceptivos del ser humano podrían hallarse genéticamente preprogramados, (resultando adaptativos al momento de posibilitar ciertas formas de vinculación intraespecífica), como la que tiene lugar durante el fenómeno de atención conjunta que se da, precozmente, entre el bebé y su madre, podía ser un ejemplo de lo que estamos diciendo (Baron-Cohen, 1995).

Las ciencias sociales: el problema de la comprensión.

Autores clásicos en la sociología como Max Weber (1992) o Peter Winch (1990), y psicólogos como Dilthley, defendieron la tesis comprensivista de que la conducta humana no puede ser explicada fuera del contexto de las razones y causas del agente y que este contexto provee un marco de inteligibilidad que no puede reducirse ni transcribirse a los esquemas propuesto desde la explicación naturalista. La noción de comprensión que aquí se usa supone la capacidad de vivenciar, experimentar y significar los acontecimientos. A diferencia de los objetos físicos, los seres humanos (y según parece la mayor parte de los animales) tenemos experiencias internas e interpretaciones que condicionan cómo nos comportamos. Substraer una conducta del entramado de significados que internamente cada agente le da, la empobrecería enormemente.

La comprensión supone un proceso de carácter interpretativo por el cual adjudico a un agente cierto propósito según el cual él conduce su acción, al tiempo que atribuyo a dicho propósito alguna cuota de racionalidad. Aquí el supuesto de racionalidad no ha de pensarse en términos lógicos en el sentido estricto. En ocasiones los seres humanos, es cierto, llevamos a cabo actos que pueden parecer irracionales pues nos llevan a resultados no buscados. Esperamos, sin embargo, que las personas se conduzcan en función de ciertos objetivos que esperan alcanzar y de acuerdo con determinadas creencias más o menos articuladas respecto de cuáles son los modos más propicios de conseguir dichos propósitos. Es decir: suponemos que las personas ejecutan ciertas acciones porque desean conseguir determinado estado de cosas y creen que algunos actos específicos pueden conducirlos hacia dichas metas. Lo que caracteriza al acto comprensivo es el hecho de que lo que orienta nuestro proceso explicativo es la búsqueda del sentido o el significado por el cual el agente hizo lo que hizo, así como el supuesto de que sus acciones no son meramente efecto de una combinación de procesos mecánicos.

Existe toda una discusión sobre si los modelos explicativos y comprensivos son opuestos o complementarios. De lo que no parece haber duda es que, en nuestra vida cotidiana, las personas parecemos organizar nuestros modos de pensar acerca de nosotros y los otros, en términos de agentes potencialmente libres, capaces de adjudicar a nuestros comportamientos algún significado. Al modo de ver de Weber (1992) la explicación y la comprensión podrían complementarse. Toda explicación causal, dice, significa que, de acuerdo con una determinada regla de probabilidad -cualquiera que sea el modo de calcularla- a un determinado proceso observado le sigue otro proceso determinado o que aparece juntamente con él. Para este sociólogo, una *interpretación* correcta de una "acción" significa que el desarrollo externo (las "causas") y los "motivos" han sido conocidos de un modo certero y al mismo tiempo que, a estos últimos, se los ha comprendidos con un *sentido* en cuanto a su conexión. Al estudiar la acción social, decía Weber, la combinación de uno y otro método se vuelve obligada. Faltando la adecuación de sentido sobre la base de las razones y motivos de los agentes, nos hallaríamos, en su opinión, ante regularidades estadísticas sin significación. Resultaría muy difícil, por ejemplo, estudiar ciertas pautas de interacción propias de una cultura diferente a la nuestra, sin recurrir a alguna clase de proceso comprensivo. Valga como ejemplo lo que nos cuenta en su libro "Conocimiento Local", el antropólogo Clifford Geertz (1994) en relación con la cultura javanesa. Allí describe los comportamientos de un hombre joven que acababa de enviudar y que, durante el velorio de su esposa, saludaba a los visitantes con una sonrisa "resuelta" y se disculpaba formalmente por la ausencia de su mujer, realizando un notable esfuerzo por disipar cualquier expresión de emocionalidad. Sólo si se conoce que, para esta cultura, alcanzar cierto grado de dominio de la propia persona, reducir las emociones y respetar ciertas normas propias de la etiqueta a los fines de volverse una persona predecible y serena, parece ser parte del sistema canónico o normativo que regula el comportamiento social y define lo que son, y lo que no, formas deseables de conducirse en comunidad, puede uno comprender o hacer inteligible la forma en que este hombre se mostraba durante el velatorio de su esposa.

Volviendo a Weber (1992), este autor sostiene que habría dos tipos de estadísticas, una de hechos con sentido y otra sin él; la estadística de la ciencia social, sería del primer tipo. El estudioso social abordaría las acciones en tanto "orientación significativamente comprensible de la propia conducta".

El "silogismo" práctico como modelo de explicación de la conducta humana

Aristóteles procuró destacar el hecho de que existían ciertas similitudes entre los modos en que se arriba a una conclusión a partir de un razonamiento de tipo silogístico y deductivo a fin de explicar ciertos hechos, y el modo en que se adscriben razones a un agente para dar cuenta de sus acciones. Llamó a esta segunda forma de razonamiento: "silogismo práctico". En el silogismo práctico se dan dos premisas: en una de ellas se expresa un deseo o intención ("algo que la persona o el animal quiere o necesita"); la otra expresa una creencia u opinión relativa al tipo de acción que conducirá a satisfacer la necesidad. A diferencia del razonamiento deductivo, lo que se "deduce" de una y otra premisa, en el silogismo práctico, es la acción del agente. Este tipo de "razonamiento" desemboca no en una conclusión correcta, sino en una acción adecuada. Dicha acción constituiría el *explanandum*, del que los factores psicológicos o las razones constituyen su *explanans*.

En el silogismo práctico, la información comprendida en la conclusión no se hallaba presente en las premisas antecedentes, sino que ha sido agregada por el "interprete". Así, la forma correcta de razonar, a partir de premisas que impliquen deseos y creencias sería: *Si 1) X desea D, y el que desee D implica que X haga cualquier cosa que lo lleve a satisfacer D; y 2) cree que haciendo A conseguirá D, entonces 3) X hará A*. Donde l) incluye tanto el deseo como la

necesidad de la acción que implique el cumplimiento del deseo y 2) sostiene que X da por buena cierta información respecto de A. Sin embargo, la forma tradicional en que se presenta el silogismo práctico es: *Si 1) X desea D y 2) cree que haciendo A conseguirá D, entonces 3) X hará A*. Como puede verse, la conclusión no se implica, en este caso, necesariamente de las premisas uno y dos. Luego, es preciso que el interprete dé por supuesto que el deseo D conlleva a realizar cualquier acción que lo satisfaga antes de que se esté en condiciones de afirmar que (debido a su creencia C) X hará A. Como puede apreciarse, la información "extra" que se articula a la premisa 1, no es expresada en las premisas del silogismo en su forma tradicional, sino que debe ser agregada por el interprete. Adoptando la forma silogística del primer modelo, podríamos concluir, en caso de que un agente X tuviese el deseo D y creyendo C, no hiciese A, o bien que la proposición referida a D o bien aquella referida a C, o bien que ambas, son falsas. Nada de ello podemos concluir en cambio, en el caso del silogismo práctico cuando se presenta en el formato tradicional.

Hempel y Oppenheim aceptan el hecho de que muchas de nuestras descripciones referidas al comportamiento, involucran la referencia a motivos y metas; sin embargo, como dije, no ven en ello motivo para diferenciarlas de otros tipos de explicación causal.

> Los motivos y creencias determinantes, sin embargo, tienen que ser clasificados dentro de las condiciones antecedentes de la explicación motivacional, y en esto no muestran diferencias formales respecto de la explicación causal (1948: 18)

Por otro lado, y respecto del hecho de que los motivos no resulten accesibles a nuestra observación directa, sostienen, también en nuestras explicaciones físicas aducimos gran cantidad de veces la presencia de factores inaccesibles a la observación directa. Es decir, en uno y otro caso nos encontraríamos con que debemos emplear métodos indirectos para acceder a dichos *eventos*. En definitiva, no habría diferencias substanciales entre las explicaciones causales y las explicaciones por motivos.

Muchas veces nos vemos tentados de aprehender los eventos conductuales desde el modelo teleológico, entendiendo por tal el empleo de la comprensión o la "familiaridad empática" con el fenómeno que se pretende estudiar. Pero es necesario, sostienen, distinguir lo que puede ser entender un fenómeno en el sentido de "sentir cierta familiaridad empática", de lo que pudiera ser su entendimiento en el sentido teórico, es decir, colocando nuestro evento particular como un caso dentro de alguna regularidad general. El primer modelo de explicación no satisfaría ni los métodos de prueba ni el requisito de disponer de leyes generales, propias de la explicación científica tal como es entendida por estos investigadores. Con ello, viola también el requisito 1) según el cual el evento descripto en el explanandum debe poder ser deducido lógicamente a partir de los estamentos del explanans. El entendimiento de otra persona en términos del propio funcionamiento psicológico puede proveer un poderoso artefacto heurístico para la búsqueda de principios psicológicos generales, a los cuales debe luego proveérsele una explicación teórica; pero la existencia de empatía por parte de los investigadores no es nunca condición necesaria ni suficiente para alcanzar la explicación, o el entendimiento científico, de ninguna acción humana (Hempel y Oppenheim; 1948).

En otros términos: la empatía no es un factor suficiente para garantizar una buena explicación. Parece ser que nuestras explicaciones psicológicas, más precisamente, nuestra explicación del comportamiento recurriendo a conceptos como el de motivo o razón, no satisface los criterios propuestos para otras formas de explicación en ciencia. En tanto, la aparente simetría que Aristóteles creyó encontrar entre el silogismo práctico y otras formas silogísticas parece no ser tal. Ante todo, porque el explanans de nuestro silogismo práctico no cumpli-

menta el requisito de implicar al menos una ley general[40]. Por otra parte, el enunciado que conforma el explanandum no se deduce lógicamente de las proposiciones del explanans.

¿Es posible, frente a estas argumentaciones, hallársele algún valor a nuestras explicaciones psicológicas que tratan de explicar nuestras acciones en base a razones y motivos? De no ser así ¿Por qué razón los seres humanos hemos sostenido la explicación intencional como un modelo explicativo y predictivo mediante el cual dar cuenta de la conducta tanto de otros seres humanos como la nuestra propia?

La explicación psicológica

De aquí en más diremos que una explicación tiene la forma de una explicación psicológica si se compone al menos de algunos enunciados que contienen términos de tipo mental, los cuales son propuestos como causa de un determinado efecto, ya sea éste mental o fisco. A su vez, para que dicha explicación sea consistente, será necesario que los términos que componen dicho vocabulario psicológico se interrelacionan entre sí de un modo mas o menos coherente. Suscribir a una teoría (o a una "Teoría de la Mente") que dé cuenta de la conducta en términos de deseos y creencias implicará así al menos : 1) Tener una concepción *básica* del tipo de fenómenos o entidades que son subsumidos bajo la teoría: 2) Poseer una idea acerca del modo y grado en que los fenómenos, por un lado, y los términos y proposiciones de la teoría, por el otro, son mutuamente interdependientes y; 3) Poseer una red explicativa causal que haga comprensible y prediga a los fenómenos en cuestión. Finalmente diremos que damos sentido a las expresiones particulares de la teoría solo en tanto éstas se interconectan con otras expresiones; de forma que, puede afirmarse, el contenido de cada término depende del sitio que cada una de ellas ocupa en el esquema[41].

Lo que caracterizaría a la explicación psicológica es el hecho de que aporta unidad conceptual a eventos y procesos que no podrían ser unificados de otra manera- bajo las descripciones de un nivel físico, por ejemplo-, y esto las convierte en necesarias y, por lo tanto, en no eliminables de nuestro repertorio conceptual (Toribio Mateas, 1995). Todo esto supone la presencia de un sistema teórico con términos propios, y leyes específicas que los regulan, que hace de contexto y trasfondo respecto de nuestras proposiciones acerca de la supuesta causalidad que lo mental tendría sobre los comportamientos propios y ajenos.

Lo anterior nos lleva a que, cuando utilizamos expresiones de corte *mentalista* para explicar tal o cual conducta, estamos suponiendo, de algún modo, y aunque mas no sea de forma implícita o preteorética, una distinción entre entidades y conceptos categorialmente diferentes de la clase de entidades y fenómenos que denominamos físicos, así como también, de las reglas y leyes que regulan a unos y otros.

Gramática de la primera persona y mentes "wittgensteinianas"

Como vimos en el Capítulo I, según nuestras concepciones de sentido común, los fenómenos mentales gozan de ciertas características, todas las cuales se hallan ausentes en el mundo físico. Vimos también que tal vez la tesis más característica de esta perspectiva, la

[40] Por universalidad, Hempel y Oppenheim entienden que ciertos estamentos cumplen la condición de poder aplicarse a una población ilimitada así como que no impliquen o refieran a ciertos objetos particulares.

[41] En palabras de Davison (1995) y para hacer referencia exclusiva al problema mente-materia: "Una característica de la realidad física es que el cambio físico puede explicarse mediante leyes que lo conecten con otros cambios y condiciones descriptas físicamente. Una característica de lo mental es que la atribución de fenómenos mentales debe ser responsable ante el trasfondo de las razones, creencias e intenciones del individuo"

egocéntrica, tenga que ver con las doctrinas de la privacidad, la transparencia y el acceso introspectivo de los fenómenos mentales. Como el lector recordará, esta tesis sostiene que sólo yo puedo saber de mis estados mentales porque sólo yo los tengo y que no es posible, por otro lado, tener un estado mental y no saber de él.

De acuerdo con la semántica del proponente de la teoría egocéntrica aprenderíamos a dotar de significado a nuestros términos mentales luego de vincular una palabra con un determinado tipo de fenómeno reconocido por la propia experiencia. Así, cada uno sabe solamente a partir de su caso propio lo que una palabra de esta índole significa. El hablante entiende el nombre debido a que tiene ante su presencia el objeto al cual el nombre designa. Este objeto es portador del nombre y el significado se identifica con el portador. Esta asociación supone la presencia del objeto que es señalado mediante una ceremonia de definición ostensiva. Cuando dos personas atribuyen la misma significación a un nombre se supone que la ligan a la misma clase de objetos. ¿Pero cómo podríamos comprender aquello a que refiere el otro cuando refiere un dolor, partiendo solamente del modelo del propio dolor? En la presente sección intentaremos retomar algunas de las propuestas realizadas por el filósofo Ludwig Wittgenstein, que consideremos relevantes para esta monografía. Me he basado en lo que, según algunos de sus analistas (por ejemplo García Suarez, 1978), serían los textos en que Wittgenstein da un tratamiento más incisivo al problema de la experiencia privada y el significado de nuestra sexpresiones mentales: el Cuaderno Azul, dictado durante le curso 1933-34, las Investigaciones Filosóficas, escritas entre 1936 y 1949 y Zettel , de 1948.

Proposiciones genuinas e "hipótesis"

En relación con las proposiciones empíricas, Wittgenstein distinguió entre lo que denominó "proposiciones genuinas", y lo que llamó "hipótesis" de nuestro lenguaje. Estas últimas serían tan sólo construcciones realizadas a partir de las proposiciones. Ejemplos de las primeras son expresiones como: "me parece que ahí hay un hombre"; de las segundas: "ahí hay un hombre". Las proposiciones genuinas serían registros de la experiencia inmediata; es decir proposiciones referentes a la experiencia "primaria" o "directa", y pueden compararse con lo que es el caso para determinar su valor de verdad. Una marca en este tipo de proposiciones es que la palabra yo no denota un poseedor. Mientras en "él tiene un dolor" existe posibilidad de error en la identificación, en "yo tengo un dolor" esa posibilidad no tiene lugar, puesto que no habría identificación alguna. La imposibilidad de que "Yo" pueda equivocarme respecto de "mi dolor" no existe desde que en el uso del término yo en proposiciones con esta forma, la sensación alude directamente al pronombre, aunque ese pronombre no implique una persona en particular. En otras palabras, el término dolor implícitamente requiere de un yo que lo sustente; pero este requisito es lógico o gramatical antes que empírico.

> La experiencia de la sensación de dolor no es la de una persona, yo, que tiene algo. En el dolor yo distingo una intensidad, un lugar, etc., pero ningún poseedor (1958: 65)

Ahora bien, si aceptamos este punto de vista llegamos a que las proposiciones que adscriben experiencias o estados mentales a otras personas son idénticas, en cuanto al sentido, a las proposiciones que afirman o describen comportamientos. Por otra parte la diferencia entre "tengo dolor de muelas" y "él tiene dolor de muelas" reside en que la primera no trata de conductas y la segunda sí. En tal sentido, cabe preguntarse si el dolor de muelas de otra persona es dolor de muelas en el mismo sentido que el mío. En el caso de "tengo dolor de muelas" no hay forma externa de verificar la proposición. Que no hay verificación queda demostrado para el filósofo por el hecho de que preguntas tales como: ¿Cómo sabes que tienes dolor de muelas

(es decir, que de verdad lo tienes)?, carece de sentido. Y es que, mientras un proceso de verificación supone comparar un estado de conocimientos con un estado de cosas, aquí el estado de cosas ("tener" un dolor) es lo mismo que estar en cierto estado de conocimiento ("saber que lo tengo"). Tampoco podemos decir "sé que tengo un dolor porque lo siento" ya que "lo siento" significa en esta proposición lo mismo que "lo tengo":

> ...Si las proposiciones "él tiene un dolor" y "yo tengo un dolor" están a un mismo nivel lógico, entonces en la proposición "él tiene un dolor que yo no siento" debo poder poner "yo tengo" en lugar de "el tiene" (1968: 59)

En el último período de su vida, Wittgenstein rechaza la tesis verificacionista con respecto, incluso, a las "proposiciones hipotéticas". Una proposición, dirá, es su propio método de verificación; verificar es establecer una mera regla práctica, un modo de uso, para cierto tipo de proposición.

> La pregunta por el modo y posibilidad de verificación de una proposición es sólo una determinada forma de preguntar ¿Qué quieres decir? La respuesta es una contribución a la gramática de la proposición (1958: 353)

Las lenguas de Robinson Crusoe[42]

Uno de las cuestiones que Wittgenstein intenta indagar es si es posible pensar en la existencia de un "lenguaje privado", el cual empleemos para referir estados mentales en tanto experiencias personales. Como he anticipado, la conexión entre el lenguaje y la noción de regla parece esencial a fin de comprender al filósofo. Para Wittgenstein, todo lenguaje está basado en el seguimiento de ciertas reglas, y no puede haber reglas privadas. Si no existieran criterios compartidos y acuerdos más o menos implícitos, entre los seres humanos, sobre lo que es seguir una regla, tampoco sería posible identificar cuándo ha tenido lugar una violación.

Pues bien, para Wittgenstein, el lenguaje es una actividad gobernada por reglas y las reglas son siempre públicas. Para decirlo de otro modo: el acuerdo sobre la obediencia a las reglas forma parte de la infraestructura en la que se basa el funcionamiento de nuestro lenguaje. En cambio, la aceptación de la posibilidad de un lenguaje privado, como el "mental", supondría adherir a tres clases de supuestos: 1) la posibilidad de cierta privacidad epistémica (las palabras de dicho lenguaje han de referirse a lo que sólo puede ser conocido o al menos indicado por el hablante); 2) en el caso de los términos mentales, la privacidad óntica de sus referentes (las palabras de ese lenguaje deben referirse a las sensaciones inmediatas, privadas, del hablante); 3) consecuencia de 1 y 2: ninguna otra persona, más allá de su hablante, puede entender ese lenguaje. Volvemos aquí al juego de los "escarabajos wittgenstenianos" que citamos al comienzo del libro: si cada uno sabe a qué llama escarabajo, porque ha aprendido a llamar escarabajo a lo que pudo ver dentro de su caja, no existe seguridad de que dos hablantes que usan la palabra "escarabajo", estén refiriéndose a lo mismo. Igual cosa sucedería con términos como "tristeza", "dolor" o "nostalgia". Eso, a menos que exista (también para estos "juegos de lenguaje"), algún criterio público que permita establecer condiciones sobre lo que son y lo que no usos "correctos" (o consensuados).

Según García Suárez (1978), Wittgenstein no explícita lo que entiende por cosas como las "sensaciones inmediatas", pero a juzgar por los ejemplos que emplea, debemos entenderlas

[42] Al remitir al náufrago de Dafoe, intento graficar la posibilidad (o imposibilidad) de una "lengua" inventada y utilizada por un único sujeto y para la cual faltasen criterios colectivos que delimiten su empleo (por ejemplo, al momento de decidir sus normas de aplicación o de señalar usos indebidos). Es decir: ¿Cuán factible resulta pensar en un "lenguaje" que no suponga alguna forma de consenso sobre sus condiciones de uso?

como experiencias del sujeto que son interpretadas por el defensor de la perspectiva egocéntrica como objetos óntica y epistémicamente privados. Si tales supuestos se hallasen en lo cierto, pues entonces cabría suponer que aprender el uso de un lenguaje privado para referir sensaciones como el dolor, excluye la posibilidad de apelar a la conducta como medio de conexión entre la palabra y la sensación, puesto que la misma debe ocurrir por asociación pura del nombre con la sensación.

Wittgenstein pone en duda la tesis de la referencia defendida por el empirismo británico, según la cual el significado de las palabras se determina por definiciones ostensivas (es decir: indicando "el referente" al que cada palabra remite); creer esto es algo así como pensar en las palabras como en etiquetas que pegamos sobre la frente de los objetos. De hallarse en lo cierto los defensores de esta perspectiva, llegamos a dotar de sentido a las palabras que designan "estados mentales" señalando internamente nuestras vivencias y asociándolas con aquellas. Pero Wittgenstein rechaza tal idea. El lenguaje- dice- no consiste en dar nombres a los objetos. Ello sería semejante a creer que basta con señalar ciertas piezas de madera que tuviesen más o menos alguna forma (como un caballo de ajedrez) para creer que ya estamos enseñando algo de lo que es "jugar al ajedrez". Ocurre, sin embargo, que una "misma" definición ostensiva puede ser diversamente interpretada. Señalar un caballo de ajedrez y decir "caballo", no nos dice necesariamente algo sobre cuál es el movimiento de esa pieza, por ejemplo. Y es que la definición ostensiva explica el significado de una palabra solamente cuando está claro el rol que la palabra desempeña dentro del lenguaje.

> Si yo le explicara a alguien el significado de la palabra ´tove´ señalando un lápiz y diciendo ´esto es un tove´, el aprendiz podría interpretar mis palabras como ´Esto es un lápiz´, ´Esto es redondo´, ´Esto es madera´, ´Esto es uno´, ´Esto es duro´, etc. (1968: 46)

Tras la idea de significado ostensivo de las palabras, se halla el supuesto de que entender el significado de una palabra es conocer al objeto al cual ella denota. Por tanto, explicar el significado de una palabra es señalar al objeto al cual esta representa. Ahora bien, Wittgenstein objeta que tras semejante concepción se halla una importante confusión respecto de lo que es el "significado" de una palabra, con lo que es el "portador" del nombre que la palabra designa.

> Cuando lo señor N.N. muere, se dice que muere el portador del nombre, no que muere el significado del nombre. Y sería un sinsentido hablar así, pues si el nombre cesase de tener significado, tampoco tendría sentido decir ´ El señor N.N. está muerto´ (1958: 40)

Ahora bien, sostiene Wittgenstein, darle un nombre a una sensación no significa nada, a menos que yo sepa en qué tipo de juego ha de usarse este nombre (García Suárez, 1976). Y esto se debe a que, en tanto juego regulado por reglas, nuestro lenguaje debe tener criterios de corrección. Si llamo "tenedor" a una "cuchara", o digo que alguien se comporta "galantemente" mientras escupe, es preciso que sea posible ayudarme a rectificar tales errores; esto es, alguien debiera poder explicarme cuál es el tipo de cosa para la cual se emplea la expresión tenedor y cuáles son las oraciones en que es correcto emplear esa palabra y cuales las oraciones en que no lo es (si digo por caso: "me podría alcanzar el tenedor, así tomo mi sopa", sería bueno que alguien me indique que cuando alguien pretende beber sopa, debe pedir "cucharas")

Ahora, si suponemos que accedemos al significado de las palabras de nuestro lenguaje privado observando con el ojo de la mente, nuestra experiencia y adosándole, luego, un nom-

bre, debemos luego esclarecer mediante qué criterio de corrección decidiremos si el uso que le doy a dicho nombre en diferentes oportunidades se corresponde con el que aplique al mismo en la primera ceremonia de "etiquetado". Pero si no existen criterios públicos de corrección: ¿No podría, acaso, suceder que llame "rojo", hoy, por ejemplo, a algo "púrpura", mañana a algo "bordó" y pasado a algo "rosa"? ¿Cómo determinaré frente a un caso particular si efectivamente merece o no el calificativo de "rojo"? ¿Qué me asegura, finalmente, que al usar una palabra en distintos momentos estoy hablando de la misma clase de fenómeno?

Algunos críticos de Wittgenstein ven en esta clase de objeciones cierto escepticismo cartesiano respecto de nuestra memoria. En este punto, señalan los objetores, las razones para desconfiar de nuestra memoria son las mismas en el caso de un objeto privado que de uno público. Pero, a esto, los defensores de la postura wittginsteniana han argumentado que mientras los recuerdos erróneos de objetos públicos pueden ser rectificados, los recuerdos erróneos de objetos privados no pueden serlo. En el caso del objeto público es posible apelar a una prueba más o menos independiente para comprobar la corrección de mi uso; por ejemplo, si me refiero a una "pera", llamándola "manzana" o digo de alguien que "corre" que está "plantando naranjales", existe la posibilidad que otros hablantes me hagan señalamientos o me den explicaciones sobre cuándo, cómo y frente a qué debo emplear las expresiones "manzana" o "plantar naranjales". En el caso del objeto privado (por ejemplo, los escarabajitos de Wittgenstein, a los que antes nos referimos) no existe modo de comprobación sobre si un uso es adecuado o no.

Refutando el conocimiento privado

El ataque de Wittgenstein a la teoría del conocimiento egocéntrico se divide en dos partes. Por un lado ataca al solipsismo como paradigma del conocimiento epistemológico. Por otro critica la idea de privacidad óntica.

Como sostiene García Suárez en su análisis de los textos wittginstenianos, si decimos que la oración "El tiene dolor de muelas" quiere decir que él tiene ahora lo que yo tuve antes, estamos suponiendo que hay una relación entre el dolor de muelas que yo tuve y el que ahora tiene él. Por tanto, le estoy atribuyendo a la expresión "dolor de muelas" una gramática similar a la de las palabras que designan objetos físicos (1976). Pero esta categorización resulta inapropiada. De lo contrario, la frase: "Yo tengo un dolor de muelas que yo no siento" debiera poseer tanto sentido como "El tiene un dolor de muelas que yo no siento". En el cuaderno Azul, Wittgenstein plantea:

> Si lo que yo siento es siempre únicamente mi dolor, ¿qué significado puede tener la suposición de que alguien más tiene dolor? (1968: 53)

Y en las Investigaciones Filosóficas sostiene:

> Podría ocurrir siempre que yo efectivamente sintiese los dolores que tengo, pero debe tener sentido negarlo (1958: 62)

¿Tiene sentido decir que alguien distinto de mí tenga experiencias personales? ¿Es imposible sostener que alguien distinto de mí sienta mis dolores? Semejante a la postulación que hiciese Ayer (1956), Wittgenstein sostiene que debemos contemplar cómo se usan las palabras en nuestro lenguaje. El uso que hacemos de ciertas palabras nos parece recomendable por alguna razón. Debemos descubrir aquí que las palabras del filósofo egocéntrico, aunque tienen la apariencia de una formulación de hecho, refieren en verdad a cierto uso de algunas palabras en nuestro lenguaje.

> La persona que dice "sólo mi dolor es real" no intenta decir que ha descubierto mediante criterios comunes... ( )... que las otras personas que decían sentir dolores estaban mintiendo. Sino que contra lo que se revela es contra el uso de esta expresión en conexión con esos criterios. Es decir, pone objeciones al hecho de que se utilice esa palabra del modo en que se emplea comúnmente (1968:81)

No se está expresando, cuando se habla de la imposibilidad de que otro sienta mis sensaciones, una verdad de hecho, sino de una convención respecto de nuestros usos del lenguaje. Para Wittgenstein la consecuencia de tomar el punto de vista del filósofo egocéntrico lleva a una imposibilidad de la comunicación: Si lo sé solamente por mí mismo, entonces sólo sé lo que yo llamo así, no lo que otro llama así, dirá Wittgenstein. Rechaza la tesis de la privacidad de las sensaciones así como cuestiona que, siendo las mismas privadas, puedan tener algún lugar en los juegos del lenguaje. Cuando se habla de las experiencias privadas de un tercero "no tiene sentido decir que se sabe"; uno sólo conjetura; es algo semejante a decir que "no puede contarse la serie infinita de los números cardinales"; en donde lo que se expresa no es una imposibilidad de hecho sino antes una cuestión lingüística.

> Nuestro enunciado no puede compararse con otro como: "es imposible para un ser humano cruzar a nado el Atlántico", pero es análogo a "no hay metas en una carrera de resistencia (1968:86).

Si aceptamos la semántica egocentrista nos vemos en la paradójica situación de que: si realmente nos comunicamos, el objeto privado queda fuera de consideración como irrelevante; pero si el objeto privado entra en la situación, entonces la comunicación es imposible. Un recurso que aún le queda abierto al defensor de la perspectiva egocéntrica es acudir a la doctrina del argumento por analogía, que vimos en el capítulo I. El argumento por analogía ha sido ofrecido como el recurso mediante el cual podíamos evitar el escepticismo, reconociendo la existencia de otras mentes, pero partiendo, para ello, del supuesto de la perspectiva egocéntrica según el cual uno accede de forma indubitable a la propia mente. Como admiten sus defensores, dicho argumento sólo puede producir una conclusión probable: puesto que yo tan solo puedo observar mi propia "mente", para suponer la existencias de otras mentes debo partir de razonamientos inferenciales. Acepto que cuando mi cuerpo se halla en el estado E acostumbro tener el estado mental M; puesto que los cuerpos de los demás también pueden encontrarse en estado E, concluyo que otras personas también experimentan M. El estado corporal E no solo alude al cuerpo y la conducta sino, así mismo, a las condiciones contextuales en que dicho comportamiento tiene normalmente lugar.

La primera observación que hace Wittgenstein respecto de esta tesis es que su generalización parte de una muestra de un solo caso, con lo que su conclusión se vuelve improbable. Por otro lado, observa, carece de sentido afirmar que uno tiene algo que otro no tiene, si antes se ha excluido lógicamente la posibilidad de que determinado predicado pueda ser aplicado a un tercero. Para que un predicado tenga sentido (como predicado) al referirse a mí, es preciso que también lo tenga (aunque llegara a ser falso) cuando lo aplico a otro. En otras palabras: los predicados "mentales" entendidos desde la perspectiva egocéntrica, resultan ser de una clase muy especial, puesto que (a diferencia del resto de los predicados) tan sólo puedo aplicarlos (aceptándolos como certeros) en oraciones que refieran a mí mismo. Ahora bien, dicha restricción no es empírica sino lógica. Las características de la "sustancia mental" parece así depender de cuestiones gramaticales ante que empíricas.

Para Wittgenstein, emplear el argumento por analogía y suponer que dado que "él" se comporta de cierta manera, tiene lo que yo tuve cuando me comporté de un modo semejante no nos lleva a ningún sitio; y esto es así porque, para el filósofo egocéntrico no hay nada que

conecte la experiencia de dolor con la conducta de dolor, no existiendo entre estos dos "fenómenos" una relación más que contingente. ¿Si la conducta de dolor no es un criterio de dolor, qué criterio he de emplear para sostener que la conducta de dolor mía y de otro tienen un fenómeno común subyacente y que es la experiencia de dolor? ¿No podría suceder, acaso, que una cierta mueca X se corresponda en el caso de A con dolor, en el caso de B, con alegría, y en el de C con sorpresa? Si fuera así, sólo cada quien sabría que quiere decir cuando afirma "siento un dolor". Ahora bien, si cierta mueca estuviese naturalmente conectada con una vivencia dolorosa, entonces estaríamos en condiciones de establecer un lenguaje común para determinada sensación. Pero tal expresión no estaría refiriendo únicamente a la sensación, sino, también, a su expresión.

En definitiva, lo que ocurre aquí es que se confunden aspectos gramaticales de cierta clase de enunciados con propiedades ontológicas de los conceptos que enuncia. La posición de este autor es que 'dolor' no es en modo alguno el nombre de una sensación si por tal cosa se entiende la relación establecida por definición ostensiva entre la palabra y el objeto privado. Para Wittgenstein no es la definición ostensiva sino su papel en el juego del lenguaje lo que convierte a un signo en un nombre. Como señalé en el capítulo I, la posibilidad aquí está en que ciertas sensaciones estén conectadas con su expresión primitiva, natural. Como Wittgenstein lo entiende "gritar" es, al comienzo, un criterio de uso de la palabra dolor. Pese a ello, en nuestros juegos de lenguaje, "dolor" es algo más que "gritar".

Privacidad Epistémica

Según anticipamos, Wittgenstein (1968) denuncia el hecho de que, debido a la forma en que usamos el lenguaje para referirnos a lo mental, llegamos a producir una confusión entre lo que es conocimiento y lo que es posesión. El filósofo nos muestra que existe un embrollo respecto del uso de términos como "dolor" en relación a verbos como "sentir". Suponemos que las experiencias de esta clase ocurren en nuestro interior, que nosotros somos sus poseedores y que sólo nosotros sabemos de ellas. Así, llegamos a emplear expresiones tales como: "Sólo yo puedo saber de mi dolor" en contraposición a otras como "Sé que tienes un dolor". Lo que Wittgenstein intenta demostrar es que el término "saber" no tiene en una y otra oración la misma función lógica. Así, mientras tiene sentido decir "No sabía que estuvieses sufriendo un dolor", no lo tiene "No sabía que yo estuviese sufriendo un dolor". Y es, como ya he anticipado, que en esta última oración el término "saber" es exactamente igual a "sentir". Para Wittgenstein la expresión: "Sé que siento un dolor" es equivalente a "Siento un dolor".

En defensa de este argumento podrían citarse otros ejemplos. Piénsese, por caso, en un verbo mental como "pensar", en contraposición a verbos conductuales tales como "decir" (una frase). Resultaría contradictorio que alguien sostuviese, por ejemplo: "Estaba pensando en alguna cosa aunque no sabía en qué cosa estaba pensando" Alguien podía objetar en tal caso, que dicho sujeto no estaba propiamente pensando[43]. Por otro lado, si parece posible que alguien sostuviese algo semejante a: "Estaba hablando y sin embargo no sabía qué es lo que estaba diciendo". En este último ejemplo, la afirmación podría llamarnos la atención y hacernos pensar que nos encontramos ante un caso patológico. Sin embargo la expresión tiene sentido. Tales resultados parecerían ir a favor de la idea de que un proceso mental, tal como pensar, es directamente accesible a nuestro conocimiento desde el momento mismo en que ocurre, y que no sucede lo mismo en los casos de sucesos que implican cuestiones físicas. Pero una vez más podríamos hallarnos con que, lo que diferencia a uno y otro caso tiene más que ver con cómo usamos nuestro lenguaje que con características intrínsecas de cierta clase de

[43] Debe trazarse aquí una distinción entre la anterior proposición y una como: "Estaba pensando en alguna cosa aunque no sé en qué cosa pensaba", en la cual implican dos "momentos cognoscitivos" sucesivos.

fenómenos. No puede darse el caso de alguien que diga "estar pensando" y que a la vez no sepa qué cosa piensa, simplemente porque los verbos que refieren a conceptos tales como "pensar" implican lógicamente y en ciertos contextos, otros como "saber". De un sujeto que se expresase así podríamos decir que no sabe usar la palabra "pensar".

La relación que se da aquí entre "pensar" y "saber", no es en modo alguno la misma que existe entre "decir" y "saber". Una frase como: "Sé lo que pienso", no conlleva a lo mismo que otra como "Sé lo que digo" . Antes bien, la forma de la primera afirmación se parece a "Afirmo lo que digo". Llegamos entonces a que proposiciones como: "No sé lo que pienso" carecen de sentido, pero no porque nuestros pensamientos tengan una incuestionable transparencia, sino porque nuestro lenguaje y la coherencia intrínseca que debe haber en la relación entre sus términos, a fin de hacerlos inteligibles, exigen que no se pueda sostener de dos términos que se implican, cosas contradictorias. Así, decir: "No sé lo que pienso", equivaldría a decir algo como: "No digo lo que afirmo" o "No sostengo lo que afirmo". Nos encontramos aquí con una imposibilidad lógica que nos lleva estudiar el uso que hacemos de nuestras expresiones tanto en lenguajes mentales como físicos. Debemos cuidarnos de confundir proposiciones como "no puedo sentir tu dolor" de otras como: "un clavo no puede rayar el cristal". Wittgenstein nos insta a volvernos más cuidadosos, entonces, en el uso de nuestra gramática cuando empleamos terminología mental. En vez de decir "no se puede", dice Wittgenstein, digamos "no hay en este juego" o "no corresponde decir".

> Decir que el ego es mental es como decir que el número 3 es de naturaleza mental o inmaterial cuando nos damos cuenta de que el numeral 3 no se usa como signo de un objeto físico (1968:108) .

Por otra parte el autor refuta la tesis según la cual solo yo puedo saber de mis dolores, y los demás deben conjeturarlo. Si tomamos la palabra saber, en el sentido ordinario, entonces podemos saber si otras personas tienen experiencias personales de la misma manera en que "sabemos" cosas respecto del mundo empírico. Esto tendría que ver con el carácter verificable de lo que Wittgenstein denomina "hipótesis".

Privacidad Ontica

Hay un segundo punto que Wittgenstein cuestiona a la concepción egocéntrica y que tiene que ver con la supuesta privacidad óntica, la posesividad exclusiva de los fenómenos mentales. Afirmaciones tales como "Sólo yo puedo tener mis dolores; otra persona no puede tenerlos" incurren para el filósofo en una confusión gramatical semejante a la ya desarrollada al tratar el problema de la privacidad epistémica.

> Supongamos que yo siento un dolor que, exclusivamente sobre los datos del dolor, por ejemplo, con los ojos cerrados, yo diría que es un dolor en mi mano izquierda. Alguien me pide que toque el lugar doloroso con mi mano derecha. Lo hago y al abrir los ojos veo que estoy tocando la mano de mi vecino (entendiendo por tal la mano conectada al tronco de mi vecino) (1968-101)

¿Diría en un caso tal que he sentido el dolor de otra persona? Yo no puedo tener el dolor de muelas de otro hombre, se replicará. Tal réplica nos habla, una vez más, de una imposibilidad lógica o gramatical antes que física, respecto del uso de la palabra dolor. La palabra 'poder' esconde aquí una regla gramatical.

Como hace notar García Suarez (1976), si distinguiésemos las sensaciones por su intensidad y propiedades fenoménicas y aceptáramos que dos objetos con propiedades iguales gozan

o satisfacen el criterio de identidad; y si fuera la situación que nos hallamos ante el caso de dos personas que manifestasen sentir una misma sensación con una propiedad fenoménica similar y una intensidad coincidentes ¿Afirmaremos, por ejemplo, que tienen el mismo dolor? Si decimos que en tal caso los dolores son cualitativamente idénticos pero numéricamente diferentes, entonces estamos convirtiendo al propietario en una cualidad del dolor. La identidad del dolor se usa entonces como criterio de identificación del dolor. Una vez más se muestra que expresiones como "Sólo yo tengo mis dolores" parecen explicitar las reglas gramaticales que hemos de emplear al usar la palabra "dolor", antes que rasgos ontológicos de esta clase de fenómenos.

La red del lenguaje y el lenguaje como "juego"

Sucede que, en la teoría de Wittgenstein, un concepto jamás puede funcionar por referencia a las experiencias privadas de un sujeto. Como se mencionó antes, este filósofo rechaza la tesis según la cual el significado de una palabra depende de una "ceremonia de etiquetado" ostensivo; por el contrario el mismo se hallaría determinado por las reglas de uso lingüístico. Y el uso viene dado por los criterios públicos que justifican la aplicación de las diversas expresiones. La autoadscripción de sensaciones se aplica, posiblemente, sin criterios; pero lo que nos permite adscribir sensaciones a otras personas, es su forma de comportarse. Así, la noción de criterio resulta fundamental a la noción de relación entre dos elementos: el criterio y aquello a lo que este refiere. El criterio sería de este modo la evidencia decisiva o fundamento que justifica un uso lingüístico particular.

Como dije, para Wittgenstein, la autoadscripción de experiencias tiene lugar sin criterios justificativos; y es por tal motivo que les niega el carácter de cognoscibles. Ahora bien, para este autor, la atribución de experiencias como las de dolor, a otras personas, obedece a mecanismos distintos de los que explican el uso en las oraciones en primera persona. La noción de criterio juega aquí un papel de suma importancia. Los criterios que justifican el empleo de un término forman parte del significado del mismo. Para Wittgenstein, *el aprendizaje del significado de una palabra vendría a ser la captación de los criterios de aplicación, los cuales determinan en parte el significado de la palabra*. La diferencia entre expresiones como "tengo un dolor" y "él tiene un dolor" se fundamenta en el hecho de que en el primer tipo de oraciones no necesitaría de criterios, cuando la segunda sí. *La peculiaridad de las oraciones en primera persona reside en que ellas mismas son criterios de ocurrencia de la sensación*.

> La adquisición y el empleo del concepto de dolor son dependientes de la existencia de conexiones criteriales que ligan (no inductivamente) determinados tipos de conducta con determinadas experiencias. Si no existieran tales conexiones, no podríamos aprender ni utilizar estos conceptos. Así, la existencia de estos eslabones no empíricos es una conexión necesaria para el funcionamiento de estos conceptos... ( )...En la autoadscripción de experiencias no utilizamos esos criterios; pero el mero hecho de autoascribírnoslas supone la capacidad de su utilización en la aloascripción. Este hecho explica las peculiaridades gramaticales de las oraciones en primera persona. Pero ello no nos obliga a defender una teoría del doble significado- autoascriptivo y alioascriptivo- de los términos experienciales (García Suarez, 1976: 166).

Repasemos: cuando uno adscribe predicados de tipo mentales a los demás se basa en la observación de la conducta; pero los criterios comportamentales no constituyen tan solo un 'signo' de la presencia de aquello que es señalado por el predicado, sino que son criterios lógicamente adecuados para el empleo de la expresión. Esto no significa que, puesto que ads-

cribimos a otros experiencias sobre la base de sus conductas, el significado de tales predicados sea equivalente a los criterios de adscripción. El significado de "él siente dolor" no es "el se comporta de tal y cual manera". Como hace notar Peter Strawson (1959): si se está jugando a un juego de cartas, las marcas distintivas de una cierta carta constituyen un criterio lógicamente adecuado para llamarla, pongamos por caso, Reina de Corazones; pero al llamarla así en el contexto del juego, se le están adscribiendo propiedades que desbordan la posesión de esas marcas. El predicado obtiene su significado en la estructura total del juego.

Ocurre que los conceptos que refieren experiencias (mentales) han sido aprendidos mediante el lenguaje; ello significa más o menos decir que hemos aprendido el concepto de "dolor" desde dentro de la totalidad de un entramado que incluye asumir ciertas actitudes ante determinados seres (García Suárez: 1976). Es preciso recalcar, entonces, una vez más, que al decir que los criterios sobre cuya base se adscriben estados mentales a otros son de un tipo lógicamente adecuado para tal adscripción, no significa decir que el significado de esas palabras se limita a la adscripción de tales criterios. Es en este sentido que podemos decir que nuestros juegos de lenguaje se apoyan en nuestras reacciones primitivas (instintivas) reemplazándolas. Ahora, si bien un psicólogo conductista acierta al afirmar que los predicados psicológicos no son lógicamente independientes de los predicados comportamentales, se equivoca en cambio al pretender que los primeros son reductibles a los segundos. En otras palabras, lo que parece negar Wittgenstein no es la existencia de "proceso mentales" sino la posibilidad de comprender y referir la experiencia pura, "el dolor", por ejemplo, sin aludir a la expresión pública del mismo. Experiencia de dolor y comportamiento de dolor son cosas que van unidas en el concepto de dolor. Y aprender a usar la expresión "dolor", es aprender a identificar cuáles criterios (los que no pueden ser sino públicos) regulan su empleo. Esto no es tanto comprometerse con una particular ontología acerca de lo mental sino, antes, deshacer una serie de confusiones gramaticales respecto de aquello que se designa cuando se emplean términos de corte mentalista; dichas confusiones han hecho atribuir arbitrariamente a muchos filósofos propiedades intrínsecas, tales como la privacidad óntica y epistémica, al concepto de "mente".

Causas y razones

Hasta aquí he expuesto algunos argumentos desarrollados por autores de la tradición de la filosofía analítica para quienes el concepto "mental" debiera ser analizado en función de las propiedades lógicas y gramaticales que regulan nuestro lenguaje y las formas de su empleo. De acuerdo con esta tesis, los términos que designan "fenómenos mentales" no aludirían a "eventos de un tipo especial" sino a conceptos; tales conceptos adquirirían su significado a partir del rol que ocupan dentro de la estructura de nuestro lenguaje. En definitiva: estudiar la naturaleza de lo mental no implicaría, si seguimos esta perspectiva, analizar las propiedades ontológicas de cierto tipo de fenómenos, sino más bien investigar la clase de propiedades lógicas, gramaticales y semánticas que atribuimos a determinada clase de palabras, en ciertos contextos lingüísticos y situacionales.

La pregunta que se nos plantea ahora es ¿Nos ayuda la terminología mental a explicar y predecir la conducta de los seres humanos? Como reconoce Wittgenstein, los términos mentales designan, menos que cualquier otra clase de términos, objetos. Esto no significa, sin embargo, que esas expresiones carezcan de significado. Su significado sería construido desde cierto conjunto de reglas de uso que se definen socialmente.

En este apartado me interesa indagar algunos aspectos respecto del tipo de estructura explicativa que construimos, a partir de articular cierta terminología mental, a fin de dar cuenta de la conducta propia y de otros seres humanos. Como hemos visto, el modelo tradicional de explicación en ciencia natural, se ha caracterizado por recurrir a la concepción de de explica-

ción legaliforme. A esta forma de explicación subyace, normalmente, una serie de supuestos sobre la clase de relación causal que tiene lugar en el mundo de los fenómenos naturales. Pero ¿Qué es lo que sucede en el caso de nuestras explicaciones psicológicas? ¿Subyace también, a esta clase de modelos, una concepción causal respecto del modo en que se vinculan los fenómenos? ¿Pueden, por ejemplo, nuestras "razones" o nuestros "motivos" ser a la vez la "causa" de nuestras conducta? Estas y otras preguntas semejantes son las que orientarán esta sección del trabajo. Nuestro objetivo final será arribar a una primera conclusión respecto del valor cognoscitivo del que goza esta clase de recurso explicativo.

El problema de la causación mental

Una particularidad que ha sido fuente de discusión entre los filósofos de la mente está referida al problema de la supuesta eficacia causal de los fenómenos mentales. Según Hume, podemos definir una causa como "un objeto seguido de otro y en donde todos los objetos similares al primero son seguidos por objetos similares al segundo" (1995: 31). A su vez, los enunciados causales singulares que refieren a tal relación deben implicar o hacer referencia a algún tipo de generalización.

Una de las formas de explicar un suceso es ubicándolo en el contexto de su causa. En nuestras explicaciones psicológicas, generalmente aludimos a fenómenos mentales ya sea como causas, ya sea como efectos de nuestros comportamientos. Así, se postula a "lo mental" como: 1) causa de algo no mental; 2) efecto de algo no mental; 3) como causa y a la vez efecto. Decimos por ejemplo que alguien huye *porque* siente miedo; que alguien siente un fuerte dolor *porque* ha sufrido una quemadura; o que un hombre desea encontrarse con su amada *porque* cree que en su compañía llegará a pasar un buen momento.

En las explicaciones cotidianas que damos de nuestras conductas distinguimos las cosas que nos "suceden" de aquellas cosas que "hacemos". De las segundas, decimos que son "acciones". Cuando la conducta de una persona nos resulta extraña o inadecuada tendemos a pedirle que nos dé una explicación de la misma. Con ello lo que hacemos es pedir una descripción alternativa de su conducta, en la que incluya sus propósitos, deseos, creencias, etc. Hacer esto es explicar la conducta en base a "motivos y razones". Conocer las razones por las que un agente se comporta como se comporta es captar "el propósito de la acción en su contexto de reglas, costumbres, convenciones y expectativas" (Davison, 1995: 25). En otras palabras, al redescribir la acción en el contexto de sus motivos y razones estamos asignándole a la misma un lugar dentro de un esquema de carácter intencional; en ello consiste nuestra explicación. Ahora bien, es necesario diferenciar los "motivos" que alguien puede tener para hacer algo, de lo que pueden significar las "razones" por las cuales uno efectivamente hace algo. Dicho de otros modos: puedo haber tenido muchos motivos para ayudar a mi hermano a comprarse piano: que me guste oírlo ejecutar una pieza particular; que me guste verlo feliz; el que sienta cierta responsabilidad para con él por ser yo el mayor; que sienta culpa por no haberlo ayudado en otras ocasiones; que cuente con un excedente de dinero que no voy a utilizar por el momento; que pretenda que quede en deuda conmigo, etc. En tanto, la razón específica o propósito por el cual decido ayudarlo no necesariamente ha de coincidir con todos estos motivos.

¿Pueden las razones causar nuestras conductas?

La psicología de sentido común e incluso algunas propuestas de la psicología académica parecieran guardar, en ocasiones, tensiones y contradicciones respectos de las supuestas propiedades causales de lo mental. Por un lado los fenómenos mentales parecieran no guardar correspondencia con el tipo de descripciones dentro de las cuales encajan los fenómenos que denominamos físicos; pero por otro, pareciera ser que lo mental tiene la propiedad de interac-

tuar con la sustancia física. Davison (1995) dice, en relación con esto, que mientras una parte nuestra se inclina a establecer un radical contraste entre nuestra vida mental (con todos sus productos y manifestaciones) y el mundo natural, otra siente una no menos fuerte inclinación a vernos causalmente involucrados en el curso natural de las cosas.

Este es uno de los problemas nodulares dentro de la filosofía de la mente y la epistemología de la psicología, puesto que negar la naturaleza diferencial de lo mental, implicaría desconocer la particularidad del fenómeno; sin embargo, aceptar que lo mental puede ser causa o efecto de algo físico, implica dar una solución fundamentada al problema de cómo lo mental, no siendo físico, puede interaccionar con la materia.

Una de las principales acusaciones que se ha hecho en contra de los filósofos dualistas, los cuales sostienen de lo mental y lo físico, que aún cuando son sustancias diferentes, pueden interaccionar entre sí, es que no pueden dar cuenta de la supuesta eficacia causal de lo mental sin violar el principio de "clausura causal del mundo físico". En palabras de Mario Bunge:

> Si la mente inmaterial pudiera mover la materia, entonces crearía energía; y si la materia actuara sobre la mente inmaterial, entonces desaparecería energía. En los dos casos la energía, una propiedad que tienen todas las cosas concretas, y sólo ellas, no se conservaría. Con lo que la física, la química, la biología y la economía se desmoronarían (1948: 38).

Por otro lado, la supuesta propiedad causal de lo mental se hallaría sujeta a un número de particularidades que la distanciarían de nuestra concepción causal ordinaria. El primer punto que cabe considerar es la sobredeterminación explicativa que los fenómenos mentales poseen. Respecto del mundo material, adoptamos el principio de exclusión explicativa y causal, según el cual, para los fenómenos físicos, salvo contadas excepciones que resultan casos claros de sobredeterminación, nada puede tener varias explicaciones o causas completamente independientes. Sin embargo, cuando hacemos referencia a hechos mentales, podemos dar, respecto de un mismo fenómeno, supóngase por caso, la conducta de alzar un brazo, dos o más causas mentales superpuestas, todas ellas independientes e igualmente valederas. No sólo ello, sino que además, se pueden citar como causa de un mismo fenómeno, tanto causas mentales como físicas. ¿Por qué nuestra vida mental escapa tantas veces al principio de exclusión explicativa y causal? ¿No será, como dice Liz (1995), que gran parte de las explicaciones que mencionan fenómenos mentales no son realmente explicaciones causales, sino solo racionalizaciones?

Otro aspecto a considerar, al que Liz (1995) denomina la "virtualidad del fenómeno mental", alude al hecho de que es factible citar como causa de una acción a un fenómeno mental aún cuando el fenómeno mental en cuestión no se halle *presente* en la mente del sujeto, en el momento en que éste realiza la acción mencionada. Así, se puede decir de alguien que camina hacia la esquina del Congreso de la Nación, que lo hace porque desea tomar un ómnibus y cree que hallará la parada en dicho sitio (aún cuando dicho sujeto no esté sintiendo su deseo ni percibiendo su creencia en el momento mismo en que camina hacia la mencionada esquina).

Un tercer punto que se postula en relación a la causalidad mental es el de su *realizabilidad múltiple*. Al parecer, fenómenos mentales semejantes podrían tener lugar en sistemas funcionales materialmente diferentes. Este ha sido uno de los argumentos mayormente sostenidos desde las llamadas "perspectivas funcionalistas". De acuerdo con esta tesis, diferentes sistemas o bien, sistemas con una organización lógica semejante, aunque instanciadas sobre mecanismos o formas de organización física diferenciables, podrían dar lugar a fenómenos funcionalmente indiferenciables. Entre las postulaciones básicas de la inteligencia artificial se encuentra el supuesto de que no es posible llevar a cabo una reducción entre "tipos" de propiedades mentales y propiedades físicas; es decir, no hay modo de postular propiedades mentales específicas, que resulten exclusivas de cierto tipo de sistemas materiales o mecanismos de

instanciación específicos. En tal sentido, sistemas diferentes podrían tener, si se conservan ciertas propiedades funcionales, propiedades mentales semejantes mientras que sistemas estructuralmente parecidos, podrían dar lugar a procesos mentales completamente diferentes. Una vez más nos encontramos con que "lo mental" no responde al concepto de causalidad que empleamos de modo ordinario, para referirnos al mundo físico. Y es que si se acepta el supuesto funcionalista, tal como acabamos de describirlo, nuestros procesos mentales podrían ser causalmente eficaces con independencia de las peculiaridades de los sistemas físicos concretos en los que se encuentren montados.

Cuando las causas son razones

Uno de los autores que mayor dedicación le ha otorgado, durante los últimos años, al problema de la causación mental ha sido el filósofo Donald Davison (1995). Davison defiende la tesis según la cual la explicación psicológica constituye una forma de explicación causal, en donde las razones de una acción constituyen su causa. La característica primordial de esta clase de explicación es que en ellas las razones deben justificar racionalmente la acción, además de causarla. Según este autor, lo que distingue a la explicación intencional es el particular tipo de causa que interviene en ella; es decir, en la explicación intencional, las causas de las acciones son, además, razones.

Según Davison los eventos mentales constituirían un procesos causal como cualquier otro. El modo en que los describimos e interpretamos hace que los singularizamos frente a otros procesos, también causales, otorgándole el aspecto racional y "motivacional" que los caracteriza.

Davison (1995) parte del supuesto de que tanto la "dependencia causal" como la "anomalía" (explicativa) de lo mental son hechos innegables. De acuerdo con la tesis davisoniana, denominada "monismo anómalo", los sucesos mentales serían idénticos a los sucesos físicos. Todos los sucesos mentales sería una forma de suceso físico, no siendo verdadera la afirmación inversa. Bajo el principio de "dependencia causal de lo mental", Davison supone que al menos algunos sucesos mentales son causas o efectos de sucesos físicos; de esto, este autor desprende la afirmación de que cada suceso mental relacionado causalmente con un suceso físico es un suceso físico. Lo que definiría el carácter intencional o "psicológico" de nuestras explicaciones mentales, sería que las mismas consistirían en descripciones de ciertos eventos desde dentro de un trasfondo de razones (como creencias y deseos que justifican la acción) de un determinado sujeto. Lo mental consistiría, entonces, en una descripción de un conjunto de fenómenos bajo un contexto específico y desde un "juego del lenguaje" particular, que dotaría de sentido al fenómeno en cuestión, a partir de insertarlo en una red conceptual que involucra nociones, como ser las de "motivo" o "razón", a partir de las cuales aquél de vuelve "inteligible" y "significativo".

Sin embargo, una segunda característica, intrínseca de lo mental es su carácter "anómalo". Este autor refiere la ausencia de leyes deterministas estrictas que predigan y expliquen los sucesos mentales. Nuestras explicaciones intencionales, no constituyen ni pueden constituir un sistema causalmente cerrado; no existen ni existirán jamás leyes estrictas en base a las cuales podamos predecir y explicar los fenómenos mentales. Debemos aceptar (retomando el principio de sobredeterminación causal, de Liz) que hay gran cantidad de factores no mentales que inciden sobre los estados mentales de las personas, o que son provocados por éstos. De tal modo, si no podemos dar cuenta de una determinada conducta a partir de los principios normativos de coherencia y racionalidad, aún nos es posible recurrir a modalidades no intencionales de explicación. Pero en principio una y otra se superponen. Por otra parte, no contamos con un método que nos permita identificar de forma exacta de qué modo tales fenómenos físicos debieran ser incluidos dentro de un sistema explicativo que suponga una red de razo-

nes o motivos. Dicho de otro modo: las descripciones que hacemos respecto de cómo se comportan los fenómenos del mundo físico, no "encajan" bien con el lenguaje que empleamos para describir acciones en términos de motivos o razones. La razón de ello es semejante a la razón por la cuál es difícil decir de qué modo se vinculan nuestras descripciones anatómicas del cuerpo humano con las descripciones de las relaciones que los "portadores" de esos cuerpos tienen, en términos de vínculos de consanguineidad. Tenemos aquí un problema que es lingüístico antes que ontológico. Es decir, el problema por el cual es difícil establecer un vínculo entre las características anatómicas del cuerpo humano y las relaciones de parentesco no obedece a que los cuerpos y los parientes sean dos "clases" de fenómenos ontológicamente diferentes. Obedece, antes, a que los lenguajes que empleamos para caracterizar al mismo conjunto de fenómenos suponen conceptos que se corresponden con órdenes lógicos que han de ser distinguidos. Pues bien, algo parecido sucedería cuando describimos una conducta en términos físicos y cuando lo hacemos en términos de acción (invocando para ello, un trasfondo psicológico de motivos y razones).

Esto es más o menos lo que cree Davison (1995). Para él, los eventos serán mentales o físicos según la modalidad que elijamos para describirlos. Igual que sucede con un cuadro, que puede ser caracterizado en función de su tamaño o del estilo pictórico de su autor, ciertos eventos del mundo pueden ser caracterizados a partir de nociones que describen propiedades mentales o físicas. La adscripción de estados mentales intencionales supondría, según esta concepción, describir determinados procesos desde dentro de un marco de racionalidad. Las creencias y los deseos serían "estados" que atribuimos a los otros en el procesos de interpretación de su conducta; en este proceso, tales estados deben interconectarse racionalmente a fin justificar la acción, por un lado, y de resultarnos inteligibles, por el otro. En el caso contrario no habremos llegado a entender la conducta en cuestión en términos propiamente psicológicos o intencionales.

En la concepción davisoniana, la mente es lo que atribuimos a los demás para hacer inteligible su conducta. Pero los estados mentales no sólo justifican la conducta; también la causan. La "causan", en tanto y en cuanto esos mismos hechos puedan ser descritos en términos físicos. Dicho de otro modo, para Davison, los estados mentales no son sólo descripciones que racionalizan la conducta; también son, *bajo otras descripciones*, eventos físicos que se relacionan causalmente. Sin embargo, y a diferencia de otros eventos físicos, los eventos mentales, en tanto son descritos en términos intencionales, no pueden ser subsumidos bajo leyes estrictas. Este aspecto alude, una vez más, a la sobredeterminación causal de los hechos mentales. Y es que la misma descripción de una acción, como por ejemplo, saludar a alguien, podría instanciarse a partir de mecanismos físicos que pueden caracterizarse como diferentes. A la vez, un evento puede ser caracterizado bajo cierta descripción intencional y, simultáneamente, sin involucrar procesos mentales, mediante un lenguaje físico. Ello sucede, por ejemplo, si caracterizamos la conducta de emitir ciertas palabras describiendo: 1) qué se proponía decir la persona; 2) qué áreas del cerebro se activaron en el momento de la enunciación. En síntesis "lo mental" no constituye (a diferencia de lo físico) un sistema causalmente cerrado; existirían muchos factores no mentales capaces de incidir sobre los estados mentales del agente y esto impide que pueda hablarse de leyes psicológicas estrictas.

Como ya he sugerido, Davison objeta que puedan descubrirse leyes psicofísicas que conecten nuestras descripciones intencionales con las descripciones físicas; esto se debe a que las sentencias o proposiciones sobre estados mentales y físicos se rigen por predicados constitutivos diferentes. La adscripción de predicados mentales se lleva a cabo en el marco constitucional de coherencia y racionalidad, en el sentido de que no podemos atribuir simplemente un estado mental a un agente salvo que lo hagamos en el marco de la teoría global con un trasfondo psicológico. Y es que el contenido de cada estado mental deriva del lugar que el mismo ocupa dentro de un esquema intencional. Dicha teoría no tiene, por otra parte, conexiones

necesarias con los términos de las teorías físicas. Cualquier conexión entre una propiedad mental y una propiedad física sería, de acuerdo con estas observaciones, poco más que accidental.

Motivos y razones como "patrones normativos"

Psicólogos, psicólogos sociales, sociólogos, y filósofos se han plegado a la idea de que los eventos mentales no serían algo distinto que formas de caracterizar las normas regulativas de funcionamiento social, normas que han sido introyectadas a través del lenguaje. Nuestro acceso a lo "mental" no sería, por tanto, de un tipo diferente al que tenemos respecto de cualquier hecho lingüístico. En los próximos párrafos procuraré trabajar la idea de que las formas de intencionalidad en nuestras explicaciones de la conducta pudieran ser la contrapartida (psicológica) de cierto modo de describir normas sociales

Una ley, entendida como regularidad, tan solo describe el modo en que suceden las cosas; sin embargo en afirmaciones como: "Es esperable que, si X desea D y cree que haciendo A, conseguirá D, entonces X hará A", no encontramos una regularidad empírica sino la aplicación de una norma respecto del modo en que sería razonable actuar. En el peor de los casos, si alguien que afirma desear D y cree que para conseguir D debe hacer A, no hace A, sostendremos que, en ausencia de otros factores, dicho sujeto no se comportó racionalmente y no que violó una ley natural. Esto ha hecho sugerir a ciertos autores que las "razones" no podrían considerarse "causas" de la conducta por ser principios normativos antes que descripciones de regularidades. Este es un tipo de cuestionamiento que ha debido enfrentar la tesis davisoniana. Para Davison (1995), la mente y la intencionalidad representan una doble fas: por un lado reconoce en ellas la racionalidad, principio constitutivo de la intencionalidad que la sitúa más allá de las leyes físicas; por otro lado, sin embargo, su concepción causalística de la intencionalidad invita al estudioso a investigar el proceso en tanto proceso físico natural. O sea, Davison parece intentar considerar a los seres humanos como sujetos racionales y responsables al tiempo que, desde una posición cientificista, procura estudiarlos como sistemas físicos de alta complejidad.

Aparentemente, considerar la intencionalidad (y la racionalidad) como un principio normativo presentaría dificultades para encajar en una ontología de tipo naturalista. La racionalidad como principio normativo podría ser expresada más o menos en los siguientes términos:

> Dada una acción observable A del agente S, en las circunstancias M, decimos que A tendría sentido si, dadas la circunstancias M, si el agente fuera racional y si tuviera el deseo de O y la creencia de que A lleva O, S tendría la intención I de hacer A (Broncano, 1995: 75)

Para las teorías normativas, en situaciones sociales, y en ausencia de otras informaciones, activamos una "pequeña teoría" o hipótesis más o menos semejante a la antes expresada. Sería un principio canónico que nos permitiría acceder a algún grado de comprensión de la conducta propia y, fundamentalmente, ajena. Este tipo de esquema explicativo requiere de que hayamos conformado un modelo paradigmático respecto de cierta clase de conductas o acciones ejecutadas ante determinado tipo de circunstancias. Se trataría de un paradigma de racionalidad, bajo el que se agrupan formas *típicas* de comportamiento social, ya sea por su carácter paradigmático o probable.

Nuestro esquema o principio de racionalidad nos exige que, al intentar explicar el comportamiento de un semejante en términos de intencionalidad (es decir, volviendo significativa su conducta para él mismo), le atribuyamos a tal agente deseos y creencias, así como la capacidad para ejecutar cierta clase de inferencias *válidas* en tanto interprete, respecto al modo en

que determinadas acciones posibilitan el acceso a ciertos fines. Aceptado este principio, es lo mismo explicar una acción que comprenderla. Como reconoce Broncano (1995), al atribuir intencionalidad con los fines de explicar un comportamiento estamos *valorando* el comportamiento desde un esquema o teoría acerca de lo que son las acciones "típicamente inteligentes".

La tesis que propone este autor, siguiendo a Garret Millikan, es concebir la explicación de las acciones intencionales no como la aplicación de leyes, sino como la aplicación de patrones de comportamiento típico o "normal". En tal sentido, podría pensarse que, si la conducta de los seres humanos es gobernada por normas o reglas (que a diferencia de las leyes, son culturales y convenidas, sea esto de forma explícita o no, pero que implican, como característica intrínseca, el hecho de que pueden ser violadas y de que se puede cometer errores mientras se intenta seguirlas), pues entonces, la enunciación o explicitación de tales reglas, o de la posible adherencia de un agente a tales reglas, significa y explica la acción aunque en términos muy diferentes al que supone una explicación a partir de regularidades legaliformes.

Lo importante en este caso es que un principio como el de la racionalidad no actuaría tan sólo como construcción teórica que nos permite colocar a un fenómeno dentro de cierto marco de coherencia; esto efectivamente ocurre, pero ocurre en tanto y en cuanto dicho principio actúa antes como organizador de la conducta de un agente que, a la vez, es interprete. De este modo, podría pensarse al principio de racionalidad como conjunto de normas que guían los comportamientos de quienes adhieren a él. A la vez, el conocimiento de dichas normas permite a otros intérpretes inferir, respecto del agente, qué clase de juego está jugando cuando se conduce de un cierto modo.

> La subsunción bajo patrones de conducta normal, cuando tratamos de agentes inteligentes, tiene el carácter de racionalización de la acción. Se trata de una reconstrucción normativa del proceso causal iniciado en y por un estado mental que, en virtud de esa descripción, se considera una razón para la acción. Las acciones no racionalizables bajo patrones de conducta normales se convierten inmediatamente en candidatas a ser explicadas causalmente de otras formas (…) Hay que tener en cuenta que la racionalización de las acciones entrañan una valoración y, por consiguiente, la aplicación de valores de muy diverso carácter que no dependen solamente de lo que ocurre en la cabeza o el sistema nervioso del agente, sino que en su mayoría dependen de convenciones o regularidades presentes en la cultura en que ese sistema intencional se ha llegado a formar como tal ...( )... Racionalizar una acción es situarla, como acabamos de proponer, bajo el alcance de un patrón de conducta normal, lo que significa algo más que aducir una razón para su producción, al menos en cuanto entendamos por razón algo que está en la creencia del agente: vamos a defender la idea de que lo que está en la cabeza del agente no es suficiente para determinar ni explicar las acciones (Broncano, 1995: 55)

Como reconoce Broncano, cuando subsumimos acciones bajo patrones de normalidad reconocemos en las acciones, tipos ideales. La posterior descripción de estos patrones podría servir como formas explicativas. Los factores que determinan la racionalidad de un agente no deben buscarse, sin embargo, en los vericuetos de su psiquismo, sino antes en las normas que regulan su vida social.

Para Broncano, la racionalidad en tanto principio regulativo ideal de la conducta, podría en primer lugar ser vista como un presupuesto metodológico semejante al principio de inercia, que funciona como presupuesto de la segunda ley de Newton, aún cuando no se observen, en la naturaleza empírica, sistemas inerciales. La ley de la inercia se formula para sistemas ideales libres de fuerza, que no son empíricamente observables. Sin embargo el principio

de racionalidad de nuestras conductas intencionales constituye, antes que un simple artilugio metodológico para ayudarnos a explicar fenómenos o conductas, una "precondición de las prácticas mutuas interpretativas de los agentes intencionales que viven en un contexto social en el que la acción cooperativa y social es la regla" (Broncano: 1995: 77).

Broncano procura integrar el concepto normativo de la racionalidad, con el concepto de desarrollo filogenético. Para este autor, la racionalidad (y la intencionalidad) conforma un factor que facilita la articulación de agentes sociales, cuando llevan a cabo tareas coordinadas. Esto mismo, posibilita, también, la predicción mutua. La función biológica de la racionalidad como principio regulativo de la acción sería la de crear contextos relevantes para el mantenimiento de la interacción social. El desarrollo de la especie, articulado al desarrollo de grupos de individuos en un cultura específica va fijando patrones de interacción que se mantienen por su funcionalidad. Posteriormente los individuos adquieren mecanismos que les permite "sintonizar" con dichos patrones estandarizados y desarrollar esquemas explicativos y predictivos a partir de la explicitación de dichos patrones. La racionalidad cumpliría así un rol social regulador de nuestras conductas cooperativas y sociales. Ser intencional implicaría, en estos términos, ser capaz de articular, comprender y utilizar, reglas, tanto para comportarnos como para predecir la conducta de nuestros semejantes.

Psicología personal y subpersonal

Para Dennett, 1969), nuestras explicaciones psicológicas se nutren de dos clases de lenguajes, pertenenciente cada uno a un nivel diferente de descripción. Llama a uno de ellos "personal" y al otro "subpersonal" (Dennett, 1969). Como observara Geertz (1983), la concepción de "persona" como centro dinámico-motivacional integrado de conciencia, emoción, juicio y acción parece estar por completo incorporada a la forma que, al menos dentro de la cultura occidental, pensamos los asuntos humanos. Para Dennett, mientras que desde un nivel personal se privilegia una mirada comprensiva del ser humano, se emplean categorías intencionales y se parte de una concepción normativa de la persona como agente racional y responsable; en un nivel subpersonal, en cambio, las explicaciones de la conducta se realizan apelando a términos psicofísicos, neurofisiológicos, cibernéticos o informacionales. Se recurre entonces a nociones tales como "mecanismo", "competencias", "procesos", "capacidades", "funciones" o "estructura" y se destaca una perspectiva en el que el ser humano es contemplado como un mero organismo expuesto a leyes causales.

Siguiendo a Dennett, resulta factible que cuando explicamos conductas, apelemos a "niveles" explicativos diferentes. También en ciencias naturales, un mismo hecho puede ser caracterizado, por ejemplo, en un nivel físico y químico. Sin embargo, en el caso de la psicología, la diferencia de niveles no supone, únicamente, una diferencia respecto al "grado" de complejidad que elegimos para nuestro análisis; implica, además, una diferencia respeto al "nivel lógico", por decir de algún modo, en que atendemos a un fenómeno. Este "salto" se da, fundamentalmente, cuando pasamos de los niveles de descripción "mecánico", "algorítmico" y "sintáctico" al nivel "semántico" o "interpretativo".

Explicación por niveles

Uno de los autores que más ha trabajado y desarrollado la noción de "explicación por niveles" ha sido el filósofo Cummins, quien partiera, para ello, de los desarrollos de David Marr (1982), un psicólogo abocado al estudio de los procesos perceptivos. Basándose en los modelos de percepción, Marr identificó tres niveles explicativos posibles, dentro de los modelos psicológicos: 1) el nivel de la teoría abstracta del cálculo, en el que se especifica la función a la cual da lugar cierto mecanismo; 2) el nivel algorítmico-representacional, que describe el

modo en que ciertos inputs informacionales, a partir de ciertas transformaciones (información), configuran ciertos ouputs; 3) el nivel de implementación o soporte físico, que hace posible dichos procesos. Siguiendo esta propuesta, Cummins (1983) propone dividir las explicaciones psicológicas en tres niveles: 1) el nivel funcional interpretativo; 2) el nivel funcional descriptivo y 3) el nivel mecanísmico. Para este autor, los procesos psicológicos son propiedades disposicionales complejas que pueden analizarse en términos de "capacidades", identificando cierto conjunto de "propiedades funcionales" del sistema que las hace posible. El "análisis funcional" consistiría, precisamente, en descomponer cada capacidad en subcapacidades y pasos, con un orden determinado. En el modelo, el nivel 3 describiría las entidades y los procesos físicos que permiten la instanciación de lo que en los niveles 1 y 2, se caracterizaría cada fenómeno de un modo más abstracto.

De acuerdo con Sotelo (2009), en el nivel 3 se apelaría a descripciones relativas a las formas, tamaños, orientación, etc. de las entidades físicas de instanciación y a cuestiones respecto el orden, la frecuencia o la duración de las actividades que las mismas llevan a cabo. Dentro de la psicología, este nivel explicativo coincide, por ejemplo, con las descripciones que la neurofisiología y la neuropsicología pueden llegar a proveernos sobre aquellos mecanismos y procesos cerebrales que hacen posible cierta capacidad o función. Como ilustración, podríamos citar las descripciones que refieren a los procesos de "potenciación a largo plazo", que tienen lugar entre las "células CA4 del girus dentado", dentro de la "estructura hipocámpica", y que se creen asociados con ciertos procesos de aprendizaje. En el nivel funcional descriptivo (2) se consignará, empleando un vocabulario descriptivo, "entidades" o "procesos", en términos de "efectos" producidos por el sistema analizado. Retomando el ejemplo anterior, podría ser, por caso, un análisis de ciertos procesos específicos de "codificación", "almacenamiento" y "recuperación de información" en la memoria a largo plazo. Por último, en el nivel funcional interpretativo (1) se produce un salto conceptual; aquí nuestras explicaciones recurren a nociones de carácter intencional como las que analizamos cuando nos referimos a las explicaciones por motivos y razones.

Como dice Sotelo (2009) el objetivo de una teoría que pretende explicar ciertas capacidades es mostrar de qué modo, la misma, se encuentra instanciada en un sistema. Es decir: para que una teoría psicológica esté completa, se requiere un análisis componencial del sistema, que dé cuenta sobre el modo en que las distintas "subcapacidades analizantes" de la capacidad estudiada, son instanciadas en términos de los mecanismos físicos que las hagan posible. En los hechos, y como veremos en el próximo capítulo, son escasas las propuestas de la psicología, aún en lo que hace a la explicación de procesos psicológicos bastante básicos, que alcanzan descripciones más o menos completas. Incluso sucede que los niveles 1 y 2 se entrecruzan, dando lugar a explicaciones híbridas en las cuales se combinan conceptos de corte "personal" y "subpersonal". Es decir, se entremezclan el nivel funcional interpretativo con el nivel funcional descriptivo. Ello sucede, por ejemplo, cuando a nivel clínico se caracteriza la conducta de un paciente como resultado del "deseos de manejar a los otros con el fin de gratificar necesidades", de la "imposibilidad de reconocer aquellas situaciones estresantes que generan ansiedad" o de la "necesidad de aprobación, afecto y reconocimiento", todas ellas expresiones en que se privilegia una perspectiva del primer tipo, junto con expresiones que describen, funcionalmente, mecanismos metapsicológicos como ser: una "capacidad de auto y heterocrítica disminuida", el "fracaso en la implementación de los mecanismos necesarios para reorganizarse frente al impacto", un "problemas en la regulación de los impulsos", la presencia de "impulsos agresivos reprimidos que emergen" o de "mecanismos psicopáticos que se ponen en marcha", todas las cuales (muchas veces disimulando un esquema de pensamiento de tipo intencional), nos describen los hechos del vivenciar enfermo, en términos claramente subpersonales[44].

[44] Los ejemplos que ofrecemos han sido tomadas de un informe pericial de Tribunales Judiciales de la Provincia de Córdoba, Argentina, 1993.

Como veremos en los próximos capítulos, el concepto de explicación por niveles podría resultar de utilidad para comprender ciertos modelos psicológicos en que, apelando a nociones subpersonales como “mecanismo”, “proceso”, “estructura”, “arquitectura” o “función, se intenta dar cuenta de ciertos fenómenos psicológicos y de sus expresiones en términos de rendimiento. Pero, como dije, en lo que hace al nivel mecanísmico de implementación de nuestras capacidades psicológicas, pues tan sólo unas pocas propuestas neurocognitivas alcanzan a describir los mecanismos físicos de instanciación de dichos procesos.

CAPITULO IV

El mundo mental de los psicólogos

En este capítulo me he propuesto, por un lado, hacer una presentación introductoria a lo que es uno de los paradigmas más importantes dentro de la psicología, la teoría cognitiva, y a lo que aquella ha propuesto y desarrollado respecto de lo que han sido, tal vez, sus principales preocupaciones hasta el presente: el estudio de los llamados "procesos psicológicos básicos". Comenzaré exponiendo algunas cuestiones generales sobre cómo se constituye este paradigma. Seguidamente caracterizaré lo que se entiende por procesos psicológicos básicos. En los apartados ulteriores analizaré algunos ejemplos concretos exponiendo los métodos que, dentro de esta disciplina, se han empleado a los fines de investigar fenómenos como ser la atención, la memoria y la autoconciencia. Finalmente me ocuparé de aquellas competencias que, al parecer de algunos autores, estarían implicados en la configuración del sentimiento de "yo" o identidad personal.

Una ciencia psicológica "objetiva" y sin estados mentales

Hacia 1913 desde el conductismo se intentó redefinir a la psicología como "una rama experimental puramente objetiva de las ciencias naturales" cuyo objetivo teórico sería "la predicción y el control de la conducta". Para el conductismo, la introspección no formaba parte de los métodos científicos (Watson, 1913: 204). El método introspectivo presentaba un doble inconveniente para el conductista. En primer lugar, porque nunca podíamos estar seguros que los reportes de los sujetos realmente se correspondían con la "experiencia vivenciada". Por otro lado, se presentaba un segundo inconveniente, y es que, aún si un sujeto pudiese reportar sus propios estados mentales "tal cual se dan", nos encontraríamos, como investiadores, con la dificultad de interpretarlos para decidir cuál es la naturaleza del estado en cuestión. En otras palabras y de acuerdo con lo trabajado en el capítulo anterior: ¿Cómo sabemos por ejemplo, que lo que una persona llama "sensación de rojo" es exactamente lo mismo que lo que yo denomino con esa expresión? ¿Acaso podría suceder que mi experiencia de rojo presente una tonalidad levemente diferente a la del sujeto en cuestión? Dice Watson:

> El plan para la psicología a favor del cual estoy a favor conduce prácticamente a pasar por alto la conciencia en el sentido en que los psicólogos actuales usan el término. Prácticamente he negado que el ámbito de lo psíquico esté abierto a la investigación experimentar. No quiero ir más allá en este problema por el momento, pues inevitablemente conduce a la metafísica. Si ustedes le conceden al conductista el derecho de usar la conciencia del mismo modo en que se emplea en otras ciencias naturales – esto es, sin hacer de la conciencia un objeto especial de observación- habrán concedido todo lo que requiere mi tesis (Watson, 1913: 216).

En su obra principal, Watson se expresa interesado en "demostrar la necesidad de mantener la uniformidad en el procedimiento experimental y en el método de declarar los resultados del trabajo tanto humano como animal" y a pasar completamente por alto la conciencia, negando que lo psíquico esté abierto a la investigación experimental. Lo que necesitamos- dice- es una psicología de la conducta y no de la conciencia.

Para el conductista la solución a los problemas que presenta la introspección como método, está en hacer de la psicología una ciencia de la conducta, que apunte a la búsqueda de leyes utilizando el experimento controlado como método de prueba o demostración. Preocupado por la observación y la búsqueda de los fundamentos "objetivos" de su ciencia, Watson nos dirá:

> La psicología que yo trataría de construir tomaría como punto de partida, primero, el hecho observable de que los organismos, hombres y animales por igual, se ajustan a su ambiente por medio de equipos hereditarios y de hábitos. Estos ajustes pueden ser muy adecuados o pueden ser tan inadecuados que el organismo apenas mantiene su existencia. En segundo lugar, que ciertos estímulos hacen que los organismos respondan. En un sistema de psicología completamente elaborado, dada la respuesta puede predecirse el estímulo; dado el estímulo puede predecirse la respuesta. Tal serie de declaraciones es crasa y cruda en extremo, como deben serlo todas las generalizaciones. Empero, difícilmente son más crudas y menos realizables que las que aparecen en los textos de psicología de hoy en día (1913: 210).

Otro estudioso que abogó por un proyecto de psicología "objetiva" de características similares fue Pavlov. Hacia 1891, Pavlov y su equipo descubren casi por casualidad lo que luego dará en llamarse fenómeno de aprendizaje por "reflejo condicionado". Según Pavlov, la configuración de cadenas asociativas permitía explicar fenómenos simples, como ciertos aprendizajes animales, pero también proporcionaba un camino objetivo y seguro para el estudio de los llamados procesos psicológicos. Intentar un abordaje de los "fenómenos nerviosos superiores" desde la psicología sería, para Pavlov, como construir una superestructura sobre una ciencia que no tiene pretensión de exactitud, ni aún comparada con la fisiología. De hecho, afirma, aún está sujeto a debate si la psicología es una ciencia natural o si puede considerarse ciencia, para empezar.

> El eminente psicólogo estadounidense, Williams James, en años recientes, se ha referido a la psicología no como una ciencia sino como una *esperanza* de ciencia. Otra impresionante ilustración nos la ofrece Wundt, el célebre filósofo y psicólogo, fundador del llamado método experimental en psicología y quien fuera también fisiólogo. Poco antes de la guerra (1913), en ocasión de un debate en Alemania acerca de si era aconsejable establecer cátedras separadas de filosofía y de psicología, Wundt se opuso a esta separación y uno de sus argumentos era la imposibilidad de fijar un programa común de exámenes en psicología, ya que cada profesor tiene sus propias ideas respecto de lo que realmente es la psicología. Tal testimonió parece mostrar claramente que la psicología todavía no puede pretender el estatuto de una ciencia exacta (Pavlov, 1927: 196)

Pavlov pensaba que la ruta a seguir por la psicología era el estudio de los reflejos. Lo que esperaba era demostrar que aún las actividades más complejas del cuerpo, eran resultado del "agrupamiento de actividades locomotrices elementales". Es decir, pensaba que las actividades superiores de los hemisferios cerebrales resultaban siempre de una asociación de excitaciones nuevas con huellas dejadas por excitaciones anteriores. Dice:

> Nuestro punto de partida ha sido la idea del reflejo nervioso de Descartes. Esta es una genuina concepción científica, ya que implica la necesidad. Puede resumirse como sigue: un estímulo interno o externo recae en uno u otro receptor nervioso y da origen a un impulso nervioso; este impulso nervioso se transmite a lo largo de fibras nerviosas al sistema nervioso central y allí, en razón de las conexiones nerviosas existentes, da origen a un impulso nuevo que pasa por las fibras nerviosas eferentes hacia el órgano activo, donde suscita una actividad especial de las estructuras celula-

> res (…) Parece obvio que la actividad del organismo debe apegarse a leyes definidas. Si el animal no estuviera en exacta correspondencia con su ambiente, tarde o temprano debería suponerse que un reflejo da inicio al que le sigue; o, en otras palabras, debemos considerarlo como una cadena de reflejos. Pero esta vinculación de actividades no es peculiar sólo de los instintos. Estamos familiarizados con numerosos reflejos que, con toda certeza, se funden en cadenas (Pavlov, 1927, pág. 199)

Como es fácil notar, tanto la propuesta de Pavlov como la de Watson se caracteriza por una adhesión al modelo de ciencia natural que hizo de la objetividad su doctrina, de la corroboración su lema y del experimento su método. Dicha posición les llevó a concebir los fenómenos complejos como descomponibles en otros más simples, lo cual redundó en que sus problemas de investigación resultaran por momentos extremadamente esquemáticos (Carretero, 1997). Por lo demás, su concepción atomista los condujo a desconocer el carácter sistémico de ciertos fenómenos y olvidar que los "organismos" jamás actúan aisladamente, que lo hacen en un contexto y que en el caso del hombre, dicho contexto es muy especial, ya que involucra al lenguaje y los símbolos de la cultura.

Simultáneamente, por detrás de esta filosofía están los supuestos reduccionistas según los cuales: a) no puede haber dos explicaciones completas de un mismo fenómeno y; b) una "auténtica" explicación ha de llevarnos a reconocer los factores causales que intervinieron en la producción de un fenómeno. Algo sin poderes causales no tendría ninguna relevancia entonces, en términos explicativos. En tanto no puede haber nada no-físico que tenga la propiedad de alterar el mundo físico y sólo resulta aceptable una explicación que pueda dar razón de las causas de un fenómeno, apelar a estados mentales como causas de nuestra conducta resulta improcedente[45].

La noción de verdad

Para Rorty, al ideal positivista de ciencia, propio de la psicología conductista y la reflexología, subyace la idea de que nuestras representaciones (y por tanto, nuestro conocimiento del mundo) conforman una especie de "espejo" o reflejo de la naturaleza. Cada representación se refiere a algún "objeto", "cosa" o "evento" del mundo exterior, el cual hace de "referencia", y en dónde la verdad de cada afirmación ha de juzgarse por el nivel de "correspondencia" que ésta muestra respecto del mundo (Rorty, 1979).

Para el positivismo, cualquier afirmación o sentencia referida sensaciones, sentimientos, percepciones, emociones, pensamientos o recuerdos, debiera hallarse adecuadamente demostrada, para lo cual es preciso definir "criterios objetivos". La ausencia de los mismos a la hora de establecer con "certeza" la presencia o ausencia de tales fenómenos, conlleva a descartarlos. Al no poder acceder a un modo de contrastación directo sobre los procesos o entidades que postula, la psicología, lo más que como ciencia esta puede hacer, es establecer correlaciones empíricas entre los actos de la conducta y el medio. El positivismo pretendió, en tal sentido, cumplir el lugar de juez capaz de evaluar los informes científicos, apelando para ello a alguna forma de "representación privilegiada" respecto del mundo. Dice Rorty:

> La idea dominante de [esta] epistemología es que para ser racional, para ser plenamente humano, para hacer lo que debemos hacer, hemos de llegar a un acuerdo con otros seres humanos. Construir una epistemología es encontrar la máxima cantidad de terreno que se tiene en común con otros. La suposición de que se puede construir una epistemología es la suposición de que ese terreno existe (1979: 288)

[45]Recuérdese las discusiones del capítulo anterior sobre la realizabilidad múltiple y el concepto de causación mental.

Por el contrario, la sospecha de que ese "terreno común" pudiera no existir parece poner en peligro cualquier ideal de racionalidad. Pero de hecho, ya hace muchos años, Nietzsche (1873) cuestionó que el hombre fuera capaz de ponerse en contacto con alguna forma de conocimiento "puro"o "privilegiado" de las cosas. De hecho, criticó la concepción *referencialista* y *designativa* que considera que nuestro lenguaje es un sistema de signos que se refieren a "cosas que están en el mundo", así como, también la noción *correspondencialista* sobre significado y verdad, para la cual una sentencia es verdadera si se corresponde con un estado de cosas en el mundo. Y es que no es posible pensar en un "estado de cosas" con el que comparar nuestras descripciones, prescindiendo para ello de esas mismas descripciones.

Por otro lado, dice Nietzsche, al afirmar o sentenciar algo, estamos privilegiando, de forma arbitraria, unas formas de ver el mundo por sobre otras. Esto es consecuencia de la naturaleza propia del lenguaje. Para este filósofo las palabras de una lengua funcionan más al modo en que las usa un poeta, cuando aplica una metáfora, que como una representación o copia de las cosas tal cual son. Al conformar conceptos, dice, tácitamente acentuamos ciertas características que, desde determinada óptica, al menos, creemos comunes a determinados fenómenos u objetos. Sin embargo, al hacer esto, desconocemos o ignoramos otros aspectos, aquellos que dan a uno y otro fenómeno características particulares y diferenciadas. O sea que, al emplear conceptos para referirnos a las cosas estamos, de forma implícita, trazando comparaciones y subrayando algunas cualidades por sobre otras. Así, por ejemplo, si digo de dos objetos, uno de vidrio y otro de plástico, que ambos son "vasos", es porque estoy privilegiando cierto modo instrumental de pensar acerca de ellos (considerando sus cualidades en tanto recipientes), y desconociendo, por el contrario, aquellos aspectos que los particularizan, como ser el material de que están hechos, sus colores o tamaños, etc. Es esta misma característica, intrínseca de nuestro lenguaje, la que hace posible que empleemos una expresión como "arrojar", para referirnos "a las piedras que un grupo de niños arrojan al río", "las sombras que arrojan los árboles", o "el arrojo que muestra alguien al expresar una idea". Dice Nietzsche:

> ¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son (Nietzsche, 1873, pág. 25)

El problema, aquí, es precisamente que no hay ninguna base neutral en que apoyar nuestras verdades. Para afirmar de la cláusula "la nieve es blanca", que es verdadera si, efectivamente "la nieve es blanca", debo pensar cierto estado de cosas en el mundo a partir de nociones como "nieve" o "blanco". Reconocer que una situación del mundo empírico se corresponde con una cláusula o proposición supone, ya, pensar y clasificar el mundo de un cierto modo, bajo una perspectiva y apelando a ciertos conceptos. La justificación de una afirmación hecha siempre, por ende, raíces en supuestos aceptados más que en "realidades empíricamente demostradas". No hay modo de salirnos de nuestras creencias previas y de nuestro lenguaje para hallar elementos para la justificación de una afirmación, ya que, como afirma Rorty:

> No podemos tener un concepto sin tener muchos, ni podemos llegar a tener un concepto de algo porque hayamos observado ese tipo de cosas, pues tener la capacidad de observar un tipo de cosas es tener el concepto de ese tipo de cosa. Observar un tipo de cosa es observar bajo una descripción, no solo responder discriminativamente a ella. A su vez cada concepto depende de su relación de otros conceptos de la teoría (Rorty: 173).

Ello implica que debemos como mínimo dar por ciertas determinadas creencias acerca del mundo y de nosotros. No es posible salirnos de esa matriz para ubicarnos en un sitio neutral de discusión ni es posible:

> Aislar elementos básicos a no ser basándonos en un conocimiento previo de toda la estructura dentro de la que ocurren estos elementos. Por eso no podremos conseguir que la noción de *representación exacta* (elemento por elemento) sustituya a la realización con éxito de una práctica" (1979: 290).

Como el lector habrá intuido, por detrás de esta última afirmación se encuentra la idea de que los criterios de aceptación de nuestros saberes acerca del mundo son pragmáticos antes que epistemológicos y que no existen criterios claros para separar el modo en que genera conocimiento un artista, un científico o un hombre común ni, tampoco, razones *a priori* para justificar la forma de describir el mundo del naturalista por sobre las del humanista. Por el contrario, para el filósofo pragmático, una teoría científica es "buena" no porque sea verdadera sino, antes, porque permite actuar sobre el mundo o ejercer cierto tipo de práctica con algún grado de efectividad.

Funcionalismo computacional

Según Bruner (1990) hacia los años 50 surgió un interés por abandonar el canon del conductismo y el cientificisismo junto con una nueva preocupación que llevó a la psicología hacia un intento de recuperar "la mente" como objeto de estudio, atendiendo a los roles que la interpretación y la construcción de significados cumplían al momento de configurar la conducta de los organismos en general y de los seres humanos en particular. Por sobre todo, hacia aquella época comienza a reconocerse cuestiones tales como el carácter interactivo de los procesos cognitivos, así como también la interdependencia funcional que todos los componentes del sistema muestran entre sí, en un nivel estructural (De Vega, 1984).

Laslhey, uno de estos pioneros de este movimiento, comenzó por poner en tela de juicio algunos de los principios básicos del conductismo. Este autor decía que la conducta de los organismos no podía ser analizada como la mera consecuencia de procesos respondientes a la estimulación externa; por el contrario, dependía de procesos de alta complejidad que ocurrían en el cerebro y que suponían alguna forma de evaluación, además de la participación de un conjunto de unidades activas jerárquicamente organizadas (véase Gardner, 1985).

Con las críticas al conductismo aparece un reconocimiento de la importancia que tiene el *significado* que las personas atribuimos a nuestros comportamientos. De este modo, comienza, también, a aceptarse, que ciertos procesos, aún cuando resulten inobservables, pueden ser estudiados a partir de sus efectos. Los datos de la introspección pueden ser complementados con: 1) datos externos, públicamente observables; 2) teorizaciones o modelos que permitan explicar y predecir ciertas consecuencias específicas con alguna precisión. Casi a la par del concepto de "cognición" surge, por entonces, el de "procesamiento de la información", noción clave, esta última, constitutiva de la mayoría de los modelos de la psicología cognitiva hasta los años noventa. Desde una posición crítica, dice el psicólogo Jerome Bruner, respecto de ello, y refiriéndose a los orígenes del movimiento cognitivo:

> Creíamos que se trataba de un decidido esfuerzo por instaurar el significado como el concepto fundamental de la psicología; no los estímulos y las respuestas, ni la conducta abiertamente observable, ni los impulsos biológicos y su transformación, sino el significado. No era una revolución contra el conductismo, animada por el propósito de transformarlo en una versión más adecuada que permitiese proseguir

> con la psicología añadiéndole un poco de mentalismo (...) Su meta era descubrir y describir formalmente los significados que los seres humanos creaban a partir de sus encuentros con el mundo, para luego proponer hipótesis acerca de los procesos de construcción de significados (1990: 20).

Sin embargo, dice Bruner, muy pronto ocurrió que este interés el significado fue troncado por la importancia que se le dio, desde esta nueva psicología, a la "información" y sus "modalidades de procesamiento". Se buscó un modo de dar cuenta de los procesos de pensamiento, que estuviera contenido dentro del proceder cientificista pero que, a la vez, se contrapusiera al objetivismo estéril del conductismo. El modelo propicio fue la metáfora del ordenador y el modelo de procesamiento de información. La computadora y las tesis del cómputo informacional se volvieron, de este modo, la matriz del pensamiento cognitivo, incurriéndose así en una nueva actitud reduccionista en dónde los estímulos y las respuestas de los conductistas fueron, como conceptos, remplazados por los de "input" y "ouput" y en dónde preguntas tales como "¿De qué modo está organizado el mundo en la mente de un fundamentalista islámico?" se desecharon por ser impropias a la actitud inquisidora del científico (Bruner, 1990)

Lo que sucedió es que, a diferencia de la compleja noción de significado, el concepto de información resultaba mucho más manejable y fácil de "operacionalizar". Cualquier cosa capaz de reducir la incertidumbre de un sistema y de limitar el número de opciones de elección en una situación de indecisión, podía ser concebida como "informativa". Además, bajo esta perspectiva los complejos fenómenos cognitivos podían ser pensados en términos de "procesos de codificación", "almacenamiento", "procesamiento" y "decodificación" de datos, con lo que podían ser fácilmente explicados a partir de un conjunto de algoritmos y reglas sintácticas. En este sentido, y retomado lo dicho en el capítulo anterior, un paradigma como el "informacional" se prestaba, con facilidad, a producir explicaciones como las que Cummins mencionaba cuando hablaba de "descripciones funcionales". Esta clase de explicaciones, posibilitaban, además, desarrollar algunas explicaciones mecanísmicas de las estructuras de instanciación comprometidas cuando se estudiaban procesos psicológicos más o menos simples. La computadora se convirtió así en la metáfora dominante, en psicología cognitiva; y "computabilidad" alcanzó a ser el concepto clave por excelencia, dentro de este nuevo teórico que dio en llamarse "funcionalismo computacional". Dice Carretero:

> La metáfora computacional no solo ha sido decisiva para el avance de la psicología y la ciencia cognitiva, sino que ha sido hasta los años ochenta, aproximadamente, la característica distintiva de los trabajos de origen anglosajón de las aportaciones europeas sobre los procesos cognitivos. (1997: 123).

De forma parecida en que los computadores digitales podían ser analizados de acuerdo con su soporte físico (hardware) y su soporte lógico (software), ahora los procesos psicológicos humanos podrían estudiarse teniendo en cuenta sus mecanismos neuronales de instanciación y, en un nivel funcional, en términos de procesamiento de información.

Durante las décadas posteriores a los años 70, las principales líneas de investigación se abocaron a estudiar problemas como la memoria y sus "estructuras", la atención, las imágenes mentales, los mapas y esquemas cognitivos, las modalidades lógicas de razonamiento deductivo e inductivo o la resolución de problemas. Estos estudios se llevaban por lo general a cabo a partir de tareas de laboratorio y por medio de rigurosos experimentos.

Estos modelos teóricos se caracterizan por apelar a conceptos como "estructura", "proceso"o"representación". Este esquema podría, a grandes rasgos, caracterizarse del siguiente modo: por "estructuras" entenderemos al conjunto de componentes básicos de un sistema que permiten la instanciación de ciertos procesos (como el cerebro humano); por "procesos", estaremos refiriéndonos a la actividad del sistemas o las funciones que se instancian en las estruc-

turas físicas que lo componen; por "representaciones", entenderemos las representaciones internas o "interpretaciones" que el organismos lleva a cabo (Gardner, 1985; De Vega, 1984). Como el lector podrá notar, este esquema es, en esencia, similar al que fuera propuesto por Cummins, y del cual nos ocupamos un capítulo atrás.

Pero regresemos ahora unos pasos y atendamos a las consecuencias que surgieron de la propuesta cognitivista. Estando la mente equiparada a un programa de computación, se pensó que los estados mentales, como *desear, creer*, *captar el significado* o *pretender* podían ser eliminados de nuestro vocabulario y reemplazado por una terminología más precisa. Estos modelos terminaron, como consecuencia de ello, adhiriendo bien a ciertas tesis reduccionistas (según las cuales, al alcanzar un mayor conocimiento de los modos en que los sistemas cognitivos procesan datos, llegaría a ser posible retranscribir nuestras expresiones mentalistas a un vocabulario informacional); o bien al canon del eliminativismo (según el cual resultaría inútil intentar redescribir o reducir nuestras expresiones *mentalistas* a una teoría, como las abonadas desde la neurociencia o la computación, sencillamente porque esta clase de términos no refieren a ningún fenómeno que sea real, por lo que la única solución es que tan insuficiente sistema teórico sea completamente eliminado).

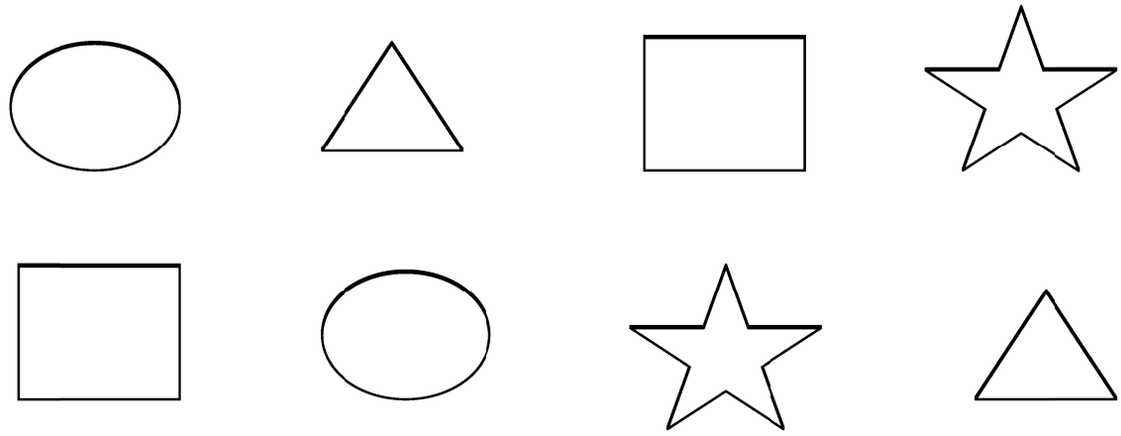
El modelo computacional resultó especialmente fructífero para el estudio de algunos "procesos psicológicos básicos". Esta expresión refiere a un conjunto de funciones que, se supone, pueden ser descompuestas y analizadas en términos de subcapacidades o procesos aún más simples. Entre ellos cabe citar, sólo a modo de ejemplo, la atención, la memoria, la percepción y, quizá en un sentido menos transparente, procesos con una complejidad mayor como pueden ser las emociones, la conciencia e, inclusive, la autoconciencia. Aunque considero que diseccionar y asilar los fenómenos psicológicos en su complejidad conlleva a perder características propias de nuestro funcionamiento mental en tanto totalidad dinámica, me permitiré, sólo a los fines pedagógicos, hacer un breve repaso sobre cómo se han estudiado algunos de estos fenómenos. He elegido dos tipos de procesos para desarrollar la sección siguiente: la atención y la memoria. La finalidad que persigo es, únicamente, ilustrar mediante algunos ejemplos clásicos, el modo en que los psicólogos hemos intentado caracterizar y explicar, desde los modelos cognitivos, la naturaleza de ciertos procesos psicológicos.

Los procesos atencionales

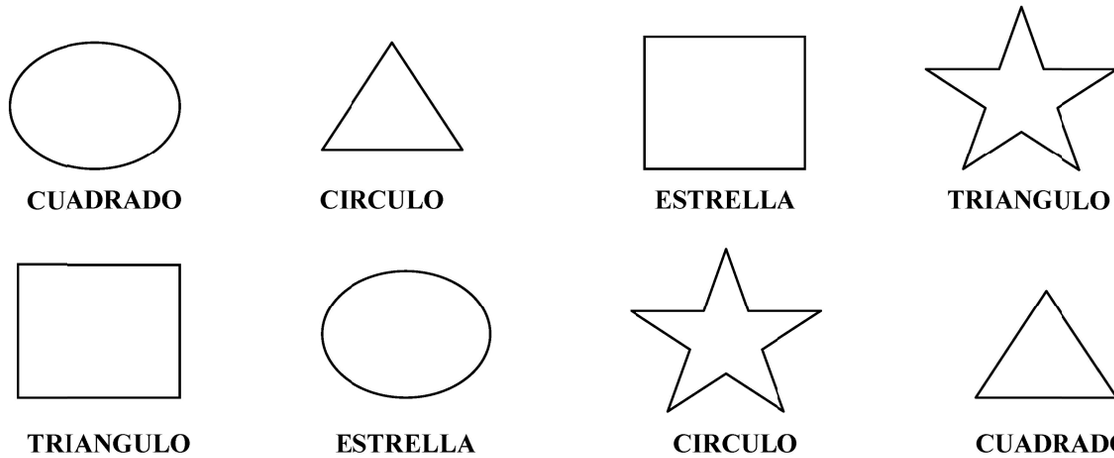
El término atención, vinculado, históricamente, con cierta forma de vivencia consciente, refiere a un conjunto de procesos, con grados variables de intensidad y complejidad, entre los cuales se incluyen: aquellas capacidades que nos permite mantenernos en estado de vigilia y elevar nuestro nivel de alerta; las funciones que nos hacen reaccionar de forma más o menos automática, orientando nuestros sentidos, por ejemplo, hacia un estímulo sonoro intenso; las competencias que nos llevan a responder de forma selectiva a aquella información del entorno que nos resulta novedosa y, simultáneamente, descartar la que nos parece redundante; las habilidadesmediante las cuales sostenemos nuestro nivel de activación, durante una tarea sostenida y monótona, discriminando información relevante e irrelevante; las capacidades que nos posibilitan, de un modo intencional, desatender a ciertos estímulos irrelevantes a fin de concentrarnos sobre cierta información a los fines de llevar a cabo una evaluación o tomar de decisión; etcétera.

Los especialistas consideran que la atención resulta de alguna clase de mecanismo activo, de control, que nos permite seleccionar aquellos datos de nuestro entorno que podrían resultar relevantes y que requieren, por tanto, un procesamiento más profundo así como algún grado de elaboración cognitiva, todo ello a los fines de ajustar nuestras respuestas de un modo adaptativo (De Vega, 1985). Suele aceptarse que la atención es un recurso de carácter limitado, tanto en lo que hace: a) al tiempo de mantenimiento: así, por ejemplo, difícilmente podamos sostener un mismo nivel atencional frente a una tarea monótona, como seleccionar y marcar

con un círculo letras “a”, en un periódico, si el tiempo del ejercicio se extiendea 10 horas y si, además, no encontramos para ello un factor que resulte lo suficientemente motivador; b) al número de tareas que pueden ser simultáneamente realizadas, sobre todo si éstas requieren la activación de funciones neuropsicológicas o cognitivas que compiten unas con otras. Propongo al lector, con respecto al último punto y nada más que para graficar lo que dije, un pequeño experimento. Le pediré lo siguiente: tome un cronómetro a fin de medir los tiempos totales que le lleva realizar las tareas “A”,“B” y “C” que propongo a continuación. Le sugiero, asimismo, que haga un registro en audio de las tres experiencias.Tarea“A”: 1) Inicie lagrabación; 2) Encienda el cronómetro y comience a pronunciar en voz alta el nombre de las siguientes figuras geométricas que aparecen abajo; 3) Detenga el cronómetro y registre, en un cuaderno, el tiempo que le tomó nombrar las ocho figuras. Compute, también, el número de errores cometidos (por ejemplo, si dijo: “triángulo” en lugar de “círculo”)

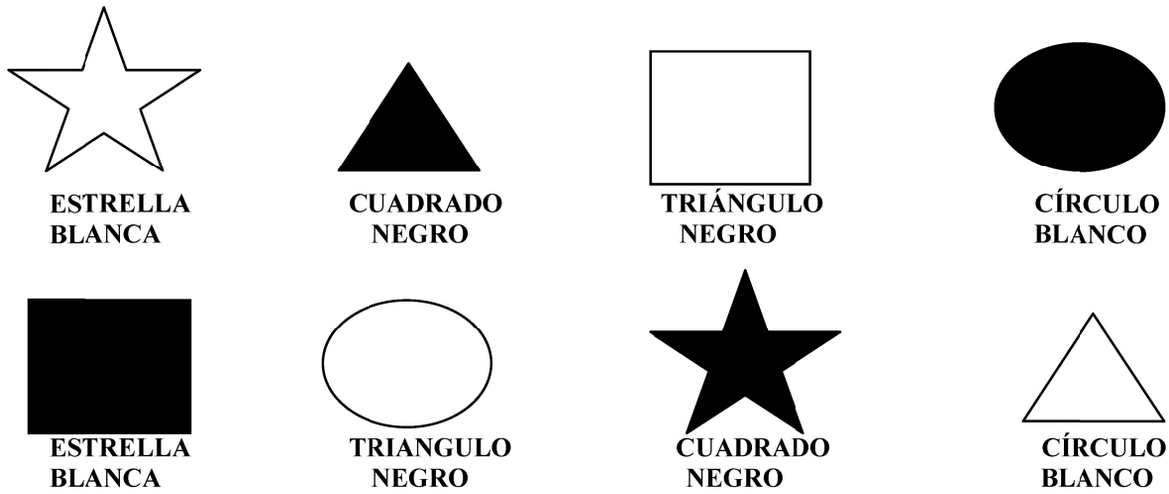


Tarea “B”: 1) Vuelva a encender el grabador; 2) Encienda el cronómetro y comience a pronunciar en voz alta el nombre de las figuras geométricas que aparecen a continuación, poniendo especial cuidado en omitir las palabras consignadas, debajo de cada dibujo. Así, para el primer reactivo debe decir: “círculo” y omitir “cuadrado”; 3) finalmente registre el tiempo total de ejecución y el número de errores cometidos.



Tarea “C”: proceda como en los dos casos anteriores. Sin embargo, en esta oportunidad le pediré una actividad adicional. Las figuras que presentaré son similares a las previas pero al-

gunas son blancas y otras negras; además, debajo llevan una leyenda escrita que puede o no corresponder con la forma y el color real de cada una de las figuras. Lo que le solicito al lector es que, independientemente de lo que diga la leyenda, indique el nombre de la figura y su color real. Al finalizar, registre el tiempo de ejecución y el número de errores cometidos. Por último, compare los resultados frente a las tres tareas.



Es muy probable que, para la mayoría de los lectores, las tres tareas hayan supuesto un nivel de dificultad creciente; es decir: que hayan incrementado los tiempos de ejecución así como el número de los errores cometidos, a medida que pasaban de una tarea a la siguiente. Esto sería consecuencia de que, según hemos visto, la atención es un recurso de capacidad limitada. Esto se haría especialmente evidente cuando realizamos dos tareas simultáneas que requieren, ambas, la activación de competencias análogas, lo cual conlleva un incremento del nivel de compromiso atencional. Por el contrario, si debiéramos enfrentar dos tareas, una de ellas más o menos automática, como andar en bicicleta o caminar y otra que requiriese un grado mayor de concentración, como puede ser resolver mentalmente un problema matemático, lo más probable es que no se manifieste ningún efecto de interferencia entre uno y otro proceso. Ocurre que ciertas conductas que forman parte de operaciones rutinarias, parecen realizarse sin un compromiso importante de los mecanismos de control voluntario; por ello los realizamos sin ser del todo conscientes y sin requerir el uso de recursos atencionales (De Vega, 1984).

Modelos de atención

A continuación menciono, sólo con fines ilustrativos, algunos de los paradigmas clásicos de atención. Espero, a través de ellos, dar al lector una idea acerca de: 1) cómo han estudiado y qué explicaciones han ofrecido los psicólogos para esta clase de fenómenos; 2) qué tipo de evidencia han aportado como pruebas para validar sus hipótesis; 3) qué tipo de objeciones han presentado los críticos, al revisar cada una de estas teorías.

Entre los más paradigmáticos modelos de atención cabe citar el propuesto Broadbent (1958), quien aportó una de primeras teorías sistemáticas de la atención selectiva. En su modelo, Broadbent propone que, en un principio, nuestro sistema cognitivo procesa la información que ingresa a través de los diversos sentidos, de forma simultánea o en paralelo, en un nivel "periférico". Dicha información es retenida, de forma provisoria, en un almacén de "memoria sensorial". Los almacenes de memoria sensorial serían, fundamentalmente, de dos tipos: "ecóica" e "icónica". La memoria "ecóica" nos permite mantener en "resonancia", cierta información

que ingresa por la vía auditiva, durante algunas fracciones de segundo. La memoria "icónica" es un almacén de naturaleza equivalente, que procesa información visual. Tanto uno como otro poseen capacidades muy limitadas para mantener la información sensorialmente disponible. Después de las primeras fracciones de segundo la información comienza a desvanecerse a menos que, tras este primer nivel de procesamiento, sea clasificada como "relevante". Entonces es posible activar recursos atencionales adicionales. Estos canales, sin embargo, de naturaleza más compleja, poseen una capacidad de almacenamiento limitada y operan, según el modelo de Broadbent, se forma secuencial, procesando los datos de a uno por vez. Para evitar, entonces, que los recursos se saturen, se activaría alguna clase de "mecanismo"[46]; el mismo se activaría a modo de filtro selectivo. Dicho filtro trabajaría a partir de los datos almacenados en esta memoria transitoria. El filtro seleccionaría, posteriormente, la información considerada relevante, a partir de dicho almacén. Tras ello, la información accede a otros sistemas de procesamiento y puede ser categorizada, clasificada o almacenada en otros almacenes.

Como evidencia empírica para su modelo, Broadbent cita estudios propios y de otros investigadores (Cherry, 1953; Broadbent 1954; para una revisión consúltese De Vega 1984). En dichos estudios se empleó el método de "escucha dicótica". Este requiere presentar, a los participantes, dos mensajes, solapados temporalmente, sobre uno y otro oído. En uno de estos trabajos, tras la exposición y de modo inmediato, se presentó una luz, sobre el campo visual derecho o izquierdo. De este modo se le indicaba, al sujeto del experimento, qué mensaje debía recordar. De este modo: si se le presentaba las palabras ROCA, MESA, LIBRO, LLANURA en el oído derecho; las palabras CIRCO, ARCO, RANA y CABINA en el oído izquierdo y, a continuación, se encendía la luz que señalizaba el canal derecho, el participante debía reproducir la primera lista. En esta clase de estudios, los sujetos eran perfectamente capaces de reproducir el mensaje que se le indicaba, a posteriori, como relevante. En cambio, parecían incapaces de recuperar alguna información sobre el mensaje que se les había indicado como "no-relevante". Daba la impresión de que la información se hubiera desvanecido por completo.

En otro estudio se presentó a los sujetos una serie de dígitos intercalados entre uno y otro canal auditivo. Por ejemplo, se dictaban, de forma intercalada, en el oído izquierdo, los números, 22-43-65-82 y en el derecho 12-34-53-71. Los participantes debían repetir los números en la secuencia completa, sin que importara por qué canal habían recibido la información. Lo llamativo es que los sujetos tendían a recordar la secuencia de dígitos recibida por uno u otro canal, de forma discriminada; prácticamente en ningún caso pudieron recordar la secuencia total en el orden en que se les presentó.

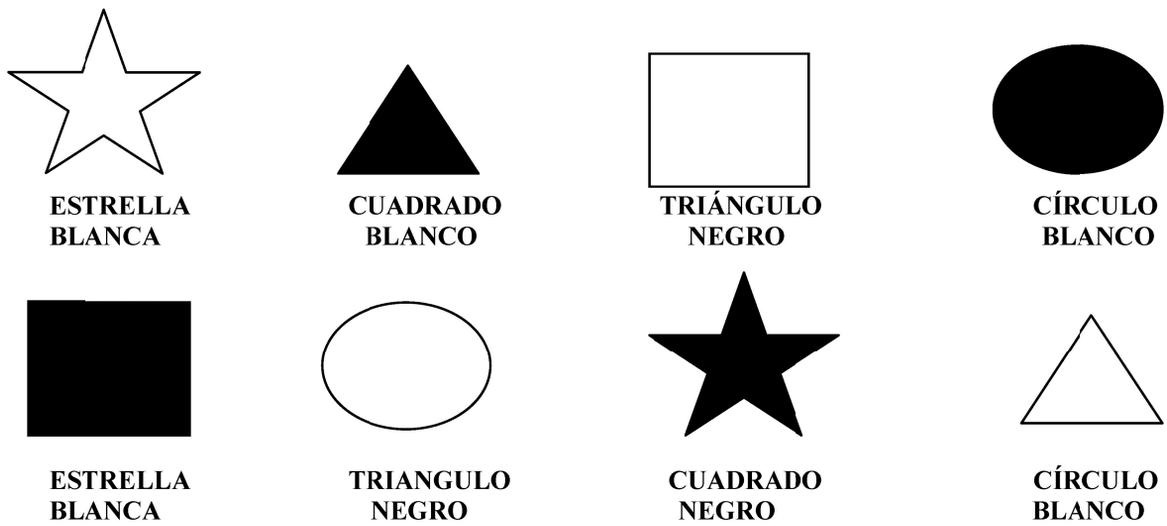
Se han ofrecido diferentes críticas y objeciones a esta teoría así como también propuestas mejoradas, como son el modelo de Deutch y Deutch, (1963) o el modelo de Norman (1968; citado en De Vega 1984). Con algunas variaciones, estos dos paradigmas proponen la existencia de un filtro que se activaría clasificando la información con posterioridad a que tenga lugar un procesamiento general de los datos; además, proponen una secuencia de pasos más o menos estables como etapas características de dicho procesamiento. Como ya dije, no es el propósito de este libro llevar a cabo un relevamiento exhaustivo de los modelos atencionales sino, antes, ejemplificar algunas cuestiones generales relativas a los problemas que ocuparon a los psicólogos y atender a cuáles fueron algunas explicaciones que han ofrecido de los mismos. Dejaré de lado diferentes disquisiciones que pudieran hacerse sobre la temática. Lo que haré, en cambio, es ilustrar, mediante algunos ejemplos, de qué forma otras propuestas teóricas han pretendido competir con la de Broadbent y sus seguidores.

Los llamados "modelos de recursos limitados" surgen como una alternativa a los modelos de filtro; en ellos se dejan de lado, por una parte, los paradigmas "estructurales" respecto de la clase de componentes "maquinísticos" que debieran ponerse en marcha para posibilitar procesos

[46]Nótese que aquí la noción de mecanismo remite únicamente a lo que Cummins denomina "nivel de descripción funcional"; es decir que no se hace referencia a estructuras físicas de instanciación

como los que defiende la teoría. Por la otra, esta clase de propuestas pone el acento no ya en los procesos de recepción de la información, en un nivel próximo al sensorial (y en dónde el sujeto cumple un rol mayormente pasivo), sino en el modo en que los recursos atencionales pueden verse más o menos comprometidos, en función de la naturaleza de la tarea, su grado de complejidad y el nivel de control voluntario que las actividades requieren de parte de los participantes.

Los modelos "de los recursos centrales" nacen de la mano de una nueva clase de procedimientos para el estudio de los fenómenos atencionales. El método típico que se emplea es el procedimiento de atención dividida. En esta clase de estudios se propone a los participantes que lleven a cabo dos tareas que suponen repartir, de forma más o menos simultánea, sus recursos atencionales y en las cuales han de regirse por reglas diferentes y en ocasiones hasta contradictorias. Para volver la explicación más gráfica, retomemos la tarea de reconocimiento de figuras que propuse párrafos atrás. Sólo que en esta ocasión le pediré al lector que: 1) diga, en primer lugar, el nombre de la figura que observa, basándose para ello, claro, en sus propiedades geométricas; 2) identifique, a continuación, el color, según la leyenda escrita debajo de la figura. De este modo tendríamos que identificar, por ejemplo, el primer reactivo como: 1) una "estrella"; 2) "blanca" y el segundo reactivo como: 1) un "triángulo"; 2) "blanco".



En el sentido estricto esto no llega, aún, a ser una auténtica tarea de atención dividida sino más bien una especie de "test simplificado" con fines únicamente didácticos. Un paradigma de atención dividida prototípico podría implicar, por caso, contar el número de peldaños, mientras subimos una escalera y, simultáneamente, recitar, de forma descendente, los días del mes. En este último caso se supone que activamos funciones cognitivas parecidas (contar una serie de dígitos); sin embargo la tarea requiere seguir reglas opuestas. En esta clase de actividades aumentan los requerimientos de recursos atencionales conscientes o voluntarios. Para esta clase de modelos, la atención sería un "recurso" de carácter limitado (semejante a la cantidad de memoria RAM de una PC) que debe racionarse a los fines de cumplir satisfactoriamente con tareas quehanser ejecutadas en paralelo.

Una de las propuestas pioneras es la de Kahneman (1973). Para Kahneman cualquier tarea implica la activación de un conjunto de estructuras específicas, que dependen del tipo de actividad que se ha de ejecutar, más la participación de los recursos atencionales (de carácter inespecífico). Estos últimos serían distribuidos por alguna clase de dispositivo, en función de: 1) los requerimientos generales (tono atencional) para el funcionamiento global del sistema; 2) los aspectos motivacionales y las intenciones momentáneas desencadenadas por la situación específica; 3) la evaluación de las demandas que, según se estima, puedan implicar las

tareas a realizar; 4) la disponibilidad de recursos atencionales o los niveles de "aurosal" propios de cada individuo. Para este autor, en las tareas de atención dividida, la interferencia podría ser explicada en términos de "capacidad", esto es, cuando las tareas compiten por los recursos centrales o inespecíficos; o de "estructura", cuando las tareas suponen la participación de los mismos mecanismos o funciones específicas, como ocurriría, por ejemplo, en una tarea de discriminación visual en la cual es preciso identificar y clasificar figuras segúnlos criterios "forma" y "color". Norman y Bobrow (1975, citado en De Vega, 1984), por su parte, complejizan el modelo de Kahneman, postulando que ciertas cualidades de los datos que la tarea implica, como por ejemplo su intensidad, pueden resultar determinantes de la cantidad de recursos atencionales adicionales requeridos por la actividad.

Aunque modelos como el que acabo de presentar permiten dar cuenta de algunas cuestiones que los modelos de filtro dejan a un lado, ofrecen también algunos puntos débiles. Por ejemplo, no especifican con precisión qué clase de tareas suponen la participación del mismo tipo de recursos y, por otra parte, tampoco dan cuenta de por qué el entrenamiento permite la automatización de algunas habilidades y no de otras (al punto que ciertas actividades pueden realizarse a la par que otras con requerimientos parecidos pero, al parecer, sin la participación de procesos atencionales conscientes)[47]. Por otra parte, trabajos como los de Mack y Rock (1998) sugieren que la percepción y el procesamiento de determinado tipo de información (como por ejemplo, ocurre en tareas de distracción que requieren discriminar estímulos con diferente textura, forma, modalidades de agrupación y movimiento) tienen lugar aún sin que haya un compromiso atencional consciente.

El "nivel maquinístico"

En los últimos años, algunos especialistas han sugerido que los procesos atencionales podrían suponer el compromiso de diferentes estructuras cerebrales e implicar, asimismo,la participación de un conjunto de funciones cognitivas con distintos niveles de complejidad. Uno de los modelos que ha ganado mayor fortaleza es el "ejecutivo". Con la expresión "funciones ejecutivas", los expertos se refieren a aquellos procesos neuropsicológicos, aparentemente instanciados en las áreas prefrontales de nuestro cerebro, que posibilitan autorregular nuestros comportamientos a partir de ciertas metas internamente representadas. Dicho de un modo simplificado, el sistema ejecutivo haría posible articular una serie de pasos tales como: 1) inhibir aquellas respuestas que son más o menos automáticas; 2) representarnos y conservar en la memoria de trabajo ciertas representaciones que servirán para organizar y articular un plan de acción o plan motor; 3) regular la ejecución de una secuencia de acciones con vistas a cumplimentar con las metas propuestas en el paso 2 (Russell, 1991).

Para psicólogos como Russell Barkley (1997), trastornos como el llamado "déficit de atención con hiperactividad" supondríaN un deterioro o una inmadurez en el plano de las funciones ejecutivas. De acuerdo con su modelo (que se inspira en el de Baddeley, 1986), nuestro sistema ejecutivo central dependería de cuatro subcomponentes: 1) la memoria de trabajo no verbal, que nos permitiría retener durante períodos breves de tiempo representaciones icónicas o gráficas; 2) la memoria de trabajo verbal, que posibilitaría hacer uso del habla o lenguaje interior a los fines, por ejemplo, de darnos autoinstrucciones y, de este modo, regular nuestros patrones de acción; 3) la autorregulación afectiva que conlleva el disponernos motivacionalmente, figurándonos, por ejemplo, los efectos o las consecuencias de nuestras acciones; y 4) la reconstitución o reconfiguración del plan de acción, que involucra un proceso de análisis y síntesis de la secuencia de comportamientos realizada y una comparación explícita o implícita con relación al programa propuesto.

[47]Piénsese a modo de ejemplo, el caso de un mecanógrafo profesional capacitado para: a) leer un texto; b) copiarlo; c) atender a la comisión de algún error y d) responder a la pregunta de su jefe sobre un asunto de otra índole.

Para cumplir con todos estos pasos, dice Barkley, es preciso, además, que la persona pueda controlar las posibles interferencias resultantes de factores distractores; esto es: ha de ser capaz de inhibir, desde el nivel central, la información contextual irrelevante. La dificultad para evitar estas interferencias conlleva, asegura este psicólogo, a sufrir problemas como los manifestados en el síndrome de "déficit de atención con hiperactividad". Aquí, lo que tendrían lugar son respuestas impulsivas que resultan de un estado de desinhibición y una dificultad para respetar planes y controlar la acción; las respuestas son disparadas ya sea por estímulos externos muy salientes o por estímulos internos con grado de intensidad elevado, en términos motivacionales (como puede suceder con una necesidad biológica básica).

Investigaciones sobre la memoria

Históricamente la memoria ha estado ligada a los procesos de aprendizaje. Antes de que, como fenómeno, aquella ocupe la mente de los psicólogos, fascinó a los filósofos. El discípulo de Bergson, el profesor tucumano Alberto Ruges (1962) llega a afirmar que lo que caracteriza al mundo psicológico o espiritual es, esencialmente, el hecho de estar inserto en un trasfondo de totalidades que se suceden y que pueden recordarse; para Ruges, a diferencia de lo que sucede con los fenómenos físicos, cuya esencia radica en su carácter espacial, lo que resulta intrínseco al vivenciar psíquico es el hecho mismo de transcurrir y de que guardemos recuerdos de ese transcurrir. Respecto de esto, suena interesante la reflexión que hiciera el cineasta Luis Buñuel:

> Hay que haber empezado a perder la memoria, aunque sea sólo a retazos, para darse cuenta de que esta memoria es lo que constituye nuestra vida. Una vida sin memoria no sería vida… Nuestra memoria es nuestra coherencia, nuestra razón, nuestra acción, nuestro sentimiento. Sin ella, no somos nada (citado en Sack, 2010: 43)

Podríamos preguntarnos, en tal sentido, qué clase de vida anímica podría tener un organismo sin memoria, un ser que creyera comenzar a existir a cada instante; un ser para el cual las palabras "pasado" o "futuro" nada significaran y para quién toda experiencia estuviese limitada a un perpetuo ahora. Lejos de representar un caso ficticio, como en seguida veremos, lo anterior puede suceder, al menos en algún grado, a seres humanos reales; ocurre, por ejemplo, en personas que sufren trastornos como el llamado "Síndrome de Korsakov" o que padecen de "Mal de Alzhaimer".

El profesor Oliver Sack (2010) nos relata, al respecto, la situación de un paciente de cuarenta y nueve años que atendió hacia 1975. Este hombre había ingresado en la Marina tras terminar el bachillerato, en 1943. Allí ocupó el puesto de operador de radio, en un submarino. El paciente recordaba aquel período de su vida con gran entusiasmo y podía relatar diferentes aspectos con gran lujo de detalles. Habló de los tiempos de guerra, del servicio militar, del final bélico y de sus proyectos futuros. Sin embargo dos cosas que llamaron la atención del doctor Sack fueron, por un lado, que el relato parecía detenerse en aquel punto y, por otro, que, al referirse a "aquellos tiempos", su paciente conjugaba los verbos ¡en tiempo presente! Intrigado, el doctor Sack preguntó al paciente por el año en que se encontraban, a lo que aquel respondió: "en 1945". A continuación, llevó al paciente hasta un espejo y lo puso al frente: apareció la imagen de un hombre mayor, un tanto canoso y con algunas arrugas en el rostro. El paciente del doctor Sack se mostró entre sorprendido y horrorizado. "No se preocupe. Es sólo un error", dijo Sack. "Vea qué lindo día de primavera hace. Vea a aquellos niños jugando", dijo después, señalando la ventana. Un momento más tarde salió del cuarto (llevándose el espejo) y, tras algunos minutos, volvió a ingresar. "Buenos días doctor. Bonita mañana", lo

saludó su paciente, como si se vieran por primera vez. El paciente del doctor Sack parecía estar "anclado" en el año 1945. Era incapaz de consolidar nuevos recuerdos; tras algunos segundos, cualquier dato nuevo parecía desvanecerse. Sin embargo los conocimientos adquiridos hasta aquel momento parecían conservarse intactos.

Ahora bien: ¿Qué clase de vida anímica y psicológica posee una persona con un trastorno como el descripto? ¿Podríamos, en tal caso, atribuir a esta clase de paciente una forma de conciencia parecida a la del hombre "normal"? Si así no fuera ¿De qué clase de conciencia estaríamos hablando? Y, yendo a un caso más extremo ¿Qué concepto de sí mismo desarrollaría, por ejemplo, alguien que, debido a fallas en la memoria, fuera directamente incapaz de reconocerse como igual a sí mismo entre un momento y el que sigue? ¿Llegaría, alguien así, a considerarse un "yo"? ¿Desarrollaría "planes"? ¿Tendría metas? ¿De qué tipo? Porque… ¿Qué clase de proyectos podría elaborar una persona para la cual, a cada momento, el mundo se le presenta como algo por completo nuevo y extraño? Y, suponiendo que lograra concatenar una secuencia de acciones y arribar a ciertos fines ¿Cómo sabría que alcanzó lo que se propuso si, en el final de la secuencia, olvidó sus propósitos originales? Finalmente: ¿Podría darse el caso de un individuo que creyera recordar cosas que jamás ocurrieron en verdad, alguien que pudiera configurar toda una vida y actuar a partir, por ejemplo, de un falso recuerdo? Algunos psicopatólogos clásicos, como Philippe Chaslin (2010) han identificado fenómenos de "falsa reminicencia", "falsa memoria" o "pseudo-recuerdo" en pacientes con problemas de memoria que parecieran "llenar" las lagunas producidas por la amnesia con invenciones de su imaginación que, sin embargo, parecen vivir como genuinos recuerdos.

Esta clase de fenómenos nos obliga a preguntarnos: ¿Existirá algún tipo de relación o vínculo entre aquella clase de figuraciones que nos hacemos sobre el pasado (que ya no existe) y aquellos otras, que representan un futuro posible? ¿Es posible que la memoria y la imaginación sean fenómenos asociados o, mejor, que resulten aspectos de lo que, en el nivel 2, "funcional descriptivo" de Cummins, podría caracterizarse como un mismo tipo de procesos, aún cuando en el nivel 3, el "funcional interpretativo", los identifiquemos (teniendo en cuenta aspectos relacionales, como sus vínculos temporales) como procesos diferenciados? En cualquier caso, lo que parece ser propio, tanto de la memoria como de la imaginación, es que ambas suponen la representación de un estado de cosas que contrasta con lo que nos muestran nuestros sentidos; una y otra se corresponden con lo que autores como Leslie (1994) llaman "representaciones contrafácticas" e implican un estado subjetivo más o menos duradero que se contrapone y es parcialmente independiente de los estímulos que provienen momentáneamente de nuestro entorno. En síntesis, puede que lo que llamamos "duración" sea producto de nuestra capacidad para retener representaciones en la memoria o proyectarnos en el futuro por medio de nuestra imaginación.

Pero volviendo a la relación del tiempo con el mundo del espíritu, retomando antiquísimas ideas, y basando una contraposición entre el mundo físico y el "espiritual" o "psicológico", Ruges dice:

> La repetición del acontecer físico es (siempre) un comenzar a existir, porque es un existir sin pasado, mientras que la supervivencia del pasado de la vida espiritual es un continuar existiendo (1962: 83)

Y es que la vivencia psíquica es, en sí misma, la experiencia de un devenir, de un transcurrir a través del tiempo. La experiencia de que algo se "repite", pongamos por caso, no es sino el resultado de una comparación, tácita tal vez, entre lo que percibimos en el presente y alguna otra cosa que creímos percibir en un momento anterior de nuestra existencia. La vivencia de repetición y la vivencia, incluso, de una diferencia entre dos eventos o estado de cosas, requiere una comparación entre ambas. A tal punto, las cosas parecen ser así, que Bergson ha llegado a afirmar:

> Si nuestra existencia se compusiera de estados separados cuya síntesis tuviera que hacerla un yo impasible, no habría para nosotros duración, pues un yo que no cambia, no dura y un estado psicológico que permanece idéntico a sí mismo mientras es reemplazado por el primero, tampoco dura (Bergson, 1959: 17).

Ricoeur (1985; 1990) se atreve a decir, al respecto, que resulta factible que la misma experiencia de temporalidad humana sea producto del modo en que, gracias al potencial de nuestra memoria y a las funciones del lenguaje, logramos configurar narraciones sobre las cosas que nos acontecen; es decir que, porque concatenamos acontecimientos incluyéndolos dentro de relatos con una trama podemos tratarlos como parte de un todo con sentido y, además, de experimentar ese sentimiento de devenir en el tiempo, la vivencia de ser dueños de un pasado, vivir un tiempo presente y, simultáneamente, encontrarnos orientados hacia un futuro. Ya volveremos sobre esta cuestión cuando abordemos el tema de la identidad personal desde una perspectiva narrativa. Por el momento pasemos, mejor, a revisar qué cosa dicen los psicólogos respecto de la memoria.

Teoría multialmacén

Uno de los modelos más influyentes de memoria es el que propone la "Teoría Multialmacén". Esta teoría afirma que existirían diferentes formatos de almacenamiento de información, con reglas de codificación, almacenamiento y recuperación específicas, sí, pero que, además, podrían implicar procesos y mecanismos de instanciación también diferentes. Por detrás de este modelo está el supuesto de que la memoria configura algo así como una"despensa", una "bodega" en donde es posible guardar o recopilar nuestros recuerdos. Al igual que ocurre con las vitrinas o los estantes de un almacén, o con los anaqueles de una biblioteca, se espera que nuestra memoria clasifique y archive los recuerdos en compartimentos diferenciados. Y se espera también que cada compartimento contenga algún tipo de "código" que facilite la recuperación de la información requerida en función de las demandas de cada situación. Dicho de modo sencillo: por detrás de los modelos tradicionales de memoria se encuentra el supuesto de que ésta funciona como una especie de depósito al que es posible recurrir, si se dispone de los códigos o claves adecuadas, a los fines de recuperar el material originario que ahí ha sido depositado.

Desde la "Teoría Multialmacén" se han propuesto dos grandes estructuras para el almacenamiento de información. Al primero se le ha dado los nombres de: "Memoria Operativa", "de Trabajo" o "A Corto Plazo"; se trataría de un sistema de almacenamiento de capacidad limitada y que permite retener información durante un período de tiempo relativamente breve. Al segundo mecanismo se lo ha llamado "Sistema de Memoria a Largo Plazo" y, se supone, permitiría el almacenamiento de información por períodos de tiempo considerablemente más largos. Como enseguida veremos, es posible que este esquema sea un tanto simple. De todas formas, como sucede en muchas ocasiones, algunas propuestas esquemáticas pueden ser útiles para comenzar a organizar nuestras hipótesis sobre los fenómenos que intentamos estudiar.

Memoria de trabajo

En 1972 Craik y Lockhart propusieron un modelo de memoria elegante y simple. De acuerdo con estos autores, ciertos estímulos pueden ser codificados y almacenados en nuestra memoria en función de determinados rasgos más bien "simples", de carácter "formal", tales como pueden ser algunas de sus características físicas. Este nivel de procesamiento resultaría más bien superficial y la durabilidad de la huella o "trazo" de información sería más bien breve. Por el contrario, cuando la información alcanza cierto grado de procesamiento semántico, ingresa en un segundo sistema de almacenamiento, al que denominan "Memoria a Largo Plazo".

El modelo de estos autores fue posteriormente desarrollado y complejizado por otros investigadores. Entre otras cosas, lo que sus continuadores procuraron fue analizar y caracterizar con el mayor detalle posible cuales podrían ser los modos en que uno y otro sistema proceden a los fines de analizar y procesar la información que va a ser almacenada. Uno de los autores más fructíferos dentro del área ha sido Baddeley (1986). Baddeley se ocupó, fundamentalmente, de investigar los mecanismos de nuestra "Memoria a Corto Pazo" o "Memoria de Trabajo". En su obra diferencia los conceptos: 1)"Memoria de Trabajo General" (MTG), esto es, aquel conjunto de procesos de retención de información durante un período de tiempo breve y: 2) la "Memoria de Trabajo Especifica" (MTE), esto es, un modelo más o menos detallado en el cual trata de identificar procesos y estructuras diferenciadas que se ponen en marcha cuando tienen lugar cierta clase de fenómenos de codificación, almacenamiento y retención de información.

Su modelo de MTE propone dos tipos de mecanismos para el almacenamiento de información a corto plazo: uno "verbal" y otro "viso-espacial". Ambos se hallarían articulados con un tercer mecanismo, un sistema de procesamiento inespecífico, al que denomina "ejecutivo central", que estaría vinculado a lo que tradicionalmente se denominaban "funciones atencionales", el cual permitiría seleccionar, ordenar y regular la información ingresada en el sistema.

Una vez que el sistema cognitivo selecciona la información que ha de recibir un procesamiento adicional la hace ingresara en el sistema de MTE. La información reverbera, dentro de los circuitos "verbal" y "viso-espacial", durante un tiempo adicional. En el caso de la información verbal, el sistema procesaría, fundamentalmente ciertas claves sintácticas-fonológicas (Lehaey y Harris, 1998). Es posible que se disparen otras funciones de reconocimiento que retengan datos tales como las características visuales de cada palabra o el ritmo de articulación. Pero el rol más importante en la retención (y el aspecto determinante en el posterior decaimiento de la información) lo tendría el procesamiento de los aspectos sintácticos y fonológicos. Se habilitaría, para ello, un lazo o circuito de reverberancia (el lazo fonológico) que reactivaría la información asociada a los procesos fonológicos-articulatorios.

Como dije, una vez que la información pasa al sistema de MTE puede permanecer una cantidad de tiempo relativamente breve a los fines deque se evalúe si el material ha de ser conservado y, por tanto, ulteriormente procesado o directamente omitido y descartado (Baddeley, 1986; Leahey y Harris, 1998). El material almacenado en la MTE es el que "típicamente" conservamos cuando alguien nos pide, por ejemplo, que recordemos un número de teléfono o una lista de compras. Si este material es repasado, se mantiene activado en el sistema y no hay "interferencias" de otros datos, la información puede permanecer durante un tiempo relativamente largo en la memoria. Sin embargo, si nuestra atención se focaliza por un momento en algún otro dato, el primer material comienza a perderse. Por otra parte, la cantidad de información que puede ser mantenida dentro de este circuito es acotada. Müller (1956, citado en Gardner, 198) fue quién primero llamó la atención sobre la capacidad limitada de este almacén de memoria. Para Müller el límite de retención humana es de 7 más menos 2 dígitos. Esto significa que, en promedio, una persona podrá recordar siete números, siete nombres de personas, siete pares de palabras o siete refranes. El punto aquí es que, de acuerdo con cómo se ordene o conjugue la información, la cantidad de datos que se retienen dentro de este sistema de almacenamiento puede aumentar o disminuir. Y por supuesto, estas limitaciones también dependen, por ejemplo del nivel de repaso o de que, a posteriori, se lleve a cabo un trabajo elaborativo de los datos brutos. Las nemotécnias, conocidas desde la antigüedad y utilizadas hasta hoy para retener información en la memoria, son procedimientos que permiten, mediante trabajos de asociación o configurando, con los datos, extraños en principio, algunas totalidades que nos resulten familiares o significativas, aumentar el potencial de memorización ya sea en el plano del almacenamiento o de su posterior evocación.

Memoria a largo plazo

Lo que llamamos "Memoria a Largo Plazo" remite en verdad a una variedad de mecanismos y procesos que pueden estar asociados con datos de naturaleza sumamente variable y que pueden, además, implicar grados o niveles de cómputo también diferentes. Lo que en cualquier caso tienen en común todos ellos es que remiten a datos que pueden ser evocados aún mucho tiempo después de haber sido "almacenados".

Para empezar, la información almacenada en la memoria a largo plazo puede ser de naturaleza procesual, semántica o episódica. Puedo representarme, por caso, una imagen de la última vez que tuve la oportunidad de ver vivo al escritor Ernesto Sábato, en una conferencia en el teatro Rivera Indarte, con sus ojos ocultos tras los gruesos cristales de sus gafas,con sus manos temblorosas y sus gestos impacientes. Puedo, por otro lado, por poner un caso opuesto y extremo, recordar el significado general transmitido por el escritor y periodista Rodolfo Walsh, en la "Carta Abierta" que dirigió a la Junta Militar Argentina, responsable del último golpe de Estado, tras su primer año de gobierno (ello aún cuando sea incapaz de reproducir las palabras exactas utilizadas, en aquella ocasión, por el autor). Puedo, por último, hacer uso de ciertas competencias adquiridas en algún momento de mi vida, como son, por ejemplo, mis habilidades como conductor, las que implican alguna forma de aprendizaje y de memoria, aún cuando no se trata de la misma clase de proceso evocativo que el que se pone en juego cuando trato de recordar el nombre de una palabra o una fecha de cumpleaños.

Todas éstas son, en síntesis, formas de almacenamiento de información "a largo plazo". La naturaleza de los procesos, así como los mecanismos de instanciación implicados, podrían ser, sin embargo, muy diferentes.

Memoria procesual, semántica y episódica

Endel Tulving (1983,1984) ofrece un modelo de memoria en el que distingue tres mecanismos o formas particulares para el almacenamiento y la recuperación de información. Estos son: la *memoria procesual*, responsable de la adquisición, retención y ejecución de pautas o rutinas perceptuales, cognitivas y motoras; la *memoria semántica*, que codifica y recupera información a partir de claves asociadas, y que alude a la representación simbólica que los organismos poseen acerca del mundo; es decir, a información genérica y descontextualizada acerca de propiedades o relaciones entre objetos (Sternberg 1982); *y la memoria episódica*, que mediatiza la representación y el recuerdo de experiencias personales específicas, ubicadas en un contexto espacio-temporal particular. Este último sistema codifica la información en forma de "trazos" o "huellas" (a partir del conjunto de rasgos formales y físicos de los datos presentes durante la codificación); el tipo de información correspondería a acontecimientos únicos, vinculados con situaciones concretas. El sistema almacena, por ende, información sobre el momento y el contexto ambiental en que un acontecimiento ha ocurrido (Aparicio 1993).

Memoria y Conciencia

En su modelo, Tulving sugiere la existencia de una fuerte correlación los tres sistemas de memoria descriptos y los procesos conscientes.

Históricamente se ha incluido, bajo el término conciencia, una cantidad de estados, procesos y fenómenos heterogéneos, al punto que, como dice Henry Ey (1963):

> Puede decirse que la memoria, la atención, la reflexión, el lenguaje, el conocimiento, la inteligencia, la sensibilidad, la percepción, el yo, la conciencia moral, la

> conciencia de sí mismo son, en todo o en parte, modalidades conscientes de la vida psíquica (1963: 34)

Para Ey, el término conciencia remite a cualquier clase de contenido intencional que forme parte del campo del mundo vivido o experimentado subjetivamente. Para este autor existirían al menos dos rasgos fundamentales del ser consciente, uno ligado con la memoria y con el hecho de que podamos disponer de nuestros recuerdos de forma voluntaria, lo cual se liga a su vez, con la estructura temporal de nuestras vivencias psíquicas; y otro vinculado con cierto carácter "espacial" que hace que nuestros contenidos conscientes se nos presenten como una totalidad vivida, conformando un "campo" con niveles diferentes de estructuración que van desde los más primitivos (como ciertas experiencias vividas durante el sueño o cierto estados basales de "vigilancia"); pasando por estados intermedios como los que se dan ante ciertos trastornos que suponen la desorganzación o desestructuración parcial (tal como ocurre en los estados de obnubilación de la conciencia, propios de los cuadros demenciales o en ciertos estados crepusculares manifiestosen pacientes con epilepsia) y llegando hasta niveles demayor organización, como son los estados autoconcientes que tienen lugar en la persona adulta normal. Ey reconoce, además, dos modalidades típicas del ser conciente; una vinculada con la "consciencia de lo vivido" y otra asociada con la "autoconciencia" o "conciencia del ser consciente"

Volviendo a la propuesta de Tulving, este autor afirma que el sistema de memoria procesual está caracterizado por estados de "conciencia anoética" o conciencia primaria. Esta forma de conciencia, análoga a cierta modalidad básica de lo que Ey describía como conciencia de lo vivido, estaría temporal y espacialmente limitada a la situación corriente y supondría una modalidad del vivenciar consciente asociada con ciertas experiencias perceptivas y con los mecanismos de vigilancia que hacen posible las reacciones atencionales más o menos automáticas. Los organismos que son sólo poseedores de "conciencia anoética", son conscientes en el sentido que son capaces de un registro perceptual, de representarse internamente y responder conductualmente a aspectos del ambiente presente, tanto externo como interno. Pero la "conciencia anoética" no incluye ninguna referencia a estímulos extraorganísmicos, ni, tampoco, a formas del vivenciar psíquico que remitan a representaciones o estados del mundo no presentes (Tulving, 1985). La "conciencia noética", también del primer tipo, pero algo más compleja, es la que posibilita al organismo operar cognitivamente sobre objetos y eventos que no se hallan presentes, así como relacionar a unos y otros; es lo que ocurre, por ejemplo, cuando recordamos la forma en que opera un mecanismo y activamos ciertos dispositivos para ponerlo en marcha a los fines de lograr ciertas metas específicas o, también, es lo que hacemos cuando nos representamos ciertos conceptos o nociones aprendidas y, a partir de unas y otras, procuramos hallar la solución a un problema. Tulving sostiene que esta modalidad del ser consciente depende de los mecanismos potenciadores de la memoria semántica. Por último, afirma, la "conciencia autonoética", o autoconciencia, se correlacionaría con la posibilidad de recordar eventos pasados específicos y de prever hechos o acciones futuras (como puede suponer la planificación de una rutina), es decir que permite reconstruir una unidad temporal más o menos lineal, y conectar experiencias de diferentes momentos, como partes diferentes de una historia única (rasgo propio de la memoria episódica).

Tulving afirma que la autoconciencia: a) abarca la sensación personal de temporalidad, desde el pasado al futuro; b) es un componente asociado al recuerdo de eventos específicos y por ende se halla fuertemente correlacionada con la memoria episódica; c) parece más bien tarde en el desarrollo (Neisser, 1978; Nelson y Greundel, 1981); d) depende de procesos específicos y se halla severamente deteriorada en algunas patologías neuropsicológicas; e)varía con las actividades y de un individuo a otro (Roth, 1980).

Para este psicólogo, la recuperación a partir de un "trazo" se correlaciona con la experiencia fenoménica de "recuerdo" (fenómeno asociado con la conciencia autonoética). Cuando

en cambio la evocación es disparada a partir de claves semánticas (como una clase categorial), la experiencia consciente es descripta como de "reconocimiento". El deterioro temporal del trazo episódico es, según Tulving, siempre mayor que el sufrido en el sistema semántico.

Este autor apoya su tesis con descripciones clínicas de pacientes que han sufrido lesiones en los lóbulos frontales y presentan severos déficits neuropsicológicos. Entre otros síntomas, se ve aquí afectado el recuerdo episódico (retrospectivo y prospectivo), la sensación de certeza subjetiva de "recuerdo" y el sentimiento de autoconciencia. Aunque, como vimos en el caso del marinero, reportado por Oliver Sack (2010), estos individuos pueden recuperar información incorporada de forma previa a haber sufrido el accidente, su memoria para hechos nuevos, fundamentalmente para lo que hace a eventos particulares, se halla deteriorada. Solo pueden evocar vivencias actuales por unos pocos minutos, por lo que parecieran experimentar un estado de conciencia momentánea.

De acuerdo con Tulving, estos sujetos pueden no saber cómo han llegado a cierto lugar y describen la sensación de "tener la mente en blanco" cuando intentan recordar eventos puntuales. Y aunque tienen una experiencia personal de "identidad", son incapaces de unificar diferentes momentos de su vida. "Es como si viviesen en un perpetuo presente"- sostiene Tulving (1985: 4).

Resumiendo, aunque las habilidades lingüísticas y comprensivas de este tipo de sujetos pueden hallarse intactas[48] son: 1) incapaces de responder qué comieron el día previo o qué cosa harán unas horas más tarde; 2) carecen por completo de la sensación subjetiva de recuerdo (experiencia muy asociada a la de *saber por qué se sabe*); 3) no tienen una vivencia clara del transcurso temporal y; 4) no pueden relacionar su experiencia presente con vivencias del pasado. Estos pacientes presentan, sin embargo, rendimientos semejantes a los de sujetos normales en pruebas en que se requiere la participación de procesos implícitos o automáticos para el almacenamiento de información y son relativamente eficientes para recuperar recuerdos a partir de claves explícitas[49].

Experimentos sobre recuperación

Conjuntamente Tulving ofrece resultados experimentales de estudios realizados en sujetos adultos normales que sugieren, también en concordancia con su teoría, la presencia de una correlación entre las sensaciones fenomenológicas de recuerdo y reconocimiento y la modalidad de evocación ("libre" o "a partir de claves").

En un estudio del año 1985 este investigador presentó un listado de pares de palabras a estudiantes universitarios. Cada par presentaba una relación de inclusión categórica (por ejemplo: "felino-gato"). En tres ensayos, solicitó a los sujetos: 1) que recordasen libremente el segundo término de cada par; 2) que recordasen la segunda palabra a partir el término categórico; 3) que recordasen la segunda palabra a partir del término categórico y la primera letra con que dicho vocablo comenzaba. Junto con ello, Tulving evaluó la experiencia subjetiva de recuerdo, descripta por los sujetos, en cada uno de estos ensayos. La lógica del experimento partía de suponer que la codificación de la información implicaba el almacenamiento en diferentes estratos *mixturados*: a nivel de *trazo* o *huella episódica*, de *indicios* o *claves semánti-*

[48] Ya que son capaces de lograr definiciones de palabras abstractas como "evasión", "perímetro", "conciencia" o incluso "tiempo cronológico"; demuestran además que pueden describir, por ejemplo, lo que es "el día típico" de un estudiante o cuales son las características genéricas de diferentes países y hasta inclusive pueden reconocer aspectos relativos a la unidad y secuenciación del tiempo- pueden por ejemplo, trazar sobre una pizarra una línea temporal para describir la relación entre diferentes acontecimientos

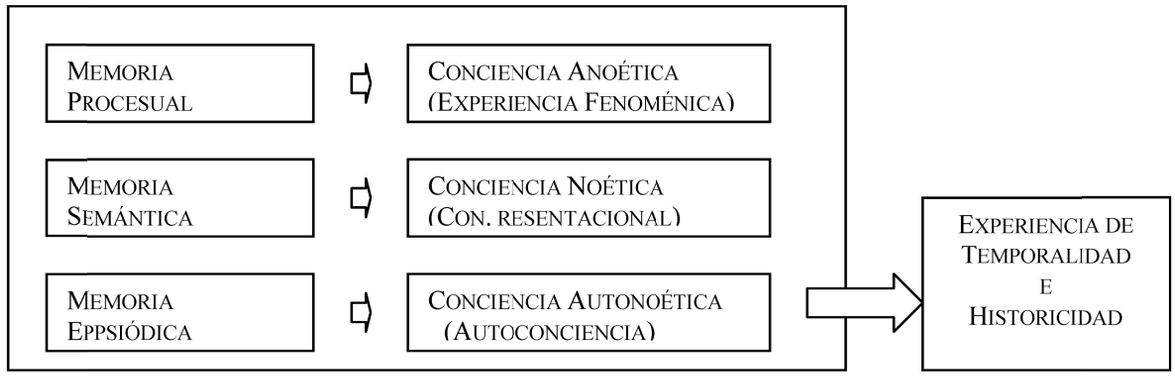
[49] Esta clase de evidencia puede obtenerse, por ejemplo, presentando pares de palabras en dónde una es una clase subordinada, categorialmente, a la otra. A continuación se presenta una lista de las palabras que componen las categorías y se solicita a los sujetos que recuerden el término asociado.

cas, o ambas cosas. Hipotéticamente, la información codificada en el nivel semántico se hallaría englobada dentro de una red semántica, por lo cual, cualquier indicio que permitiese conectar, mediante dicha red, la información buscada con el término clave, facilitaría su recuperación. La información episódica, en cambio, quedaría codificada en algo así como compartimentos independientes. Su recuperación dependería, por tanto, de disponer de la "llave" apropiada y de que se la introduzca correctamente dentro de la "cerradura" que abre dicho compartimento. Para todo ello es preciso emplear adecuadamente el recurso para evocar libremente los datos almacenados en memoria. La otra hipótesis de Tulving era que el recuerdo libre iría asociado a una experiencia más clara de *recuerdo* que la evocación desencadenada a partir de claves.

Sus resultados corroboraron su hipótesis, ya que los sujetos clasificaron como *recordados* un alto grado de *recuerdos libres* y en un menor nivel al recuerdo por *claves categoriales*. Solo un número pequeños de recuerdos evocados a partir de la primera letra de la palabra fueron considerados como *recordados*. Tulving concluye de ello que la experiencia autoconciente en el recuerdo de eventos pasados se hallaría asociada con el almacenamiento de información a nivel del trazo episódico.

En un segundo experimento este mismo autor se propuso evaluar la hipótesis de que el recuerdo libre (de trazo) tendería a deteriorarse más rápidamente que el recuerdo por claves. En esta ocasión trabajó con pruebas similares a las del primer experimento. Lo que halló fue que la sensación de "recuerdo" (en contra de "reconocer") que los sujetos describieron asociadas a casos de información evocada correctamente disminuyó del día 1 hacia el día 8 (correspondientes al primer y el segundo ensayo de evaluación). El deterioro de la información codificada en un plano semántico fue, por otra parte, mucho menor. Para este autor, estos resultados sugieren que la conciencia autonoética (y la experiencia de recuerdo) se encuentra asociada más claramente a la recuperación de información reciente y se deteriora para la información codificada en un lapso de tiempo mayor.

Tulving sugiere que el sistema de memoria episódica con la correspondiente conciencia autonoética dota al organismo de una mayor disponibilidad para la evocación de sus experiencias pasadas, lo cual le posibilita a su vez tomar decisiones más adecuadas en el presente y planificar acciones efectivas para el futuro. En tal sentido, su posición mantiene cierta cercanía con la del filósofo Herny Bergson (1985), quien creía que la conciencia resultaba ser una función surgida de las necesidades adaptativas de los organismos.



Versión simplificada del modelo de memoria y conciencia propuesto por E. Tulving

Para este último autor, el instinto y la inteligencia serían dos "soluciones, igualmente elegantes, de un mismo problema". En condiciones típicas, dirá, la inteligencia está tapada por la acción. El organismo se moviliza a los fines de satisfacer sus necesidades y, en tanto y en

cuanto nada resulte un impedimento, se conducirá realizando aquellas respuestas típicas que han resultado de utilidad para la supervivencia de la especie. Las modalides del ser consciente, intrínsecamente ligadas, para Bergson, con la inteligencia, suponen un detenimiento de la acción y surgen cuando las formas de respuesta instintiva se ven impedidas, cuando aparece la exigencia de creación. En el instante en que las posibilidades de elección espontánea desaparecen, dirá Bergson, surge un estado de expectativa, de espera, que saca al organismo de la situación de instantaneidad; que lo obliga a replegar su acción y retener aspectos pasados en el presente a los fines elaborar, a partir de la experiencia integrada, una respuesta inteligente, más creativa que la que tendría lugar en el mero campo del reflejo o el instinto. Surge entonces la experiencia del devenir.

Identidad personal e identidad narrativa

Atendamos ahora a un fenómeno que, al parecer, se vincula con la memoria y con la autoconciencia: la identidad personal. En Occidente compartimos la idea de que "tener un yo" o "ser sí mismo", resulta un factor clave para nuestro desenvolvimiento como seres humanos adultos (Harré 1984). Históricamente se ha recalcado, sin embargo, la enorme dificultad para definir y caracterizar aquello que denominamos "yo"; su constante evasividad parece ser uno de sus rasgos constitutivos.

Para Imannuel Kant, contar con un yo significa esencialmente ser un *agente responsable,* consciente de la identidad numérica de la propia persona a lo largo del tiempo. La idea de ser un "sí mismo", que supone necesariamente la de considerarse un individuo, referiría así a una función organizativa básica que otorga unidad a la experiencia subjetiva y permite regular las propias conductas (Harré, 1984).

Hay autores que sostienen que alguna forma mínima de identidad personal se asienta sobre la experiencia de *agentividad* (la sensación de ser causa de una acción), la cual estaría intrínsecamente conectada con las de "subjetividad" y "voluntad" (Russell, 1996, 1997). En una interesante revisión sobre el tema, Shaun Gallagher (2000) usa la expresión "yo mínimo" para caracterizar este rudimentario sentimiento de mismidad al que define como "la conciencia de uno mismo como sujeto inmediato de experiencia, no extendido en el tiempo". Junto a la *agentividad*, el autor ubica el *sentido de propiedad* (esto es, la sensación de que es a mí a quien suceden ciertas experiencias). Esta forma de autoconciencia, más bien básica, les ha sido atribuida al niño pequeño y a algunos animales antropomorfos, ambos capaces de destrezas como reconocerse en el espejo o llevar a cabo algunas conductas imitativas (Gallup, 1970, 1977; Meltzoff y Moore, 1983)[50].

Un segundo enfoque, en cambio, propone tratar al "yo" y al sentido de la "identidad personal" en términos narrativos. De acuerdo con esta propuesta, la capacidad para organizar la experiencia en la memoria, de modo narrativo y autobiográfico, se hallaría estrechamente asociada con el sentimiento de identidad personal (Tulving, 1983; 1985); el "yo" sería producto de que desarrollamos narraciones sobre quienes somos. De este modo, junto con las experiencias de *agentividad* y de *propiedad*, con el relato incorporamos al yo la vivencia de prolongación en el tiempo. Los hechos pasados y nuestros proyectos futuros son ubicados dentro de una historia, que nos permite fraguar en un todo unificado, coherente y significativo, los aspectos cambiantes de nuestras vivencias. La identidad tiene, por tanto, la forma de relato en el que nosotros seríamos el eje referencial (Gallagher, 2000; Neisser y Fivush, 1994); no sería, por ende, algo que descubrimos dentro nuestro, sino más bien una ficción

[50] En los capítulos próximos trataremos el problema relativo al desarrollo de la autoconciencia y su relación con la memoria y la vivencia de agentividad en el niño pequeño normal y en sujetos aquejados con patologías piquiátricas.

que elaboramos; una especie de "metaevento" que ofrece coherencia y continuidad a la confusión de la experiencia (Ricoeur, 1985, 1990; Dennett,1991). Este "metaevento" se encontraría distribuido en cada elemento que ha contribuido a su elaboración: en las anotaciones que hemos hecho en cuadernos, los pasajes subrayados en nuestros libros, las fuentes de información de nuestro ordenador, en nuestros amigos, siempre propensos a darnos una referencia o un consejo (Bruner, 1991; 2002) o incluso en las producciones literarias que han marcado los estilos discursivos de una determinada época o período histórico (Bajtín, 1979).

Como señalé, dentro de ese relato nosotros vendríamos a ocupar el lugar de "personaje principal". Ricoeur (1990) propone el concepto de identidad *idem,* para referirse al conjunto de características que reconocemos como más o menos permanentes, que aseguran cierto grado de "identidad referencial" al protagonista y proporciona una mínima coherencia a la trama de cualquier historia. Junto a la identidad *idem*, entreve a la identidad *ipse*. Con esta expresión, se refiere a aquellos elementos cambiantes que permiten una progresión y desarrollo tanto del personaje como del drama. Nuestra identidad personal, que resultaría, de la compaginación de unos y otros rasgos, constituiría así un elemento central que es posibilitado por, pero que a la vez da lugar a, la construcción narrativa.

La terapia: un espacio para el diálogo y la reelaboración de relatos

Dada la importancia que, según estamos viendo, tendrían los relatos y las narraciones autobiográficas sobre la constitución de la identidad personal y sobre las formas en que organizamos nuestra experiencia vital, pareciera importante estudiar qué aspectos condicionan su conformación y cómo éstos y aquella se ven involucrados a lo largo de un proceso de revisión histórica y situacional que tiene lugar durante un proceso como es el de la psicoterapia.

Los comentarios que algunos especialistas hacen al respecto, son bien sugerentes. Según Gergen, los relatos que los demás hacen sobre quienes somos son un condicionante fundamental de nuestra experiencia de mismidad. La construcción de cada relato, dice, se halla influenciada por un sinnúmero de factores como nuestro rol social, nuestra particular posición en una situación, etc. Según sean las historias y, en definitiva, el reflejo que en sus narraciones los demás den sobre lo que somos será la imagen que generaremos respecto de nosotros mismos (Gergen, 1982; Gergen y Taylor, 1969; Shotter y Gergen, 1989). Este reflejo, se hallaría asociado a nuestro modo de incluirnos en el mundo y de relacionarnos con nuestros semejantes.

Donald Spence (1984) trató de analizar la forma en que se ven involucrados los relatos en los procedimientos terapéuticos. Este autor postuló que el quehacer terapéutico se basa en ayudar al paciente a "generar" narraciones autobiográficas más coherentes y mejor integradas; relatos más funcionales que aquellos con los que éste llega a la consulta. Lo que fundamentalmente importaría en esta clase de procesos sería, más que la verdad histórica, la *verdad narrativa* y el nivel de consistencia del nuevo relato; es decir: los grados en que la narrativa emergente se ajusta a las circunstancias presentes y en que ofrece, a la persona, una visión más o menos coherente sobre su historia y su futuro, a los fines de potenciar conductas más adaptadas o modos de vida más satisfactorios

Siguiendo una línea parecida, David Schafer (1981), ha sostenido que durante la terapia, el paciente y el terapeuta se proponen relatar una historia de manera que este último alcance a lograr alguna comprensión o inteligibilidad acerca de los orígenes, los significados y la importancia de sus dificultades. Entendido en estos términos, la relación terapéutica resultaría algo semejante a un "encuentro de narrativas" siendo el espacio de la terapia un ámbito de apertura para hallar nuevos "cuadros" o "metáforas" que permitan al paciente "historizar" los acontecimientos desde una estructura narrativa, diferente de la original, que conduzca a un desenlace más ameno y novedoso.

Características de los relatos

Pongamos ahora atención a cuáles serían los elementos constitutivos que hacen de algo un relato bien estructurado. Kenneth Burke (1945) nos dice que las historias bien construidas cuentan con cinco elementos claves: un actor, una acción, una meta, un escenario y un instrumento, a los que se suma un problema que resulta de un desequilibrio entre cualquiera de los elementos previos (una acción impropia para alcanzar una meta, un actor que no encaja en un escenario o que entra en conflicto con una acción particular, etc.)

De forma parecida Jerome Bruner (2002) dice que todo relato requiere de una trama y que es la posibilidad de proseguir con el relato lo que determina cuales serán los acontecimientos que seleccionaremos para su conformación. Además de ello, el relato debe servirse de obstáculos para la consecución de un fin y debe hacernos reflexionar y darnos pistas que hagan comprensibles las acciones de los personajes. Finalmente sus personajes deben desarrollarse pero a un mismo tiempo deben conservar ciertos rasgos que los identifiquen dando continuidad al relato.

Por su parte, Charlotte Linde (1993) sostiene que una buena narración presenta al menos cuatro partes estructurales: a) un "resumen" o "prefacio", en el que se anuncia y enmarca el relato; b) algunas "cláusulas de orientación", con las cuales se establecen las características de los personajes y se especifica el tiempo, el lugar y las circunstancias en que ocurre el relato; c) las "cláusulas narrativas", que hacen al esqueleto mismo de la narración, y d) el "epílogo", con el que por lo común se indica el final del relato y que suele incluir alguna forma de "evaluación" o "conclusión" sobre el significado que el relato tiene para el narrador (cuál es su punto de vista o por qué nos lo cuenta). Este último punto es particularmente importante: en un relato, el hablante suele ofrecernos algún tipo de justificación sobre qué cuenta y por qué. Como sostiene Mijail Bajtín, dentro de un relato, el autor lleva a cabo algún tipo de "actividad justificadora y conclusiva" respecto de lo relatado. El autor se ubica más allá de los acontecimientos o de las vivencias del héroe; desde allí nos ayuda a significar su vida, en tanto articulada a una totalidad que otorga unidad a lo heterogéneo (Bajtín, 1979).

En base a las anteriores consideraciones y basándose en los trabajos de White (1973, 1987), Linde (1993) propone diferenciar entre el discurso propiamente narrativo y otras formas que normalmente se asocian con éste, como pueden ser la *crónica* y la *explicación*. La *crónica* nos ofrece una secuencia de hechos o "cláusulas narrativas". Carece en cambio de los demás elementos estructurales a la narración. Es decir que no hay *resumen*, *cláusulas de orientación*, ni *conclusión* (cuando hay conclusión es respecto de algún evento particular más no de la secuencia narrativa como un todo).

La *explicación* consiste, por su lado, en la presentación de un conjunto de estamentos seguido por las razones por la que dichos estamentos deben ser creídos o considerados. Primero se presentan una serie de proposiciones de estado y luego una fundamentación para creer en su verosimilitud. Aunque hay elementos de la narración que interactúan tanto con la *crónica* como con la *explicación*- dice Linde- es conveniente diferenciar estos géneros.

De lo anterior se desprende que la violación u omisión de alguno de estos principios y elementos, constitutivos del relato, daría lugar a una narración incompleta, incoherente o incluso ininteligible. Un relato carente de obstáculos, por ejemplo, volvería imprecisas las intenciones del protagonista, dificultaría la progresión de la trama y por tanto imposibilitaría alcanzar un desenlace adecuado. Por otro lado, una narración en el que los personajes presentaran rasgos rígidos que a su vez fueran totalmente contradictorios, sonaría incongruente.

Parece además que el desenlace elegido y la *conclusión* del relato podrían resultar condicionantes para la selección de los acontecimientos históricos que cabrá incluir y los que no. Siendo que las partes del relato están condicionadas por la configuración global de la narración, podría suceder que los modos predominantes para seleccionar y describir los acontecimientos que componen la narración pudiera obstaculizar la prosecución hacia ciertos desenlaces, siembre posibles bajo otras descripciones.

El proceso terapéutico como reconfiguración narrativa

Como vine diciendo, para algunos psicólgos es posible que, durante la terapia, el constante intercambio que tiene lugar entre el paciente y el terapeuta (en un diálogo abierto en donde el propio paciente aporta validez a cada nueva configuración narrativa) posibilite el proceso de "curación. En estas situaciones, la construcción de relatos novedosos resulta posible como consecuencia de que reconfiguramos cada acontecimiento autobiográfico a la luz de descripciones diferentes a las originales. Goolishian y Anderson (1988; 1996) dicen que es la creación dialogal de una nueva narración y, por lo tanto, la apertura a una nueva mediación lo que hace al motor de cambio terapéutico.

> El poder transformador de la narración descansa en su capacidad para re-relatar o re-relacionar los hechos de nuestras vidas en el contexto de un significado nuevo y diferente (Goolishian y Anderson ,1996, pág. 47-48).

Al respecto cabe decir que es la propia configuración de la trama del relato la que conduce al paciente a caracterizar su situación vital como problemática. Como dicen estos autores, es posible considerar que los problemas que se tratan en terapia emanan de narraciones sociales y autodefiniciones que no brindan una mediación eficaz entre el paciente y su entorno. La terapia brinda entonces la oportunidad de desarrollar nuevas y diferentes narraciones, de configurar relatos alternativos, novedosos, acerca del mundo y de nosotros mismos, los cuales posibilitan o nos habilitan a actuar de un modo creativo, sinérgico o potenciador. Quienes visualizan la terapia como exitosa, dicen Goolishian y Anderson (1996) suelen experimentar la nueva mediación narrativa, en términos liberadores y potenciadores.

Sobre este aspecto parecen trabajar los terapeutas Tom Andersen (1991) y Steve de Shazer (1994) cuando proponen que. el terapéutico, sea un espacio para la búsqueda de acontecimientos "inusuales" o para la construcción de una "historia de logros". Ambas estrategias apuntarían a focalizar los relatos sobre los aspectos funcionales de la experiencia de los pacientes. Estos autores remarcan la relevancia de estas herramientas como un modo de hallar la solución al problema de consulta desde un marco distinto al que estructura las narrativas típicas de los pacientes.

Michael White (1997) por su parte, habla de las "excepciones" a la regla, refiriéndose a aquellos antecedentes atípicos a tomar en cuenta para la construcción de nuevos relatos. Según White (1997), las situaciones en las que el paciente se orienta de forma novedosa frente a un problema constituyen, según parece, la clase de excepciones que por lo común no se incluye en sus relatos oficiales. La labor terapéutica consiste aquí en ayudar a consolidar un contexto narrativo diferente al que el paciente trae a terapia, a fin de que permitir configurar una nueva trama que incluya tales excepciones. Si un paciente reporta, por ejemplo, sufrir dificultades para afrontar situaciones sociales, tal vez resulte terapéuticamente adecuado indagar cuáles son las circunstancias excepcionales en que, por el contrario, aquél siente que logra desempeñarse con alguna eficacia. Esto nos permitirá indagar qué sucede o qué acciones diferentes lleva a cabo en tales condiciones. La finalidad de ello será tomar tales ejemplos como modelos paradigmáticos alternativos, que amplifiquen su mirada respecto de cómo conducirse, que lo ayuden a identificar qué hace cuando logra un mejor desenvolvimiento y, finalmente, que le permitan configurar nuevos relatos identitarios, habilitadores o potenciadores, acerca de sí mismo.

CAPITULO V

Cognición infantil: mundos mentales y procesos psicológicos básicos

En los próximos capítulos me propongo describir y analizar ciertos aspectos relativos a la cognición infantil. Para ello describiré de qué modo intervienen, en etapas tempranas del desarrollo, ciertos procesos psicológicos, permitiendo al niño pequeño reconocer, por un lado, sus propios estados psicológicos y por otro, identificar en otras personas estados psicológicos diferentes de los propios. Estudiaremos los modelos explicativos y los datos empíricos aportados por distinguidos psicólogos para dar cuenta de estas competencias y, conjuntamente, analizaremos qué clase de procesos psicológicos básicos pudieran, de acuerdo con cada una de estas perspectivas, participar haciendo posible la aparición de estas competencias. Entre otras cosas, pondremos especial énfasis en cómo procesos tales como el desarrollo de nuestros sistemas de memoria, la evolución de determinadas competencias para la detección de señales intraespecíficas como ser la mirada de nuestros congéneres, el desarrollo de algunas funciones atencionales, el desarrollo de competencias para la identificación e imitación espontánea de respuestas emocionales y la evolución de capacidades neuropsicológicas para computar información y autorregular la conducta podrían explicar, al menos parcialmente, la aparición en el niño de cierto grado de autoconciencia, de competencias para identificar estados mentales como deseos o creencias, así como también las habilidades para realizar determinada clase de cómputos o inferencias respecto de los estados mentales de otras personas.

El reconocimiento y la adscripción de estados mentales en el niño

Como he comentado en el capítulo II, parece algo demostrado que los factores que posibilitan la adquisición de una teoría de la mente en el humano se encuentran relacionados con un amplio conjunto de funciones implicadas en el desarrollo socio-afectivo normal. De acuerdo con la literatura especializada, el niño desarrolla una "teoría de la mente" entre los tres y cinco años de edad. Esto ha sido demostrado experimentalmente mediante pruebas que requieren atribuir a un agente un estado mental o una representación diferente de la propia. Al parecer, niños normales pequeños y sujetos autistas, comenten importantes errores al enfrentar esta clase de problemas (Perner, 1994; Baron Cohen, 1995; Frith 1995; Zaitchik, D. 1990).

Josef Perner (Perner et. al 1987; Perner, 1994) ha intentado explicar estas insuficiencias como consecuencia de un déficit en el desarrollo de una capacidad *metacognitiva* general para la manipulación de representaciones: la "habilidad metarrepresentacional". De ella dependería que los niños construyan un modelo conceptual para afrontar el dominio general de las representaciones en su conjunto (entre ellas las que implican estados mentales). Dicha competencia, que les permitiría comprender la clase de relaciones de referencia y verdad que se establece entre contenidos representacionales diversos y el mundo, se establecería, junto con una "Teoría de la Mente" más o menos explícita, recién después de los 4 años de edad.

Alan Leslie también afirma que los infantes adquieren "capacidades metarrepresentacionales"; sin embargo atribuye a esta expresión connotaciones diferentes a las que le supone Perner. En primer lugar, afirma, éstas dependen del desarrollo ontogenético de estructuras modulares innatas de nuestro cerebro con funciones específicamente paraintencionales (Leslie y Roth, 1993; Leslie, 1994; Roth y Leslie, 1998). Además de ello, entiende por habilidad metarrepresentacional

capacidades básicas para: 1) construir representaciones contrafácticas acerca del mundo; 2) atribuir a un segundo agente "actitudes" que se asocian con tales representaciones. Como enseguida veremos, Leslie afirma que adscribir estados mentales supone identificar actitudes. A su modo de ver, las "actitudes" implican "nociones primitivas" que no pueden analizarse en componentes más básicos sin que la noción original pierda su significado. Además, sostiene que la sola consideración de los aspectos representacionales de nuestros estados mentales resulta insuficiente para diferenciar entre diferentes procesos psicológicos. Con la expresión "Teoría de la Mente" refiere, por su parte, no a un sistema conceptual, en el sentido de Perner, sino a un conjunto de principios inconscientes y más o menos automáticos, que delimitan constrictivamente y de forma compulsiva nuestros razonamientos prácticos cuando en ellos están implicados otros agentes. Los componentes de esta "Teoría de la Mente Implícita" serían comparables antes con los principios operativos de un sistema de procesamiento más que con un sistema de creencias acerca del mundo.

La mente como producto conceptual

Nos es posible identificar tres grandes líneas teóricas referidas a la *génesis del conocimiento mental*; de forma genérica las denominaré: 1) la línea "teoricista" (vinculada con las posiciones constructivistas); 2) la línea "nativista" (dentro de las cuales incluimos las posiciones "modularistas"); y 3) la línea "introspeccionista" (que -tomando ciertos recaudos- podemos colocar junto con algunas de las perspectivas "simulacionistas").

En el presente capítulo presentaré la "*Teoría de la Teoría"*, el paradigma dominante que representa a la primera de estas posiciones. La misma asume que la comprensión mental infantil requiere de la elaboración de alguna forma de teoría semejante a las científicas; por medio de dicha teoría el niño comenzaría a reconocer determinadas propiedades como intrínsecas a lo mental[51]. Algunos representantes de esta posición son Henri Wellman, Alison Gopnik y Josef Perner. Al exponer este modelo, me centraré con especial énfasis en la tesis conocida como *Teoría Representacional de la Mente* (TRM), defendida por el último de estos autores. Como veremos, este teórico sugiere que nuestras habilidades mentalistas dependen del desarrollo de una sistema conceptual más o menos explícito que involucra supuestos ontológicos, epistemológicos y causales y que nos permite entender a esta clase de fenómenos en términos *representacionales*. Según esta propuesta, los niños adquirirían una auténtica comprensión acerca de *lo mental* luego de entender que los eventos mentales implican la participación de procesos representacionales y de inferir el tipo particular de comportamientos que dicha clase de fenómenos muestra.

Seguidamente destinaré varios apartados a hacer mis observaciones y críticas a la TRM. En cada uno de ellos ofreceré interpretaciones alternativas que permitan resolver los problemas o dificultades de dicha propuesta. Ya en el capítulo próximo nos ocuparemos de pasar revisión a los otros modelos psicogenéticos.

La Teoría de la Teoría

La idea de que los seres humanos elaboramos hipótesis sobre cómo funciona el mundo circundante y que, mediante tales hipótesis, regulamos nuestras expectativas, nos organizamos y determinamos cómo comportarnos bajo condiciones físicas y sociales específicas no es en absoluto nueva. Como comenté en una sección anterior, ya en la década del 30 Piaget había intentado trazar una analogía entre los procesos cognoscitivos del niño y los pasos que daban los científicos al momento de construir teorías. En 1966, Kelly propuso que, de forma similar

[51] Una variante de esta perspectiva es la que postula que nuestra psicología folclórica consiste en un conjunto de convenciones que de forma más directa o indirecta son trasmitidas al niño durante la crianza.

a la de un científico que elabora un esquema parcialmente arbitrario por medio del cual procura unificar, explicar y predecir algunos hechos de la experiencia, el hombre común desarrolla *expectativas* o *hipótesis* derivadas de ciertos modelos o constructos acerca de cómo funciona algún aspecto del mundo. Kelley (1972), por su parte, sugirió que los seres humanos crecemos dentro de una cultura dónde están dados ciertos *esquemas causales* de pensamiento; esto es, reglas que según suponemos gobernarían las relaciones entre estímulos y respuestas. Dichos esquemas regularían nuestras interpretaciones cotidianas acerca de cómo funciona la realidad. A diferencia de Kelly, que hacía hincapié en los elementos más idiosincráticos y personales de dichas construcciones, Kelley remarcaba el carácter de herencia cultural que las mismas poseen.

Siguiendo una línea similar pero influenciado particularmente por los trabajos de autores como Churchland (1981) y Stich (1983), Herny Wellman (1988; Bartsch y Wellman 1989; Gopnik y Wellman 1991; Wellman y Gelman, 1992) ha propuesto que el niño elabora teorías acerca del mundo que le rodea; la *"Teoría de la Mente"* sería una entre otras muchas de estas construcciones. Según Wellman, los seres humanos contaríamos con teorías especializadas para diferentes dominios cognitivos; así, tendríamos una teoría sobre el mundo físico, otra sobre el biológico, una tercera para el mundo psicológico, etc. La comprensión de la *causalidad física*, por ejemplo, sería resultado de la aplicación de la primera clase de sistema. El segundo nos permitiría extraer algunas conclusiones y establecer clasificaciones diferenciando entre entidades animadas e inanimadas y reconocer en unas y otras propiedades ontológicas diferentes. El tercer sistema, en tanto, nos conduciría a identificar y explicar las conductas de las personas en término de estados mentales subyacentes con poderes causales.

Podría pensarse que Wellman emplea el término *teoría* de forma metafórica para referir a un conjunto *generalizaciones empíricas* que por lo común empleamos en nuestra vida cotidiana o acaso para aludir al hecho de que, en ocasiones, los humanos construimos sistemas conceptuales explícitos más o menos coherentes que involucran nociones abstractas. Sin embargo este autor toma la comparación en un sentido más radical. Para él las auténticas teorías son claramente distinguibles de éstas antes que nada debido a que las primeras pero no las últimas suponen términos que refieren a inobservables. Respecto de la comparación con otras formas de construcciones abstractas, Wellman sostiene que una verdadera teoría presenta una serie de rasgos característicos específicos que permite identificarla claramente como tales (Wellman, 1988).

Su tesis es que al desarrollar sus conocimientos sobre el mundo, los niños siguen una secuencia de pasos semejantes a las que siguen los científicos en su labor y que las teorías resultantes comparten en uno y otro caso un conjunto de propiedades *estructurales* y *funcionales* típicas. Para este autor los componentes *estructurales* y *funcionales* definen en un sentido básico las propiedades básicas de cualquier teoría y tanto unas como otras pueden reconocerse en las elaboraciones del especialista como del hombre común[52]. Entre los primeros aspectos cuentan el carácter abstracto de las mismas, el hecho de que invoquen algún tipo de compromiso ontológico y de supuestos epistemológicos, que cuenten con hipótesis causales y que además presenten cierto grado de sistematicidad y coherencia interna. Entre los segundos, el hecho de que cumplen con un rol regulador sobre nuestras predicciones, nuestras interpretaciones y nuestras explicaciones acerca de la realidad.

De acuerdo con su propuesta (Wellman 1988; Gopnik y Wellman, 1991), al igual que sucede con las teorías científicas, las teorías elaboradas por nuestros niños suponen, en princi-

[52] En un artículo de 1989 Bartsch y él ofrecen un esquema de lo que a su parecer sería la teoría de la mente; en él hacen intervenir diferentes componentes de orden y complejidad variable, que van desde procesos preceptivos y emocionales básicos, pasando por creencias y deseos y llegando a la acción. Los autores pretenden mostrar, mediante dicho esquema gráfico, cuáles serían nuestros supuestos sobre el modo en que los diferentes componentes de la teoría interactúan.

pio, una *concepción básica* del tipo de fenómenos o entidades que serán subsumidos bajo la misma, lo cual haría a un rasgo clave de un sistema conceptual de esta naturaleza. Además de ello tanto las primeras como las segundas cuentan con una *red explicativa causal* que nos indica de qué modo interaccionan los fenómenos incluidos en su campo[53]. Finalmente, en ambos casos los fenómenos subsumidos por la teoría junto con los términos y proposiciones que la componen se encuentran en situación de *mutua interdependencia*. Esto último significa que cada término de la teoría cobra significación a partir del sitio que ocupa dentro del esquema completo y del modo en que se encuentra conectado con otros términos del sistema. Resumidamente, para Wellman decir que alguien posee una *teoría* supone decir que da por ciertos algunos *supuestos ontológicos y epistemológicos* respecto de la naturaleza de los fenómenos implicados, que ha establecido algunas *leyes causales* para explicar y predecir fenómenos y finalmente, que los diferentes componentes de dicha *teoría* se hallan *coherentemente* interrelacionados.

Por otra parte, cuando este autor habla de las características *funcionales* de esta clase de constructos, se refiere al modo en que los mismos se comportan y al rol que juegan en nuestras interacciones con el mundo. En primer lugar una teoría *predice* hechos y estas predicciones van más allá de lo que sería el mero resultado de una generalización empírica; así, es posible que genere predicciones sobre datos que no jugaron ningún rol en la construcción original de la teoría. Las teorías pueden, por otra parte, producir predicciones incorrectas (cosa que ha sucedido en muchos casos estudiados por la historia de la ciencia). Además, nuestras teorías nos permiten hacer *interpretaciones* sobre los datos y tienen una importante incidencia en determinar cuáles de éstos consideraremos relevantes y cuáles no. Una teoría selecciona, por ejemplo, los fenómenos que entrarán bajo su consideración y del mismo modo en que los científicos "desestiman" eventos que resultan irrelevantes o inexplicables para la teoría, el hombre común y el niño dejarían de lado aquellos eventos que no concuerdan con sus supuestos *teóricos* (Wellman 1988; Bartsch y Wellman 1989; Gopnik y Wellman 1991; Wellman y Gelman, 1992).

Finalmente las teorías proporcionan *explicaciones*. Esto es, nos brindan un panorama parcialmente coherente sobre los fenómenos de los que queremos dar cuenta, a la luz de la serie de supuestos ontológicos y causales que la teoría involucra. También como consecuencia de ello una *teoría* es más que una generalización empírica. Gracias a esto podemos especificar, en términos más o menos precisos, el "porqué" un fenómeno particular ha ocurrido.

En su libro *Palabras, Pensamientos y Teorías*, Gopnik junto con su colega Andy Meltzoff (Gopnik y Meltzoff, 1999) profundizan la tesis de Wellman. Estos autores afirman que los animales y en particular los seres humanos seríamos algo parecido a *máquinas cognoscitivas* diseñadas por la evolución para conocer el mundo y adaptarnos a él. Un conocimiento preliminar del ambiente nos llegaría a través de la percepción y algunos reflejos básicos posibilitarían la puesta en juego de estrategias instintivas inmediatas de adaptación. Sin embargo el bebé humano, a diferencia de otros animales, no cuenta con estructuras cognoscitivas innatas que se encuentren lo suficientemente especializadas. Por el contrario, goza de enormes capacidades de aprendizaje. El supuesto de fondo es aquí más o menos este: los seres humanos habríamos sido programados para construir teorías, en gran medida inconscientes, sobre la realidad. Estas nos permitirían explorar y desarrollar un aprendizaje rápido, poderoso y flexible acerca de regularidades que tienen lugar en el medio en que nos manejamos. Una vez hecho esto, elaboraríamos *leyes* que nos conducen a hacer predicciones sobre el comportamiento de nuestro entorno a fin de adaptarnos mejor a él. Podríamos resumir lo anterior diciendo que los seres humanos "buscamos activamente" regularidades en el mundo, explicaciones que den cuenta de ellas y leyes que nos aseguren un nivel adecuado de predicción. Las

[53] Es gracias a ella que es posible, dicho sea de paso, volver comprensibles y predecibles al menos algunos eventos involucrados por ésta.

buenas explicaciones conllevarían un estado afectivo y motivacional positivo que sirve como el marcador de una función evolutiva subyacente. Alcanzar una buena explicación mediante una buena teoría resultaría de este modo un factor motivador intrínseco. Dicen los autores:

> Podríamos especular que hemos sido diseñados con una fuerza para la teorización y que la explicación es un síntoma de esa fuerza de acción (Gopnik y Meltzoff, 1999: 48).

La evolución- agregan- ha impuesto restricciones entre nuestras entradas y nuestras salidas de información. Dichas restricciones se corresponderían con supuestos generales como que el mundo posee una estructura causal subyacente y algunas otras formas que nos resultan más *lógicas* o razonables al momento de plantear y resolver problemas, formar categorías, asociar datos y formular leyes. Aunque esta *lógica* del sentido común pudiese, en algunos casos específicos, infundir al error respecto a cierto estado de cosas del mundo, la mayor parte del tiempo nos llevaría a conjeturar y desarrollar teorías adaptativas sobre el mundo.

Gopnik y Meltzoff proponen que además de las propiedades *estructurales* y *funcionales*, nuestras teorías del sentido común comparten con las teorías científicas una tercera clase de propiedad que ya fuera anticipada por Wellman: sus rasgos *dinámicos*; es decir, que ambas siguen una evolución parecida.

Continuando con las líneas de análisis sembradas por epistemólogos como Kuhn (1962) y Lakatos (1970), procuran trazar una analogía entre los pasos que sigue durante su labor el científico y el desarrollo cognoscitivo del hombre común. Dentro de este camino los sujetos atravesarían diferentes fases de *construcción de teorías*. De forma sumamente resumida comentaré que, según estos dos autores, a lo largo de su "vida" una teoría pasa por diferentes fases. Durante un primer período se articula un conjunto de nociones con la finalidad de dar cuenta de un fenómeno que hasta entonces resultaba inexplicable. A partir de ese momento el investigador acopia evidencia confirmatoria de la teoría, cosa que supone hallar fenómenos típicamente explicables a partir de la misma. La mencionada teoría permite además predecir diferentes fenómenos, incluso algunos nuevos que no han sido observados previamente. Luego, puede suceder que el científico encuentre algunos datos problemáticos para la teoría; esto es, que se las vea con fenómenos que escapan a las explicaciones y predicciones que pueden hacerse desde la misma. En un principio el investigador considera anómala a tal evidencia; es decir que da por supuesto que ésta resulta de errores de observación o estimación, problemas del material empleado para la investigación, etc. Sin embargo, si la evidencia contraria continúa acumulándose, el científico se ve llevado a construir alguna forma de hipótesis nueva que permita arribar a una explicación de tales *anomalías*. En esta etapa tal hipótesis cumple, sin embargo, sólo un rol subsidiario dentro de la teoría, lo cual quiere decir que solamente se apela a ella en los casos de excepción. Finalmente en una etapa posterior el científico integra a dicha hipótesis al *núcleo* de la teoría; esta última fase supone una completa reestructuración de los aspectos centrales de la misma junto con el agregado de nuevas nociones y la consideración de supuestos e hipótesis que no se hallaban presentes en la teoría originaria. Este momento es descripto por Kuhn como un *cambio de paradigma*.

Gopnik y Meltzoff (1999) piensan que un indicador característico del rol que las teorías cumplen en el funcionamiento cognitivo del niño son las pautas que éstos siguen en sus predicciones. Sostienen que, de forma semejante a lo que sucede con los científicos, si un niño cuenta con una teoría errónea y dicha teoría es la que ordena su sistema de predicciones resultará esperable que genere entonces predicciones incorrectas. Asimismo, podríamos esperar que la *intepretación* de los datos lo lleve a descartar aquellos que no se ajusten a su modelo. Posteriormente podría ocurrir inclusive que el pequeño articulase *hipótesis auxiliares* que le permitieran, desde la misma teoría, dar cuenta de los fenómenos que se escapaban a la ver-

sión original. Esto supondría apelar a nuevas entidades teóricas que, en un comienzo, serían empleadas de forma subsidiaria. Finalmente y ante la acumulación de *anomalías* se produciría una *revolución* en los esquemas explicativos, lo cual conllevaría a un *cambio de teoría*; la nueva teoría integraría a las anteriores *hipótesis subsidiarias* como un elemento central de la teoría[54].

En el plano de la comprensión mental Wellman y sus colaboradores (Wellman, 1988; Wellman y Estes, 1986; Wellman y Estes, 1992; Gopnik y Wellman, 1992) afirman que los niños construyen y abandonan diferentes teorías y, al hacerlo proceden del modo descripto: es decir, que no es un proceso de tipo "todo o nada" sino que involucra una transición gradual del viejo al nuevo punto de vista.

Estos autores han propuesto que el desarrollo de una concepción mentalista y, en una etapa final, la comprensión de fenómenos como los deseos, las creencias y en especial de las creencias falsas dependería del desarrollo de una teoría que permita comprender el carácter representacional de nuestros estados mentales. Tal propuesta afirma que hacia los dos años los niños muestran apenas algunas nociones vagas de lo que son los estados mentales. Estas competencias se expresarían en la aparición de capacidades para la comprensión intersubjetiva tales como la imitación, la referencia social y la atención conjunta.

A los tres años, los infantes llegan a desarrollar algunos criterios ontológicos y supuestos causales específicos relativos al funcionamiento de nuestra mente que haría posible una comprensión más clara de fenómenos como las emociones, los deseos o los productos de nuestras ensoñaciones. Dicha concepción le permitiría al pequeño, por ejemplo, concebir a los estados mentales como *internos*. Con un sistema nocional como éste podría reconocer que un hecho mental supone estados subjetivos, como *actitudes*, dirigidas hacia ciertos objetos específicos. Según piensan estos autores, a esta edad un niño dispondría de una noción rudimentaria de lo que son las creencias; aquí Wellman (1988) toma de Chandler y Boyres (1982) la expresión "*Teoría de la Copia"*para aludir a la rudimentaria noción que tienen los niños de estos estados mentales.

Según Chandler y Boyres antes de los 6 años los niños contarían con una *teoría del conocimiento como copia*; es decir, proceden como si pensaran que los objetos proyectan imágenes o copias de sí mismos, a modo de *proyectiles que bombardean activamente a los sujetos* y generan una impresión en todo aquel que se encuentre dentro de dicha línea de proyección. Estos autores habían encontrado que si mostraban a niños de edad preescolar un dibujo de un animal, a continuación cubrían una parte de la figura con un trozo de cartón que dejaba observar una parte no interpretable de la misma y seguidamente les pedían que dijeran de qué modo entendería un compañero esa forma "abreviada" de la imagen, éstos respondían egocéntricamente: es decir, al no ser capaces de trazar una distinción entre su propia interpretación y la improbable interpretación del compañero desinformado suponían que este último, al ver el pequeño trozo del dibujo, sería capaz de reconocer al animal completo. Para estos autores estos resultados eran indicadores de que los niños apelaban a una idea de la representación mental como *copia*. Puesto que tales objetos generarían copias exactas de sí, la misma imagen será proyectada sobre cualquier sujeto que sea expuesto a percepción ya sea de una parte o de la totalidad de cada uno de éstos.

Wellman (1988; Gopnik y Wellman, 1992), tomó esta misma expresión para caracterizar la idea que según su parecer tendría de las creencias el niño de menos de tres años; esto es: los concibe como estados subjetivos internos que resultan copias exactas de la realidad. Para Wellman esto explicaría, entre otras cosas, los problemas que los niños de esta edad tienen al momento de

[54] En el trabajo de Gopnik y Wellman (1992) puede leerse una conclusión que es casi copiada literalmente por la que aquí expongo. Dice: "Los niños pueden ignorar cierta clase de contra-evidencia, inicialmente, luego considerar para ellos hipótesis auxiliares, luego utilizar esa idea teórica en contextos limitados y solo finalmente reconocer su conocimiento de que esas entidades teóricas juegan un rol central" (pag. 149). Aquí presento sin embargo un resumen de esta tesis basándome fundamentalmente en el libro de Gopnik y Meltzoff (1999) por considerar que esta última propuesta se encuentra expuesta de forma más detallada y sistemática.

resolver problemas como el de las creencias falsas. Siendo que los objetos proyectan transparentemente sus imágenes sobre la *mente* de los agentes, no puede ocurrir que la imagen generada por el objeto no muestre una absoluta concordancia con el mismo ni es posible que alguien tenga una representación errónea de una situación. Debido a ello, otros aspectos de relevancia primordial asociados a esta clase de eventos, tales como ciertas propiedades representacionales, quedarían fuera de la consideración del niño.

Perner presenta a una serie de objeciones a la "*Teoría de la Copia"* de Wellman. Según él la idea de Wellman no se ajusta con algunos hallazgos empíricos que indican la presencia de dificultades para comprender el origen perceptivo del conocimiento en el niño. Resultado de ello sería para Perner que los sujetos de tres años no diferencien entre cuándo alguien alcanza un resultado, como encontrar un objeto, por simple azar y cuando porque cuenta con información pertinente que le permite hacer una búsqueda inteligente[55]. Según Perner esto no debería suceder de acuerdo con la *teoría de la copia,* pues *no ser bombardeado por ninguna información significa no tener en la mente ninguna copia y, por tanto, ningún conocimiento*[56](Perner, 1991).

Una respuesta a tal objeción podría ser que al postular la "*Teoría de la Copia"*, Wellman está proponiendo una tesis diferente de las de sus predecesores. Aunque este autor reconoce que hacia los 3 años un infante puede diferenciar entre alguien que ha tenido acceso visual a una situación y alguien que no, (Gopnik y Wellman, 1992; Welman y Gelman, 1992), ello no significa que apela a tal *"Teoría de la Percepción"* para justificar y discriminar auténticos estados de conocimiento. Es decir que, aún siendo capaz de inferir sobre si un objeto se halla o no en el *campo visual* de un agente, tal vez el niño no computa el acceso perceptivo cómo un aspecto clave para la construcción de las *copias* acerca del mundo. Lo que la "*Teoría de la Copia"* de Wellman prediciría entonces, es que las imágenes de los objetos se imprimen sobre las mentes no en función de los ingresos perceptivos sino de forma instantánea y automática (dando lugar a una forma omnisciente de conocimiento). Así entendida, la teoría presupone imposible que el infante crea que una persona puede- para utilizar la expresión de Perner- "no ser bombardeado por ninguna información", ya que los objetos se *improntan* sobre las mentes sin ningún tipo de mediación.

Esta propuesta nos lleva a inferir que un niño no tendría que ser capaz distinguir entre cuando alguien sabe y cuando no alguna cosa. De acuerdo con Wimmer, Hogrefe y Sodian, (1988) cuando los niños pequeños deben decidir sobre si alguien comparte o no con ellos una información particular, tienden a cometer el error de adjudicar mayores niveles de conocimiento de los convenientes. Esto se ajustaría a esta "nueva versión" de la *Teoría de la Copia.* Sin embargo, como pronto veremos, hay también evidencia que demuestra que hay ocasiones en que, ya a los tres años los infantes, se comportan diferencialmente cuando están ante alguien que ha accedido y alguien que no a cierta información relevante, lo que complicaría esta versión de la *Teoría de la Copia*, pues evidenciaría que éste cuenta con alguna forma más elaborada de conocimiento respecto de cómo funciona nuestra mente.

El problema aquí es que Perner no parece convencido de la fiabilidad de esta última clase de datos. Para este autor hasta antes de los cuatro años los infantes no reconocen ninguna diferencia entre lo que es y no conocer:

> A partir de los cuatro años los niños tienen algo más que una "*Teoría de la Copia"*, y antes de esa edad, ni siquiera comprenden que la mente puede producir copias (Perner, 1991: 289)

[55] Para Perner es una consecuencia de ello que los niños afirmen saber dónde se encuentra un objeto toda vez que alcanzan a dar con él independientemente de si han tenido o no acceso a información adecuada.

[56] Para más detalles de esta clase de estudios véase el apartado próximo: ***Saber, saber que se sabe y saber porqué se sabe***

Lo que más adelante espero demostrar es, por un lado, que a diferencia de lo que cree Perner los pequeños cuentan con una noción de conocimiento antes de los cuatro años. Esto supone reconocer la diferencia entre cuándo se conoce y cuándo no. En este sentido, creo que Chandler y Boyres están en lo cierto al sostener que los niños parecen tener la convicción de que el acceso a una parte de la información brinda evidencia suficiente como para contar con un auténtico conocimiento de la totalidad de una situación[57]. Disiento en cambio con sus consideraciones en relación al *momento* en que se supera esta limitada concepción de *lo mental* como copia de la realidad. Estos investigadores apuestan por un desarrollo relativamente tardío de tales capacidades[58]. Aquí comparto la opinión de Wellman, Gopnik o Perner de que a los cuatro años y aún antes los niños disponen de algunas nociones propiamente *representacionales* acerca de lo mental.

Pero volvamos a la propuesta de Wellman (1988) y de Gopnik y Wellman (1992). Estos autores afirman que hacia los tres años y medio los niños pasarían por una etapa de transición que los llevaría a revisar algunas de las hipótesis de la *Teoría de la Copia*. En determinadas circunstancias- sostienen- los pequeños enfrentan situaciones problemáticas cuya resolución supone contar con una *concepción representacional* de los fenómenos mentales. Dicha concepción implica principalmente comprender que nuestras representaciones del mundo no siempre son correctas. En tales circunstancias los pequeños abandonarían provisionalmente su teoría y recurrirían a una *hipótesis representacional auxiliar*. En otros términos, cuando han agotado los recursos ofrecidos por la *teoría de la copia* sin conseguir afrontar satisfactoriamente la situación problemática, los niños generan una hipótesis *ad hoc* que les posibilita interpretar el acontecimiento en términos *representacionales*. Sin embargo tal hipótesis continúa jugando un rol *subsidiario* y periférico para la teoría, la que sólo es abandonada entre los cuatro y los cinco años, cuando el pequeño genera una auténtica *revolución* conceptual por la que renuncia a la vieja teoría y concibe otra que contiene a la *hipótesis representacional* dentro de su *núcleo*[59].

La propuesta de Wellman y sus colaboradores permite considerar una serie de fenómenos de los cuales nos ocuparemos en el capítulo VI. Fundamentalmente esta teoría nos permite dar cuenta de la evidencia empírica documentada que sugiere la existencia de algunas capacidades tempranas para comprender estados mentales como las creencias[60]. Por otra parte, un aspecto interesante de esta teoría es que acepta que, aunque el acceso a dicha forma de conocimiento puede implicar la construcción de alguna clase de *artefacto conceptual*, no descarta la posibilidad de que existan algunas competencias presumiblemente innatas que favorecerían dicho desarrollo. Según tendremos oportunidad de ver, algunos aportes *nativistas* ofrecen elementos que permiten comprender cuales podrían ser los mecanismos a partir de los cuales se generan tales *teorías* infantiles.

---

[57] Según pienso esto tiene que ver con que un niño de 3 años no es capaz de computar el *grado* de información que una situación provee; por el contrario, a esta edad los pequeños parecen hacer estimaciones de tipo "todo o nada" (se sabe o no se sabe). Si esto fuese así podríamos esperar que antes de los cuatro años los niños no hallen diferencia entre el acceso a información fehaciente y completa y el acceso a un conocimiento parcial de un acontecimiento. Por otra parte también nos lleva a predecir que cierta distinción entre lo que es *tener alguna* y *no tener ninguna* información.

[58] En trabajos posteriores esta posición es relativizada. Véase por ejemplo Chandler 2001.

[59] Excede el interés de este trabajo discutir cuestiones como la verosimilitud de la *"Teoría de la Teoría"*, en lo que son sus pretensiones de asimilar el acceso al conocimiento del mundo en el niño con la construcción de teorías científicas. Personalmente creo que esta comparación no debiera tomarse más que como una metáfora y que las semejanzas entre unas y otras son más bien superficiales. Para quien tenga interés en el tema, según es visto por dos fuertes exponentes de la "*Teoría de la Teoría"*, sugiero la lectura del libro de Gopnik y Meltzoff (1999).

[60] Como es, por ejemplo, el caso de la Prueba de Falsa Creencia Explicativa.

La Teoría TRM y la *intencionalidad* mental

En 1991, Perner publica *Comprender la mente representacional*, uno de los libros clave en este campo de investigación. En el mismo, el autor procura brindar un modelo conciso y articulado sobre los mecanismos que, según su parecer, posibilitarían la *adscripción mental*. Lo que Perner (1988; 1991) sugiere es que nuestro entendimiento de los términos mentales depende de que seamos capaces de articular una *actitud representacional* (como creer o desear) con un contenido simbólico que puede ser expresado mediante una proposición y que alude a aquello sobre lo que la *actitud* en cuestión trata. De un modo similar al de Wellman o Gopnik, Perner piensa que el desarrollo de un *modelo representacional de la mente* haría posible que reconozcamos algunos aspectos esenciales de fenómenos como las creencias, tal como por ejemplo, el hecho de que pueden representar al mundo como siendo diferente de cómo verdaderamente es que por ende pueden también representar erróneamente*)* y que además las representaciones pueden modificarse. Todos estos aspectos se pondrían en juego frente a problemas como los presentados en las pruebas de *apariencia-realidad, falsa creencia* o *cambio de creencias.*

Para Perner, contar con una *Teoría Representacional de la Mente* (TRM) supone cierta habilidad para *representar la función representacional* y *evaluar semánticamente* el contenido de una representación (Perner, 1991; 1995). Su propuesta es que es posible comprender ciertos fenómenos mentales básicos (como las emociones) sin apelar al *modelo representacional*, pero que para alcanzar un auténtico entendimiento de nociones como *conocer, creer* y *desear* debe uno disponer de una TRM (Perner, 1991; 1995).

Este teórico propone que el entendimiento del mundo mental supone reconocer tres propiedades; estas son: la *experiencia interior*; el carácter *teórico* del conocimiento de las otras mentes y la *intencionalidad*. En primer lugar, todo hecho mental es *interno*; esto es: ocurre dentro de su poseedor. Además, al menos en el caso de terceros, deben ser inferidos, para lo cual es preciso articular inferencias y *nociones teóricas*[61]. Finalmente al menos algunos estados mentales, poseen *propiedades intencionales*, lo cual implica que están referidos a algo diferente de ellos mismos.

No me detendré sobre los primeros dos puntos (*experiencia interior* y*construcción teórica*) pues los mismos refieren, a grandes rasgos, a las propiedades que hemos abordado cuando expuse los supuestos acerca de la *privacidad mental* y el *conocimiento indirecto de las otras mentes* defendidos por la tradición cartesiana. Me centraré, en cambio, en el tercer criterio, el más relevante al parecer de este psicólogo al momento de definir lo que significa comprender el funcionamiento mental.

Perner clasifica a los estados mentales en *sensaciones y actitudes*. Las segundas, que incluyen a las creencias y a los deseos, necesariamente suponen la participación de algo hacia lo cual las mismas se dirigen o, lo que es lo mismo, un *contenido intencional*. Esto quiere decir nada más ni nada menos que las creencias o los deseos son siempre acerca de alguna cosa, en otras palabras, son sobre aquello de lo cual versan (como cuando afirmo que: "creo/deseo [*llegar a obtener reconocimiento por mi trabajo*]"). Las sensaciones (como, por ejemplo, el prurito o los dolores), en cambio, no apuntan ni son sobre nada distinto de ellas mismas. No necesito recurrir a nada fuera de mis sensaciones para caracterizarlas. Basta con que afirme que tengo un dolor; pero no diré que ese dolor es "sobre" algo. No tiene en cambio sentido que alguien afirme tener una creencia si no puede a la vez explicitar sobre qué cosa es esa creencia. Una creencia es un tipo de *juicio* o *interpretación* por el cual se dice dar por cierto

[61] Es decir: según Perner nuestras teorías del sentido común sostienen que solo su poseedor puede acceder a sus procesos psicológicos; como consecuencia de ello el conocimiento de las otras mentes resultaría de la articulación de inferencias y razonamientos. Para Perner dichas inferencias dependen (al menos en algún grado) de nuestras habilidades para teorizar y (en función de las premisas de la teoría) para concluir (la consecuencia) el comportamiento que debe ser predicho o explicado.

algo que conforma el *contenido de la creencia*. Resulta absurdo afirmar por tanto que tal creencia pudiera no estar referida a nada. En relación a esta última clase de fenómeno, Perner nos dice que estos pueden apuntar tanto a un *objeto* como a una *proposición*. Las creencias falsas son siempre relativas a una *proposición* (*contrafáctica*).

Esta última condición lleva a Perner a tratar de definir a las creencias y a otros eventos similares como *representacionales*. Perner sostiene que nuestro sentido común se las arregla con los primeros dos criterios y sin apelar a representaciones (esto es por lo menos en los casos de vérselas con sensaciones, deseos simples o creencias correctas). Sin embargo, para comprender instancias más complejas es preciso que se posea una teoría que dé cuenta de los comportamientos *intencionales,* y esto es posible siempre y cuando uno cuente con una TRM. Pero para entender mejor lo antedicho, permítaseme hacer una breve digresión respecto de lo que Perner entiende exactamente por *intencionalidad*, ya que este concepto, que se ha prestado a diferentes interpretaciones, constituye un punto nodular de la TRM.

Fue Franz Brentano quien hacia 1874 propuso que los estados mentales se caracterizaban por gozar de algo que por entero carecían los fenómenos del mundo físico: la "inexistencia intencional". Dice Brentano:

> Podemos, pues, considerar, con razón, la inexistencia intencional de un objeto como una propiedad general de los fenómenos psíquicos, que distingue a esta clase de fenómenos de la clase de los fenómenos físicos (Brentano, 1874: 29).

Esta expresión, tomada de la filosofía medieval, poseía un significado diferente de aquél que en nuestras prácticas lingüísticas invocamos cuando hablamos de *acciones dirigidas a una meta*. Lo que Brentano afirmaba era que nuestros procesos mentales (en su conjunto) se caracterizan por gozar de una propiedad que les es privativa, la de *ser sobre, apuntar a* o *versar acerca de* aquello que conforma su *contenido intencional* (Brentano, 1874; véase también Searle, 1992).

A diferencia de los fenómenos físicos (que existen independientemente de si están o no "conectados" con otros fenómenos), la *intencionalidad* de lo mental se caracteriza porque puede estar direccionada hacia objetos que ni siquiera existen (como una proposición o una representación falsa). De acuerdo con algunos filósofos este tipo de propiedad no sería compartida por ninguna otra clase de eventos, salvo hace notar Searle (1992), los *símbolos*. Respecto de estos últimos la misma parecería ser una forma derivada de intencionalidad, consecuencia de que los símbolos son siempre interpretados por agentes *con mente*.

Al igual que Searle (y a diferencia de Brentano), Perner cree que solamente ciertos estados mentales (por ejemplo: los deseos, las creencias o las esperanzas) gozan de *intencionlidad*. Las emociones, los sentimientos "y otros estados de nerviosismo", carecerían de esta propiedad o, a lo sumo participarían de una *intencionalidad prestada*, que es consecuencia de que están casi siempre asociados a otros estados mentales intencionales[62].

[62] Teóricos como Chisholm (1958) han sugerido que la intencionalidad podría ser no tanto una propiedad de la "mente" como una característica del lenguaje mediante el cual referimos esta clase de fenómenos. En términos de Chisholm: "...cuando deseamos describir ciertos fenómenos psicológicos- en particular cuando deseamos describir pensar, creer, percibir, ver, conocer, desear, y otros semejantes- a) o bien tenemos que usar un lenguaje intencional o b) tenemos que usar un vocabulario que no necesitamos usar cuando describimos fenómenos no-psicológicos o físicos" (pág. 511-512). Su idea es que el lenguaje que empleamos para referir hechos mentales posee peculiaridades lógicas que, de ser identificadas, nos permitirían realizar una distinción de los estados mentales en término del *tipo de enunciados* que empleamos para referirlos. Aunque esta clase de observaciones merece tenerse en cuenta, creo que podemos aceptar, como hipótesis de trabajo, que el supuesto de que la mente se encuentra *dirigida hacia* ciertos contenidos "interpretables" es un supuesto de nuestra psicología del sentido común que usamos para adscribir estados mentales

Para Perner, las creencias reciben su carácter representacional debido a que las mismas son o pueden ser sobre representaciones, las cuales al versar sobre algo diferente de sí mismas (el mundo) resultarían esencialmente intencionales. Lo que estoy intentando decir es lo siguiente: por definición toda representación es un tipo de entidad que está en lugar de otra cosa que le otorga su sentido; es *lo que puede ser puesto en lugar de otra cosa* (Agüero 2001). Así, la representación existe en tanto y en cuanto puede ser interpretada como referida a algo diferente de ella misma. Esto hace de la representación un fenómeno intrínsecamente intencional; puesto que las creencias son estados mentales que involucran representaciones devienen también intencionales.

De acuerdo con Perner, del carácter intencional de los fenómenos intencionales se derivarían las siguientes tres propiedades específicas: la *no-existencia*, la *aspectualidad* y lo que aquí denominaré *falibilidad*[63]. En primer lugar, y como dije antes, todo objeto representado puede de hecho no existir y aún así generar ciertas disposiciones actitudinales. La *aspectualidad* alude a que cualquier proceso representacional supone siempre la representación de algunos (y no todos) los aspectos del objeto representado. La *falibilidad* finalmente, constituye un nodo de la teoría de este autor: supone, por supuesto, darse cuenta de que las representaciones pueden ser más o menos adecuadas, dependiendo ello del acceso informativo que su agente ha tenido respecto de una situación clave. Para Perner es el desarrollo de una TRM lo que permitiría el reconocimiento de los rasgos descriptos al facilitarnos la identificación de elementos constitutivos de los fenómenos representacionales como son su *referencia*, su *sentido* y su *función veritativa*.

Perner recurre aquí a la caracterización que hiciera Frege del *signo* o la representación. Este lógico sostiene que en toda representación o signo hay que diferenciar dos elementos a los cuales llama: el *sentido* y la *denotación* o la *referencia*[64]. El *sentido* de un nombre es aquello que capta *quien comprende el lenguaje* y la *denotación* la entidad hacia la cual nos referimos mediante el nombre (Frege, 1892).

Según Frege es preciso diferenciar entre *las cosas* y *nuestros modos de designarlas*. Esto último es su modo de presentación o *sentido*. En otras palabras: la *referencia* es el objeto al cual una representación denota. El *sentido*, en tanto, es aquello que es aprehendido por todo aquel que tiene suficiente familiaridad con el lenguaje utilizado para designar. De su propuesta se desprende que todo *signo* o representación tiene un *sentido* y puede tener una *referencia*, que a dicha representación puede corresponderle una *denotación* determinada pero que a la misma no le corresponde solamente un único *sentido* ni un único *signo*[65]. Consecuencia de ello es que podemos recurrir a representaciones para expresar diferentes *sentidos* aún cuando todas ellas aludan a la misma *referencia*. Así ocurre, por ejemplo, con los términos "estrella matutina" y "estrella vespertina", los cuales si bien comparten la misma *denotación* tienen diferentes sentidos. Por otra parte es posible vérnosla con representaciones o signos que carecen de *denotación*, tal como ocu-

[63] Valga comentar que estos *rasgos* son muy similares a los descriptos por Forguson y Gopnik, en su trabajo de 1988. Estas características lógicas de los eventos mentales, de las cuales nos ocuparemos más adelante, son conocidas (bajo otra presentación) como los "rasgos intensionales" (con "s")

[64] La expresión *Bedeutung*, empleada por Frege, significa literalmente "significado". Los traductores, sin embargo, han optado por los términos *denotación* o *referencia*- los cuales emplearé aquí indistintamente. Frege (1892: 3, nota al pie de página)

[65] Frege traza una distinción entre la "denotación" y el "sentido" de una representación y la "imagen" asociada a ésta. La denotación es un objeto perceptible por los sentidos; el sentido es lo que describe la forma elegida para presentar la referencia. La "imagen", en cambio, es algo "interno", que "surge de recuerdos e impresiones sensoriales que he tenido". En estos términos- dice- podemos aceptar que un pintor, un jinete y un zoólogo asocien el término "Bucéfalo" con diferentes "imágenes", aún cuando el "sentido" sea exactamente el mismo (Frege, 1892). Perner no profundiza ni hace consideraciones sobre esta diferencia y si bien en ocasiones parece emplear el término *sentido* con una acepción más o menos semejante a la de Frege, en otras da la impresión de incluir en él aspectos de lo que Frege consideraría la *imagen* del signo, a decir: propiedades psicológicas no semánticas.

rre con la expresión "el cuerpo más distante de la tierra", la cual poseyendo pleno *sentido*, carece de un objeto al cual se refiera

Por otro lado, hay signos en los que además de diferenciar entre referencia y sentido nos interesa indagar sobre el valor veritativo de una determinada proposición. Esto es así debido a que suponemos que las representaciones aluden sino en todos en algunos casos al mundo empírico. La búsqueda de tales condiciones de verdad nos obliga entonces a calcular el grado de concordancia existente entre *sentido* y *referencia*.

Como el lector podrá ya presumir, reconocer propiedades como la *no-existencia*, la *aspectualidad* y la *falibilidad* de los fenómenos representacionales sería consecuencia, de acuerdo con la TRM, de que seamos capaces de reconocer *sentido* y *referencia* y que alcancemos a entender las clases de relaciones que se dan entre estos diferentes elementos. Para Perner, que el niño logre diferenciar entre *sentido y referencia* y que pueda computar los valores de verdad de una representación resulta decisivo al momento de comprender creencias falsas; Perner llama a esto *metarrepresentar*.

De acuerdo con la teoría de Perner, la compresión representacional del niño avanza desde la capacidad para interpretar y usar un medio simbólico hasta la habilidad *metarrepresentacional*. En su modelo evolutivo reconoce tres grandes etapas del desarrollo cognitivo, todas ellas asociadas a la adquisición de competencias representacionales: durante la primera de ellas, que finaliza hacia los 18 meses de edad, las representaciones de los sujetos se hallarían reguladas por el entorno inmediato. La conciencia del mundo estaría limitada más o menos a las "presentaciones" provenientes de sus procesos perceptivos. La desaparición del objeto percibido coincide con la desaparición de la correspondiente representación[66].

Durante el segundo período evolutivo, que tendría lugar hacia los dos años, aparecerían las "representaciones secundarias"; mediante ellas el niño consigue representarse situaciones hipotéticas o contrafácticas. A partir de entonces puede reconstruir de forma voluntaria situaciones del pasado o bien imaginar eventos completamente ficticios. Este nivel representacional bastaría para explicar, según Perner, el desarrollo de la imitación diferida o el juego de simulación (del que en breve nos ocuparemos. Por el momento solamente diremos que es una competencia o habilidad que emerge hacia los últimos meses del segundo año de vida e implica la capacidad para *fingir* o *hacer como sí*; esto significa figurarse o representarse imaginativamente una cosa por otra). Según Perner, las capacidades cognitivas del infante de esta edad le permiten representar tales situaciones e incluso intervenir cuando es otro agente quien lleva a cabo este tipo de actividad. Sin embargo no es capaz de comprender el acto simulado como tal. Aún cuando un chico puede, durante este período, aceptar que alguien *finge*, pongamos en un episodio de juego de simulación, que "una banana es un teléfono", lo hace sin arribar a un conocimiento auténtico de la creencia del agente. El niño simplemente acepta que alguien se conduce *como si* la banana fuera un teléfono aún cuando él mismo reconoce que no lo es. Pero de esto no se sigue que distinga entre lo que es *creer* y simplemente *fingir que se cree*. El niño de esta edad no discrimina entre quien *simula tener una creencia* de aquel que verdaderamente la tiene. Y es que en ninguno de estos casos llega a adscribir al agente un estado representacional diferente del propio ni adjudica a esa representación la propiedad de *representar correcta o incorrectamente*. Perner propone el un término que prodríamos traducir aproximadamente por *simucreencia* [67] para referir a esta concepción indiferenciada que tendría el niño de 3 años de lo que son los estados representacionales de las otras personas. Ser un *teórico de las situaciones* lo haría capaz de ligar diferen-

[66] En verdad este es un resumen sumamente simplificado de la propuesta de Perner. De hecho, muchas investigaciones muestran que, en algún sentido, mucho antes el niño comienza a ser capaz de "intuir" relaciones en el mundo que suponen representaciones y que van mucho más allá de la inmediatez perceptual (Véase, por ejemplo, Kellman y Spelke, 1983 y Schmidt y Spelke, 1984).

[67] "*Prelief*" (en inglés): neologismo que se resulta de la unión de las expresiones anglosajonas "*pretend*" (simular), "*belief*" (creencia) y "*lief*" (entretenida).

tes contenidos representacionales con comportamientos, pero no de entender que un contenido representacional referido a una misma situación puede ser tenido a la vez por verdadero y falso[68].

El joven *teórico de la situación* no puede comprender que una imagen pueda dar diferentes interpretaciones, que una imagen pueda tener un sentido y un referente, y que, en consecuencia, las imágenes pueda representar equívocamente (Perner, 1991: 88)

Si bien Perner acepta que mucho antes de comprender las creencias, un niño es capaz de evaluar ciertos enunciados como falsos (puede decir por ejemplo de algo falso *que no es cierto*) afirma que, en este nivel evolutivo:

> No es consciente del hecho de que el enunciado tiene una interpretación y un referente. Lo único que sabe es cómo tratar una pregunta del tipo si-no, es decir mediante la comparación descripta con la realidad. La pregunta: "¿Es esto una galleta?" es una abreviatura para decir: "Dime si la situación que describo aquí es la misma que tu ves allí", comparación que cae muy bien entre las capacidades de un teórico de la situación (Perner, 1991: 93)

Perner sostiene que para comparar y negar la adecuación entre un enunciado y la realidad no es preciso atribuir al niño ninguna habilidad *metarrepresentacional*: basta con ser capaz de diferenciar entre aquellas cosas que son similares y aquellas que no. Para ello es suficiente con poder decidir, por ejemplo, sobre si dos prendas de vestir tienen o no el mismo color o si una imagen, en una fotografía, presenta o no los mismos rasgos del *modelo real*. El niño puede comparar ambas situaciones e inclusive hallar ciertas correspondencias, sin apelar a modelos representacionales.

A esta edad un niño también puede inferir que cada vez que encuentra un envoltorio de chocolate en el cesto de la basura, es porque su hermano ha comido un chocolate. Pero ello no significa que *interprete* al envoltorio como un *símbolo* del chocolate. Sencillamente ha establecido una correlación y en función de dicha correlación se ha vuelto capaz de predecir consecuencias.

En definitiva la habilidad involucrada en casos como los citados es similar a la que le permite comprender cuándo alguien se comporta de un modo *incorrecto* o *inesperado*. El niño puede por ejemplo, corregir a un personaje que busca un objeto en un sitio equivocado diciéndole "no está allí; está acá". En este caso lo que hace es comparar entre lo que sería el modo *adecuado* de conducirse y lo que es la conducta real. La interpretación del niño no es, aquí, que alguien se ha representado erróneamente el mundo y ha actuado en consecuencia, sino simplemente que se ha comportado de un modo inapropiado[69]. Nada de esto requiere- por tanto- de la participación de capacidades *metarrepresentacionales*. El pequeño puede, empleando modelos múltiples, representarse dos situaciones y luego establecer relaciones entre ambas, como sus grados de semejanza, sin llegar a ser consciente de que en tales circunstancias puede estar teniendo lugar una interpretación incorrecta de una de las representaciones.

A partir del tercer estadio (hacia los 4-5 años) el niño desarrollaría la capacidad *metarrepresentacional* y se convertiría en un *teórico relacional de las representaciones*. Esta expresión, tomada del filósofo Pyshylyn (Perner, 1991) designa las habilidades para reconocer las relaciones semánticas que se establecen entre un agente, sus representaciones y el mundo; en otras palabras, sería una función que posibilita representar la *relación representacional en sí misma,* diferenciando *sentido* y *referencia* y determinando los valores de verdad. La *metarrepresentación* sería el proceso que permite analizar y diferenciar, en una representación, entre lo que ésta representa y el modo en que dicho contenido está representado.

---

[68] Al presentar la propuesta de Alan Leslie, más adelante, reconsideraremos algunos de estos asuntos.

[69] Aunque este modelo se ajusta muy bien a esta clase de ejemplos, no explicaría la existencia de casos de niños pequeños que, aún habiendo fracasado en pruebas como la de la falsa creencia, son capaces de anticiparse y darle pistas a un personaje que está por ser víctima de un engaño. Más adelante nos detendremos sobre esto.

Es muy importante dejar en claro que para Perner (1991) una *metarrepresentación* no debe entenderse como "una representación de una representación" en un sentido recursivo. El mismo autor se encargó de trazar una diferencia entre lo que él supone con esta expresión y lo que con ella connotan otros teóricos. Un retrato de Jerry Grotowky hecho a partir de una fotografía de dicho artista no constituye, en su acepción, una *metarrepresentación*, así como la copia de una representación tampoco crea *per se* una *metarrepresentación*, y es que la sola implicación de representaciones secundarias -esto es: representaciones de representaciones- no supone la presencia de habilidades metarrepresentacionales.

Según hemos visto, Perner cree que los resultados obtenidos en pruebas de *perspectiva visual, apariencia realidad, falsa creencia* y *cambio de creencias* resultan sencillamente de que el niño de 3 años es incapaz de comprender la naturaleza representacional de los estados mentales (por lo que tampoco entienden que éstos puedan representar erróneamente el mundo). Este autor expone otros resultados a favor de su tesis. En una investigación realizada con sujetos preescolares normales Deborah Zaitchik (1990) fotografiaba a una muñeca con una polaroide. Durante el lapso de tiempo transcurrido entre la toma de la fotografía y su revelado la situación original se modificaba (por ejemplo: se cambiaba la vestimenta de la muñeca). A continuación, la investigadora pedía a los niños que indicasen cuál sería la imagen que aparecería en la fotografía (la de la inicio de la prueba o la nueva). Según lo reportado los sujetos normales mayores, superaban satisfactoriamente el test. Los niños pequeños, en cambio, fracasaban de forma sistemática. Solamente un 25 por ciento fue capaz de responder que la situación representada en la fotografía sería la inicial y no la última. La explicación que Perner (1991) encuentra par esto es también la incapacidad para *metarrepresentar*. Esta prueba, que no requiere de la adscripción de estados mentales, supondría inferir la clase de relaciones dadas entre un contenido representacional (sentido) y una situación (referencia), así como entender que la *función veritativa* puede ser negativa y que a consecuencia ello la representación representa algo que es falso[70]. Lo que, dicho de otro modo, el niño debe hacer es inferir que la situación de la fotografía es un modelo de la realidad (Perner, 1991).

> Mi respuesta es que los niños [pequeños] sólo tienen una comprensión implícita de las representaciones, que pueden utilizarlas como representaciones y en particular pueden interpretarlas. Su comprensión de la representación no es explícita en el sentido de que puedan producir un modelo de la relación representacional entre imagen y objeto representado o producir un modelo del hecho de que una imagen necesite ser interpretada (Perner 1991: 88)

En búsqueda de nueva evidencia Parkin y Perner (1996) llevaron a cabo un experimento en el que compararon los rendimientos de niños de edad preescolar en una prueba de falsa creencia y una prueba denominada *del signo*. Durante la evaluación se mostraban una maqueta. En la

[70] En otras versiones de la prueba, en las cuales se interrogó a los niños de forma tal que sólo debían inferir la correspondencia o no entre "situaciones" (la de la fotografía y la de la situación real) sin recurrir a un análisis representacional, el "joven teórico de la situación" se desempeñaba, sin inconvenientes (Perner, 1991). Por ejemplo, en un trabajo no publicado (citado en Perner, 1991), este autor, junto con sus colaboradores presentaron, junto con pruebas "intencionales" y la prueba de la polaroid, una versión modificada de esta última. En la misma, denominada prueba de "transmisión de color", se fotografiaba un panel y se decía a los niños "que la máquina haría que el panel que tenía dentro fuese del mismo color que el de afuera". En las pruebas intencionales y en la versión tradicional de la polaroid un alto porcentaje de niños pequeños fracasó; en la prueba e "transmisión del color" los pequeños expresaron una clara mejoría en sus respuestas. Perner (1991) infirió que dichos resultados sugerían que si la consigna de la prueba era expresada en términos "no-representacionales" el niño no tendría inconvenientes con la tarea. Para el "teórico de la situación", un problema de esta naturaleza (no representacional) no suponía ninguna dificultad; bastaba con que estableciese cierta "concordancia" entre dos situaciones diferentes.

misma había dos colinas. Sobre una de ellas había un castillo y sobre la otra un bosque. Un camino conducía hacia el castillo y el otro hacia el bosque. A la vista del niño había también una princesa, de la que se decía unas veces se hallaba en el castillo y otras en el bosque. Se usaba además un cartel para indicar qué camino tomaba ella en diferentes momentos de la historia.

En cierto momento de la representación llegaba el príncipe a buscar a la princesa. Un pequeño cartel indicaba, pero ahora erróneamente, en qué lugar se hallaba la princesa. En una condición (de "signo"), el niño debía responder dónde sugería el cartel que se encontraba la princesa. En la segunda condición de evaluación (de "creencia) se lo interrogaba sobre cuál sería la creencia del príncipe al respecto.

De forma parecida que la prueba de la falsa creencia, el *test del signo* requería que el muchacho diferenciase la ubicación sugerida por el símbolo, de la real. La tarea suponía, una vez más, ser capaz de discriminar el contenido representacional de la situación representada, reconociendo la posible alteración de las *relaciones veritativas* normales así como el sentido y la referencia. Los niños pequeños fueron también en este caso sumamente incompetentes para afrontar ambas tareas. De ello concluyen los autores que la distinción entre lo que la creencia o el signo representan y la realidad, así como la noción de lo que es una *representación errónea* no están presente en el niño pequeño y que ello afecta a sus procesos de adscripción mental tanto como sus desempeños frente a problemas de otra índole que también requieren de la comprensión de algunas singularidades de los fenómenos representacionales.

Consideraciones sobre el uso del término *metarrepresentación* en la obra de Perner

Hasta aquí he intentado hacer una presentación general de la propuesta de Perner. Comenté, entre otras cosas, que contar con una "teoría de las representaciones" permitiría al niño comprender las relaciones "semánticas" que guardan los contenidos de nuestras representaciones y el mundo. Esta caracterización resulta sin embargo una simplificación excesiva de la teoría. Sobre todo porque no permite ver algunos de sus puntos contradictorios o por lo menos confusos. Es por ello que en este apartado destinaré mis esfuerzos a considerar algunos de dichos ítems.

Uno de los aspectos más importantes, y a la vez más observado, de la propuesta de Perner es que ha intentado explicar la comprensión mental postulando la existencia de un mecanismo *general*, aplicable al tratamiento de representaciones de diferente índole. Su tesis es que los cambios que afectan a las *estructuras representacionales* a lo largo de las diferentes etapas evolutivas son globales, son genéricos para todos los *dominios* y que operan simultáneamente y sobre diferentes problemas de un modo parecido (Perner, 1991, Karmiloff-Smith, 1992). Para Perner, una TRM permite explicar cómo funcionan las creencias, los mapas, las fotografías o cualquier clase de fenómeno representacional. Sin embargo es preciso aclarar que su análisis de los procesos representacionales es subsidiario. A él no le interesa generar una teoría de las representaciones *per se*, sino agrupar los fenómenos mentales intencionales dentro del ámbito de las representaciones para dar cuenta de ellos y de cómo pueden ser conocidos y lo hace aplicándoles el mismo esquema de análisis que es posible utilizar con aquellos. Dado este primer paso Perner postula que la capacidad para *metarrepresentar* permite al niño entender la *aspectualidad, la falibilidad y la no-existencia* como rasgos de las representaciones y, consecuentemente, las propiedades intencionales de representaciones como las creencias. En lo sucesivo denominaré a esta concepción, que es a la que Perner parece adherir, *acepción simple* de *metarrepresentar*. Sin embargo, esta no es la única clase de proceso que la *metarrepresentación* y la adscripción de creencias llevan de la mano.

Una lectura atenta de la obra sugiere que en ocasiones Perner emplea esta expresión con un sentido más amplio, que en adelante llamaré *acepción compleja* de *metarrepresentar* y que refiere a las anteriores capacidades junto con una segunda competencia que posibilitaría inferir cuál

es rol que el *acceso informacional* posee en la formación de representaciones. Este sentido de *metarrepresentar* alude a dos capacidades diferentes: por un lado supone reconocer los *rasgos fregueanos* de las representaciones, pero además implica entender cómo se forman sus contenidos a partir del procesamiento de información. Parece claro, en este punto, que la *acepción simple* sólo explica los aspectos comunes a *todas* las representaciones. Sin embargo no es cierto que una foto, por ejemplo, sea igual en todos sus aspectos, a una creencia, razón demás para pensar que una buena explicación de esta última clase de fenómenos debe dar cuenta de la clase de cómputo que los diferencia de los primeros.

La comprensión mental supone entender la implicancia causal que el *acceso informacional* tiene sobre nuestros contenidos representacionales; solo a partir de allí es posible inferir, como lo requieren por ejemplo el test de la *transferencia inesperada* y las pruebas cuya resolución dependen de la adscripción de *saberes*, cuál es el contenido instanciado en la mente del agente en un momento determinado. Las siguientes son palabras del propio autor:

> Elaborando la definición teórico informacional de Dretske (1981, 86) podría caracterizarse nuestra noción de sentido común de conocimiento mediante el papel que la representación mental correcta desempeña en nuestras actividades de procesamiento de información: el acceso de información fiable acerca de un hecho (por ejemplo, verlo, que el informante sea digno de confianza) crea la representación mental correcta de ese hecho, lo cual a su vez, capacita para una acción correcta relacionada con ese hecho (por ejemplo, informar correctamente a un tercero, encontrar algo) (Perner, 1991: 164).

Aquí Perner está reconociendo que además de habilidades metarrepresentacionales entendidas en el sentido *simple*, una adecuada noción sobre qué son y cómo funcionan las creencias y los estados de conocimiento requieren entender el lugar que el *acceso informacional* tiene en tanto factor que determina la conformación de los contenidos representacionales. Al respecto Perner afirma:

> La *metarepresentación* es indispensable para representar *el proceso de recoger información* y *a través de ella* comprender cómo funcionan y cómo se le puede mejorar a fin de que el modelo de realidad refleje la realidad lo más adecuadamente posible. (Perner, 1991: 53. *La cursiva es mía*).

Hay ocasiones en que Perner otorga una importancia tan capital a esta última competencia que llega a reemplazar en su teoría el adjetivo *representacional* por el de *representacional- informacional*. Así, en una de las últimas secciones de su libro dice, por ejemplo:

> …He sostenido que en torno a los 4 años los niños adquieren una *teoría representacional-informacional del conocimiento* (…) hasta los 4 años los niños no son capaces de comprender la verdadera importancia del acceso informacional en la formación del conocimiento. Los niños puede ser capaces de asociar 'ver' o 'recibir información oral' con 'conocer', pero no aprecian que el acceso informacional es una condición necesaria del conocer… (Perner, 1991:*cursiva en el original).*

De este modo, y luego de los análisis ofrecidos por Perner en las páginas 163 y las subsiguientes, parece resultar claro que el cómputo *metarrepresentacional* en cuanto competencia que hace posible la adscripción de creencias, debiera incluir a dos *subcapacidades*. Pero Perner no elige esta alternativa. En la página 203, explica que la mayoría de los autores que han procurado entender la dificultad de los niños de tres años frente al test de la falsa creencia han ofrecido dos

tipos de explicación posible: en la primera de ellas, se postula como factor clave su *imposibilidad de comprender las relaciones causales* que se dan entre las representaciones y el mundo. Tal interpretación- dice- da por sentado que los niños pueden representarse mentalmente que alguien tenga representaciones falsas, pero en cambio son incapaces de comprender el papel que dichas creencias juegan en el *tejido causal de los acontecimientos reales*. Según Perner, su colega y colaborador Heinz Wimmer es uno de quienes formula tal hipótesis afirmando que el problema de tales niños está en entender *de qué modo* se constituyen las creencias, y no tanto en qué consisten.

El otro tipo de explicación, que es la que el propio Perner adopta, abogaría por un déficit *metarepresentacional* entendido en los términos propuestos para la acepción *simple* de *metarrepresentar*. Dice de esta posición:

> [En ella]...se da por supuesto que los niños no pueden comprender la creencia porque tienen dificultades para comprender que algo represente, es decir, no pueden representarse algo como una representación. Esta es la posición que he venido defendiendo en este capítulo (Perner, 1991: 203).

Lo que Perner pareciera creer es que el cómputo del *acceso informacional* resultaría ser una adquisición secundaria que depende de logros anteriores en la comprensión representacional. Es decir: el cómputo de las relaciones de *sentido*, *referencia* y *verdad* constituirían un prerrequisito que permite al niño comenzar a reconocer que la información recibida determina la calidad de nuestras representaciones.

Resumiendo, el acceso informacional resultaría ser una adquisición secundaria, una hipótesis que, luego de haber aprendido a computar *sentido* y *referencia,* el niño elabora para dar cuenta del surgimiento de una representación errónea (véase Perner, 1991: 203). Así, una teoría acerca de las relaciones entre *sentido* y *referencia* parecieran ser la condición necesaria para que el niño atienda a la importancia del *acceso informacional*. De lo anterior se desprende que un niño pequeño tendría que presentar fallas para inferir las consecuencias del *acceso informacional* en la formación de representaciones y que no debería ser posible hallar esta última subcapacidad en ausencia de la primera

Entender qué cosa es el *conocimiento*

Perner ha intentado demostrar que el *déficit representacional* induce a los niños pequeños no sólo a fracasar frente a la prueba de falsa creencia sino también en problemas que le exigen hacer inferencias sobre *cómo* y *porqué* se conoce. Diferentes investigadores (Perner, 1991, 1995, Wimmer, Hogrefe y Perner, 1988 y Poole, 1988) sostienen que aunque los niños de tres años reconocen cuándo ellos mismos son y cuándo no conocedores de algo, son incapaces de describir de qué modo han accedido a tal estado mental (por ejemplo, no pueden diferenciar entre el conocimiento que resulta de *haber visto* y aquél que se originó en algún comentario que alguien les hizo sobre un evento) y tampoco trazan una auténtica distinción entre lo que conforma un auténtico conocimiento (justificado y fundado en evidencia fehaciente) y lo que es una creencia. Concluyen que, durante las primeras etapas del desarrollo, el niño sufre una incapacidad para computar cómo se verán afectados los contenidos de nuestras representaciones de acuerdo al tipo de información que se tiene.

En uno de sus estudios (citado en Perner 1991), Perner empleó una versión de la prueba denominada *saber-adivinar* para evaluar si en estas edades los niños entendían la diferencia entre contar y no contar con un auténtico conocimiento relativo a un evento clave. En la misma éstos debían elegir, de entre dos recipientes, aquél que tenía guardado dentro un objeto, como por ejemplo una moneda. El investigador manipuló artificialmente la prueba de forma tal que los niños acertaban en sus predicciones independientemente de que seleccionasen uno

u otro recipiente. Seguidamente les preguntaba si habían hallado la moneda porque verdaderamente "sabían" dónde se encontraba o en cambio porque lo habían "adivinado". La mayoría de los niños de tres años respondían (erróneamente) lo primero. Muy pocos pudieron, en cambio, reconocer que aún en los casos que habían dado con el objeto en cuestión, ello era la sola consecuencia del azar. Según Perner, esto es así debido a que en esta edad los infantes valoran la eficacia en la acción como un indicio de "conocer" o "saber". De ello concluye:

> Lo que los niños entienden acerca del conocimiento es su impacto sobre la acción correcta (...) pero no la necesidad de acceso a la información para adquirir conocimiento (Perner, 1991: 167).

En otra investigación Perner y Ruffman (1995) presentaron diferentes versiones de un test llamado *cómo lo sabes*. Bajo una primera modalidad el investigador guardaba un caramelo dentro una caja justo en frente del niño. Bajo la otra repetía la operación pero en condiciones tales que el pequeño no pudiese ver cuál era el sitio en que depositaba la golosina. A continuación lo interrogaba sobre si "sabía" o no dónde encontrar el dulce. Por último le preguntaba acerca de "como" o "por qué no lo sabía". En el mismo experimento se aplicó, conjuntamente, la prueba de "saber-adivinar".

Según informan, muchos niños pequeños respondieron a la primera prueba afirmando que "sabían" dónde estaba el caramelo, aún cuando no hubieran tenido ningún tipo de acceso perceptivo a la escena clave del test. Cuando les pedían que justificasen sus respuestas muchos daban contestaciones incorrectas (como "porque lo ví") o irrelevantes ("porque lo pusiste allí"). Por otro lado, estos mismos niños respondieron al segundo test, diciendo en cada caso en que habían hallado la golosina que ello obedecía a que *sabían* o *conocían* su ubicación.

En un segundo experimento (Perner y Ruffman,1995) utilizaron una tarea denominada *de aspectualidad*. La misma consistía en mostrar a los niños objetos de color y peso variables (algunos objetos tenían igual color pero diferente peso y viceversa). A posteriori colocaban los objetos de uno en uno debajo de un túnel opaco (así quedaban fuera de la vista de los sujetos). Una vez hecho esto les preguntaban de qué modo podían conocer cuál era el objeto introducido: ¿mediante la vista o mediante el tacto? Los niños pequeños fracasaban también frente este problema: respondían por ejemplo, que podrían diferenciar entre dos objetos diferentes en el peso y con igual color recurriendo a la vista. Al parecer en todos estos casos los más chicos eran incapaces de decidir, a partir de la sola introspección, sobre cual habría sido la modalidad de acceso perceptivo o cognoscitivo que les habría provisto de la información más adecuada.

La interpretación que los autores ofrecen para estos datos es que la falta de competencias *metarrepresentacionales* (en la *acepción simple*) conllevaría a un fracaso para reconocer la forma en que la información afecta el desarrollo de saberes acerca del mundo. Para Perner y Ruffman es consecuencia de ello que a los tres años el niño no cuente siquiera con un *rudimento* de comprensión sobre lo que es el auténtico *conocimiento*, ni por ende, acerca de la importancia del acceso a información en su conformación. Perner (1991; 1995) dice al respecto que aún cuando el niño de 3 años muestre alguna habilidad para conectar *mirar* con *conocer*, esto no supone que llegue a entender el alcance de ambos conceptos. Afirma:

> Desde mucho antes [de los 3 años] los niños advierten un vínculo entre el mirar y la acción eficaz: no solamente señalan un objeto que quieren que su madre les alcance, sino que también controlan explícitamente que su acto de señalar alcance la meta propuesta de hacer que la madre mire el objeto[71] (...) De este modo, el hecho

[71] Mucha de mis propias observaciones confirman que esto es efectivamente así.

> de que los niños de tres años asocien el mirar dentro de una caja con el saber qué hay dentro puede no indicar la comprensión de que ver conduce a conocer. Muy bien puede ocurrir que el sentido que le atribuyen a "conocer" se agote en "conducir a la acción eficaz". Pero puesto que saben que también el "mirar" se relaciona con el éxito cuando se les pregunta quién sabe lo que hay dentro de una caja, prefieren señalar a la persona que ha mirado dentro de ella (Perner, 1991: 317)

O sea que para él los niños podrían sencillamente estar haciendo una ecuación entre *mirar* y *saber* y *saber* y *actuar de forma eficaz*.

Para este teórico sólo la perspectiva *metarrepresentacional* pone en evidencia que se ha conseguido entender la auténtica naturaleza mental del conocimiento. De su propuesta se desprende que desconocer los aspectos representacionales de nuestra mente conlleva a: 1) una inadecuada comprensión acerca de cómo se conforman nuestras representaciones del mundo junto con una reducida habilidad para manipular nuestros propios procesos de acceso a información con el fin de potenciar la calidad de nuestros contenidos representacionales y; 2) una marcada incapacidad para hacer predicciones sobre el modo en que los contenidos mentales determinarán los comportamientos de otros agentes.

¿Son las creencias "mapas mentales"?

Permítaseme en este punto una breve digresión respecto de la TRM en relación a la cuestión de por qué opta Perner por la acepción *simple* y no la *compleja* de *metarrepresentar*. Personalmente creo que tal preferencia se explica por cuestiones introducidas párrafos atrás. Según observamos, lo que Perner intenta es postular un tipo de capacidad más o menos general que explique la evolución de la comprensión mental en el infante. El encuentra en la TRM algo aparentemente adecuado para tal fin. Ahora bien, los aspectos que más claramente parecieran compartir nuestros deseos, nuestras creencias y los diversos tipos de estados cognoscitivos con la primera clase de fenómenos son los descriptos a partir de un análisis *fregueano* de los rasgos de las representaciones. Vale aquí hacer notar, sin embargo, que cuando consideramos la noción *compleja* de *metarrepresentación,* e involucramos al *acceso informacional* como un factor cuya importancia debe considerarse, la simetría entre ambas clases de representaciones se diluye. Lo que digo es que la relevacia de computar y comprender el rol que la información tiene en la génesis de nuestras representaciones se ve con claridad frente a problemas que suponen la participación de creencias, deseos o estados de conocimiento, etc. A diferencia de lo que sucede con los mapas, los retratos o las fotografías, una propiedad de las creencias y otros estados mentales como el conocimiento o los deseos es que tienden a modificarse y que, al menos en el caso de los dos primeros, dicha modificación es consecuencia de que se actualizan a partir del ingreso de información. Con otras clases de representaciones esto no sucede o, al menos, no sucede directamente. En los casos de los mapas o las fotografías la información puede jugar algún papel en una primera y única instancia; esto es: durante la conformación del contenido de la representación. Sin embargo, una vez fijado dicho contenido, el mismo no se altera aunque lo haga la situación original[72]. Esto nos lleva a concluir que la importancia del *acceso informacional* es fundamental para explicar o hacer inferencias sobre las representaciones mentales; en cambio se vuelve secundario cuando abordamos problemas que suponen la participación de representaciones de otra índole. De lo anterior se sigue que la comprensión mental podría estar involucrando una serie de habilidades suplementarias que no siempre están presentes cuando de lo que se trata es de enten-

[72] Para que en estos casos (por ejemplo el de una pintura o un plano) el contenido se *actualice* hasta adecuarse a la nueva situación se requiere de la participación de agentes *con mente* que sean capaces de computar la información y volcarla sobre la representación

der cómo funcionan otras formas de representación, lo que nos conduce a su vez a pensar que requiere de operaciones diferentes a las que Perner supone para analizar el resto de las representaciones por lo que cabría esperar fueran de aparición más tardía que las habilidades para *metarrepresentar* en el sentido *simple*. Pero esto último no es lo que se observa. Lo que el propio Perner afirma es que ambas habilidades (es decir: las que permiten reconocer los rasgos fregueanos de las representaciones y las que hacen posible reconocer el rol del acceso informacional sobre la constitución de sus contenidos) aparecen de forma simultánea. Veremos incluso que aveces se observan competencias del segundo tipo antes de que el niño sea capaz de resolver un test como el de la falsa creencia, lo cual contradice a la teoría.

En síntesis, la adherencia al sentido *simple* de *metarrepresentar* nos conduce a un problema y es que o debemos optar por dejar de lado las consideraciones sobre algo que es un aspecto crucial para entender las creencias falsas, a saber: la relevancia del *acceso informacional*; o aceptamos que la comprensión mental requiere de cómputos más elaborados que el necesario para entender al resto de las representaciones y por ende damos por hecho que aparece con posterioridad (lo cual se condice con los hechos). Según pienso la salida a este rompecabezas es aceptar que la capacidad para computar *acceso informacional* sea una competencia independiente y diferente de la que permite el cómputo del *sentido*, la *referencia* y la *verdad*. Creo que los resultados de Perner y su grupo pueden ser explicados sin recurrir, en principio, al análisis *fregueano*. El punto aquí es determinar si los déficit del niño de tres años son, como pretende Perner, porque éste no entiende que *la información* es importante en la conformación de los contenidos de nuestros estados mentales o, por el contrario, obedece a que no puede realizar la clase de operaciones mentales que le permitirían inferir de qué forma específica el ingreso de una cierta información conlleva a la formación de un determinado contenido representacional.

Propongo defender la segunda interpretación. Según pienso la dificultad del niño podría responder antes que nada a un déficit para inferir cómo o de qué modo el *tipo* y la *cantidad* de información condiciona la conformación de nuestras representaciones de la realidad. Deseo comentar al respecto algo y es que parece claro que existe en el niño una habilidad temprana para inferir cuando alguien ha y no ha accedido a alguna información sobre una situación. Algunos trabajos de Flavell sobre la *toma de perspectiva*, indican que los chicos son por lo menos capaces de diferenciar entre cuando una persona ha visto y cuando no una escena o una imagen. Además dan muestras de comprender que para tener conocimiento sobre un acontecimiento es preciso haber contado (directa o indirectamente) con por lo menos *alguna* información relacionada con él mismo. Por ello pueden también inferir que si alguien no dispone de información respecto de una situación, carecerá de todo conocimiento relativo a ella. Esto es algo que el mismo Perner reconoce cuando, en la página 168 de su libro dice:

> Los niños de tres años ya tienen cierta idea del hecho de que el conocimiento y las actividades perceptivas, sobre todo el ver, se dan conjuntamente. Cuando se les pregunta cuál de dos personas (o muñecas), una que ha mirado dentro de una caja y la otra no, "sabe" lo que hay en la caja, la mayoría de los niños de entre tres y cuatro años optan por la persona que ha mirado" (Perner, 1991)

Cuando me referí a la *"Teoría de la Copia"*comenté que, al parecer de Chandler y Boyes, los niños pequeños tienen la hipótesis de que los objetos arrojan *proyecciones* sobre las mentes de las personas. Era por ello que un niño pequeño respondía afirmativamente si se le preguntaba si la sola observación de una parte de una figura permitía o no a una persona reconocer un dibujo parcialmente oculto. Según creo la incapacidad en estos niños para enfrentar éste y otros problemas como los de *saber-adivinar*, c*ómo lo sabes* o la prueba de *aspectualidad* es explicable en términos semejantes. Tal incapacidad no implica que el niño no sepa que la información es importante en términos cognoscitivos o que no tenga alguna noción de que la mente procesa infor-

mación. Lo que sugiero es que estas dificultades pueden entenderse como un déficit para computar el modo en que el *tipo* y *la cantidad* de información poseída respecto de una situación, afectará a la formación de un contenido representado. Ejemplo de ello es que se interese por ofrecer información a otro en circunstancias en que ese alguien no ha podido acceder a determinada información relevante pero que en cambio no sepa o no cuente con los medios para decidir cual información dará lugar a qué imagen del mundo, o que no pueda aún determinar qué cantidad de información resultará suficiente para reconstruir o inferir una situación que no es directamente percibida[73].

Para finalizar este apartado diré que en mi opinión la posición defendida por la TRM es una forma *segura* y *fehaciente* de reconocer en qué momento un niño ha accedido a una comprensión más o menos compleja e integral sobre el funcionamiento mental; es decir que cuenta con capacidades semejantes a las de una persona normal adulta. Pero no acuerdo con que antes de ese período el niño no tenga siquiera una somera idea de lo que son fenómenos como las *creencias* o el *conocimiento*. Las caracterizaciones *representacionalistas* de Perner resultan en este sentido, más que descripciones de lo que son las auténticas capacidades infantiles, un conjunto de criterios cómodos que señalan al investigador un momento clave en que los pequeños cuentan con nociones elaboradas acerca de lo mental. En cambio nos dicen muy poco acerca de lo que sucede previamente a ese momento. Cómo ha dicho Chalmers (2001), es un error pensar que antes de los cuatro años los niños no tienen prácticamente ningún conocimiento de la mente y a partir de entonces saben de ella todo lo que es posible saber.

Memoria autonoética, autoconciencia y *metarrepresentaciones*

Según vimos, Perner ha sostenido que la dificultad para comprender la importancia que tiene la vía informacional en la formación de conocimiento se asocia con los problemas de memoria para almacenar y evocar información (Perner, 1991; Perner y Ruffman, 1995).

En el capítulo anterior me referí al concepto de *memoria episódica*, trabajado por Tulving, hacia principios de la década del 80 (Tulving 1983,1985). Como se recordará, dije que este autor había propuesto la existencia de tres grandes sistemas para el almacenamiento y la recuperación de la información: uno de ellos era el de la *memoria episódica*, encargado de mediatizar la representación y el recuerdo de experiencias personales específicas sobre acontecimientos únicos vinculadas a una situación concreta. Señalé además, que en su propuesta la conciencia *autonoética*, autoconciencia, o la conciencia de ser consciente estaría asociada con esta capacidad para recordar eventos específicos, lo que permitiría dar alguna forma de continuidad a los hechos pasados, presentes y futuros y construir una forma de unidad temporal que permita conectar experiencias de diferentes momentos.

Partiendo del análisis de los trabajos de Tulving (1985), Perner (1991) propone que nuestras habilidades *metarrepresentacionales* y nuestro sistema de memoria episódica seguirían un camino común. Su propuesta es que la memoria de *trazo* episódico no es ni más ni menos que un comentario *metarrepresentacional* acerca de cómo se obtuvo y cuál es el origen de cierta información. La formación de huellas episódicas, dice, se correlaciona con la aparición de habilidades *metarrepresentacionales*, las cuales nos permiten reconocer los orígenes de nuestro conocimiento.

Con una técnica semejante a la de Tulving, Perner y Ruffman (1995) evaluaron los rendimientos de niños de diferentes edades en pruebas de recuerdo libre y de recuerdo asistido a partir

[73] Más adelante intentaré demostrar que, aún siendo incapaces de superar pruebas como las presentadas por el equipo de Perner, niños menores de tres años ajustan sus comportamientos informativos para con otros procurando transmitir lo que ellos mismos saben e infiriendo lo que los demás desconocen, en un intento por modelar sus conductas.

de claves categoriales, comparándolos con los conseguidos en las 3 pruebas de: *cómo lo sabes*; *saber-adivinar* y *aspectualidad*. Los resultados expresaron una alta correlación entre recuerdo libre y estos tests. Los niños pequeños, que fracasaban en los mismos, mostraban un bajo rendimiento en sus intentos por recuperar información de forma voluntaria. Sus desempeños en las pruebas de recuperación por claves era por el contrario superior. Por otro lado, los autores hallaron que en la medida en que los infantes crecían sus desempeños respectivos en las pruebas de recuerdo libre y asistido tendían a confluir. Es decir: había una mejoría en lo que hacía a la codificación y recuperación de trazo episódico.

Para Perner (Perner, 1991; Perner y Ruffman, 1995) esta evidencia sugiere la verosimilitud de la hipótesis *metarrepresentacional*:

> La teoría es que la formación de huellas episódicas depende de que los niños desarrollen una teoría representacional de la mente, porque solo entonces puede entender los orígenes de su conocimiento en su experiencia perceptiva (Perner y Ruffman, 1995: 182).

Lo que en síntesis, Perner cree es que habría pruebas claras de que hay una relación específica entre la comprensión de la importancia del acceso informacional en la formación del conocimiento y la capacidad para forma huellas espisódicas (capacidad que dependen en buena parte del desarrollo de *metarrepresentaciones)*. A partir de esta propuesta Perner (Perner, 1991; Perner y Ruffman, 1995) intenta explicar un extraño fenómeno que tiene lugar durante el desarrollo: la amnesia infantil. Dicha expresión describe la incapacidad de la mayor parte de los adultos para recordar satisfactoriamente acontecimientos sucedidos antes de los tres años de vida y ha sido definida como un olvido más rápido (de la información) para animales con menor madurez en el sistema nervioso central (Spear 1993).

Diversas teorías han procurado explicar la amnesia infantil. Algunas de ellas hacen hincapié en las características de los procesos de codificación que tienen lugar durante la infancia (Spear, 1993). Según Spear, la cantidad de información *contextual* que uno almacena durante el proceso de codificación de cierta información, afecta de forma notable su posterior recuperación. En tal sentido- afirma- resulta posible que la amnesia infantil obedezca a cierta incapacidad o deficiencia, en animales inmaduros, para codificar información sobre el contexto específico en que tiene lugar un aprendizaje. Algunas investigaciones realizadas con sujetos humanos sugieren que esta clase de deficiencia se supera hacia los cuatro años (Dudycha, 1941).

Perner (1991; Perner y Ruffman, 1995) afirma que la amnesia infantil se debe a que, por no contar con habilidades para el cómputo representacional, el sistema de memoria de trazo episódico no se halla aún desarrollado en el organismo infante. Al no ser capaz de comprender cuáles son los modos en que nuestras representaciones se comportan, el sujeto carecería, durante este período, de habilidades para establecer correctas estrategias para la codificación y subsecuente recuperación de información de carácter episódico. Los mismos motivos que impiden al niño pequeño reconocer la importancia del acceso cognoscitivo para la formación de conocimiento, y que le impide resolver pruebas que requieren del recuerdo libre, son las que explicarían este tipo de proceso amnésico.

Sintetizando, la hipótesis representacional sostiene que a consecuencia de la falta de una TRM el niño no solamente falla en adscribir creencias, deseos u otros estados mentales que involucran representaciones; además sus sistemas de memoria episódica son deficientes al punto tal de que lo vuelven incapaz para recuperar sus propios recuerdos. Contar con una TRM permitiría al pequeño, por el contrario, entender la mente como un sistema representacional y así comprender aspectos como la *no-existencia*, la *aspectualidad* y la *falibilidad*. Esto mismo favorecería en el pequeño una comprensión de la importancia que el acceso informacional posee en

la formación de nuestras representaciones, lo cual más tarde, lo conduciría a la implementación de estrategias adecuadas para la codificación de información

Reflexiones y comentarios críticos sobre la TRM

Probablemente uno de los principales problemas de la propuesta de Perner sea el modo en que aborda el problema de la *intencionalidad*. Según hemos visto este psicólogo establece una ecuación casi directa entre *intencionalidad*, *representación* e *interpretación*. Para Perner una *representación* es un tipo de entidad o evento *interpretable* y una *teoría de las representaciones* sería algo muy parecido a una *teoría de la interpretación*, entendiendo esto último como *teoría del significado*. Las representaciones, en tanto, son *intencionales* porque están dirigidas o "son sobre" objetos del mundo y son interpretadas en función de las relaciones que sus contenidos guardan con éstos últimos. La comprensión de las otras mentes sería, finalmente, resultado de que comprendemos a los agentes como *sistemas representacionales* que *interpretan* información. Una *teoría representacional* no puede constituirse, por tanto, sin explicar la naturaleza *intencional* de éstas. Y como la intencionalidad de las representaciones va de la mano del hecho de que éstas guardan lazos semánticos con el mundo, de ello se deriva que un análisis de tales lazos semánticos desenmascara la esencia de las propiedades intencionales.

Según entiendo éste es, en esencia, el razonamiento de Perner. Sin embargo creo que la *intencionalidad*- tal como fue descripta originariamente- no se agota en el modelo representacional ni, tampoco, la idea de *interpretación* (entendida en términos de *significado*) nos conduce necesariamente a un modelo referencialista que de cuenta de ella[74]. Esto es lo que me permitiré revisar en este apartado.

En primer lugar no es claro que los rasgos intencionales de la mente sean el sólo resultado de que ésta resulta "un sistema representacional", como Perner pretende (Perner, 1991: 128). Antes que nada esta idea no se ajusta al modelo ofrecido originalmente por Brentano. La diferencia reside, fundamentalmente, en la concepción que Perner y Brentanon tiene sobre lo que son la *intencionalidad* y las *representaciones* y sobre el lugar que estas últimas ocupan dentro del dominio de *lo mental*.

Comencemos por diferenciar dos modos de entender la "inexistencia intencional". A diferencia de lo que piensa Perner, (véase también Dennett, 1978) se puede pensar que la *intencionalidad* es una consecuencia de que seamos sistemas con capacidad para *valorar* información y determinar su *relevancia* en términos adaptativos. No he encontrado definiciones convenientes del término *información*, pero podemos aceptar de forma provisoria que *informativo* es todo dato *interpretable* capaz de reducir los niveles incertidumbre de un sistema. Y detengámonos aquí a hacer una importante acotación. Con diferentes variaciones, históricamente ha habido una idea muy intuitiva según la cual la *interpretación* sería algo parecido a establecer

[74] Como veremos, desde esta línea teórica los términos *interpretación* y *valoración* no tienen necesariamente que llevar a entender que el sujeto establece relaciones semánticas entre sus vivencias y los objetos del mundo (como sucede al interpretar representaciones). Por el contrario, implicaría un proceso más básico. Puede decirse que una sensación desagradable de dolor o la emoción de miedo es en sí, una *interpretación* en el sentido que supone una *valoración*, esto con independencia de que una segunda *interpretación* permita más adelante reconocer al dolor como consecuencia de algo que ha sido su causa, como haber tocado un objeto que identifico como un punzón, o al miedo como consecuencia de haber visto un oso inmenso y furioso. De hecho: alguien podría tener un dolor sin haber identificado qué lo provocó, o sentir miedo sin saber de nada objetivo que lo haya generado; hasta puede ocurrir que el propio agente valore a dicho estado como irracional. Mientras que en el primer caso es preciso apelar a una teoría representacional para explicar la comprensión mental, a menos en lo que hace a los fenómenos que implican *creencias, deseos, expectativas*, etcétera, en este último, en cambio, bastaría con una teoría que dé cuenta de la naturaleza de ciertas *actitudes* que supone una forma de valoración hedónica. Esto es lo que analizaremos enseguida

el *significado* de un signo y se ha pensado que esto requeriría de algo como contar con una estructura asociativa que interconecte unas representaciones con otras a fin de conformar una *red semántica*. Desde este "modelo" la activación en red posibilitaría *significar* el evento en cuestión como *señal* de una u otra cosa. Esta idea se encuentra muy cercana, dicho sea de paso, con la posición tomada por quienes estudian las *actitudes psicológicas*. Estos psicólogos piensan que toda *actitud psicológica* es una forma de *evaluación cognitiva* generada a partir de un estímulo; en función del mismo se activaría una sucesión de datos codificados en la memoria, dando lugar a algo parecido a lo que llamamos *juicios* del tipo de "tal cosa significa, puede interpretarse o ser valorada como, tal otra" (véase Anderson y Armstrong, 1989; Kruglanski, 1989; Fazio, 1990; Pratkanis y Greenwald, 1989).

La anterior perspectiva enfoca el tema de las *actitudes* (y por qué no también, de la *interpretación*) en términos casi exclusivamente *cognitivos* ya que presupone que nuestros juicios y nuestras creencias sobre la realidad se sostienen desde algún tipo de *formato proposicional*. Sin embargo en muchos casos una *interpretación* (y, como enseguida veremos, una *actitud*) puede entenderse como una modalidad de *tendencia psicológica* que produce alguna forma de *sensación* o *sentimiento,* que puede ser de agrado, desagrado o alguna otro género de respuesta "afectiva"[75]. *Interpretar* en este sentido no nos obliga a suponer un proceso de decodificación de un contenido en términos de *significado fregueano*. Están todos aquellos casos en que de la decodificación de una información resulta una emoción o una sensación con connotaciones hedónicas. Creo que aquí es válido usar la expresión *interpretación* si con ella queremos indicar, como dije en un comienzo, un proceso que reduce los niveles de incertidumbre de un sistema u organismo, facilitando la toma de decisiones y dando lugar a cierta secuencia de elecciones en términos de conductas, que posibilitarán su adaptación[76].

Actitudes y emociones

Evidencia aportada por la neuropsicología ha demostrado que ciertas formas de injuria cerebral en las áreas cerebrales prefrontales, ventromediales y dorsolaterales, en la región parietal somatosensorial y en los lóbulos amigdalinos terminan generando un conjunto de síntomas que incluyen *aplanamiento afectivo*, *desinterés sexual*, una menor *sensibilidad* al placer y al dolor y una marcada *disminución a los efectos de las recompensas y los castigos* en los pacientes aquejados. Trastornos de esta naturaleza terminan por producir un grado considerable de desadaptación fundamentalmente social y laboral y perjudican de forma apreciable la capacidad de tales sujetos para tomar decisiones. Lo notable de estos casos es que tales pacientes parecieran conservar un funcionamiento normal en lo que hace a la atención, la memoria y diversas formas de razonamiento abstracto. De hecho, los casos registrados indican que los niveles de inteligencia de estos individuos se encuentran dentro del rango de lo normal (Damasio, 1994).

Para Antonio Damasio (1994), la razón de ser de nuestras emociones es que cumplen un rol en nuestros procesos de *toma de decisiones*. Su hipótesis es que el procesamiento de información emocional involucra una forma de *razonamiento* en un sentido lato. Nuestros estados afectivos (sensaciones y emociones) servirían como una forma de *marcador* que nos permite:

---

[75] Como antecedente de esta tesis véase la conceptualización que hace Aristóteles (2000) del *deseo. S*obre diferentes modos de concebir a las *actitudes* psicológicas véase Olson (1993)

[76] Así por ejemplo, aunque podemos decir del hecho de asociar la imagen de un "metal al rojo vivo" con proposiciones tales cómo *está caliente* o *es peligroso* que es una forma de interpretar, también es posible hacerlo cuando asociamos la misma imagen con algún tipo de sensación o experiencia afectiva (por ejemplo un "*dolor*" o la emoción de "*miedo*"), la cual a su vez desencadena una cierta *disposición* a comportase (sea esto consecuencia de algún reflejo innato o de un aprendizaje condicionado). En estos últimos ejemplos el *contenido* de dicha interpretación son los propios estados emocionales.

> ...Enfocar la atención en el resultado negativo de una acción determinada y funciona como una señal de alarma automática que dice: *cuidado con el peligro que acecha si eliges la opción que tiene esas consecuencias*. La señal puede hacerte rechazar inmediatamente la vía negativa de acción e impulsarte a buscar otras alternativas. Te protege contra pérdidas futuras, sin más, y te permite así *elegir entre menos alternativas.* Todavía es posible hacer un análisis de costo/beneficio y deducir adecuadamente su validez, pero solo después que este paso automático *reduce drásticamente el número de opciones* (Damasio, 1994: 199, la cursiva es mía)

La hipótesis que me gustaría defender es cercana a la propuesta por Damasio. Significa comprender que existen modos automáticos y primarios de llevar a cabo valoraciones sobre aspectos del mundo. Tales procesos forman una parte de lo que algunos psicólogos denominan bajo el término *actitud*. Una *actitud* supone, desde esta perspectiva y por lo menos bajo ciertas condiciones, alguna forma de cómputo que contribuye a centrar nuestra atención sobre algunos aspectos del mundo y a dejar de lado otros, haciendo sobre los primeros una evaluación en términos de costos para la supervivencia. Si lo que estoy proponiendo es correcto, pues entonces ello nos conduciría a reconocer que es perjudicial restringir el significado de *representación* al de *interpretación sígnica* y también suponer que *intencionalidad* es sinónimo de *referencialidad*. Lo que quedará por determinar es sí los estados como las creencias o el conocimiento pueden ser analizados en términos de *actitudes* y, en el caso de que respondamos positivamente, cuál es la clase de valoración que estas implican.

Formas de representar

Pero de ello me ocuparé más adelante. Vamos ahora a una cuestión previa y es cómo llega Perner a ligar a la representación y la intencionalidad hasta convertir a ambas en un criterio de *mentalidad*. Lo que me propongo es hacer notar que el término *representación* ha sido asociado con el de *estado mental* en más de un sentido, teniendo cada una de estas lecturas diferentes consecuencias teóricas.

Los avanzados conocimientos sobre fisiología y neuropsicología nos han hecho entender que nuestras percepciones del mundo externo y en general cualquier vivencia psíquica descansan sobre procesos de traducción de información a partir de receptores y órganos específicos así como sobre procesamientos a diversos niveles. En este sentido, se sostiene que nuestras vivencias no dependen tanto de las características objetivas del mundo en que vivimos como de nuestra conformación biológica, por sobre todo en lo que hace a nuestro sistema nervioso. Más bien constituyen una *interpretación* o construcción de nuestro cerebro. Cuando sentimos un "dolor" o una "picazón"- se sostiene- no hay algo objetivo que sea, en sí mismo, "*doloroso*" o "picoso". El dolor es una *interpretación* que el sistema nervioso hace de lo que sucede en las interacciones con el medio. Así, si experimento un dolor punzante en la planta del pie, intuitivamente el cerebro *interpreta* esta sensación como una señal de "daño tisular" y reacciona obligándome a retirar mi extremidad. En este primer sentido, se emplea la expresión *representación* para aludir al hecho de que *traducimos* o *interpretamos* "paquetes" de información provenientedel mundo.

Hay un segundo sentido en que se puede emplear este vocablo y que alude a todo contenido de una vivencia consciente, es decir, a la clase de experiencia subjetiva o fenoménica que tiene lugar, por ejemplo, cuando experimento una *post-imagen* o una sensación como el *prurito*. Aquí *representar* consiste sencillamente en *tener la vivencia, experimentar* o *sentir conscientemente*. La *pos-imagen* misma puede ir asociada (o no), digamos, a cierta experiencia placentera o displacentera y en ocasiones, también, a algún "contenido proposicional". Sin embargo lo último

no es preciso para que sostengamos que un sujeto tuvo esta clase de *representaciones* en su mente. Según entiendo, es esta la connotación que Brentano atribuye a la voz *representación*.

Un tercer sentido del término refiere a cuando *interpretamos* el significado, pongamos por caso, de esa misma *post-imagen*, diciendo que es un signo que alude a tal o cual cosa. Esto sucedería, por ejemplo, si la *pos-imagen* fuera rosa y el color rosa me hiciese pensar algo como "el rosa es un color que serena el ánimo". En dicho caso, el uso del término representación no se refiere a la sola experiencia de la *post-imagen*, sino a la significación que le atribuyo en función de la asociación que establezco entre ella y un estado de cosas del mundo. En este caso interpreto la "mancha rosa" como un *signo* o *señal* que remite a algo diferente de ella. El uso que Perner hace del término *representación* es aproximado al que acabo de describir.

La toma de cada una de las anteriores posiciones y el hecho de que lo mental, lo representacional y lo intencional son fenómenos que suelen hallarse asociados, ha conducido a los autores a concluir diferentes cuestiones para dar cuenta de unos y otros *fenómenos.* Brentano, por ejemplo, consideraba que la *intencionalidad* se encontraba intrínsecamente ligada a las *representaciones* (entendidas éstas en la segunda acepción que he propuesto), pero en el sentido de que todo estado mental está siempre dirigido a una representación en tanto "algún contenido consciente". El filósofo afirmaba que los fenómenos psíquicos que o eran representaciones, o descansaban sobre éstas y que, en tanto se hallaban en dirección a alguna *representación* todo estado mental es *intencional*. Todo fenómeno se dirige hacia algo que es su objeto. En la representación el objeto es algo que es representado; *en el juicio aquello que es admitido o rechazado*; *en el amor* lo que es *amado*; *en el odio*, aquello que se odia; *en el apetito*, *lo que se apetece*. Para Brentano esta inexistencia intencional es exclusivamente propia de los fenómenos psíquicos". Dice:

> Gracias a la generalidad con que usamos la palabra [representar], pudimos decir que es imposible que la actividad psíquica se refiera de algún modo a algo que no sea representado (Brentano, 1874: 83 y 84)

Hago constar una vez más que la idea que Brentano tiene cuando habla de una *representación mental* es simplemente cualquier "contenido de la conciencia". Así, afirma por ejemplo que:

> Tal como nosotros usamos la palabra *representar*, puede decirse que *ser representado* vale tanto como *aparecer*, *ser fenómeno* (Brentano, 1874:15)

Su noción de *representación* alcanza por tanto a experiencias como las sensaciones, las emociones y los sentimientos. Cuando sentimos, sentimos *algo*- dice; lo que sentimos es el contenido del cual somos conscientes. Ese contenido *representado*, puede ser, por ejemplo, un dolor[77]. Citando a Herbart (y haciendo manifiesta su concordancia con este autor) escribe:

[77] Diana Pérez (comunicación personal) me ha hecho notar que para salvar su noción de *intencionalidad* Brentano debe realizar auténticos *malabares* conceptuales. El de los dolores, es un claro ejemplo. Como hemos visto, autores como Wittgenstein o Ryle han notado que el empleo de expresiones como "siento un dolor" o "conozco mis pensamientos" pueden inducir a cierto tipo de error "lógico", por el que se supone que hay un proceso (*sentir* o *conocer*) que tiene lugar en un sujeto y que versa sobre un contenido diferenciado del mismo (el *dolor* o los *pensamientos*); pero en verdad ambos términos no son sino dos expresiones que indican lo mismo (el *dolor* que *siento*, es el sentimiento mismo). En definitiva es posible que Brentano haya caído en este tipo de equívocos. Por mi parte no pretendo defender que en el caso del dolor sea éste el *contenido intencional* del sentimiento. Esto nos llevaría además a recaer en una forma de comprensión cuasi-representacional de este fenómeno. Como espero dejar en claro, mi idea es que lo que hace a la *intencionalidad* de lo mental es el hecho de implicar una *interpretación* o *valoración* respecto de algo, que no necesariamente ha de ser una representación.

> Cada vez que sentimos, ha de existir algo, todo lo embrollado y confuso que se quiera; de modo que este determinado sentir implica este determinado representar. Y cada vez que apetecemos... tenemos en el pensamiento aquello que apetecemos (Herbart: 13; citado por Brentano, 1874).

Perner, en cambio, se ocupa de definir a la representación en un sentido mucho más restringido. Para decirlo una vez más para este autor, representar implica contar con un "contenido proposicional" asociado a un significado. Además, en tanto piensa que la *intencionalidad* es una consecuencia de tales "propiedades representacionales" de nuestra mente (Perner, 1991: 128), piensa también que todo estado representacional se encuentra *intencionalmente* dirigido hacia aquello que representa y en base a lo cual puede ser *interpretado*. Es por todo esto que Perner concluye que solo algunos estados mentales (aquellos que implican el uso de representaciones en el tercer sentido) gozan de *intencionalidad*. E igual cosa sucede con el lenguaje o con cualquier otro símbolo; es decir que del mismo modo en que una palabra representa a una cosa, una creencia representa una situación.

Por otro lado Brentano ofrece una división tripartita de los fenómenos psíquicos *intencionales*. Distingue entre *representación*, *juicio* y *emoción, interés o amor*. Por juicio entiende *admitir algo* (como verdadero) *o rechazarlo* (como falso). Afirma:

> Pero hemos indicado ya que este admitir o rechazar se encuentra también en ciertos casos para los que muchos no usan la expresión juicio, como, por ejemplo, en la percepción de los actos psíquicos y el *recuerdo*. Y naturalmente no dejaremos de subordinar también estos casos a la clase del juicio (Brentano, 1874:83).

Llama por último fenómenos *del interés* o *del amor* a lo que se entiende comúnmente como emociones, las cuales suponen afectos que están *ligados a una excitación física notable*. Sostiene que:

> La cólera, el miedo, el apetito violento, serán por todo el mundo denominado emociones; más dentro de la generalidad con que nosotros usamos la palabra, debe aplicarse del mismo modo a todo *deseo*, toda *resolución* y todo *propósito*. También se suele usar la expresión *interés* con preferencias para ciertos actos que pertenecen a la esfera circunscripta aquí, especialmente en los casos en que se suscita afán de saber o de novedad. Pero no cabe negar que todo placer o dolor por algo puede denominarse interés- no del todo inadecuadamente- y que todo deseo, toda esperanza, toda resolución voluntaria es un acto del interés que se toma por algo. Lo mismo que todo juicio toma un objeto por verdadero o falso, así también, de un modo análogo, todo fenómeno perteneciente a la tercera clase toma un objeto por bueno o malo (Brentano, 1874: 84-85)

Para Brentano todo *juicio* o *fenómeno del interés* por lo general es recibido en la conciencia desde un *doble registro*, como *representado* y como *afirmado o negado* y aunque unos y otros se apoyan en objetos *representados*, los primeros son eventos de una nueva clase introducidos en la conciencia. A esto es a lo que se refiere cuando sostiene:

> Si un segundo y peculiar modo de referencia no se añadiese a la representación en el juicio; si el modo de estar del objeto del juicio en la conciencia fuese esencialmente el mismo que corresponde a los objetos en tanto que son representados, solo podría encontrarse su diferencia o *en una diferencia de contenido* (esto es, en una diferencia entre los objetos a los cuales la representación y el juicio se refie-

> ren*),* o en una diferencia en la perfección con que el mismo contenido es pensado por nosotros al representar y al juzgar.Pero *entre el acto de pensar, que llamamos representar, y aquel que llamamos juzgar, existe una diferencia interna* (Brentano, 1874: 90 y 91; la cursiva es mía).

Este punto es de enorme importancia pues conecta, una vez más, el problema de las creencias con lo que yo vengo llamando *actitudes*. Tanto cuando afirma que si no se añadiese a la representación un modo de juicio no sería posible diferenciar entre dos objetos de juicio semejantes, como cuando sostiene que entre *representar* y *juzgar* existe una "diferencia interna", Brentano pareciera reconocer que la sola consideración de los contenidos representacionales deja de lado un aspecto fundamental de los procesos mentales. Puntualmente está afirmando que un modo de diferenciar entre diferentes estados mentales que versan sobre un mismo tipo de objeto intencional es teniendo en cuenta el tipo de *juicio* o *apetito* del que se trata. Esto es algo que Perner no tiene en cuenta y que ocasiona a su teoría una serie de inconvenientes nada menores.

Para este último autor (Perner 1988; 1991, 1995) las creencias, los contenidos representacionales y el mundo real simplemente se conectan o asocian. Perner explica la habilidad para reconocer diferentes estados mentales centrándose en la facultad para reconocer las relaciones semánticas entre los contenidos de éstos y la realidad. Lo que estoy intentando mostrar es que tal estrategia es insuficiente. Por una parte la sola articulación de representaciones no basta para que haya creencias. Por otro una *interpretación fregeana* del contenido representado es insuficiente por sí misma para diferenciar una creencia de otro tipo de estado mental representacional. Quiero decir que con esta última estrategia no es posible, por ejemplo, diferenciar entre alguien que *finge* estar cocinando tortas (con arena) y alguien que *cree* hacerlo. En ambos casos y siguiendo el argumento *perneriano* la *referencia* sería la arena y el *sentido* los contenidos mentales relativos a "tortas"[78]. Lo que hace en este caso la distinción entre uno y otro estado mental no es una *representación* o un *contenido proposicional* ni tampoco sus relaciones semánticas con el mundo (que se encontrarían en ambos casos alteradas) sino la *actitud* que el agente en cuestión despliega hacia los mismos.

Cierto es que en su obra Perner habla de *actitudes*; más el empleo que hace del término resulta oscuro. En su trabajo de 1995 nos dice por ejemplo, que el niño pequeño puede representarse a alguien teniendo cierta *actitud* hacia una proposición P (siendo P falsa) pero en cambio "no puede representarse que esa *actitud* es consecuencia de que P (siendo falsa) está siendo *evaluada* como verdadera" (la cursiva es mía). Parece ser que lo que Perner quiere significar con el término es sencillamente cierta "disposición" a comportarse de cierto modo o "actuar como si fuese el caso que", lo cual supone una acepción estrictamente *conductista* de tal expresión. Jerry Fodor (1992) sostiene que si nuestros niños no distinguiesen entre alguien que bromea o finge y alguien que verdaderamente cree incorrectamente algo serían poco menos que *criaturas dementes* incapaces de adaptarse al mundo real. La respuesta de Perner es que el niño (en tanto *teórico de la situación*) sí es capaz de diferenciar entre alguien que utiliza algo de forma adecuada y cuando no, pues tiene algunas nociones sobre cuáles son los modos correctos de comportarse. Ahora bien, lo que su propuesta no esclarece es cómo hace un niño pequeño para diferenciar entre dos personas que se comportan anómalamente con relación a un mismo objeto, una de ellas porque juega y otra porque es víctima de alguna suposición equívoca. Si Perner tuviese razón entonces para un pequeño de 3 años no debiera haber ninguna diferencia entre uno y otro caso. Sin embargo hay indicios bastante claros de que a esta edad y aún antes los niños no solo pueden comprender la simulación en otros (reconociendo la intención simuladora- véase Leslie,

[78] Como he comentado previamente, el modelo de Perner no permite trazar una clara distinción, para el caso de las representaciones mentales, entre *sentido* e *imagen mental*, cosa que Frege se ocupa de distinguir con precisión.

1994) sino que además diferencian entre alguien que se comporta haciendo *como si* porque cree algo falso y alguien que lo hace porque *finge creerlo*[79].

Sintetizando, es difícil comprender cómo el niño entendería el poder causal que una situación imaginaria llegaría a tener en el caso de la simulación y en el de la falsa creencia si sus habilidades resultasen tan rudimentarias en términos cognitivos. Al igual que Leslie (1994 a) creo que es preciso acudir a cierta interpretación mentalista de lo que es una *actitud* para explicar casos como los expuestos.

Una concepción *conductista* de *actitud* es aquella que la define como una predisposición conductual o "un estado de una persona que la predispone a una respuesta favorable o desfavorable hacia un objeto, persona o idea" (Triandis, 1991, p. 489). Entender las *actitudes* en un sentido *no conductista* implica en cambio dar por sentado que dichas *tendencias psicológicas* resultan de un proceso evaluativo previo (Eagly y Chaiken, 1992), es decir que conforman una especie de *rejilla interpretativa* que genera una determinada *interpretación* de un conjunto de datos[80]. Tal evaluación puede, digámoslo nuevamente, ser de carácter cognitivo y/o afectivo. El primer caso supone una forma de cómputo que requiere de representaciones y cogniciones más o menos conscientes; en la misma se hallarían comprometidos: un *objeto etiquetado, una evaluación y una estructura de conocimiento que soporta a dicha evaluación*. Bajo esta primera consideración una *actitud* sería una especie de representación *mental* y *neural* (Breckler y Wiggins, 1989) que nos indica "cómo es" el objeto evaluado. La segunda acepción supone en cambio que los afectos son siempre una parte de cualquier *actitud*. En condiciones como estas últimas, las *actitudes* no suponen "juicios" explícitos sobre, por ejemplo, los contenidos de verdad de una proposición sino procesos más básicos tales como un sentimiento de agrado, desagrado o interés hacia un determinado evento (Olson, y Zanna, 1993)[81]. Concuerdo aquí con Popper, cuando dice:

> Como conjetura salvaje, sugiero que la conciencia emerge a partir de cuatro funciones biológicas: el dolor, el placer, la expectativa y la atención. *Quizá la atención emerja a partir de las experiencias primitivas de dolor y placer*. Pero, en

[79] Resulta muy característica la expresión de desconcierto y los manifiestos intentos por "corregir" o "modificar" la actitud de las personas que expresan, por ejemplo, los niños pequeños cuando estas dan muestras de creer erróneamente algo; comportamiento que no tienen, en cambio, cuando los mismos sujetos dejan en claro que está tomando la situación a modo de *chasco* (volveremos a analizar esta clase de comportamientos más adelante). También es típica la reacción que tienen frente a situaciones que por falta de información, se pudo ocasionar confusión en otros; en estos casos se molestan en ofrecer las aclaraciones necesarias y aportan información de forma anticipada (por ejemplo diciendo: "mirá lo que hay acá", cuando se les muestra algo en ausencia de un tercero o "eso no es una banana de verdad", cuando alguien toma una fruta de plástico y no deja en claro que sencillamente está jugando o el contexto en el que esto ocurre siguiere posibilidad de confusión). En el anteúltimo capitulo de este trabajo presentaré los resultados de algunas investigaciones propias que pueden ser bastante sugerentes.

[80] Tal "respuesta evaluativa" puede ser, como hacen notar Ogson y Zanna (1993) *abierta* o *encubierta* y *cognitiva, afectiva* o *conductual*.

[81] La teoría de Perner tiene dificultades para explicar la aparición de capacidades tempranas (para las cuales- según Perner- no es preciso apelar a un modelo representacional) que suponen el reconocimiento de algunos estados mentales simples que, entendidos del modo en que sugiero, implicarían "propiedades intencionales"; por ejemplo, las capacidades de los bebes para el reaccionar de forma diferenciada a los estados emocionales de la madre y, en base a eso, orientar su propia conducta, como lo hace en el caso de la referencia social. Tampoco da cuenta del fenómeno de atención conjunta. Este fenómeno supone un nivel de coordinación y regulación que no se explica solamente en términos reflejos. Si una mamá se sienta frente a un niño de 15 meses y mira hacia una pared blanca, el niño responderá imitándola. Pero al no encontrar a la vista ningún objeto "interesante" volverá su mirada a su madre una y otra vez cual si buscase una pista que le indique que es lo que ella está observando. Para explicar esta clase de conductas es necesario, según creo, postular algún tipo de habilidad más básica para el reconocimiento de "actitudes" que suponen procesos de valoración de información, sea que estas estén dirigidas hacia objetos o hacia representaciones.

> cuanto fenómeno, la atención es casi idéntica a la conciencia, ya que incluso el dolor puede desaparecer, si se distrae la atención y se centra en otra parte (Popper y Eccles, 143; la cursiva es mía).

Visto así, cualquier evento mental de corte epistémico (como una creencia) podría ser concebido como asociado. De allí la relación que algunos autores hallan entre la adscripción de creencias como fenómeno tardío cuyo origen podría estar en la capacidad del niño pequeño para dar respuestas de *atención conjunta*. Y es que una creencia sería una forma de expectación que supone una respuesta atencional con correlatos valorativos hacia algo (aquí pienso también como Popper que muy posiblemente la función perceptiva del placer y el dolor podría ir de la mano del origen de nuestros procesos atentivos).

Lo importante es que en todos estos casos una *actitud* supondría una cuota de *intencionalidad* por implicar un proceso valorativo dirigido hacia alguna cosa (una representación o una situación), esto aún en los casos que el resultado de tal interpretación no es un *significado* o una cognición sino un *estado afectivo* de tipo *atentivo* o *hedónico*. Lo que enseguida analizaremos es si resulta razonable pensar que procesos evaluativos semejantes a los descriptos como *afectivos* pudieran hallarse involucrados cuando se tienen creencias u otros estados de conocimiento.

¿Dónde ubica la TRM a los conceptos mentales?

Un aspecto problemático adicional de la TRM es el siguiente. Basándose en argumentos epistemológicos Leslie (2000) ha hecho notar que, en una *teoría* cada término cobra significado en función de las relaciones establecidas con otros miembros de ésta. Dentro de esta red conceptual debe haber, por supuesto, ciertos términos *primitivos* no definidos que provean la piedra de toque a partir de los cuales caracterizaremos los restantes. Dichos conceptos, sostiene Leslie, han de ser "no aprendidos". Ahora bien, Perner (1991) piensa que las creencias y demás términos mentales quedarían definidas en función la teoría conformada por conceptos y nociones *representacionales*. Como sostiene Leslie (2000) para que esto ocurra, estas últimas nociones han de poseer menor complejidad y han de existir con anterioridad que el nuevo término a definir. Sin embargo es difícil entender cómo adquiriría un niño de 4 años tales nociones previas ni porqué le sería más sencillo entender que es la *representación*, la *referencia*, o una *evaluación semántica* que entender lo que es una *creencia*. ¿Diremos, tal vez, que los primeros son *primitivos* no aprendidos? (Leslie, 2000).

De acuerdo con Leslie (1994a , 2000) al menos algunos de nuestros conceptos mentales, entre los cuales deberíamos contar a los deseos, las creencias, nociones como fingir o simular serían *básicas e inanalizables*. Las creencias, los deseos y algunos otros estados intencionales supondrían un tipo de noción irreductible a términos más sencillos. Tales fenómenos consistirían en *actitudes* mediante las cuales el agente y el contenido intencional entran en un tipo de relación. Al igual que Brentano, Leslie (1994a) piensa que, si dejamos de lado este aspecto, ningún modelo representacional nos permitirá comprender la diferencia existente entre, por ejemplo, una situación en la que un agente manifiesta un deseo y otra en la cual expresa un estado de creencia, cuando en ambos casos el contenido de la representación es el mismo.

Una cuestión pendiente es cómo explicamos la existencia de tales conceptos inanalizables. Como enseguida veremos, Leslie (1994; 2000) cree que éstas serían nociones innatas resultantes de un sistema modular involucrado en los procesos de adscripción mental.

Creencias, representaciones e intencionalidad mental

Resumamos lo dicho hasta aquí. Hemos visto que una característica central de la mente es la intencionalidad y hemos reconocido que toda investigación relativa a la adscripción mental en el niño debe estar orientada a descubrir cómo comprende tal propiedad. Si decimos, como quiere Perner, que es la participación de representaciones (en el sentido que él otorga al término), lo que explica las propiedades intencionales de la mente, entonces nos vemos impelidos a concluir: 1) que sólo son intencionales ciertos estados mentales; 2) que el niño no comprenderá qué son esa clase de procesos psicológicos hasta no ser capaz de entender cómo funcionan las representaciones. Si, en cambio, entendemos la intencionalidad del modo en que lo hace Brentano, la misma: 1) resultaría ser una propiedad de todos nuestros estados mentales; 2) comprender un suceso psicológico o mental no tiene que implicar haber alcanzado un conocimiento representacional. Así y desde esta segunda perspectiva sería posible considerar, por ejemplo, que la capacidad para reconocer cualquier tipo de *actitud* o acto valorativo supone una forma de comprensión de lo mental. ¿Existe evidencia suficiente que nos permita optar por una u otra alternativa?

Perner cree que los datos empíricos están a su favor. De acuerdo con él las deficiencias para resolver problemas como el *del signo* y la *polaroid*[82], confirmarían la viabilidad de la TRM. Perner además presenta otros fundamentos, como que es prueba de lo anterior que los niños fallen al momento resolver problemas como recordar un enunciado falso o tratar las imágenes como *imágenes* y no como *objetos reales*. Este autor cita ejemplos de investigaciones que demuestran que los niños de tres años tienen dificultades para recordar enunciados que ellos mismos emitieron y en el que describían erróneamente una situación. En un estudio (citado en Perner, 1991) empleó una tarea similar a la de los *falsos chocolates*. Un títere llegaba y preguntaba a los pequeños por el contenido de una caja de chocolates. Los niños, que no habían visto en su interior, respondían: *chocolates*. Se les mostraba entonces que en el interior había un *cochecito de juguete*. A continuación se les hacía una pregunta que evaluaba memoria: "Cuando Kasperl te preguntó que había en la caja, ¿qué dijiste que había?". La mayoría de los sujetos de tres años no consiguió recordar su anterior afirmación falsa. Según Perner, los niños no son capaces de reconstruir la respuesta (*chocolates)*, porque para ello hubiesen necesitado diferenciar el *sentido* (lo descripto) *de la referencia* (lo que se describe). Perner reporta que estos problemas desaparecen si se induce a los niños a afirmar algo falso pero *en broma* (Perner, 1991: 106).

Quisiera comentar algunas cosas al respecto. En primer lugar, creo que, al igual que sucede con las pruebas de la *polaroid* o el *signo,* esta clase de resultados podrían ser comprendidos recurriendo a explicaciones más parsimoniosas (esto es algo que el propio autor contempla), por ejemplo, mencionando los inconvenientes de los niños para inhibir respuestas desencadenadas por situaciones con elevada *saliencia perceptual*, la reticencia a *decir algo que no es cierto* si previamente el adulto no ha dado el visto bueno o la *dificultad pragmática* para comprender con exactitud cuál es la respuesta que el adulto espera recibir. En tal sentido, es llamativo que en el trabajo citado, cuando se presentaron *falsos enunciados en broma*, todavía 7 de los 22 niños de tres años no pudieron ser persuadidos de participar en el juego diciéndole al personaje algo que no era verdad. Sin embargo, hay otra cuestión, y es que aún en el caso de que el análisis del autor sea correcto, ello no nos lleva necesariamente a suponer que los pequeños no cuentan con una comprensión del mundo mental ni, aún, de las creencias. En otras palabras, lo que Perner podría estar demostrando con sus datos -y para ello sería preciso descartar antes explicaciones alternativas- es: 1) que los niños pequeños tiene serias dificultades en pruebas que requieren de habilidades para decir y recordar cosas que no son ciertas; 2) que la comprensión de las representaciones podría requerir de alguna especie de *teoría metarrepresentacional*. Sin embargo, si aceptamos la noción de *intencionalidad* tal como es concebida por Brentano y reconocemos: 1) que la *inten-*

[82] De las cuales nos ocupamos algunos apartados atrás

cionalidad mental es un rasgo de *lo mental* resultante de que estos fenómenos involucran *actitudes psicológicas* y 2) que tales *actitudes* pueden ser explicadas sin suponer un modelo representacional *fregueano*, entonces podemos también sostener que es factible que un niño comprenda estados mentales como las creencias sin recurrir a un cómputo *metarrepresentacional* .

Respecto de esto cabe además decir que aunque Perner y los *teóricos de la teoría* han aceptado de problemas como el de la *falsa creencia* y el *cambio de creencias* que presentan un nivel de *complejidad mínima* para su resolusión, hay buenos indicios que sugieren que esto podría no ser así, que dichos test podrían resultar complicados y exigir la presencia de capacidades múltiples (diferentes de las mentalistas), ausentes en el niño pequeño. Además de que tales autores han creído que la ineficacia para responder acertadamente a estas pruebas conlleva a suponer la ausencia de toda capacidad mentalista. Como sostiene Chandler (2001) es sensato pensar otras opciones:

> La prolífica interpretación que típicamente se hace de resultados como éstos es que, mientras que los niños que las atraviesan a todo vuelo merecen ser acreditados con una teoría de la mente completamente representacional, y por lo tanto constructivista, aquellos niños más pequeños que por lo general no lo logran son caracterizados en el interior de un amplio *déficit cognitivo* que les impide por completo la posibilidad de considerar que la vida mental es diferente de la realidad que se supone que refleja de manera pasiva (Chandler, 2001: 53, cursiva en el original)

Lo anterior nos lleva a otra consideración, y es la de por qué Perner cree que el desarrollo de una teoría de la mente implicaría una forma de *salto cuántico* en el plano cognitivo, del tipo *todo o nada* y no un proceso de construcción gradual y escalonado. Chandler piensa que tal pretensión es injustificada; los niños- dice- inician el proceso de adquisición de nociones mentales (entre ellas la de "creencia") mucho antes de lo que esta clase de teóricos presume, y revisan sus teorías *bastante tiempo después de lo que en general se supone*.

> Parecería -dice- que mientras el 90 por ciento de las vidas intelectuales de las personas se extiende más allá de los 4 años, para su descrédito, los teóricos de la mente contemporáneos tendieron a imaginar erróneamente que nada sucede realmente durante este amplio margen de tiempo, más allá de alguna frágil oportunidad de acumular modestos bocados de conocimiento experto (Chandler, 2001: 77)

En relación con lo dicho, Chandler (1991) ofrece evidencia sugerente. Por ejemplo, en una serie de experimentos presentó figuras *ambiguas* a niños de entre cinco y ocho años (como el conocido dibujo del *pato-conejo* de Jastrow el cual puede ser legítimamente interpretado de dos formas posibles: como un pato o como un conejo, dependiendo de la perspectiva que se tome). Interrogó a los sujetos sobre las distintas posibilidades de "lectura" que dichas figuras ofrecían y a continuación les preguntó sobre la validez de la interpretación que otros personajes hacían de las mismas (siendo que una marioneta decía que se veía una imagen y la otra marioneta una imagen diferente). A pesar de que todos los sujetos reconocían uno y otro significado como posible, solamente los pequeños de siete y ocho años pudieron comprender y explicar que ambas interpretaciones eran *válidas*. Los niños más pequeños (incluidos los de cinco y seis años) sostenían en cambio que solamente una de las interpretaciones tenía valor legítimo; para estos pequeños los eventos, por más ambiguos que fuesen, sólo permitían una única interpretación posible. Chandler concluye:

> La simple adquisición de las competencias cognitivas iniciales necesarias para permitir una comprensión de creencias falsas en modo alguno es lo mismo que

> adquirir aquellas capacidades algo diferentes y posteriores, implicadas en la idea de que el conocimiento se construye de manera *interpretativa* (Chandler, 2001: 57; la cursiva es mía)

A diferencia de pruebas como la de la creencia falsa (que requieren de una perspectiva *representacional* sólo cuando, debido a la ausencia de información, un agente se encuenta expuesto a extraer una conclusión errónea, de una situación) esta otra clase de problemas parte del supuesto de que las mentes *construyen* activamente interpretaciones posibles del mundo, y que dichas interpretaciones no sólo se ponen en juego cuando se está ante una representación correcta y otra errónea, sino que, por el contrario, en un buen número de oportunidades una situación puede generar más de una interpretación, todas ellas válidas. Ahora bien, estas últimas capacidades son adquiridas, según Chandler, bastante después del período preescolar.

Representaciones, proposiciones y actitudes psicológicas

Hemos venido viendo que un problema de la TRM es el de si, como ésta pretende, el reconocimiento de creencias conlleva, *per se*, a entender a las mismas en términos representacionales. En este punto pretendo analizar la posibilidad de considerar el aspecto *actitudinal* de las creencias y los estados de conocimiento. Puntualmente deseo establecer si es o no factible pensar que el tipo de *juicio* o evaluación que tiene lugar cuando nos las vemos con este tipo de fenómenos pueda ser - por lo menos en ciertos casos- más o menos automático y semejante al que involucramos cuando hablamos de estados afectivos. Lo que pretendo decir es que es razonable pensar que el cómputo *metarrepresentacional* resulta necesario únicamente frente a *algunos* problemas que suponen la participación de creencias teniendo ello que ver en buena medida con el tipo de prueba y la forma en que el acertijo es presentado, más que con las propiedades de las creencias en sí. Lo que deberíamos determinar es si existen casos de estados de creencia y conocimiento que pudieran ser analizados sin recurrir a un análisis representacional como el que pretende Perner. Profundicemos el asunto mediante ejemplos.

Alguien puede decir de Soares que "es bajo y *se representa* a sí mismo *como* alto". Si preguntásemos a ese alguien: "¿Cómo se representa Bernardo Soares a sí mismo?", tal persona deberá, antes de responder, computar los diferentes elementos de la proposición reconociendo que la pregunta "cómo" se orienta a "representa" y no a "es" (lo que, por lo demás, requeriría de buenas destrezas lingüísticas) y finalmente analizar el problema distinguiendo el *contenido de la representación* de Soares del *mundo real*, todo lo cual supone acceder a un nivel de procesamiento *metarrepresentacional* (*acepción simple*). Pero ello no obedece tanto al carácter intrínseco de los procesos que se dan en la mente de Soares sino antes al modo en que el problema es formulado. Por lo común, en pruebas como la de la falsa creencia se presentan situaciones que requieren de un cómputo de esta clase. De hecho, casi siempre las preguntas son planteadas de manera tal que requieren del empleo de *actitudes proposicionales*.

Al respecto diré que no veo que éste sea el único modo en que uno puede pensar en los estados de creencia de las otras personas. Si alguien afirma, por ejemplo: "Homero cree en el fantasma", yo me representaré a Homero como teniendo cierto estado *epistémico* y *afectivo* que es desencadenado por aquello en lo cual *cree*: la criatura fantasmagórica. Pero ¿qué significa decir que Homero cree en el fantasma?. Supone, en principio, que Homero cree en dicha criatura en tanto entidad *real*. Esto no me lleva a sostener que Homero cree que los fantasmas son *de tal o cual forma* ni que sus *representaciones* se refieren a una *realidad* distinta de ellas mismas. Sencillamente me conduce a dar por hecho que Homero piensa en los fantasmas como teniendo propiedades como cierto *coeficiente sensible*[83] (Baldwin, 1911) o *consistencia empírica*, determina-

[83] Véase el apartado *La dualidad en la psicología genética de J. M. Baldwin* del Capítulo II

da *potencialidad causal*, etc. Si esa misma persona afirmara: "Homero cree que el fantasma está molesto" el caso sería muy diferente. Aquí se están llevando a cabo dos aseveraciones: una (implícita) sobre el carácter más o menos *real* que el fantasma tiene para Homero y otra sobre cuál es el ánimo del espectro según se lo *representa* Homero. En otras palabras: se está dando por sentado que Homero cree: 1) que el fantasma existe; 2) que se encuentra en un estado de ánimo particular. En este ejemplo la creencia en la primera proposición supone un proceso diferente de la creencia en la segunda. Y es un esquema conformado por *actitudes proposicionales* el que me permitirá hacer tales diferenciaciones.

Veamos otro caso. Imaginemos que mientras una familia viaja por una ruta en un día caluroso, un niño comienza a gritar "Mirá, papá, en la ruta hay un charco de agua". El padre, que instantáneamente se percata de que el niño intenta referirse al reflejo del sol sobre el pavimento, piensa "Santiago cree que *el espejismo* es *un charco de agua*" (o "piensa en *el espejismo* como *siendo un charco*", etc.). Su hermana, en cambio, reflexiona de este otro modo: "Santiago cree que *eso* (de lo cual yo sé, es un espejismo),es agua real". El padre de Santiago la adscribió a éste una creencia falsa y al hacerlo aplicó una forma de descripción *metarrepresentacional*. Su hermana, en cambio, utilizó un modelo más simple: infirió que Santiago pensaba que la mancha en el pavimento se comportaría como si fuese agua real; esto es, *mojando, salpicando, brillando,* etc. En este último caso ha sido preciso adscribir al niño una *actitud* hacia un evento del mundo. Sin embargo no fue necesario pensar en términos de *sentido, referencia* y relaciones semánticas entre uno y otra. Sencillamente bastó con que se tuviese en mente al contenido representacional *contrafáctico* (*representación secundaria*) y se lo pensase como dotado de una serie de *propiedades* adjudicables a las entidades *reales*.

Resumiendo, mi idea es que resulta posible representarse creencias falsas sin computar el contenido de la creencia como *representacional* en el sentido de ser un *símbolo* o una *imagen* de alguna otra cosa del mundo real. *Tener una creencia X del mundo es, al menos en un sentido primitivo, aceptar a X como "siendo" (o no) y no a X como una siendo una "representación" que representa de mejor o peor modo la realidad*. Si estoy en lo correcto, la capacidad *metarrepresentacional* no debiera ser una limitación para comprender problemas que apelan a creencias en los niños más pequeños, siempre que éstos no sean presentados en términos representacionales. Esto sucedería en aquellas situaciones en que esta clase de estado mental puede ser pensado como *dirigido hacia el mundo* o, en el caso de acudir a una *representación contrafáctica*, cuando se piensa en su contenido como teniendo características concretas propias de lo que se define como *mundo empírico*. En estos casos bastará con que uno sea capaz de atribuir a un tercero una *actitud* más o menos "realista" respecto de la situación ficticia. Esto último significa que se esperará que la persona en cuestión se comporte como si se las estuviese frente un evento con propiedades como la *consistencia*, la *palpabilidad* o la *potencialidad causal* siendo esto resultado de una forma de valoración que se ha realizado de tal evento[84].

La TRM como modelo de autoconciencia y memoria.

Un punto final que quiero mencionar tiene que ver con el modo en que Perner aborda el problema relativo a la adquisición de conciencia autonoética y de capacidades para el almacenamiento en el sistema de memoria episódica. Hemos visto que este autor da por supuesto que es la facultad para *metarrepresentar* lo que facilita la recuperación de información de trazo episódico; esto se acompañaría de la experiencia de "recuerdo" y la posibilidad de evocación de recuerdos específicos de forma voluntaria. La ausencia de una TRM conllevaría ciertos déficits en estos niveles. Observamos además que una consecuencia de tales deficiencias serían los problemas descriptos bajo la expresión "amnesia infantil".

[84] En la última parte del Capítulo VI volveré sobre estas cuestiones.

En primer lugar (y contrariamente a Perner) creo es razonable pensar que uno de los factores que hace posible (tardíamente) la comprensión del carácter representacional de nuestra mente es precisamente nuestra experiencia en el almacenamiento y recuperación de información. El hecho de que nos volvamos capaces de evocar no sólo el contenido de un recuerdo, sino además el modo y las circunstancias específicas (contexto espacio-temporal) en que el mismo ha sido conformado o adquirido para luego contraponerlo con la información proveniente de nuestros sistemas sensoriales manteniéndolo discriminado, puede convertirse, con el tiempo, en uno de los disparadores que nos lleve a reflexionar explícitamente sobre los aspectos representacionales de nuestra mente. Al pensar que el desarrollo de la memoria de trazo episódico depende del desarrollo *metarrepresentacional*, lo que hace Perner es invertir el modelo de Tulving quien sostenía que eran las aptitudes adquiridas gracias a este sistema las que posibilitaban la experiencia autoconciente. Perner termina sugiriendo así, que algo muy próximo a la *reflexión autoconciente* es necesario para la formación de los *recuerdos episódicos*[85]. Sin embargo no existen datos claros que permitan arribar a esta conclusión. La evidencia que Perner ofrece para defender su tesis junto con la interpretación que de ella hace, permiten, a lo más, reconocer la presencia de una correlación entre *experiencia de recuerdo*, *capacidad para la codificación* y habilidades para hacer *declaraciones explícitas acerca de la naturaleza del conocimiento*. Esto significa que podría existir algún factor común involucrado en los tres tipos de capacidades. ¿Pero porqué habría de ser la *metarrepresentación* ese factor? Guiándonos por el supuesto de *parsimonia* debiéramos optar por la hipótesis más sencilla, y creo lo es más suponer que de un proceso automático y básico (como puede ser el desarrollo de un sistema de codificación) resulta otro de mayor complejidad, como la autoconciencia y las capacidades para reflexionar sobre la propia mente que no lo contrario. Esto es: si las pruebas de memoria y las que según Perner requieren de *habilidades representacionales* tienden a correlacionar, ello puede obedecer a que la memoria episódica es un factor necesario o bien un elemento facilitador para el desarrollo de la *autoconciencia* y la comprensión *metarrepresentacional* de ciertos fenómenos.

Además la interpretación de Perner enfrenta aquí un nuevo tipo de inconveniente y es el de explicar qué sucedería en los casos neuropsicológicos, como los mencionados por Tulving (1985) dónde el sujeto pierde la capacidad para codificar información episódica pero no para *metarrepresentar*. Si la habilidad *metarrepresentacional* fuese crucial para esta clase de codificación, pues entonces no sería posible que se conservase lo último sin lo primero. Sin embargo esto no es lo que parece desprenderse de la observación clínica. No existen reportes de pacientes con esta clase de *amnésica* que presenten, *per se*, problemas para comprender qué es una creencia, un estado de conocimiento o una representación.

Una última consideración que deseo hacer es en relación a la explicación que ofrece Perner de la *amnesia infantil*. Su propuesta sería aceptable si este fenómeno resultara ser un problema exclusivamente humano. En este último caso uno podría pensar que los inconvenientes para comprender *cómo* se forma el recuerdo genera un déficit para almacenar de modo pertinente la información. Pero esto no es así. Existe una extensa bibliografía que indica que la amnesia infantil se presenta en una variedad de especies animales y bajo situaciones muy variadas (Cambell y Spear, 1972; Spear, 1979; Markieviez, Kucharski y Spear, 1993; Parson, Feigley y Spear, 1973; Campbell y Stehouwe, 1979). Partiendo de una enorme cantidad de evidencia experimental Spear (1988; 1989; 1993) menciona cuatro *reglas hipotéticas* que describen el modo en que los infantes (animales) procesan y almacenan información en la memoria. Ellas son:

[85] Perner (1991) dice que no debemos confundir el proceso de *recuperación mnésica* de información sobre eventos específicos con el sistema de almacenamiento de información. El recuerdo de trazo episódico -afirma- no supone solamente recordar un acontecimientos, sino v*ivenciar fenomenológicamente* la propia experiencia como *de recuerdo*. Todo esto le lleva a asociar este conjunto de procesos con un tipo particular de experiencia consciente.

1) Procesan por igual todos los eventos que ocurren en ambientes nuevos y no de forma selectiva, como los animales adultos.
2) Ignoran las diferencias de la *fuente energética* de los estímulos (los eventos vistos, oídos, tocados, escuchados u olidos, son codificados *amodalmente*)
3) Los estímulos que ocurren juntos en el tiempo y en el espacio, permanecen juntos; tratan a esos estímulos de forma equivalente;
4) Diferentes estímulos acompañados del mismo evento significante permanecen juntos, incluso si no ocurren en el mismo lugar y momento (Spear 1988; 1989).

Estas reglas parecen aludir a un fenómeno de carácter análogo al que tiene lugar en el infante humano en lo que hace a su capacidad para el recuerdo de huella episódica. El adulto posee, a diferencia del niño, habilidades para codificar y recuperar eventos de forma selectiva a partir de aquellos contextos específicos de aprendizaje en que éstos tuvieron lugar. Por el contrario, el infante, procesa de forma conjunta acontecimientos ocurridos en diferentes contextos. Esta aparente *amodalidad* en la codificación me recuerda mucho a los resultados obtenidos por Perner en pruebas como las de *aspectualidad* y *cómo lo sabes*. Los problemas frente a éstos test podrían en efecto ser la expresión de que, como consecuencia de un incompleto desarrollo del sistema de codificación episódico, los niños son incapaces de computar aspectos del contexto ni qué vías de acceso sensorial conducirán, en cada caso, a una codificación más eficiente.

Concluyendo, salvo que se piense que compartimos nuestras facultades *metarrepresentacionales* con otras especies (como la rata), resulta dificultoso compaginar cualquiera de estos datos con la propuesta de la TRM. Y aunque resulta indiscutible la relación entre la aparición de la *sensación autoconciente*, la impresión subjetiva de *recordar*, la habilidad para reconocer las *fuentes de nuestro conocimiento* y la capacidad para almacenar y recuperar información de *huella episódica*, no es claro que esta gama de fenómenos sean la consecuencia (en vez de la causa) de la aparición de la función *metarrepresentacional*. Personalmente pienso esto último, es decir: que son las *capacidades metarrepresentacionales* las que podrían estar dependiendo, entre otras cosas, del desarrollo del sistema de memoria episódica.

Comentarios finales a la *Teoría de la Teoría* y la TRM

He intentado ofrecer una síntesis del modelo evolutivo conocido como *"Teoría de la Teoría"*. El mismo propone que los procesos de adscripción mental son el resultado de que contamos con una *teoría* sobre la naturaleza de esta clase de fenómenos. La misma, que guardaría semejanzas con las teorías que desarrollan los científicos, nos permitiría explicar y predecir los comportamientos de otros agentes infiriendo en ellos procesos psicológicos subyacentes.

Uno de los aspectos más interesantes de esta posición es que explica el autoconocimiento mental en términos similares a los usados para explicar la adscripción de estados mentales: ambos resultarían de aplicar sobre uno mismo y sobre los demás un conjunto de conceptos, nociones e hipótesis teóricas. Por sobre todo esta posición permitiría salvar alguno de los problemas que Wittgenstein y otros filósofos han planteado a la tradición cartesiana en relación con cómo fundamenta la adquisición de un lenguaje mental para autorreferir los propios procesos mentales y cómo justifica el conocimiento de las otras mentes. Para la teoría de la teoría un concepto como *creer* se aprende, al igual que el de *gravedad*, articulando hipótesis y es por medio de hipótesis que inferimos también lo que les sucede a las demás personas.

La TRM sostiene que el niño pasaría por diferentes etapas evolutivas a lo largo de las cuales construirían diversas *teorías* sobre el mundo mental. La última etapa coincidiría con la adquisición de habilidades *metarrepresentacionales*. Estas capacidades harían posible reconocer las pro-

piedades intencionales de la mente. De acuerdo con Perner gracias a la TRM comprenderíamos no sólo de qué modo operan los estados mentales sino también cualquier tipo de representación.

En base a la TRM este autor intenta explicar algunos fenómenos como las habilidades para *inferir creencias falsas*, comprender el rol que el *acceso perceptual* tiene en la construcción de nuestros conocimientos sobre el mundo y las capacidades para la codificación y recuperación voluntaria de información de los sistemas de memoria episódica.

He planteado algunas objeciones este modelo. Primeramente he mostrado que la acepción que este autor tiene de *metarrepresentar* se presta a diferentes interpretaciones y que una buena explicación de los procesos de adscripción mental requieren reconocer cuestiones como el cómputo del *acceso perceptual* y su rol en la formación de las creencias y algunos otros estados que suponen conocimiento. Al respecto he dicho que tal capacidad no parece ser explicable, como pretende Perner, a partir de capacidades *metarrepresentacioanles* anteriores. Algunos datos empíricos demuestran que bastante antes de resolver problemas *representacionales* los niños pueden apreciar cuál es el rol que la información posee al momento de regular las conductas de las personas. Además he cuestionado que los test empleados para valorar la *atribución mental* resulten, como pretenden los *Teóricos de la Teoría*, paradigmas de *mínima complejidad*. Dije al respecto que los fracasos de los niños de tres años frente a éste tipo de pruebas podrían ser consecuencia de que las mismas implican la participación de habilidades complejas pero en principio diferentes de las necesarias para la comprensión de los *fenómenos mentales*[86].

Más adelante he revisado la noción de *intencionalidad* de este investigador, teniendo en cuenta la propuesta original del filósofo Franz Brentano. He mostrado que estos autores conciben a dicha propiedad de diferentes modos y que tienen además una idea diferente sobre la relación que debe establecerse entre la misma y los fenómenos representacionales. He sugerido que, desde el modelo de Brentano, sería preciso diferenciar entre *intencionalidad* y *representación* y que es posible y útil partir de un concepto de *intencionalidad* que haga recaer su acento sobre el proceso de *interpretación* o *evaluación* intrínseco a las *actitudes psicológicas* y no sobre los fenómenos representacionales con lo que éstas se conectan. He tratado de dejar en claro que la sola consideración de los aspectos *representativos* de nuestro mundo mental no basta para dar cuenta de las propiedades causales que estos tienen sobre los comportamientos de los agentes. He dicho que aquí se hace crítico regresar al concepto de *actitud*. Sin él es difícil conectar al agente y a sus contenidos mentales para dar cuenta de las conductas del primero. Sugerí además que, si mi consideración es correcta, deberíamos apuntar a explicar la *comprensión mental infantil* dando cuenta sobre cómo se da en el niño el reconocimiento de *actitudes psicológicas* más que *representaciones* diferentes de las propias.

Finalmente he intentado mostrar que la explicación *metarrepresentacional* de los procesos de almacenamiento y recuperación de información episódica (junto con sus correspondientes experiencias de *recuerdo fenoménico* y *conciencia autonoética*), no se sustentan ni por los datos presentados por el propio autor ni en base a evidencia empírica presentada por otros investigadores. En tal sentido existen diferentes argumentos para poner en duda que el *modelo metarrepresentacional* resulte, como pretende Perner, una buena teoría para explicar este particular fenómeno del desarrollo.

Resumiendo: las objeciones planteadas demuestran que la TRM es un buen modelo para explicar la comprensión representacional pero no la adscripción mental o el desarrollo infantil de nociones acerca del *mundo mental*. En el capítulo que sigue desarrollaré las propuestas teóricas ofrecidas por otros especialistas para explicar la aparición de estas competencias así como también los intentos que éstos han dado para explicar el fracaso de los niños menores para atribuir creencias en pruebas como la de la *transferencia inesperada*.

[86] En los capítulos previos a la conclusión brindaré evidencia sobre el tema.

CAPITULO VI

La mente infantil: propuestas teóricas alternativas a la TRM

"La emoción se ve"... No se ven las contorciones del rostro y se hacen conjeturas (cómo el doctor que da un diagnóstico) para hablar de alegría, aflicción o aburrimiento. Suele describirse un rostro directamente como triste, radiante, aburrido, aún cuando se sea incapaz de ofrecer otra descripción de las facciones del rostro (Wittgenstein, 1967: 225)

Introducción

En la primera parte de este capítulo analizaré los modelos *nativistas* de Alan Leslie y Baron Cohen, por un lado y Peter Hobson, por otro, como dos alternativas a la TRM. Estos autores comparten el punto de vista según el cual la comprensión y la adscripción mental serían el resultado de la puesta en juego de habilidades básicas, intuitivas y automáticas que se encontrarían genéticamente pre-programadas en nuestro cerebro y que haría posible el procesamiento de un tipo específico de información: aquella relativa a nuestros estados subjetivos.

En un apartado subsiguiente presentaré la tesis defendida por la *teoría de la simulación*. Desde esta perspectiva teórica se ha sugerido que las competencias para comprender el mundo mental se originan o dependen de determinadas capacidades que nos permiten simular situaciones no reales y superar la posición egocéntrica para asumir puntos de vista diferentes del propio. A diferencia de las posiciones *teoricistas*, los *simulacionistas* sostienen que esta clase de habilidad constituye ante todo una destreza de carácter práctico y no involucra- o lo hace en un grado muy relativo- la participación de nociones o conceptos explícitos. Asumiendo aquí una postura claramente introspeccionista, Paul Harris considera que tal destreza se cimentaría en el uso que el niño hace de la experiencia legada por el acceso directo que éste tiene a su propia vida mental. Según este autor, el infante alcanzaría una comprensión mental de la conducta de los demás tras haber vivido y reconocido aspectos de su propio mundo psicológico. El reconocimiento de los estados mentales de los otros supondría la proyección de sus propias experiencias tras asumir una posición diferente de la propia.

Una posición alternativa dentro del *simulacionismo* es la ofrecida por Robert Gordon. Este autor reconoce el carácter de competencia esencialmente práctica de nuestras capacidades *mentalistas* pero en cambio procura proporcionar un modelo que supere las dificultades que deben vérselas quienes se comprometen con las tesis introspeccionistas.

Pienso que, por diferentes razones, las teorías de estos dos últimos autores presentan un grado menor de interés respecto de mi propia posición y que resultan asimismo menos relevantes para analizar la clase problemas que abordo en el anteúltimo capítulo de este trabajo[87]. En el caso puntual de Harris la dificultad mayor es que su tesis conserva resabios del cartesianismo, por lo que enfrenta problemas de la misma clase que dicha doctrina. Respecto de Gordon considero que existen suficientes puntos comunes y zonas de intersección entre su propuesta y la defendida por los *nativistas*. Por tal motivo he querido, en este caso, remarcar tales

[87] Al afirmar esto no pretendo menoscabar la relevancia de sus aportes sino reconocer que un abordaje adecuado de tales teorías requeriría un estudio independiente del que aquí me he propuesto.

aspectos de modo de no abundar en una excesiva prodigalidad teórica que termine por ser inconducente: preferí por tanto centrar mi análisis sobre los puntos de divergencia más importantes entre las posiciones teóricas actuales y que tienen que ver predominantemente con si nuestras competencias *mentalistas* son en definitiva capacidades que requieren de cierto dominio conceptual y de un nivel de conocimiento explícito de tales fenómenos (resultando una clase de adquisición relativamente tardía en el desarrollo) o si, en cambio, se trata de una destreza práctica que supone un nivel de conocimiento implícito que se autorregula de forma más o menos automática y que el niño adquiere tempranamente.

La mente como producto modular

Alan Leslie (1988; 1994a; 1994b;2000) ha propuesto que, como resultado de presiones evolutivas, el infante humano contaría con subestructuras especializadas en el procesamiento de información proveniente de distintas fuentes. Estos subsistemas analizarían los datos que ingresan del mundo exterior teniendo en cuenta propiedades específicas y estableciendo diferentes *dominios de conocimiento*; uno de estos dominios sería el relativo al ámbito mental.

Este teórico postula la existencia de mecanismos cerebrales genéticamente especificados, que posibilitarían una clase particular de cómputo cognitivo gracias al cual seríamos capaces de producir e identificar representaciones de cierta clase, a la vez que reconocer en éstas las determinadas "propiedades intencionales".

En un artículo ya clásico, publicado hacia 1987, Leslie sugiere que al juego de ficción y a la adscripción de estados mentales intencionales subyace un mecanismo representacional común, responsable del desarrollo de representaciones secundarias (o contrafácticas) "desacopladas" de los lazos normales con la referencia. Como Perner, Leslie (1987; 1988) piensa que a lo largo del desarrollo el infante adquiere diferentes habilidades para la manipulación de representaciones mentales. Las más básicas suponen alguna destreza para conformar representaciones primarias (isomórficas o literales) sobre mundo; estas nos permiten reconocer objetos así como inferir algunas funciones y relaciones que se dan entre éstos. Las mismas estarían presentes desde el comienzo mismo del desarrollo.

Las representaciones secundarias, que hacen posible, entre otras cosas, reconstruir e imaginar situaciones no visibles o irreales aparecen (como en el modelo de Perner) entre los 18 y los 24 meses. Las mismas nos permiten, por ejemplo, inferir propiedades como la conservación de los objetos o imaginar sucesos futuros. Cercana a tal competencia el niño adquiriría- hacia los dos años y medio- la capacidad para *metarrepresentar*.

La noción que tiene este autor sobre lo que es *metarrepresentar* es bien diferente de la de Perner. Siguiendo la sugerencia de Leslie (1994a) emplearé, de aquí en más, el término *M-representar* para aludir a la noción que subyace a su propuesta y preservaré el término original para la de Perner. Para Leslie esta expresión alude a la habilidad para "dejar en suspenso" nuestros juicios ordinarios relativos a la clase de relaciones semánticas que las representaciones secundarias mantienen con el mundo real. Este "dejar en suspenso" o "poner entre paréntesis" supone abstenernos de juzgar, en cierto contexto, la "fidelidad" de una representación o proposición (determinada por sus propiedades "primarias"). Una particularidad de esta etapa es que el niño puede computar a un mismo tiempo dos representaciones: una "real" y otra "ficticia", dotando a una y otra de diferentes características que serán, por lo demás, tenidas en cuenta para orientar sus propias acciones. Para ello el niño debe conectar a ambas representaciones con distintas actitudes. Solo así le es posible entender y llevar a cabo un comportamiento simulador.

Lo que Leslie cree es que a la práctica y comprensión del juego de ficción en el niño y al reconocimiento de estados mentales en terceros subyace un único y común mecanismo. Su propuesta es- dicho de otro modo- que la expresión de determinados juegos solitarios y compartidos que suponen el empleo de representaciones secundarias y la participación de *actitudes* diferentes

de las ordinarias, hacia tales contenidos representacionales, serían la manifestación de la evolución de los mismos mecanismos que le permitirán comprender los estados mentales propios y de las demás personas.

Juego de ficción, módulos y mentes

Piaget identificó como juego de ficción a un amplio abanico de conductas de diferente complejidad. La particularidad de esta clase de actividad es que supone un comportamiento sustentado en una representación referida a una situación ficticia; cómo vimos previamente esto conlleva a un "actuar como si" respecto de tal representación. Piaget pensaba que ésta y otras actividades que se manifiestan en el niño pequeño- tales como la *imitación diferida*, el dibujo, la conformación de imágenes mentales y cualquier fenómeno que supone la evocación "representativa" de un objeto o un acontecimiento ausente- se correspondían con el ingreso del sujeto en el mundo del *semiótico* o representacional (1946: 60).

Leslie (1987), a diferencia de Piaget, cree que es conveniente distinguir el juego de ficción de otros tipos de juegos y comportamientos que implica un actuar inapropiado respecto del mundo real. Por ejemplo, afirma que es preciso diferenciar a esta actividad del "actuar por error" propio de alguien que se comporta inadecuadamente frente a una situación como consecuencia de un problema de percepción o debido de que parte de una creencia equivocada. En estos dos últimos casos el sujeto implicado trabaja sobre una única representación (que puede o no estar confrontada con la de un observador ajeno a las circunstancias). En el juego de simulación, en cambio, el agente involucrado debe computar de forma más o menos simultánea dos representaciones opuestas que se refieren a una misma situación y que desencadenan en él dos juicios o actitudes contrapuestas.

Por otra parte Leslie propone separar al juego de ficción del *juego funcional*. El *juego funcional* es un tipo de práctica muy común durante este mismo período evolutivo y consiste en el adecuado empleo de un objeto o bien el uso de dos o más objetos asociados siguiendo alguna clase de norma o convención, como por caso puede ser emplear una cuchara o un tenedor para dar de comer a una muñeca o colocar una taza sobre un platito (Ungerer y Sigman, 1981). Obsérvese que en este último caso el niño no necesita "fingir" que el objeto en cuestión es algo diferente de lo que es. Un tenedor de juguete podrá ser un tenedor que no se emplea para comer en situaciones ordinarias pero, al margen de ello, sigue siendo un tenedor y la función de un tenedor es la de llevar la comida a la boca. En esta forma de juego tendría lugar, por tanto, un "actuar como si" que solamente puede ser considerado como tal desde el punto de vista de un observador externo. Es por lo menos incierto que en tales situaciones el pequeño tome clara conciencia de que su acto es una completa ficción. Desde el punto de vista del niño, el uso que hace de tal herramienta es el adecuado (de hecho no existe una forma "más correcta" de emplear a dicho utensilio que la del propio niño). En el juego de simulación, en cambio, el actor actúa "como si" desde su propio punto de vista. En este último caso el niño sabe que su representación (secundaria) forma parte de una ficción y puede reconocer, a un mismo tiempo, cual es la auténtica naturaleza del objeto que sirve para su actividad lúdica. Es a consecuencia de lo anterior que Leslie piensa que solamente el segundo tipo de juego implicaría el empleo de representaciones secundarias, bastando en cambio las representaciones primarias para explicar la aparición del primer tipo de juego.

Para este autor la práctica del juego de ficción se encontraría intrínsecamente asociada con la comprensión de la simulación en otros. De acuerdo con su punto de vista ambos fenómenos, al igual que la inferencia de estados mentales en otros, suponen el involucramiento de un mecanismo que permite desplazar una situación real a un segundo plano, conformar una representación de segundo orden, suspender nuestros "juicios" sobre las relaciones semánticas entre éstas y la referencia y computar una actitud como *creer, simular*, etc. hacia dicho contenido contrafáctico

(valdrá aquí aclarar, además, que dicha actitud puede ser, en ocasiones, diferente de la del propio niño). Todo lo anterior nos lleva a comprender el comportamiento de un agente en función de una representación que describe o predica, en relación a un objeto, algunas propiedades irreales (o que inclusive representa situaciones ficticias). Esta clase de procesamiento cognitivo, nos dice, supone el que seamos capaces de comprender el comportamiento intencional de los fenómenos mentales.

Para Leslie (1994 a, 1994 b) nuestras habilidades mentalistas serían consecuencia de la activación de mecanismos "modulares". Un módulo sería definible como una estructura funcional genéticamente especificada, que es dependiente del desarrollo ontogenético de estructuras cerebrales específicas y que encausa constrictivamente algunas de nuestros procesos perceptivos e inferenciales.

Esta noción ha sido trabajada por el filósofo Jerry Fodor (1983), quien intentó explicar la aparición de algunas funciones hiperespecializadas dentro de la especie humana como es la percepción visual[88]. Fodor cree que los módulos poseen una arquitectura neuronal fija y que presentan propiedades que los hacen fácilmente identificables, tales como su rapidez, su autonomía, su automatismo y el hecho de que son *cognitivamente impenetra*bles; esto último significa que están dirigidos por estímulos discretos y son insensibles a la información que proviene de niveles cognitivos superiores. Es por ello que su funcionamiento es indiferente a los contenidos de nuestras creencias. Esto es claro, por ejemplo, en el caso de la percepción tridimencional que nos genera un dibujo en perspectiva; en tales situaciones aún cuando somos conscientes de que se trata de una figura bidimencional nuestros sistemas visuales organizan una configuración de forma tal que nos generan la ilusión de auténtica profundidad.

Siguiendo la propuesta *fodoriana* Leslie (1994 b) sostiene que nuestras inferencias mentales dependerían de un módulo al que denominó ToMM (Theory of Mind Mechanism). El mismo consistiría en una estructura cognitiva compuesta por dos subcomponentes llamados *Sistemas 1 y 2* respectivamente. El *Sistema ToMM 1* nos conduciría a interpretar las acciones de cierto tipo de agentes en términos de *metas* o *intenciones* y ya podría suponer algún nivel de cómputo rudimentario respecto el lugar nuestros estados mentales (y ciertas representaciones) tienen en la regulación de nuestras conductas. De acuerdo con su propuesta este mecanismo se desarrollaría entre los 6 y 8 meses y uno de los indicios que sugieren que se ha puesto en funcionamiento sería la aparición de respuestas de *atención conjunta*. Este subsistema nos permitiría inferir cuando alguien ha alcanzado o no algún propósito y supondría reconocer una actitud básica en un agente - a la cual, siguiendo la clasificación de Brentano, podríamos llamar de "deseo-interés"- hacia algún aspecto del entorno inmediato.

Baroh Cohen (1995), un investigador que ha realizado numerosos trabajos en colaboración con Leslie, ha sugerido la presencia de un mecanismo similar al cual denomina *Detector de Intencionalidad* (DI). La idea de Baron Cohen es que el DI o *Sistema ToMM 1* controlaría los ingresos preceptuales de información proveniente de estímulos del mundo, imponiendo categorías de análisis discretas para los eventos por él procesados. Este mecanismo nos conduciría a interpretar de forma automática las conductas de esta clase de agentes en términos de *intenciones*[89]. Entre otras cosas, este módulo evaluaría propiedades *agenciales,* como ser la capacidad de autopropulsión, por lo común exclusiva de ciertos sistemas vivos. Para Baron Cohen una prueba de que podría ser éste un mecanismo de dominio específico es que ciertos pacientes con lesiones focales en los lóbulos frontales muestran una pérdida de sus capacidades para categorizar objetos en "animados" e "inanimados" o "vivos" e "inertes". Esta clase de evidencia- dice-

[88] Hoy en día se cree, por ejemplo, que algunos de los fenómenos perceptivos como los descriptos por los psicólogos de la Gestalt, podrían depender de procesos de esta naturaleza.

[89] Empleo aquí esta expresión en el sentido ordinario de "acción dirigida por metas" y no para referirme a la "inexistencia intencional".

Sugiere que el ID podría estar localizado y ser disociado de otras partes del sistema cognitivo" (Baron Cohen, 1995: 38).

El *Sistema ToMM 2* (Leslie, 1994 a) resultaría ser el responsable de la aparición del juego de ficción y el que permitiría inferir y comprender estados mentales como las creencias. El mismo sería el que haría posible *M-representar*; es decir: construir representaciones secundarias (cortando los lazos de "referencia" de las representaciones primarias e interrumpiendo nuestros juicios de "verdad" y "existencia"). En otras palabras, gracias al *Sistema ToMM 2* nos volveríamos capaces de "entrecomillar" y suspender las relaciones semánticas entre nuestras representaciones y el mundo[90].

De acuerdo con Leslie, cada vez que un niño toma, por ejemplo, una banana y la emplea como si fuese un teléfono (fingiendo hablar con ella) la representación primaria ["Esto es una banana"] suprime las relaciones referenciales ordinarias; la representación es así "puesta en cuarentena" y es arrastrada a un nuevo contexto semántico de significación que la dota de un nuevo sentido ([Ahora *finjo que* ["esto -una banana- es un teléfono]"") (Leslie, 1987; 1988).

Del *Sistema ToMM 2* dependería que seamos entonces capaces de: 1) *desacoplar o entrecomillar representaciones* primarias y conformar representaciones secundarias; 2)arrastrar a estas últimas fuera del mecanismo normal "entrada-salida" de información; 3) conectarlas con la actitud de un agente intérprete de dichos contenidos proposicionales; 4) predecir los efectos causales que dicha representación desencadenará sobre su conducta.

Desde una línea de análisis muy semejante a la de Leslie, Baron Cohen propone un mecanismo de desarrollo previo al *Sistema ToMM 2,* denominando *Mecanismo de Atención Conjunta* (MAC). El MAC posibilitaría la formación de representaciones "triádicas" como las que se ponen en juego en el fenómeno de la atención conjunta. Para Baron Cohen, cualquier respuesta de atención conjunta supone representarse a un agente distinto de uno mismo y representarse a dicho agente desplegando una *actitud* (de interés) hacia un evento del entorno, supone además ser capaz de identificar a dicho evento y además contar con una representación de uno mismo; en función de los anteriores cómputos el niño regula la propia respuesta visual. Esta clase de respuesta supone, según él, algún rudimento mentalista ya que requiere, por lo menos, representarse la existencia de un evento del entorno que aún no ha sido detectado por el propio niño, a partir de evaluar una respuesta o actitud de un tercero.

Este autor cree que el MAC dispararía sobre el Sistema ToMM 2 representaciones "triádicas" favoreciendo la aparición de representaciones secundarias y posibilitando el reconocimiento de *actitudes* psicológicas en otros agentes. De hecho, para Baron Cohen sin la participación del MAC no resultaría factible el desarrollo de capacidades *M-representacionales.*

Las *M-representaciones* y la intensionalidad lógica

Leslie (1987; 1988) propone que existiría un "profundo isomorfismo" entre las propiedades lógicas de las representaciones del juego de ficción y el de las proposiciones que involucran terminología mental. Esto significa que los enunciados que describen estados de *deseos*, *creencias* y otras instancias *intencionales* por lo general presentan aquel tipo de estructura gra-

[90] Según pienso resulta fundamental que quede clara la diferencia entre lo que constituiría sencillamente una representación secundaria (cómo es entendida por Perner) y una auténtica *M-representación* (lo cual supone necesariamente la "suspensión" o "puesta en cuarentena" de las relaciones referenciales ordinarias. Podría ocurrir, de hecho, que alguien conformase una representación secundaria sin suspender sus juicios respecto de las relaciones referenciales entre éstas y la realidad. Esto ocurre en el niño de 15 meses, que puede por ejemplo, representarse situaciones inexistentes (por ejemplo recordar o imaginar la trayectoria de un objeto) o en quien padece de algún tipo de proceso alucinatorio o delirante. En tales casos un observador externo podría decir de uno y otro sujeto que han conformado representaciones secundarias pero no una *M-representación*.

matical que Beltrand Russell denominara *actitudes proposicionales*. Una *actitud proposicional* es una proposición en la cual se expresa la actitud que un agente tiene hacia una determinada proposición subordinada, que describe el contenido hacia el cual la actitud se encuentra dirigida. Una característica estructural de este tipo de oraciones es que en ellas al verbo principal le sigue alguna palabra que unifica de una forma particular la primera con la segunda proposición, y que generalmente es la partícula "que". Un ejemplo de *actitud proposicional* es "Juan cree que James Joyce era Irlandés", donde "Juan" es el agente, "cree" la *actitud* y "James Joyce era irlandés" el contenido de la proposición subordinada.

Un rasgo típico de este tipo de oraciones es que son lógicamente *intensionales* (con "s"). Cualquier consideración que se haga, por ejemplo, sobre el significado de la segunda oración de la proposición quedará circunscrita al sentido específico impuesto por el contexto enunciado en la primera. Esto hace que sea imposible trocar un término de la proposición por otro que se refiera a la misma extensión, sin con ello modificar el sentido completo del enunciado. Así, por ejemplo, en la oración: "Sorba cree que [Miguel de Cervantes Saavedra fue quien escribió la novela *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha]"*, el contexto *referencial ("opaco"*) que establece la proposición anterior al corchete convierte en un desatino el intento de modificar uno de los términos de la oración subordinada por otro con la misma referencia. De modo que, siendo que la anterior oración es verdadera, esta otra: "Sorba cree que [el manco de Lepanto fue quien escribió la novela *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha]"*, bien puede no serlo, esto aún cuando es verdad que (en un contexto extensional o semántiacmente "transparente") "Cervantes Saveedra" es la misma persona que "el manco de Lepanto". Esto es lo que se ha denominado la "opacidad referencial" de las *actitudes proposicionales;* a la consecuencia de esta primera propiedad se la denomina *fallo en la sustitución*.

Por otro lado cuando empleamos *actitudes proposicionales*, dejamos "entre paréntesis" nuestras consideraciones respecto de la *verdad* de la proposición subordinada, así como nuestro juicio acerca de la *existencia* o no de lo que en dicha proposición se enuncia. Es perfectamente posible, a consecuencia de ello, sostener: "Fedor piensa que Charlie Parker era minero y que el rey de Francia es calvo", aunque Charlie Paker haya sido músico y no exista ningún rey de Francia.

Para Leslie, la *opacidad referencial* y la *suspención de los juicios de verdad y existencia* pueden reconocerse en el juego de ficción. Sucintamente, su hipótesis es que, al utilizar *M-representaciones*, en el juego de simulación el niño suspende las relaciones normales con la referencia. Por ejemplo, en el caso en de "Miguel simula que [la banana *es un teléfono]*", la proposición subordinada adquiere su significado no en función de la relación ordinaria (literal) que ésta guarda con la *referencia*, sino a partir de su *sentido*. Por lo demás, la proposición "esta banana *es un teléfono*" es aceptada dentro de un contexto opaco, el delimitado por las reglas del juego. El niño no adscribe a la banana todas las características de un aparato de teléfono ni establece una relación de identidad entre uno y otro objeto. Así es que no "cree", por ejemplo, que *la banana sea negra* (como lo puede ser un teléfono). En tales circunstancias el sujeto, además de interpretar la relación semántica desde una perspectiva particular (no transparente) se sustrae de valorar en términos de verdad y existencia al contenido representacional. Para Leslie las tres formas típicas del juego de ficción (sustitución de un objeto por otro, la atribución de características y el imaginar objetos inexistentes) se relacionan con las propiedades intensionales (todas ellas asociadas a los fenómenos descriptos por Perner como *aspectualidad, falibilidad* y *no-existencia*.
Jarrold y sus colaboradores (1994) han hecho notar, sin embargo, que es importante distinguir entre dos formas de juego de simulación: por un lado están las ficciones solitarias y por el otro las compartidas. La idea de Leslie (1987) es que la práctica de la simulación y la comprensión del juego de ficción en otros suponen los mismos mecanismos *M-representacionales*. Jarrold y su equipo (1994), han observado sin embargo, que esta suposición es completamente infundada.

Estos autores creen que sólo la última forma podría implicar algo semejante a reconocer *actitudes mentales* en otras personas. La misma, aparece recién hacia los tres años de edad y permite que los niños compartan ciertas *significaciones* alejadas de la realidad con otras personas. Antes de ello los niños llevan a cabo escenificaciones ficticias; pero al igual que sucede con el juego funcional, las mismas sólo pueden ser reconocidas como tales por un observador externo y no por el propio niño. En la simulación compartida, en cambio, el niño debe distinguir entre situaciones reales e imaginarias de forma explícita antes de comprender las acciones de un tercero y acomodar a las suyas a unas y otras. En síntesis, Jarrold y sus colaboradores piensan que únicamente esta última modalidad de juego de ficción podría requerir de las puesta en juego de competencias *M-representacionales* y por tanto presentar algún aspecto en común con la comprensión de otros estados mentales[91].

Valdrá en este punto comentar que resultan interesantes los datos aportados por Edy Veneziano (2002) en relación al desarrollo del juego simbólico y los intentos por compartir significaciones que se observa en niños de muy corta edad. Este autor se propuso investigar entre la aparición de la actividad de ficción y cierta clase de emisiones lingüísticas que podían resultar un indicador de que el niño es capaz de hacer aclaraciones espontáneas respecto de los significados no ordinarios que tienen sus acciones y las situaciones representadas durante el juego. Una de sus hipótesis principales era que el estudio de tal interacción podría brindar elementos para comprender aspectos del desarrollo de una teoría de la mente. Llevó a cabo un estudio longitudinal entre los 15 y los 27 meses de edad, sobre una muestra de cuatro niños clasificando las verbalizaciones que aparecieron durante escenas de juego de ficción más o menos espontáneas. Las categorías fueron: a) emisiones "no informativas" no asociadas ni referidas a la escena de ficción; y b): "emisiones informativas", entre las cuales contaban: 1) aquellas que tenían por propósito "remarcar" la significación de un aspecto de la ficción; 2) aquellas que tenían por meta especificar o enriquecer las significaciones del juego; 3) aquellas cuyo fin era crear significados compartidos durante el juego. Sus reportes parecen evidenciar un aumento progresivo y con un pico máximo a partir de los 20 meses de edad de emisiones de tipo "informativas". La evolución dentro de emisiones "no informativas" es en cambio mucho menos relevante. El autor concluye que esto podría estar indicando un cierto interés, por parte de los pequeños, por compartir aspectos relativos al significado de la actividad de simulación que podrían no quedar claros o prestarse a confusión cuando interviene un segundo agente.

Esta clase de datos parecieran sugerir que antes de los tres años los pequeños son capaces de trazar alguna distinción entre lo que son sus propias representaciones ficticias, lo que es la realidad y lo que es la actitud que un tercero puede desencadenar hacia unas y otras en función de si cuenta o no con determinado tipo de información. Dicho de otro modo: la aparición de comportamientos que tienden a generar significaciones compartidas parece hallarse presente hacia los 27 meses y podría ser un indicador de que existen alguna forma de capacidad para inferir algunos estados mentales diferentes de los del propio niño.

El rol de las *actitudes*

Aunque Leslie acepta que las habilidades mentalistas dependen de cierta capacidad para llevar a cabo cómputos representacionales, no cree que en sí misma la comprensión sobre el funcionamiento representacional baste para explicar este tipo de inferencias. Como mencioné cuando me ocupé de las críticas que recibió la propuesta de Perner, Leslie cree que es importante reconocer la importancia del reconocimiento de *actitudes psicológicas*. Según vimos es imposible

[91] En su artículo estos autores no diferencian entre la concepción *M-representacional* de Leslie y la *Metarrepresentacional* defendida por Perner y emplean esta última expresión para referir a ambas. Cómo en buena parte dicho trabajo ha sido escrito en respuesta a la tesis del primera autor he optado por utilizar el término *M-representación* siguiendo las recomendaciones de Leslie.

comprender, por ejemplo, la diferencia que hay entre que alguien *crea* y *finja* "ser Napoleón Bonaparte" recurriendo al análisis de los aspectos representacionales, ya que el contenido intencional de una y otra proposición resulta, en un caso como éste, el mismo. Al igual que Brentano, Leslie sostiene que lo que vuelve posible discriminar ambas aseveraciones es el que atribuyamos distintas *actitudes* al agente en cuestión (Leslie, 1994 a; 2000). Según creo, lo que para Leslie un niño hace al "computar la creencia de un tercero" es inferir que dicho agente *valora* o *interpreta* como "confiable" o "real", una proposición que puede ser tenida por él mismo como ficticia. Esto no supone "introducir" una representación en la mente del sujeto. Basta con conectar una actitud diferente de la propia, con una representación secundaria.

Cómo vimos en el capítulo anterior- y esto es muy importante- la idea de Leslie acerca de lo que es una *actitud* es bien diferente de la de Perner. Con dicho término Leslie alude a algo que va más allá de una simple "disposición comportamental". Tener una actitud que es dirigida hacia una representación no significa solamente que alguien "esté dispuesto a comportarse de uno u otro modo", sino que además ha llevado a cabo algún tipo de "evaluación" o "interpretación" de algún aspecto de la realidad.

Como he dicho, para Leslie (1994 a, 2000) actitudes como "simular", "creer" y "desear" implican "nociones primitivas" encapsuladas en el ToMM que no pueden analizarse en componentes más básicos sin que la noción original pierda su significado. Una vez que el ToMM se encuentra en funcionamiento "dispara" inferencias sobre las *actitudes* de los otros agentes, a la vez que conecta a éstas con representaciones secundarias.

Sintetizando lo visto hasta aquí: para Leslie al juego simbólico y a la adscripción de estados mentales como creencias subyacería un mecanismo modular común: el ToMM. El ToMM permitiría inferir actitudes en otros agentes y asociarlas con representaciones contrafácticas en las cuales se hallan suspendidas las relaciones referenciales. A este conjunto de operaciones Leslie lo llama *M-representar*. Según su propuesta un sujeto capaz de *M-representar* hacia los 2 años y medio, gracias a lo cual puede practicar juego de ficción, comprender la simulación en otros y adscribir estados mentales entre los cuales cuentan las creencias y los deseos.

Habíamos visto previamente, sin embargo, que no es sino hasta los cuatro años que los pequeños son capaces de enfrentar problemas, como el de la "transferencia inesperada"(Perner y Wimmer, 1983), que suponen creencias falsas. ¿Qué explicación plausible encuentra Leslie para dar cuenta de este desfase temporal entre este fenómeno y los descriptos por él?.

Leslie cree que los fracasos de los niños menores a 3 años frente a problemas que suponen destrezas mentalistas obedecen a una limitación más general que es consecuencia de algunos déficits generales para el cómputo de información.

El "Procesador Seleccionador"

Lo que este psicólogo propone (Leslie, 1994a) es la existencia de un mecanismo responsable de capacidades neuropsicológicas generales, de tipo *ejecutivas*, que funcionaría de forma paralela al ToMM y que intervendría en la resolución de problemas como el de la falsa creencia; llama a dicho mecanismo el *Procesador Seleccionador* (SP)[92]. La función del SP sería la de inhibir una inferencia desencadenada por una representación que posee gran *saliencia perceptiva* para así posibilitar la elección de una opción alternativa con mayor ajuste.

Un buen modo de comprender que es de lo que habla Leslie al hablar de la *saliencia perceptiva* y el rol del SP es pensando lo que sucede a un sujeto adulto normal frente al test de STROOP. En esta prueba se presentan láminas que llevan impreso en letras de un color el nombre de otro color diferente. Por ejemplo: está escrito en letras *verdes*, la palabra "ROJO". Las tarjetas son presentadas sucesivamente y los sujetos evaluados deben responder de qué color es

[92] SP: Selection Processor

el trazo en cada caso (*verde*). Para hacerlo deben inhibir una ya natural tendencia a "leer" la palabra impresa ("ROJO"). En general, un sujeto adulto normal debe hacer un marcado esfuerzo para resolver este test. A un individuo con trastornos neuropsicológicos frontales, por su parte, le será prácticamente imposible cumplir con los requerimientos de la prueba.

Leslie (1994 a; Roth y Leslie, 1998) sostiene que para resolver un problema como el de la "transferencia inesperada", el niño debe trasladar a un segundo plano una representación primaria e inhibir la tendencia a responder naturalmente disparada por ésta (para hallar el objeto desaparecido él mismo se dirigiría al sitio en que el mismo se encuentra en el presente); luego debe deducir una consecuencia (cuál será la conducta del agente) basándose para ello en una representación secundaria (perceptivamente más débil que la primaria pero más adecuada en términos cognitivos) hacia la cual se encuentra orientada su actitud psicológica de creer. Siendo incapaz de localizar su atención sobre el contenido representacional menos relevante- en términos perceptivos- el pequeño señala la ubicación actual del objeto en cuestión.

Bajo este andamiaje teórico, Leslie traza una distinción entre el tipo de impedimento que llevaría a los autistas y a los infantes pequeños a fracasar en tareas que requieren la adscripción de mente. Su tesis es que mientras la dificultad de los niños normales se debería a un incompleto desarrollo del SP, la incompetencia de los sujetos con autismo obedecería a un déficit en el ToMM. La sintomatología de estos últimos consistiría, para él, en la ausencia de una "teoría de la mente" que es resulta de tal deficiencia neuropsicológica. Es por ello que, según sus predicciones, los autistas debieran manifestar un impedimento exclusivamente para aquellas tareas que suponen de atribución intencional (y, por ende, del uso de *M-representaciones*). Para los niños pequeños normales, en cambio, la dificultad se extendería a tareas no mentalistas que requieren de la manipulación simultánea de diversos contenidos representacionales con saliencia perceptiva diferencial.

A favor de su hipótesis, Leslie (Leslie, 1994 a) cita un trabajo de Leekam y Perner (1991) junto a uno propio (Leslie y Thaiss 1992). En ambos estudios se examinó el rendimiento de niños autistas (con una la edad cronológica superior a 10 años y una edad mental de 4 años) y niños normales preescolares, en una prueba similar a la utilizada por Zaitchik (1991) junto con una prueba de falsa creencia. En dichos experimentos, los niños normales expresaron un mayor nivel de inconveniencia con la prueba de la polaroid que con la de la falsa creencia; el rendimiento de los sujetos autistas, en cambio, fue elevado en la primera prueba y desmejoró de modo contundente en la segunda.

Al presentar sus datos, Leekam y Perner (1991) sostuvieron que éstos sugerían la posibilidad de que los niños autistas dispusiesen de alguna habilidad metarrepresentacional, al menos en lo que hace a la distinción entre referencia y sentido y que esto fuera la explicación de su mejor desempeño en algunas situaciones que suponían el empleo de representaciones. Sin embargo en un trabajo posterior (Perner y colaboradores, 1993) cuestiona que el problema de la polaroid verdaderamente requiera de la participación de procesos de este tipo. Por un lado, afirma, la prueba de Zaitchik no correlaciona estadísticamente con la prueba de la falsa creencia; además sostiene que la primera tarea puede resolverse conectando la situación fotográfica con la real y sin llegar a nivel de análisis propiamente *metarrepresentacional*. Sencillamente- afirma- los niños pueden haber aprendido a "asociar" situaciones pasadas con fotografías reconociendo semejanzas entre unas y otras pero sin entender que estas últimas son *representaciones* de las primeras. Ahora bien, si este tipo de pruebas puede ser resuelta por un *teórico de la situación* (Perner, 1994) ¿a que puede atribuirse el que los niños pequeños presenten desempeños tan deficientes?. Lo que Perner sostiene (por ejemplo en su artículo de 1995) es que los resultados conseguidos con la población de autistas podrían explicarse como consecuencia de que, debido a su mayor edad cronológica, estos niños han tenido oportunidad de vivir un mayor número de experiencias con fotografías y cámaras fotográficas. Es muy posi-

ble- afirma- que estos sujetos hayan alcanzado a comprender que por lo común las fotografías se corresponden con cosas ocurridas en el pasado.

Por el contrario, para Leslie, el rendimiento pobre de los sujetos normales de 3 años se explicaría como una incapacidad para *seleccionar el contenido representacional* correspondiente a una y otra situación, de modo pertinente. Esta prueba, que no requería de la adscripción intencional- dice- no representó ningún problema para los niños autistas porque al igual que éstos dan muestran de alguna habilidad para comprender mapas sencillos y fotografías, son perfectamente capaces de recordar la situación original y asociarla al "comportamiento mecánico" de la polaroid. Y me gustaría agregar aquí algo más y es que las fotografías, al igual que otras las representaciones no mentales ¡no tiene actitudes ni *interpretan* información!. Era previsible, desde la teoría de Leslie, el que los autistas no presentaran inconvenientes frente a un problema de esta naturaleza.

Como evidencia complementaria en favor de su hipótesis, este autor presenta dos nuevos experimentos (Roth y Leslie, 1998). En uno de ellos (*la Prueba de Creencia Parcialmente Correcta*) trabajaron con tres grupos de: 3,2; 3,6 y 3,10 años. Se emplearon tres cartones de colores diferentes que podían ser utilizados por los niños para esconder objetos. Un actor pasaba caminando, abría repentinamente la puerta de la habitación y se agregaba al juego. La puerta era cerrada y el experimentador introducía una moneda lenta y visiblemente bajo uno de los escondites. El investigador preguntaba entonces al niño y al actor: "¿Puedes verme esconder esto aquí debajo?". El experimentador se aseguraba en ese momento que el niño estuviese atento al procedimiento de escondida como a que el actor también lo percibía. A continuación el actor salía fuera de la habitación y el investigador introducía una monda idéntica diciendo al niño: "Mira, tengo otra. ¿Puedes ponerla en un lugar diferente?". Seguidamente preguntaba al tiempo que señalaba el escondite de la nueva moneda: 1) (De conocimiento) "¿Conoce (el actor) que hay una moneda aquí?"; 2) (De predicción): "¿Cuándo (el actor) regrese, dónde buscará una moneda?".

Aunque los resultados frente a la segunda pregunta de esta prueba no fueron superiores a los alcanzados en la prueba de la "transferencia inesperada", los autores hallaron que el número de respuestas correctas respecto de la pregunta de conocimiento fueron casi perfectos (95%) a partir de los 3 años y seis meses.

Estos resultados fueron comparados con otros reportados anteriormente por Leslie y Frith (1988), obtenidos con niños autistas en un paradigma semejante. De esta comparación se reveló una clara diferencia en los desempeños para uno y otro grupo: solo el 61% de los autistas dieron contestaciones adecuadas a la "pregunta de conocimiento". De ese grupo, el 71% fue capaz, además, de responder "la pregunta de predicción". En cambio, de los 3 grupos de niños de 3 años que superaron la primera pregunta (70%) solo el 33% respondió correctamente a la "pregunta de predicción".

De esto concluyen que hacia los tres años y medio surge una marcada capacidad para inferir estados de conocimiento. Esto parece sugerir que los niños aún siendo bastante pequeños procesan el *acceso informacional* como fuente de conocimiento. Pese a ello no son más capaces de predecir el comportamiento generado por la falsa creencia.

Respecto de los autistas, pues éstos se desempeñaron de peor modo que los niños del grupo intermedio. En tanto, una buena parte de los que si respondieron adecuadamente a la "pregunta de conocimiento", contestaron satisfactoriamente a la pregunta subsiguiente. Los autores interpretan que esto podría ser consecuencia de que los niños autistas: 1) son capaces de trazar discriminaciones adecuadas entre "ver" y "no ver"; 2) pueden, a partir de ello, generar estrategias conductuales para resolver algunos problemas sencillos del tipo del de la falsa creencia. Tal estrategia los llevaría a establecer una asociación más o menos mecánica entre: *ver, conocer y comportarse*. Si alguien "ve" que una moneda es depositada en A y por ende "conoce" que está en A, entonces tenderá a comportarse yendo hacia A. Si en cambio esa per-

sona no "ve" que la moneda en cuestión ha sido colocada en A, por ende no "conoce" que allí hay una moneda y a consecuencia de ello irá a buscarla a un sitio diferente.

Como se recordará el propio Perner (1988, 1991) había comentado que era posible que los niños pequeños recurriesen a una estrategia semejante. Sin embargo, el anterior estudio parece indicar que la sola adquisición de esta estrategia (disponible en un autista) no es desarrollada por los sujetos de 3 años (ni siquiera por aquellos del grupo de mayor edad). Así, Según Roth y Leslie, los resultados presentados parecen refutar la *hipótesis representacional*. Los pequeños son habilidosos para reconocer la diferencia entre *conocer* y *no conocer*. Lo que no pueden es determinar cuál es la representación involucrada; por ende, ni siquiera infiriendo que la percepción conduce al conocimiento son capaces de determinar cual será la representación ni, por ende, la conducta del agente en pruebas como la de la falsa creencia. Lo que ellos creen es- en síntesis- que la dificultad de los pequeños está no en representarse las "actitudes" implicadas en los estados de creencia sino en determinar los contenidos representacionales.

En el segundo experimento, estos autores implementaron una tarea *no mentalista* (llamada *Prueba de la Pantalla*) que requería la determinación de un contenido representacional a partir de una situación ambigua. En este paradigma, el experimentador colocaba una bolita en uno de dos recipientes y cubría la escena con una pantalla puesta frente al niño. Presentaba entonces, delante de la pantalla, dos nuevos recipientes iguales a los primeros, y colocaba una nueva bolita en el recipiente semejante al seleccionado durante la primera etapa de la prueba. A continuación un personaje aparecía y transfería el objeto de delante de la pantalla al recipiente contrario. Se pedía entonces a los niños que indicasen en qué sitio se encontraba la bolita de "delante" de la pantalla y en dónde la de "detrás". Niños normales de 3 y 4 años junto con sujetos autistas de edad cronológica superior (y edad mental similar) fueron evaluados conjuntamente en esta prueba y en dos tareas mentalistas de falsa creencia una en su versión tradicional y otra en versión "no estándar". En esta última- similar a la prueba de Falsa Creencia Explicativa de Bartsh y Wellman (1989)- un personaje -Yoram- había visto guardar galletas en un recipiente A. En su ausencia otro muñeco cambiaba las galletas de lugar. A su regreso, Yoram iba en busca de algunas galletas al primer sitio. En ese momento los investigadores preguntaban "¿dónde pensaba Yoram que estaba la golosina?".

Los niños de tres años mostraron nuevamente un rendimiento extremadamente pobre en las pruebas de falsa creencia estándar y de la pantalla; los sujetos autistas se desempeñaron de manera sustancialmente mejor, en relación a los sujetos normales, en el problema "no mentalista"; en tanto los niños normales, aún pequeños ¡consiguieron logros superiores frente a la tarea de la falsa creencia "no estándar"!

Estos resultados se adaptarían a las predicciones del modelo de Leslie: los niños pequeños pueden adscribir creencias, pero presentan ciertas incapacidades para procesar y "conectar" adecuadamente las representaciones con los agentes y las situaciones, a fin de generar inferencias en las tareas predictivas. Se trataría antes de una limitación para el cómputo de información y lo que Leslie llama: *inhibición de la saliencia del estímulo*. Los autistas, en cambio, careciendo de habilidades M-representacionales no pueden adscribir creencias pero si resolver situaciones que, implicando representaciones, no suponen la participación de estados mentales.

Comentarios finales sobre la *Teoría Modular*

Leslie nos ofrece un análisis interesante respecto de los mecanismos que participan en un fenómeno precoz, como es el juego de simulación y que, supone, se encontrarían también involucrados en los procesos de adscripción mental. Su propuesta apuesta por la presencia de mecanismos modulares más o menos automáticos para el procesamiento *M-representacional*. Gracias

a ellos podríamos inferir la *actitud* que un agente despliega hacia una representación secundaria, a la que se ha cortado sus lazos referenciales con el mundo.

Creo que este modelo presenta una alternativa ventajosa respecto de la propuesta de Perner. Una de ellas es que recurre a nociones más básicas que este último y nos da una visión menos "intelectualista" de la clase de procesos que posibilitan la adscripción mental. Además esta teoría considera aspectos, como el rol de las *actitudes* en las inferencias mentales, que Perner deja de lado. Finalmente nos brinda elementos para entender los problemas que los niños pequeños presentan frente a los test que requieren de atribución mental, en términos más sencillos que la hipótesis defendida por la TRM.

Su modelo es, en general, coherente y los datos se adaptan bien a algunas de sus predicciones. Pese todo ello, quedan algunas cuestiones que sería preciso observar. Una de ella es respecto a si las consideraciones que este autor hace de la clase de relación existente entre fenómenos como el juego de ficción y la comprensión de creencias nos lleva, necesariamente, a tener que aceptar la existencia de un mecanismo exclusivamente "modular" y si en dicho caso el mismo ha de ser un ToMM. Quiero decir: la clase de cómputos propuestos por Leslie podrían ser tomados sin necesariamente partir de una concepción básica *modularista*. En tal sentido, podría uno pensar en la posibilidad de que tales funciones se sustenten o resulten (total o parcialmente) de algún conjunto de funciones primitivas más básicas; es decir, que sean una consecuencia derivada del desarrollo de las mismas (Hobbson, 1993)[93]. Junto a esto hemos de preguntarnos si dicho *módulo*, en caso de existir, está innatamente programado en su totalidad o, por el contrario, podría resultar de un proceso progresivo de "modularización" tal cual lo ha propuesto Anette Karmiloff-Smith (1992). La evidencia de la que disponemos está lejos, al respecto, de ser concluyente.

Un aspecto de la teoría, que en mi opinión es más crítico, tiene que ver con qué, pese a que este autor remarca la importancia que la noción de *actitud* tiene para comprender la atribución de estados mentales, recae sobre un análisis excesivamente "representacional" de los fenómenos que estudia. Consecuencia de ello es el que, aunque invoque ciertas nociones *actitudinales* que él llama "primitivas" y postule su existencia dentro del ToMM, no se ocupe de describir con exactitud los mecanismos que dan cuenta de su conformación y aparición. Leslie menciona solo de forma escueta (por ejemplo en Leslie 1994 a; 1994 b; 2000), que el ToMM sería responsable del reconocimiento de *actitudes* y que éstas se ensamblan con las representaciones secundarias "desacopladas". Pero de hecho, hay momentos en los que no queda del todo claro cuándo emplea la noción *M-representación* solamente para referir al hecho de que estas representaciones han sido puestas "en cuarentena" (vgr. Leslie 1987,1988) y cuando además, incluye bajo esta noción las conexiones que éstas y las *actitudes* tienen[94]. Por ejemplo, solamente en algunos artículos (Leslie, 1994b) nos habla de la existencia del *Subsistema ToMM 1*, responsable del procesamiento de algo en apariencia semejante a esta clase de eventos. Sin embargo en dicho caso lo que postula es que tal "estructura funcional" permitiría "leer" conductas en términos de "metas". Aunque pienso que podemos pensar que nuestra conducta volitiva supone una *actitud* hacia una meta, no todas las *actitudes* son reductibles a esta categoría. Tal es el caso de las actitudes que refieren a estados mentales "epistémicos", como son las creencias, a las cuales ya me he referido.

En cierto modo algunos de estos problemas podrían solucionarse desde la propuesta de Baron-Cohen (1995) quien, al postular un mecanismo más básico al *Sistema ToMM 2* del ToMM, como es el MAC, explicaría el proceso que nos permitiría detectar, en otro agente, una respuesta de "atención" o "interés" hacia algún evento del entorno. Esta función podría así resultar la res-

[93] Puede que en gran parte sea esto lo que explique mucho de los aspectos relativos a la comprensión *mentalista* de la conducta que se da en etapas tempranas del desarrollo.

[94] En realidad este reconocimiento, por parte de Leslie, es más bien tardío. En sus primeros trabajos (1987, 1989), este psicólogo basó sus propuestas fundamentalmente en un análisis *M-representacional* que hacía un hincapié casi exclusivo en el modo en que las representaciones secundarias cortaban los lazos referenciales con el mundo exterior.

ponsable de ingresar en el módulo de las *M-representaciones* un tipo de información que se sustenta en una inferencia sobre una *actitud* de tipo "epistémica" ("valoración de información").

Por otro lado, creo que las consideraciones que Leslie hace sobre el comportamiento *lógico intensional* (con "s") en el juego de ficción y en algunos eventos mentales, aunque apropiado, no describe los aspectos *intencionales* con los que Brentano caracterizó a los eventos mentales. Al igual que Perner, Leslie termina confundiendo algunos rasgos de los estados mentales que son consecuencia de que impliquen representaciones (en el sentido de Perner y no de Brentano), con sus *cualidades intencionales*. Y pese a que subraya el rol de nuestras *actitudes* en la comprensión mental al analizar el juego simbólico y la atribución de creencias se centra casi exclusivamente en sus aspectos representacionales comunes. Luego deriva de allí la concordancia que ambos fenómenos presentan en lo que hace a su *intensionalidad lógica*. Pero dicho comportamiento es consecuencia, cómo mencioné en el capítulo anterior, de su carácter representacional y no de sus *propiedades intencionales*.

Tal cual afirmaron Bechtel (1988) y luego Hobson (1993), las *actitudes* se refieren, por lo general, a "hechos"; estos pueden estar representado de uno u otro modo, pero las *actitudes* versan sobre el hecho mismo y no sobre la "representación". No debe uno confundir la representación con el objeto de la actitud.

> Lo que hay que explicar es cómo las proposiciones o representaciones son acerca de objetos y hechos del mundo. Una alternativa es dar una explicación de las actitudes que cumpla con esos propósitos" (Hobson, 1993:139)

En definitiva pienso que, pese a su precaución, la propuesta de Leslie termina haciendo hincapié en los aspectos representacionales de nuestra mente, más que en las actitudes que hacia ellas dirigimos. A consecuencia de ello nos ofrece una visión bastante clara del juego de simulación y los procesos que llevan a comprender creencias, pero en cambio olvida tratar fenómenos mentales que siendo de naturaleza "intencional" en el sentido brentaniano no suponen representaciones. En síntesis, ofrece una alternativa (a mi parecer más sólida y simple que la de Perner) para entender el comportamiento lógico "intensional" (como son la opacidad referencial o la suspensión de los juicios de verdad y existencia) de los eventos mentales en los que participan representaciones. Sin embargo no veo que el reconocimiento de la "intencionalidad" mental requiera, obligatoriamente o siempre, del análisis de estas propiedades, pues éstas resultan de la participación de "representaciones" que son "leídas" (creídas, pensadas, temidas, deseadas, etc.) por agentes con mente, pero que no agotan en sí mismas a la naturaleza mental.

Considero así que aunque la propuesta de este autor es sumamente interesante y nos da un panorama prometedor para la comprensión de algunas cuestiones básicas asociadas al desarrollo de una función *mentalista* necesita ser complementado con los aportes de otras perspectivas. Para ello tal vez resulte apropiado articular sus tesis principales con un modelo que de cuenta sobre qué otros procesos y competencias se conectan con la función *M-representacional* (o qué haga explícito sobre qué posibles precursores se sostiene ésta) a la vez que aclare si la misma es una función exclusivamente "cognitiva" (esto es lo que Leslie piensa; véase Leslie y Frith, 1990) o en cambio debemos suponer la participación de otros elementos como es la "afectividad" y el reconocimiento de emociones (necesarias, por ejemplo, para la comunicación interpersonal en la temprana infancia). En el próximo apartado retomaremos algunos de estos puntos a la luz de las consideraciones teóricas ofrecidas por Peter Hobson.

La mente como producto de experiencias intersubjetivas. La propuesta de P. Hobson

Hemos venido abordando el problema relativo a la comprensión mental en el niño y hemos observado que uno de los grandes problemas del que se intenta dar cuenta es el relativo a los mecanismos que permiten el desarrollo de capacidades para atribuir creencias y creencias falsas.

Hasta aquí he analizado dos grandes líneas argumentativas. Por un lado he desarrollado la perspectiva de los teóricos de la teoría. Los autores que adhieren a este modelo (como Wellman, Gopnik, Forguson o Perner) ponen en entredicho que el reconocimiento de las otras mentes tenga algo que ver con el conocimiento subjetivo de los estados mentales propios, el que este último constituya una experiencia transparente o suponga un acceso directo y, también, el que la adscripción de mente a otros implique algún tipo de razonamiento semejante al que se propone desde el argumento de la analogía. Para ellos la "mente" se "infiere" a partir de los comportamientos y las nociones mentales no son otra cosa que construcciones hipotéticas, desarrolladas a partir de una teoría, que se invoca para explicar la conducta.

Desde otra línea teórica, Leslie sugirió que nuestra psicología folclórica dependería de la participación de sistemas modulares para el procesamiento de información. Dichos módulos, una vez activados, constreñirían nuestros razonamientos posibilitando la inferencia psicológica. De acuerdo con esta posición, nuestras adscripciones mentales dependerían, también, de la articulación de nociones "teóricas" o, más exactamente, "abstractas". Sin embargo este autor cree que tales conceptos vendrían "preprogramados" en algunas de las estructuras especializadas antes referidas. En tal sentido formarían parte de un "almacén" de nociones "primitivas" que encausan nuestros razonamientos mentales.

Lo común a ambas posiciones es entonces su creencia de que la atribución mental depende de procesos inferenciales que se sustentan en conceptos referidos a entidades no observables dependientes de capacidades cognitivas para computar información, junto a sus objeciones al supuesto epistémico del acceso privilegiado de la primera persona. Simultáneamente ambas teorías rechazan el argumento de la inferencia por analogía como modelo explicativo de la adscripción de estados mentales. Difieren, sin embargo, respecto al lugar que otorgan a los procesos de aprendizaje en el desarrollo de este tipo de capacidades, así como en el supuesto, defendido por los teóricos de la teoría, de que el niño actuaría como un científico constructor de teorías más o menos explícitas.

En el presente apartado revisaremos la posición de Peter Hobson (1993). Este autor, abocado durante muchos años al estudio del autismo, cree que el desarrollo de nociones psicológicas (como la "creencia"), requiere de la previa activación y participación de factores emocionales que regulan las interacciones interpersonales durante los primeros estadios de la vida del niño.

Actitudes compartidas

Hobson (1993) piensa, por una parte, que aunque el esquema de razonamiento por creencias y deseos, propia de la psicología del adulto, es útil para destacar aspectos relevantes de este dominio de conocimiento, no capta aspectos esenciales de la comprensión mental. Por otra, afirma que aún el desarrollo de esta clase de "nociones" depende de la participación de capacidades mucho más elementales. Estas últimas harían posible el desarrollo de "actitudes sobre actitudes".

Para Hobson, nuestra comprensión de lo que son las creencias depende, en cierto modo, de que podamos entender el que algo sea, respecto de la realidad, verdadero o falso. Pero también es preciso- dice- que entendamos que alguien puede, incorrectamente, "sostener" que algo (falso) es verdadero.

> El cómo son (las) creencias depende, en parte, de su contenido.... pero sólo en parte (...) las creencias implican tipos de actitudes que se asocian a ciertas cualidades, que se experimentan de forma subjetiva, de la vida mental consciente y autoconciente (Hobson, 1993: 141)

Hobson (quien parte del estudio de la obra de Hamlyn, 1978) piensa que la noción de objetividad en el niño no resulta de un conocimiento "básico" del mundo y los objetos sino de que es capaz de detectar cierto nivel de acuerdo en las "actitudes" que hacia éstos manifiestan los diferentes agentes que componen la "comunidad humana". Una noción como la de "verdad"- dice- supone la aceptación de un "otro generalizado" que, sin posibilidad de distorsión, es capaz de describir la realidad "tal cual es".

> Para que el niño pueda comprender lo que son las creencias tiene que entender en qué consiste estar en lo cierto, y ello requiere actitudes apropiadas respecto a las personas que, efectivamente, están en lo cierto (Hobson, 1993: 138)

En frente de ese "otro" constitutivo del mundo "común", se encontrarían cada persona particular; esta se posesionaría, siempre, desde una determinada perspectiva. Dicha perspectiva supone luego una "orientación" respecto del mundo; el centro del asunto se encuentra en dar con la pista de cuando a esta "orientación" subyace y cuando no una actitud compartida. Lo anterior (esto es: el ser capaz de reconocer una realidad a partir de inferir que una experiencia es intersubjetiva) supone previamente el poder reconocer intereses y sentimientos mutuos.

Reconocer a las personas como fuentes de actitudes- de las clases apropiadas de actitudes- preocuparse por las actitudes de los otros.... todo ello es necesario para que se produzca el desarrollo de la noción de creencia. El niño tiene que estar dotado de aquellas disposiciones con relación a las personas y al mundo que hacen posible una forma común de vida (Hobson, 1993: 138)

Por otro lado Hobson cree que, aunque la comprensión de las creencias requiere del entendimiento de sus propiedades intencionales, la habilidad para reconocer la intencionalidad misma podría desarrollarse mucho antes de los cuatro años y que el inconveniente de los pequeños para resolver problemas como el de la creencia falsa reside en su dificultad para entender que haya personas que puedan estar "considerando" (equívocamente) que una vivencia es compartida por otros cuando de hecho no es así.

La expresión de actitudes desde el cuerpo

En capítulos previos expuse el argumento del razonamiento por analogía y las críticas que autores como Wittgenstein plantearon al mismo. Este argumento se sustenta en el supuesto de que los eventos mentales son algo separado de las conductas; como consecuencia de esto uno puede tener una vivencia psíquica sin que esta alcance la expresión. Desde esta posición se supone, además, que uno alcanza por propia cuenta (y mediante el acto introspectivo) el conocimiento del mundo mental. Uno aplicaría el procedimiento de la definición "ostensiva" para "etiquetar" los propios actos mentales. Así, uno sabe que tiene una creencia porque la ha vivenciado y, luego de inferir a que cosa es a lo que los demás llaman creencia, aprende a aplicar la misma expresión para aludir a sus propios eventos psíquicos de esta naturaleza. En lo sucesivo, toda vez que tales hechos psicológicos "conectan" con comportamientos explícitos "deducimos" que a los demás les sucede lo que nos ocurre nosotros cuando nos comportamos de un modo semejante.

> (Este argumento) presupone que yo puedo conceptualizar mis estados mentales antes de, y como condición para atribuir estados mentales similares a los otros. Lo hago (se supone) observando mi propia vida mental subjetiva, dándome cuenta de cuándo ocurren unos mismos estados mentales (de sentir, desear, intentar, etc.) en mi experiencia privada. Una vez que yo identifico en mí los pensamientos, los sentimientos y las intenciones, puedo atribuirles a otros estados mentales semejantes (Hobson, 1993: 142-142).

En dicha ocasión observé que estos supuestos son insostenibles, y es que tanto para poder decidir que bajo ciertas circunstancias, al comportarse de un modo particular, el otro siente algo similar a lo que yo mismo experimento en ocasiones parecidas, como para suponer que lo que yo "etiqueto" de una forma (llamándolo por ejemplo un "dolor") es igual a lo que otro etiqueta utilizando dicha expresión, he de contar con "criterios" externos de corrección. Como comenté, si no pudiésemos acudir a dichos criterios, pues entonces podría suceder que aquello a lo que otro se refiere cuando dice "dolor" no fuese lo mismo que aquello a lo cual yo hago alusión cuando empleo dicha expresión. En otras palabras: debo poder decidir cuando estoy aplicando una descripción como "siento dolor" de forma correcta y cuando no. Ello solo es posible si cuento con cierto nivel de consenso intersubjetivo y alguna forma de experiencia compartida.

La solución que Wittgenstein encuentra a lo anterior es postular una conexión intrínseca entre la "vivencia" (de dolor) y su "expresión". Cada vez que alguien experimenta un dolor genera comportamientos que se convierten en su expresión. Pero las relaciones entre mis sensaciones y mis comportamientos no son, para decirlo una vez más, contingencias; la expresión primitiva "se conecta de forma natural con la sensación". Tener un dolor es comportarse de un determinado modo. Las experiencias subjetivas se encuentran intrínsecamente asociadas al cuerpo. En las palabras de Wittgenstein:

> Mi actitud hacia él lo es hacia un alma. No es que yo tenga la opinión de que posee un alma...; el cuerpo humano es la mejor representación del alma humana (Wittgenstein, 1958; pag. 178).

Creo que uno de los aspectos más interesantes de la propuesta de Hobson es que, siguiendo la sugerencia de Wittgenstein, propone concebir a la "mente" como algo originariamente "intersubjetivo". El no cree que un comienzo el niño tenga una percepción "fría" de las personas, en tanto "cuerpos físicos" y que más tarde por medio de la teoría accedan a un "supuesto" mundo mental.

> No es que los bebés primero perciban cuerpos y luego conciban mentes, sino que tienen una percepción directa de significados de naturaleza personal, y una implicación natural con tales significados, que captan en las expresiones y las conductas de las personas. Solo de forma gradual, y con una aportación considerable de los adultos, los niños llegan a concebir los cuerpos, por una parte, y las mentes, por otra (Hobson, 1993: 148).

Hobson cree que los bebes cuentan con funciones especialidades implicadas en los procesos de intersubjetividad primaria. Dichas funciones, cuyo punto de partida sería una forma primitiva de "compartir", involucrada en las pautas de coordinación afectiva y conductual del niño, le permitirían reconocer actitudes en los otros estableciendo una "comunidad psicológi-

ca entre personas. Esto le permitiría, a su vez, alcanzar a diferenciar tempranamente entre el "sí mismo" y los "otros".

> Solo a través de esos episodios de experiencia intersubjetivamente coordinada llegan los bebés a hacerse conscientes de que las personas tienen *mente*. No hace falta que se produzca un razonamiento por analogía para que los bebés reconozcan la naturaleza idéntica a la propia de las personas, como seres capaces de actitudes psicológicas, aunque diferentes a la propia, en el sentido de poseer estados mentales que, en un cierto momento pueden diferir de los propios. Para que el bebé alcance ese reconocimiento se requieren otras capacidades: no solo mecanismos primarios, predeterminados biológicamente y determinados perceptivamente, que permiten que se establezca una conexión mental entre el bebé y el adulto, sino también entre la mente propia y la ajena. (Hobson, 1993: 148).[95].

Para este autor, desde los comienzos del desarrollo los bebés son capaces de percibir y coordinar sus experiencias con las de las otras personas. Fenómenos tales como la atención compartida, la referencia social, la empatía y algunas habilidades más básicas para reconocer o "detectar" (en un sentido muy rudimentario) emociones (como por ejemplo, se daría en el caso del contagio emocional) podrían constituir el origen de la intersubjetividad secundaria que implicamos en la adscripción mental. La percepción fisiognómica, por ejemplo, podría ser un buen candidato a esta función.

La idea de fondo es que existirían mecanismos "biológicamente prefigurados" que aseguran el reconocimiento de patrones. Sin embargo, según entiendo, sería erróneo suponer que la percepción de una configuración gestual se detiene en una respuesta refleja básica. En el capítulo cuatro he presentado datos que demuestran que los bebés son sensibles a las miradas y a las expresiones emocionales de sus madres y que incluso reaccionan a éstos con patrones de respuesta similares (Cohn y Tronick,1983; Haviland y Lelwica,1987; Feiman, 1982; Klinnert,1984). Esta clase de comportamiento, descripto por Aristóteles como "mímicra", supone una conducta imitativa que resulta en configuraciones gestuales y disposicionales muy parecidas a las del estímulo originario. He comentado también que dichas respuestas lejos están de ser automatismos rudimentarios, sino que al parecer suelen ir acompañados de experiencias subjetiva de naturaleza similar a las del estímulo "originante". Para Hobson, todos estos son indicadores de que hay cierta "capacidad para la relación interpersonal" que se hallaría configurada afectivamente y que no depende, en absoluto, de procesos inferenciales.

> Yo me sumo a los que destacan los esfuerzos que realizan los niños, una vez pasada la primera infancia, por comprender cómo funcionan los estados mentales. La que no creo que sea correcta es la afirmación de que todos los estados mentales son inobservables y que tienen que inferirse, ni la sugerencia de que nuestro conocimiento de la mente es solo una teoría, que utiliza constructos hipotéticos. Creo que forzaría el lenguaje y daría al traste con ciertas distinciones conceptuales si

[95] El epistemólogo Karl Popper presenta una versión semejante a la de Balwin respecto del desarrollo de la identidad en el niño. Dice: "... el niño aprende a conocer su medio, si bien las personas son los objetos más importante de su medio, y gracias a su interés por él- y gracias a su aprendizaje de su propio cuerpo- acaba por aprender que también él es una persona" (Popper y Eccles, 1977: 124). Popper acepta la sugerencia de Strawson según quién sería un error creer que existe una distinción entre cuerpo y mente. Para Popper es "muy atractiva la sugerencia de que tomemos la persona como primaria, considerando como abstracción secundaria su análisis en cuerpo y mente" (Popper y Eccles, 1977: 130). Respecto Popper sostiene, al igual que Baldwin, que el bebé presentaría una actitud innata hacia las personas y que "andando el tiempo, el niño descubre que él mismo es una persona como los demás. Así, conjeturo que genéticamente y psicológicamente la idea de persona es ciertamente anterior a la de yo o a la de mente".

> llamase teoría a mi conocimiento de las propiedades de las manzanas, y lo mismo podría decirse de mi conocimiento acerca de la vida mental de las personas (Hobson, 1993: 153)

Hobson piensa que es posible que en estos procesos de *intesubjetividad primaria* intervengan diferentes mecanismos (y en esto su propuesta coincide con la defendida dos años más tarde por Baron Cohen, 1995), responsables uno, del contacto cara a cara, otro del seguimiento de la mirada, otro de las interacciones afectivas, otro más de la determinación de metas, etc. Su modelo propone que, hacia el primer año, los pequeños ya serían capaces de registrar los significados emocionales y subjetivos de algunas expresiones y tendrían registros de sus "actitudes psicológicas". En base a dicha "conexión intersubjetiva primaria" el bebé es capaz de percibir, en la orientación corporal de una persona, su "orientación psicológica". El niño además se identifica con otras personas y puede asumir sus mismas actitudes. Los patrones de imitación estarían sumamente conectados a este último fenómeno. Pese a ello Hobson aclara:

> Si bien son necesarios unos recursos perceptivos y afectivos básicos, de tipo intersubjetivo, para que el niño llegue a hacerse consciente de que las personas tienen mente, y sobre todo de que las personas son núcleos de subjetividad, esas bases no explican por si solas el desarrollo de la comprensión de todos los aspectos de la mente por parte del niño. Por eso precisamente juegan un rol tan crítico otros desarrollos, como la adquisición de la autoconciencia reflexiva y de las formas de adopción de roles que acompañan ese desarrollo. Gracias a él, el niño se hace capaz de introspección y de desarrollar mucho de sus conceptos sobre su propia vida mental. Puede reflexionar sobre en qué consiste ser un sí mismo, y atribuir esas mismas características psicológicas a otras personas, a las que ha reconocido como personas desde mucho antes, basándose en las formas más primitivas de coordinación interpersonal, pero a las que reconoce ahora como "sí mismos"(Hobson, 1993: 235)

Más adelante en el desarrollo (después de los 3 años) se dará un "salto intelectual" que le permitirá concebir a los pensamientos como separados de las cosas; de este modo el niño se volverá consciente de los propios procesos psicológicos así como de los de los otros. Solo entonces tendrá sentido- dice Hobson- concebirlo como un "teórico" de la mente. Hobson piensa que:

> Para comprender lo que son las creencias hay que entender varias cosas: 1) que los estados de cosas pueden corresponder a diferentes descripciones, por parte de las personas; 2) que éstas tienen ciertas actitudes con respecto a las cosas y los hechos en tanto que representados, y 2) que hay cierto tipo de actitud (la creencia) que implica *tener algo por cierto* (Hobson, 1993: 245, cursiva en el original).

Para desarrollar esta noción, Hobson supone que el niño puede seguir dos caminos. Uno de ellos es que les otorgue a las creencias, como dicen los teóricos de la teoría, el estatus de las "representaciones" en tanto pueden ser verdaderas o falsas. Una alternativa sería reconocer las implicancias o significaciones que los agentes toman hacia una determinada descripción del mundo y cómo, en función de ellas, generan expectativas sobre los modos de comportarse en el mundo. Para que resulte más claro: según la primera opción el niño valoraría el grado de "corrección" que existe entre una representación y un estado de cosas. Desde la segunda propuesta, el pequeño pondría bajo su consideración cuáles serían las consecuencias que espera-

ría alguien que toma cierta posición respecto de una "descripción" (del mundo). Una será, sin duda, alguna expectativa sobre la experiencia de acuerdo o desacuerdo con otras personas.

> La propia adquisición de los conceptos de verdad y conocimiento, y de un cierto respeto por la verdad, se origina en experiencias de acuerdo y desacuerdo con los demás (Hobson: 1993: 237)

La segunda alternativa supone ser capaz de reconocer sobre si se comparte o no una actitud, lo cual a mi parecer supone también reconocer que se comparten las consecuentes "expectativas" sobre cómo se comportará el mundo junto con ciertas "predisposiciones a actuar" que las últimas determinan.

La intersubjetividad en el autismo

Una de las tesis fundamentales de Hobson es que en el autismo habría un trastorno en la "implicación personal intersubjetiva" con las personas y que gran parte de la sintomatología autística (entre ellas la incapacidad de mentalizar) sería consecuencia de ello. Estas deficiencias se expresarían, por ejemplo, en la falta de mirada compartida, en la ausencia de atención conjunta y en la carencia de intercambios afectivos coordinados. La falta de gestos protodeclarativos y la ausencia de tendencias imitativas podrían, supone, ser también consecuencia de lo anterior. Es decir, al no existir una implicación psicológica durante el "triángulo de relación" yo-tu-mundo y al no vivenciar la experiencia de "compartir", estos niños tampoco desarrollarían las destrezas necesarias para este tipo de intercambio comunicacional.

Aunque Hobson no deja de caer en la cuenta de que en el autismo podrían estar afectadas otro tipo de capacidades (como aquellas reguladas desde los lóbulos frontales que posibilitan la autorregulación[96]), cree que la hipótesis del déficit intersubjetivo es verosímil. Además, la incapacidad para generar "metaactitudes" podría explicar de forma fehaciente algunas otras conductas propia de estos sujetos, tales como la incapacidad para reconocer aspectos relativos a la pragmática del lenguaje (entender, por ejemplo, la diferencia entre una expresión literal y otra metafórica en función del contexto en que la misma tiene lugar), la ausencia de sentimientos de orgullo y de vergüenza o la falta de sentimientos de posesión y competición. Según su tesis, en el autista "apenas existe esta implicación del sí mismo con respecto a los otros" (Hobson, 1993: 244). Hobson piensan que estos pequeños no son capaces de concebirse como "sí mismos" y que esta limitación se encuentra estrechamente asociada a la falta de implicación tanto con otros como consigo mismo[97].

Junto con estos aportes Hobson propone que el estudio de la ceguera congénita (y la similitud de ciertos síntomas secundarios de esta patología con el autismo) apoyaría, al menos en parte, la explicación socioevolutiva. Las investigaciones empíricas muestran, afirma, que al igual que los autistas, los ciegos congénitos presentan deficiencias y retrasos en el juego de simulación, confusiones en el empleo de los pronombres personales y en el uso de expresiones *deícticas*, *ecolalia*, dificultad para producir oraciones y usar símbolos de forma flexible, retraso en el desarrollo de gestos u acciones protodeclarativas y declarativos y, en general, inconvenientes frente a cualquier actividad que implique una actitud de "compartir".

Según sostiene, la visión permitiría al niño "triangular" sus actitudes con las de las otras personas; al carecer de esta función, el niño ciego se vería seriamente limitado para "percibir

[96] De esta hipótesis nos ocuparemos en el capítulo siguiente

[97] Como se verá más adelante, hay algunos puntos comunes entre esta clase de observaciones y las que hacer James Russell, desde una línea teórica diferente.

la cualidad mental de las actitudes a través de las expresiones corporales y vocales de las personas" (Hobson, 1993: 251) y para lograr algún grado de coordinación psicológica y co-referencia. Aspectos como la posibilidad de percibir la mirada, desarrollar atención conjunta o reconocer gestos se hallarían ausentes en estos individuos; de esto resultaría un retraso en todo lo que tiene que ver con el desarrollo de la intersubjetividad.

Comentarios finales a la propuesta *intersubjetivista* de Hobson

Como el lector habrá podido nota existen numerosos puntos comunes entre la teoría de Hobson y Leslie. Ambos comparten cierto rechazo a concebir al niño como un "científico" constructor de "teorías". Los dos suponen que el comienzo en el desarrollo de capacidades *mentalistas* es previo al sugerido por otros autores y que las mismas dependerían de funciones pre-específicadas. Asimismo, tanto uno como otro subrayan la importancia que la identificación de "actitudes" psicológicas posee en la comprensión intencional. Finalmente, vale comentar que el mismo Hobson reconoce que su teoría sería "complementaria" y no "opuesta" a la de Leslie (véase Hobson, 1993: 253 y siguientes).

Entre los puntos de desacuerdo entre ambos teóricos podemos mencionar, en primer lugar, que aunque Leslie acepta que es posible que exista cierta capacidad para reconocer aspectos primarios de la afectividad regulen nuestras interacciones con otras personas, piensa que:

> Esta no es razón para suponer que dicha sensibilidad involucra mecanismos que permiten representar estados mentales (...). Nuestro punto es que la respuesta emocional reflexiva debe ser distinguida de una comprensión (de las emociones) desde una teoría de la mente (Leslie y Frith, 1990: 123)

Lo que Leslie trata de decirnos es que la presencia de habilidades "precursoras" no explica, en sí la competencia para adscribir mente en tanto conjunto de procesos internos *discriminables* de los propios. Para ello, supone, es necesario un nivel de "inferencia" que solo es posible una vez desarrolladas las habilidades *M-representacionales*. Personalmente no creo que el reclamo de Leslie sea justo. Hobson no dice que estos *rudimentos mentalistas* impliquen la comprensión de la mente en sí, sino más bien que tales mecanismos son un *pre-requisito* para conseguir esto último.

En otras palabras, de algún modo Leslie (1987, 1988) pensaría que la capacidad para desacoplar representaciones es el primer paso que luego llevaría a implicar y articular nociones *actitudinales* (como creer o simular) a fin de dar cuenta del modo que tiene el agente de conectarse con la información proveniente del mundo[98].

Hobson, en cambio, piensa que los aspectos actitudinales son el "piso" sobre el cual podrán luego construirse otras funciones más complejas (entre ella la M-representacional). Este teórico otorga a la "comunicación intersubjetiva" (sustentada en la coordinación perceptiva y afectiva) un papel básico para la comprensión de las personas en términos *mentalistas*. Piensa, luego, que la idea de que los agentes están dotados de actitudes solo puede adquirirse gracias a las experiencias afectivas previas. El reconocimiento de la *actitud informacional* que se da en el niño al conformar *M-representaciones* es un "destilado" tardío consecuencia de sus aprendizajes previos en el campo de la intesubjetividad.

[98] Más tarde Leslie (Véase Leslie 1994 a, 1994 b y 2000) modifica un tanto su posición y, como vimos, postula ciertas "nociones primitivas", también encapsuladas en el ToMM. Así y todo dichas conceptos estarían fundamentalmente referidos a aspectos informacionales y dejarían parcialmente de lado otras cuestiones como son las actitudes afectivas.

> No son tanto las representaciones y las metarrepresentaciones, como las actitudes y meta-actitudes las que ocupan una posición central en mi explicación evolutiva. Ni se trata solo de que, al final del primer año, el bebé perciba la naturaleza y la dirección de las actitudes psicológicas de los que le rodean, sino de que, sobre la base de mecanismos que ya han estado operando durante varios meses, el bebé se implica psicológicamente con las actitudes de las personas. En realidad, el bebé solo puede llegar a comprender lo que significa compartir y comunicarse (y *a fortiori* lo que significa tratar de comunicarse) si previamente tiene la experiencia de ciertas formas primitivas de compartir y comunicarse (Hobson, 1993: 155).

Debo mencionar, al respecto, que en trabajos posteriores Leslie a 1990 modifica parcialmente su posición y reconoce que:

> Quizá la atención conjunta y la sensibilidad a las demandas de atención de los otros (durante la comunicación) sean en parte lo que desencadene la operación del módulo (M-representacional) [...] Siguiendo esta línea de argumentación, uno podría buscar la emergencia de la (M-representación), posiblemente mucho antes que (tenga lugar) el juego de ficción. El problema es que no hay suficiente evidencia para determinar, antes de la emergencia del juego de ficción, si los actos comunicativos previos revelan el una capacidad (M-representacional) subyacente o si ellos son generados por mecanismos que son sencillamente sensibles a factores sociales o conductuales (de la orientación de otros) (Leslie y Frith, 1990: 123)

Un planteo parecido a este último, intermedio entre la posición de Hobson y la primera postulación de Leslie es el propuesto por Baron Cohen (1995) al cual me referí en el capítulo anterior. Al igual que Hobson, este autor piensa que funciones como la que determinan el seguimiento de la mirada y la atención conjunta serían previos y, posiblemente, condición del desarrollo M-representacional. Por otra parte, coincide con Leslie en la importancia de esta capacidad y su condición deficitaria en el autismo, al momento de explicar la falta de habilidades para adscribir mente y comprender, puntualmente, creencias. Pero a diferencia de Hobson (que reconoce la participación de aspectos relativos a la coordinación afectiva- como los responsables de la *referenciación social*- en el desarrollo de nociones psicológicas), Baron Cohen imputa únicamente al mecanismo de atención conjunta y al ulterior mecanismo M-representacional la responsabilidad de la ausencia de la teoría de la mente en esta clase de sujetos, con lo cual su posición se aproxima a la de Leslie.

Un segundo punto de desacuerdo entre Hobson y Leslie es el relativo a los mecanismos involucrados en el juego de ficción y su implicancia en la comprensión de creencias. Hobson acepta que en el juego de simulación pueden hallarse indicios del reconocimiento de actitudes y de cierto cómputo M-representacional. Sin embargo rechaza la idea de que las habilidades requeridas para comprender creencias sean exactamente iguales a las que participan en el primero. Para Hobson, durante sus actividades de simulación el niño solamente traza una diferencia entre lo que es una actitud "ficticia" y otra "en serio". Pero a su parecer esto no supone en auténtico entendimiento de lo que es una creencia o una creencia falsa. En este sentido, creo que pese a su posición "innatista" y "de desarrollo temprano", Hobson termina aproximándose, en lo que hace a la explicación de la adquisición y comprensión de la noción de creencia, a la posición de Perner. Dicho de otro modo, lo que Hobson parece pensar es que las *habilidades mentalistas* se desarrollan a partir de capacidades muy básicas para la interrelación interpersonal que conllevan, más tarde, a comprender que son las actitudes. Sobre esta base, el niño entiende que se pueden tener diferentes actitudes hacia diferentes situaciones y

representaciones. Cuando el pequeño goza de alguna capacidad para comprender que nuestras representaciones pueden a veces representar correctamente y a veces incorrectamente el mundo y, además, que alguien puede tener una "actitud" adecuada o inadecuada hacia dicha representación, es cuando puede resolver problemas que suponen creencias falsas. Consecuencia de esta toma de posición es que Hobson coincida con Perner en que el niño adquiere este tipo de competencia hacia los cuatro años (y no a los 3, como supone Leslie).

> Entretanto, esta manera de formular las cosas nos permite aceptar la idea de Perner (1993) de que la metarrepresentación propiamente dicha sólo se da a los cuatro años, cuando los niños llegan a comprender las representaciones como realidades que los demás construyen. Pero incluso en este caso, no deberíamos olvidar que los niños que comprenden las creencias, también comprenden qué tipos de actitudes se ponen en juego en ellas, y que muchas de las elaboraciones sobre las representaciones dejan de lado el problema de cómo se origina este aspecto de la comprensión del niño (Hobson, 1993: 155)

El tercer punto de discordancia entre ambos teóricos es el relativo a la explicación de la sintomatología autista. Mientras Leslie piensa que es la ausencia de la habilidad *M-representacional* lo que conlleva una incapacidad para reconocer *actitudes* y desarrollar una *teoría de la mente*, Hobson defiende la idea de que en el autismo hay un trastorno primario *interpersonal y afectivo* al que el primer autor subestima. Aunque ambos acuerdan con la importancia que tiene "la incapacidad de los autistas para comprender las actitudes psicológicas" (Hobson, 1993: 257), Hobson piensa que ello es resultado de la falta de implicación personal del niño, y que dicha discapacidad estaría provocada por déficits primarios para la *coordinación intersubjetiva*.

> La existencia de pautas anormales de relación en autistas muy pequeños o con mucho retraso también indica la presencia de un déficit que se da mucho antes del estadio de la (M-representación), pero Leslie reconoce que ciertos precursores infantiles de la capacidad plena de (*M-representación*) pueden ser anómalos en el autismo. Allí es donde podemos lograr una aproximación entre nuestros puntos de vista (Hobson, 1993: 257)[99]

La respuesta de Leslie es que la dificultad mayor de estos sujetos se expresa cuando deben enfrentar problemas (como entender el juego de simulación o reconocer una creencia falsa) que implican cómputos fundamentalmente cognitivos de tipo M-representacionales. Este autor (junto a su colaboradora, Uta Frith) citan estudios que sugieren que a diferencia de lo que pretende Hobson estos niños tendrían escasos problemas para percibir y reconocer emociones cuando se los compara con niños de una edad mental similar. De acuerdo con la teoría de Hobson, esta capacidad primaria debiese encontrarse afectada en los sujetos de estas poblaciones y la evidencia empírica sugiere que no es así (Leslie y Frith, 1990).

Para finalizar, creo que uno de los aspectos más interesantes de la teoría de Hobson es la relevancia que otorga al reconocimiento de "actitudes" dentro del desarrollo de una teoría de la mente. Su teoría por lo demás supone (y en ello coincide con Leslie y con Baron Cohen)

[99] Hobson no diferencia con claridad la idea de *metarrepresentación* de Perner y Leslie (entre otras cosas, debido a que este último autor puntualizó las distancias entre ambas nociones en un artículo publicado un año después a que saliera el libro de Hobson). Así es que, bajo esta expresión, incluye ambas acepciones. A fin de hacer más sencilla la lectura, me he tomado la libertad de reemplazar este último término por el de M-representación, cuando el autor se refiere a la contribución de Leslie.

que las *capacidades mentalistas* dependerían, al menos en un principio, de funciones preespecíficadas más o menos automáticas.

Sus propuestas nos da pistas sugerentes sobre la clase de mecanismos "precursores" que podrían verse implicados en el desarrollo de las capacidades para adscribir mente en el niño. En varios aspectos esta teoría y la de Leslie/Baron-Cohen se complementan y, aunque la segunda le da una importancia superior a los aspectos M-representacionales en la comprensión mental, ambas terminan por aceptar la existencia de mecanismos más básicos (como el DI y el MAC, de Baron Cohen o el Sistema ToMM 1 de Leslie) responsables activar el módulo de las *M-representaciones*. Por su parte, Hobson también reconoce que la competencia que conlleva a computar actitudes no es suficiente para la comprensión de estados mentales más complejos y que debe uno entonces postular otra clase de mecanismos. Sin embargo adhiere aquí más con la posición de Perner que con la de Leslie. Hobson considera que, con todo, la comprensión de las creencias falsas supone una habilidad que conjuga: 1) el reconocimiento de actitudes; 2) la comprensión representacional de la mente. Como dije, una consecuencia de ello, es que predice (al igual que Perner) una comprensión tardía de las eventos mentales como las creencias.

Modelos simulacionistas sobre la adscripción mental: Paul Harris y Robert M. Gordon

A diferencia de los enfoques abordados previamente, para los cuales la adscripción mental resultaría de procesos *inferenciales* abstractos (más o menos explícitos) aplicados sobre nosotros y los otros, la Teoría de la Simulación postula que este tipo de actividad sería esencialmente el resultado del acceso directo o no teórico a la propia mente y la proyección de los propios estados mentales sobre los demás. Aunque esta posición concuerda con teorías como la de Leslie o Hobson en concebir esta capacidad como una "destreza" y no una "teoría" en el sentido riguroso, se oponen a estas últimas al partir del supuesto de que el conocimiento de nuestra propia mente es directo y, por ende, diferente del conocimiento de la mente de los otros; a éste último llegaríamos, al menos para algunas versiones del simulacionismo, por procesos de razonamiento analógico. Es decir que para explicar la comprensión de las otras mentes, esta línea teórica se sitúa en un plano semejante al que propusieran John Stuart Mill o Bertrand Russell.

Para la Teoría de la Simulación, la adscripción mental resultaría un proceso en que no se emplean inferencias sino los propios procesos motivacionales y una forma de razonamiento práctico resultante de cierta maestría no-teórica. En nuestro intento por predecir o comprender las conductas de nuestros semejantes, lo que haríamos sería situarnos en un plano vivencial: procuraríamos ubicarnos, imaginativamente, en una situación similar a la que pretendemos explicar y atendemos al efecto que experimentamos. Luego adscribiríamos al agente involucrado en la situación que abordamos estados mentales semejantes a los propios.

Paul Harris (1992a) ha sido uno de quienes más ha defendido los modelos *simulacionistas* al momento de dar cuenta del curso que toma el desarrollo de la comprensión mental a lo largo de la ontogenia. Para Harris, buena parte de la adhesión que la *teoría de la teoría* recibió es consecuencia de que los autores que la defienden piensan que la misma conlleva a una filosofía *eliminativista*. Para estos pensadores esta última tesis permitiría lidiar con algunos de los problemas principales de las propuestas *psicologistas*. Si los estados mentales son tan sólo conceptos abstractos, al problema de explicarlos hemos de conferirle el mismo rango que al de explicar otros conceptos de la misma naturaleza. Antes que nada esto permitiría hacer a un lado las pretensiones ontológicas del *cartesianismo*, que situaban a lo *mental* en un terreno propio.

Por otro lado para la *"Teoría de Ta teoría"* cada una de nuestras nociones mentalescobran sentido en función de su interrelación con otros conceptos de igual naturaleza. Según

vimos, a los psicólogos que prefieren esta línea de pensamiento se les hace muy difícil pensar cómo sería posible que alguien pueda comprender un término como *creencia* si no incluye al mismo dentro de un marco conceptual que le dé sentido. Así que es este otro de los puntos centrales por el que cuestionan a los defensores del simulacionismo.

Harris piensa, por otro lado, que en gran medida las postulaciones de los *teóricos de la teoría* son resultado del paradigma experimental que estos investigadores emplearon como prueba prototípica para el estudio de la adscripción de estados mentales: el test de la falsa creencia. Según Harris este test, más que mostrar cuáles son los pasos que llevan a un conocimiento del mundo mental, lo que hace es indicarnos cuándo alguien puede o no simular las creencias de otros. Aquí el sujeto debe vérselas con la cuestión de cómo hace para reconstruir,"en su propia mente", los estados mentales de los demás. Esta clase de tareas, sin embargo, nos dice muy poco sobre la clase de conocimiento que el niño tiene de sus propios estados mentales. Dicho de otro modo: es muy posible que el niño posea un claro conocimiento de sus estados internos, aún cuando sea incapaz de simular los estados mentales ajenos. En este caso, el problema a tratar no es el del conocimiento del mundo propio mental sino el de la reconstrucción de los mundos de las demás personas. Lo anterior nos enfrenta con problemas bien diferentes de los enfocados desde la teoría de la teoría.

Harris describe cuatro estadios en el florecimiento de las capacidades para simular e imaginar en el niño. Su cuadro del desarrollo es sumamente interesante ya que parece ajustarse bastante bien a los datos que aportan las investigaciones empíricas. De acuerdo con este autor la Etapa 1 tendría lugar hacia finales del primer año, cuando el niño puede reproducir- de forma más o menos automática- las *actitudes intencionales* expresadas por un adulto, principalmente emular una instancia emocional -como en el caso de la *referenciación social*- o reproducir el movimiento de orientación hacia un *foco atencional* -en el momento en que otro agente orienta su mirada hacia un objeto-. En este período el niño se limita a "sintonizar" con la instancia intencional que otro agente expresa hacia un objeto presente.

La Etapa2 ha sido identificada a lo largo del segundo año, cuando el pequeño además de comprender que alguien puede tener una actitud intencional diferente de la propia (hacia algún estímulo del medio) se vuelve hábil para orientar las conductas de otros agentes brindando, por ejemplo, información respecto de algún evento interesante en el entorno. Con estas destrezas el niño ya no solo responde a las actitudes de los demás sino que puede modificarlas. Esta etapa ha sido reconocida por Harris como el primer esbozo de un auténtico proceso de simulación.

Durante la Etapa 3 (que se extendería desde los dos a los tres años), el sujeto podría *anticiparse* a las reacciones de la gente y adscribirles estados mentales diferentes de los propios, fundamentalmente *actitudes* hacia objetos que se encuentran presentes en el medio. El sujeto comienza entonces a ser capaz de "imaginar" las actitudes intencionales de la demás gente. De este modo puede, por ejemplo, entender que otro niño se alegre por algo que a él lo entristece o que alguien desee algo que a él mismo le repugna.

La etapa 4, finalmente, se expresaría hacia los 4 y 5 años y requeriría imaginar un *estado intencional* dirigido hacia un *contenido contrafáctico*. Se manifiesta cuando el niño no sólo es capaz de identificar actitudes diferentes de las propias, sino de inferir o "imaginar" objetos que están fuera del campo inmediato de lo percibido, hacia los cuales las actitudes se hallarían dirigidas. Supone entender, por ejemplo, que alguien *cree algo* de lo que propio niño desconfía. Ello requiere representarse la actitud del agente (contraria a la propia) y además representarse el contenido de la representación hacia la cual la actitud en cuestión se encuentra dirigida. Este último proceso requiere, por supuesto, llevar a cabo un número de arreglos o correcciones a fin de adecuar los datos tratados desde el propio punto de vista con los de un tercero. Para Harris, la simulación se vuelve más difícil cuando mayor número de "ajustes" es preciso hacer para salir de la propia situación y ponerse en la de otro. Esto significa que resultará mu-

cho más sencillo limitarse a emular un estado mental dirigido hacia un objeto del medio que por lo común desencadena en el niño una actitud semejante a la del agente, que operar con situaciones que requieren, además de simular una actitud diferente de la propia, la intervención de procesos imaginativos más complejos para generar representaciones sobre hechos ausentes. A diferencia de lo que afirma Perner, Harris piensa que el momento crucial en el desarrollo *mentalista* es aquél que tiene lugar cuando el niño pasa de la Etapa2 ala Etapa 3 (es decir, cuando es capaz de salirse de las situaciones reales inmediatas para anticiparse a situaciones posibles) y no el momento de transición de la Etapa3 a la 4. Pese a ello Harris cree que este último salto en el desarrollo es crucial para que el niño consiga manipular una mayor cantidad de información y así adecuar sus procesos de simulación al modelo.

Como he dicho, un aspecto que ha sido considerado primordial dentro de esta clase de modelos teóricos, es la idea de que el acceso que tenemos a nuestra mente es *directo e intuitivo*. Experimentamos directamente nuestros procesos mentales; accedemos a ellos por introspección. Y sobre ellos edificamos nuestras competencias para inferir o reconocer los estados mentales de los demás. No voy a repetir una vez más las críticas y objeciones filosóficas que se han presentado a tales supuestos. Mejor comentaré cuáles han sido algunos argumentos adicionales basados en datos empíricos, con los cuales se ha pretendido poner en duda la validez del mismo. Seguidamente ofreceré algunas réplicas ofrecidas por Harris en defensa de la primera persona como fuente cognoscitiva y piedra de toque del conocimiento mental.

Como he mencionado, una de las críticas que se han planteado al modelo de Harris (por ejemplo en Gopnik y Wellman, 1992; Astington y Gopnik, 1991; Gopnik, 1993) es que si, de acuerdo con el argumento simulacionista, el niño emplea su propio sistema de deseos y creencias para acceder a los estados mentales de los demás, entonces éste debería entender de forma consistente su propia mente, sus propias creencias y deseos mucho antes de comprender (o "simular") la mente de los otros. Es decir que para el simulacionismo el acceso y la comprensión de los estados mentales propios ha de darse en un período más temprano y gozar de mayor exactitud que los relativos a los estados mentales de los demás.

Hemos visto, sin embargo, que el niño pequeño tiene dificultad, por ejemplo, para reconocer sus propios procesos de *cambio de creencias* (Gopnik y Astington, 1988) o para diferenciar por sí mismo entre lo que es la *apariencia* y la *naturaleza real* de un objeto con propiedades engañosas. En estos casos, el niño no está impelido a inferir los estados mentales de otros agentes, sino que debe recurrir a los datos aportados por su propia mente y reportar sus vivencias. Para los *teóricos de la teoría* esta clase de resultado empírico es una buena prueba de las inconsistencias de la propuesta *simulacionista* que permitiría concluir que el niño no tiene un acceso transparente a sus propios procesos psicológicos.

Harris (1992 a) objeta que este tipo de evidencia sea una prueba en contra de su teoría y del supuesto del acceso introspectivo. Su planteo es que, de acuerdo con la propuesta simulacionista, el niño tiene un acceso privilegiado a sus estados mentales *actuales*; no a los vivenciados previamente. Para Harris ello explica los problemas de los pequeños frente a tests como los mencionados en el párrafo anterior. El pequeño de esta edad- nos dice- demuestra ser habilidoso para responder a preguntas sobre cuáles son sus estados mentales presentes -*ver, querer, pensar* o *intentar* (Gopnik y Slaugher, 1991; Baron Cohen, 1991). Para enfrentar un problema como el del cambio de creencia -es decir: para distinguir entre sus creencias presentes y sus creencias pasadas- el niño debe ser capaz, no solo de atender a su estado mental actual sino de simular en su mente su anterior estado de creencia; en otras palabras: *tiene que imaginar un estado contrafáctico* (que es opuesto a su creencia actual) y debe reconstruir una actitud diferente de la que tiene en el presente hacia este estado para arribar con ello a la respuesta adecuada al problema. Para Harris esto obliga al niño a tratarse a sí mismo como si fuese un tercero. De acuerdo con las predicciones de su modelo, a los tres años, un niño no está capacitado para llevar a cabo esta clase de cómputo. En cambio, sí puede por ejemplo

decidir con bastante exactitud sobre cual de dos personas conoce lo que hay dentro de una caja, si una está mirando dentro y la otra no -lo cual es acorde a las predicciones hechas para la etapa 3 (Prat y Bryant, 1990).

> El niño puede imaginarse a sí mismo mirando dentro de la caja, y simular que ve el contenido -indiferentemente de si el mismo ha observado o no dentro de la caja (Harris, 1992 a: 136).

Para afrontar satisfactoriamente otra prueba como es la de *apariencia-realidad* el pequeño haría un esfuerzo parecido. Siguiendo la tesis de Harris, podríamos suponer que para esta tarea el niño debe alternar un contenido mental y una actitud presente (referida a la situación "real") con una actitud dirigida a un contenido hipotético (el "aparente"). Aunque Harris no desarrolla este problema, podemos aplicarle su anterior propuesta de análisis y decir que el niño pequeño es incapaz de simularse como teniendo una actitud hacia un contenido representacional diferente del inmediato, lo cual le requeriría una serie de ajustes que se encuentran fuera de sus posibilidades. En definitiva, lo que este psicólogo sostiene es que para refutar su tesis del conocimiento introspectivo, los *teóricos de la teoría* deberían ofrecer evidencia que demuestren que los menores son incapaces de reconocer sus estados mentales referidos a situaciones *actuales*. Por otra parte, los hallazgos en relación con las facultades que poseen los niños a los tres años para comprender cuándo alguien comparte o no un estado epistémico (como *ver*, *conocer y creer*) o hedónico (como *desear* o sufrir un *estado emotivo*) resultarían consistentes con las predicciones del modelo para la Etapa 3[100].

Otra de las objeciones presentada, no sólo a Harris, sino a las diferentes teorías simulacionistas en general, es la relativa al sitio que ocupa el conocimiento en los procesos de simulación. Aún aceptando que el niño afronte problemas como el de las creencias falsas simulando, es preciso que sea capaz de reconocer qué elementos resultan importantes y cuáles no para llevar a cabo la simulación. Esto es: el simulador ha de disponer de un cuerpo de conocimiento psicológico o *teoría*; de cuan sofisticado resulte tal conocimiento dependerá la adecuación con que hará sus adscripciones mentales (Dennett, 1987). Así mismo, una simulación adecuada requiere reconocer las diferencias existentes entre el agente y el modelo a simular. En dicho caso el sujeto habrá de establecer qué diferencias son relevantes y cuáles no, a fin de hacer los ajustes que resulten precisos (Davis y Stone, 1995).

A ello es posible responder que para el simulacionista el agente simulador cuenta con un acopio de conocimiento implícito y automático, mediante el cual regula sus de simulación. Pero para ello no es necesario que el sujeto posea una teoría acerca de sus experiencias sino que apele a sus experiencias y a "rutinas" ya establecidas para el cómputo de información. Así es también como las personas toman decisiones respecto de qué elementos son esenciales y cuáles no para generar una simulación adecuada; es decir, esto puede hacerse recurriendo a la experiencia en vez de a una *teoría*(Davis y Stone, 1995)

Finalmente uno de los principales argumentos contra el simulacionismo ha sido el denominado "de la penetrabilidad cognitiva". Aludí al concepto de penetrabilidad cognitiva cuando presenté el modelo de Alan Leslie; el mismo alude al hecho de que muchos procesos psicológicos no pueden ser influenciados por el ingreso de proveniente de niveles cognitivos superiores. Según los *teóricos de la teoría*, al remarcar el carácter implícito y práctico de los procesos de adscripción mental, el *simulacionismo* más ortodoxo al menos, se comprometería con el supuesto de que nuestras creencias no jugarían sino un rol superfluo en los productos

[100] Harris también remarca que a esta edad los infantes también pueden dar cuenta y reconocer una gran variedad de estados mentales como *desear, querer, simular, ver, pensar* e *intentar* y piensa que esta evidencia se ajusta satisfactoriamente a las predicciones de su modelo teórico.

de las simulaciones. No sería esperable en cambio que las creencias erróneas tuviesen un efecto relevante sobre los resultados de nuestros cómputos simulacionistas.

Stich y Nichols (1995) sostienen que algunos datos contradicen esta última predicción. Experimentos en psicología social como por ejemplo los de Nisbett y Wilson (1977) sugieren[101], que cuando un grupo de sujetos se ve impelido a seleccionar de entre varias opciones, hacen la selección por razones fortuitas pero tienden a adjudicarse, sin embargo, motivos que encajen dentro de ciertos cánones de "razonabilidad". Según Stich y Nichols, si exponemos a un nuevo grupo de sujetos un problema como el descripto, sin contarles el resultado del estudio, y les pedimos que predigan cual será la conducta de los participantes, los nuevos sujetos tienden a dejarse llevar por sus propios sistemas de creencias, como consecuencia de lo cual sus propias respuestas no coinciden con las dadas por las personas que participaron en el estudio. Para estos autores esto es una clara prueba de que los procesos de simulación son afectados por nuestras creencias. Según piensan, si los sujetos hubiesen sido capaces de llevar a cabo adecuados procesos de simulación sus respuestas debieran de haber coincidido con las de los sujetos de los estudios originales.

Cómo respuesta a ello los *simulacionistas* pueden decir que tales diferencias pueden explicarse como resultado de que uno y otro grupo de individuos fueron expuestos a "inputs" de información diferentes. Mientras que a las personas del primer estudio se les presentó una situación concreta a los segundos lo que se les ofreció fue una síntesis de la misma. Evidentemente esto pudo afectar los procesos de simulación conduciendo a los sujetos a resultados diferentes de los del experimento original. Según los *teóricos de la simulación* para probar la tesis de Stich y Nichols sería preciso colocar a ambos grupos en exactamente las mismas condiciones.

En síntesis, aunque se han presentado sucesivas críticas al modelo de Harris, los resultados empíricos no permiten la eliminación definitiva de este modelo. Sin embargo debemos reconocer que como otras ya comentadas, esta propuesta se presta a las *objeciones al instrospeccionismo* expuestas por los filósofos anticartesianos.

Alternativas al modelo de la simulación introspectiva

Robert Gordon (1995 a, 1995 b) presentó un modelo de simulación algo diferente al de Harris. También para él la simulación sería una capacidad automática, una destreza y no el resultado de una inferencia, pero en su propuesta un proceso de simulación no puede partir de suponer que el simulador realizará los "ajustes" según aquellos aspectos que diferencian a su propia psicología de la de otros. Para Gordon, la simulación supone un proceso primitivo: más que imaginarse como estando en el lugar de otro, en un principio el sujeto se imagina "siendo" otro.

Dicho de otro modo, el modelo de Gordon no requiere que uno reconozca pongamos por ejemplo, los propios estados de miedo frente a una situación potencialmente peligrosa, para luego transferirlos, imaginativamente, sobre otro. Lo que haríamos en casos como éste es "reaccionar" a una situación en la que se halla involucrado un agente, proyectándonos nosotros mismos en la situación y valorando cual es la vivencia experimentada. No es tanto- podríamos decir- "hacer como si fuese otro" como "hacer como si estuviese en otro contexto".

Gordon llama a su modelo de *proyección total*. Su propuesta pretende ser una alternativa capaz de enfrentar las críticas en contra del argumento de la primera persona. Su idea es que, aunque evidentemente el sujeto tiene algún nivel de acceso a lo que pasa durante cualquier proceso de simulación, no precisa diferenciar ni oponerse, en tanto *sujeto* de estados mentales, al agente cuya mente simula. Esto significa que cuando simulo que soy otro no necesariamen-

[101] El experimento fue comentado dentro del apartado ***Principales objeciones a la doctrina cartesiana.***

te pienso que tengo un conjunto de creencias contrapuestas a las de un segundo agente cuyo mundo mental intento inferir. Es por ello que este autor se centra en nuestras capacidades para inferir *situaciones hipotéticas* considerándolas como la base de nuestras capacidades mentalistas. Si he comprendido correctamente su propuesta, durante el proceso de simulación el simulador no confronta su propia mente con la del modelo para llevar a cabo, a partir de allí, toda una serie de "ajustes", sino que se imagina a sí mismo bajo condiciones diferentes a las que se encuentra. Esto es algo muy parecido a lo que sucede con el niño durante el juego de ficción: cuando, verbigracia, un niño juega al papá o al doctor, lo que hace antes que representarse cómo alguien diferente de sí mismo, es proyectarse tal cual es sobre otros contextos situacionales o experienciales.

> Ellos se ponen a sí mismos en otros zapatos en un sentido de esta expresión: esto es, ellos se proyectan a sí mismos en otra situación, pero sin ningún intento de proyectarse a sí mismo en, por así decir, las otras mentes (Gordon, 1995 a: 63)

En este sentido, Gordon postula la existencia de una especie de "principio de la menor simulación". Con ello quiere decir que quien simula lo hace dando por sentado cierto *principio de caridad* por el que acepta un máximo de creencias compartidas. Ello condiciona al simulador a realizar la menor cantidad de "ajustes" que resulte posible, lo que conduce, en el caso del niño pequeño, a un tipo de limitación egocéntrica. En tal sentido la proyección total es solo una (la más deficiente) de las formas de simulación. En algunas ocasiones es preciso hacer hincapié en las diferencias relevantes (educación, rol social, valores, temperamentos, situación epistémica, etc.). Esto sucede en ciertas situaciones como aquéllas en que, por ejemplo, una disparidad temporal o espacial o una diferencia en las actitudes condiciona de un modo relevante los modos de estar en el mundo de otro agente respecto del nuestro. Aquí la proyección total falla en proveer explicaciones y predicciones adecuadas de la conducta.

> La proyección total, esto es obvio, es poco confiable bajo ciertas condiciones. En tales condiciones, necesitamos un apoyo alternativo para la explicación y la predicción. Dos clases de alternativas se muestran posibles, una conservadora y la otra radical. La alternativa conservadora: donde la proyección total es inadecuada, modificar, ajustar o remendar tanto como sea necesario para restaurar su credibilidad. La alternativa radical en donde la proyección total es inviable, la proyección parcial domina y comienza sobre una base fundamentalmente no proyectiva para la explicación y predicción (Gordon, 1995 b: 107)

Gordon sostiene que los procesos de simulación operan a un nivel subverbal inicial capacitándonos para anticiparnos a las acciones propias y de otras personas (aún cuando seamos incapaces de especificar el porqué de tales predicciones). El piensa que tales procesos podrían apoyarse en mecanismos automáticos de imitación "preprogramados". Este investigador cree que los mecanismos de "mímica motora" (que hacen que frente a la postura o expresión facial de un congénere desencadenemos respuestas similares) participan en el reconocimiento de las emociones en los otros. Los mecanismos implicados en la respuesta atencional conjunta podrían (también para él) cumplir un rol similar en la base de nuestros actos de simulación.

> Una interesante posibilidad es que la disposición para la simulación práctica sea un *módulo* pre-enpaquetado activado automáticamente en la percepción de otros seres humanos (Gordon, 1995 a: 70).

Aquí su posición se mantiene próxima a la de autores como Hobson y, porqué no, Leslie o Baron-Cohen:

> Nosotros percibimos primariamente otro en tanto persona: como centros de mando antes que como objetos de mundo. (Gordon, 1995 a: 71)

Respecto de este punto, Gordon hipotetiza que procesos como los implicados en la comprensión empática, la referencia social o la respuesta atencional conjunta (todos ellos asociados al entendimiento interpersonal) suponen cómputos semejantes a los que tienen lugar durante una simulación (Gordon, 1995 a, 1995 b). Cuando por ejemplo, un bebé esta junto a su madre en una situación extraña- dice Gordon- su respuesta tiende a ser una copia de la respuesta de la madre, de miedo si la de ésta lo es, y de tranquilidad si la madre se muestra calma. Para este autor (y personalmente coincido de forma plena con su propuesta en este punto), este fenómeno precede y se encuentra en la base de las capacidades que nos permiten atribuir estados de ansiedad o miedo a otros. Y aunque dichas capacidades mejoran como consecuencia del desarrollo de la imaginación (la que hace posible el cómputo de situaciones contrafácticas), no es preciso postular (a priori) un mecanismo que apele al uso de nociones explícitas o conceptos para dar cuenta de las mismas.

Finalmente al igual que para Hobson, Gordon sostiene que la postulación de tales mecanismos permitiría a la *teoría de la simulación* dar cuenta de los mecanismos que hacen posible la comprensión mental sin apelar a un modelo *teoricista* y sin caer en supuestos *introspeccionistas*.

> La existencia de tales mecanismos imitativos sugiere una respuesta a los críticos de la ST [teoría de la simulación] quienes argumentan que uno no puede simular un tipo de estado mental como el miedo si no cuenta aún con el concepto de este estado. Quizá ellos concederán que la proyección total puede no demandar que uno conceptualice lo que uno proyecta, [que] para la proyección no se requiere que tu tomes nota introspectiva de cada una de tus creencias y temores [para] que entonces imaginativamente los transfieras sobre otros.... (Gordon, 1995 b: 113)

Sintetizando: la propuesta de Gordon nos provee de una herramienta teórica interesante que permite, por un lado, superar algunos inconvenientes iniciales de otras propuestas (como la de Harris) que por apelar a una posición netamente introspeccionista debe enfrentar la clase de críticas a las que se ve expuesto el cartesianismo. Por otro lado, nos brinda una alternativa para dar cuenta de la adquisición de un conocimiento acerca de lo mental sin que resulte preciso aceptar que el mismo depende del desarrollo de conceptos o nociones teóricas. Finalmente, este modelo posibilita vislumbrar un punto de acercamiento con otras propuestas como las de Leslie-Baron Cohen y Hobson.

Comentarios finales sobre la Teoría de la Simulación

El modelo evolutivo de Harris es coherente y encuentra sustento en datos empíricos relativos al desarrollo del niño. Sin embargo planeta ciertos interrogantes: Harris afirma que el niño conoce su mente y luego conoce las otras mentes proyectando sobre éstas sus propios estados mentales. Pero en este planteo se pasan por alto cuestiones fundamentales respecto de cómo se alcanza el conocimiento introspectivo: ¿El niño tiene un conocimiento transparente de sus estados psicológicos desde un comienzo? ¿O más bien comprende paulatinamente que él tiene estados mentales diferentes de los de los demás? En definitiva (y aunque aceptemos

que los procesos involucrados en el conocimiento de la propia mente y la mente de los otros son sustancialmente diferentes) la autoconciencia: ¿es o no algo que debe desarrollarse?

Asimismo vimos que la hipótesis introspeccionista debe responder a un número importante de objeciones que no pueden desconocerse. Es por ello que otras posiciones han rechazado tal clase de supuesto. Cuando se habla de desechar la premisa del acceso introspectivo debe entenderse que el rechazo lo es en tanto modelo para justificar los orígenes del conocimiento mental. Esto no nos conduce a adherir necesariamente a un conductismo ontológico ni a negar la existencia de un mundo subjetivo. Sencillamente nos obliga a reconocer que cualquier hipótesis de esta naturaleza deberá enfrentar las objeciones epistemológicas ya mencionadas y que estas pueden ser salvadas si uno postula: a) bien una relación intrínseca entre la expresión de estados mentales y las vivencias interiores; b) o acepta que dichos estados mentales resultan de procesos de *teorización*; c) o bien ambas cosas. Personalmente creo que esta última opción es la más viable. Ella nos posibilitaría aceptar, en primer lugar, que cierto conocimiento mental proviene de procesos más o menos automáticos involucrados en la comunicación intraespecífica y que estos se asocian al reconocimiento de gestos ensamblados con los propios estados afectivos. Estos fenómenos básicos posibilitarían el desarrollo de un lenguaje común acerca de lo mental. Por otro lado también contempla la posibilidad de que, sobre lo anterior, pueda montarse un aparato "inferencial" (que involucre destrezas o procesos más o menos explícitos) a partir de los cuales adscribir "estados mentales" que no presentan una expresión natural y que, por ende, deben ser aprendidos indirectamente (en función del lenguaje común que nos aportan los primeros).

En lo personal creo que fenómenos como la mímica motora, la atención conjunta y el contagio emocional son ejemplos que muestran la presencia de dispositivos biológicos para el reconocimiento de los estados mentales de las demás personas. Desde aquí es posible tomar la hipótesis de la *proyección total* como un punto de partida para reelaborar el modelo de Harris. En tal sentido, es razonable pensar que en un comienzo el sujeto no alcanza a discriminar entre la respuesta emocional de un congénere y la suya propia. Esto daría lugar a las conocidas de *contagio afectivo ya* mencionados[102][103]. Como se sabe, el contagio emocional tiene lugar desde el segundo día después del nacimiento. Hoffman (1977), ha demostrado que a esta edad el neonato llora cuando escucha el llanto de otros niños. Pero como remarca Perner, esto no supone que el pequeño sea capaz de una auténtica percatación de los estados afectivos de los otros niños en tanto estados subjetivos discriminados de los propios. La auténtica empatía tendría lugar tan solo a partir del momento en que el infante se vuelve capaz de diferenciar sus propios estados emocionales del de los demás. Para ello es preciso que desarrolle ciertas capacidades para "inhibir" sus respuestas inmediatas de contagio afectivo, cosa que sucede hacia el segundo año de vida. A esta edad el pequeño se vuelve además hábil para identificar los estímulos que han disparado una respuesta de esta naturaleza en un tercero, fenómeno que podría dar lugar a los primeros rudimentos que permitirán al niño alcanzar un nivel de discriminación entre él mismo y los otros, en tanto sujetos psicológicos. Finalmente, el desarrollo de habilidades representacionales más complejas le permitiría *simular* diversas clases de situaciones ficticias y las respuestas afectivas que las mismas generarían en los agentes; esto lo vuelve hábil para manipular los estados afectivos de las otras personas. Las respuestas compasivas, donde el niño intenta solidarizarse con otro que sufre alguna pena, podrían así ser com-

[102] Podría ser razonable pensar que cuando sufrimos de "contagio emocional", por ejemplo, llevamos a cabo un proceso de "simulación" aunque sin la contraparte reflexiva que nos permite diferenciar entre nosotros y los otros.

[103] Como Baldwin, Harris (1988) cree que en un comienzo los niños observan los gestos de los adultos sin que ello tenga una consecuencia emocional. Unos meses después, comienzan a imitar tales gestos y, como resultado de la puesta en juego de un mecanismo innato, los mismos desencadenan en él una respuesta emocional semejante a la del modelo. Tras algunas imitaciones, la observación de tales gestos disparan en el niño un estado afectivo de la misma naturaleza.

prendidos como resultado del reconocimiento del estado en cuestión junto a un intento por modificarlo. En esta etapa es posible que la puesta en juego de complejos mecanismos imaginativos ("representaciones desacopladas") permita al niño hacer "proyecciones" sobre sí mismo y sobre los otros que, al menos inicialmente, no precisen de consideraciones sobre las diferencias entre la propia mente y la mente de los demás.

Creo que cuando Leslie dice que el sujeto reconoce las *actitudes* de otro agente de forma más o menos automática o cuando Baron Cohen habla del MAC, ambos suponen la puesta en juego de ciertos mecanismos "primitivos", similares a lo que Harris ejemplifica durante las etapas 1 y 2 de simulación y a los que Gordon alude cuando habla de la "mímica" y la imitación. Por otro lado, al igual que para Harris, en el modelo de Leslie la "imaginación" juega un rol importante en la comprensión intencional de la conducta; Leslie termina aceptando que existiría algún tipo de proceso básico que permitiría "reconocer" tempranamente las actitudes en los agentes. Este autor da por sentado, además, que los inconvenientes de los niños pequeños en pruebas como la de falsa creencia obedecen a cierta dificultad para ligar de forma adecuada los contenidos representacionales con las situaciones referenciales y los agentes: esto no es en absoluto contrario sino complementario a lo que afirma Harris cuando sostiene que el niño de 3 años es ineficiente para hacer los "ajustes" necesarios para una simulación eficiente.

En cuanto a la aparente oposición de Harris y de Gordon a introducir a sus modelos "inferencias" o "teoría", la misma parece centrarse en que se considere a tales factores como una condición ineludible para explicar los casos de simulaciones que requieren elevados niveles de "ajustes". En este sentido, vimos que es posible explicar muchas de tales "correcciones" dando por hecho que el sujeto recurre a su propio abanico de experiencias. Esto, sin embargo, no significa que tales individuos deban desechar cualquier proceso de teorización. Es muy probable que una persona adulta recurra a toda una serie de herramientas teóricas cuando debe explicar o predecir ciertas conductas que se salen de los cánones o que se oponen visiblemente a los propios puntos de vista. En tal caso, la teoría complementaría el conocimiento brindado desde los cómputos simulacionales. Claro que lo que aquí debemos entender cuando hablamos de *teorías* o *inferencias* está muy lejos de lo defendido por los teóricos de la teoría. Pero lo está tanto como lo está la propuesta de Leslie y Baron Cohen o Hobson. Hemos visto ya que para estos autores esta clase de procesos son más o menos constrictivos y automáticos. Creo que si dejásemos de lado el supuesto del acceso privilegiado como origen del conocimiento mental (que es el punto de discordia central, entre los teóricos) un "modelo" simulacionista (basado en una hipótesis como la de Gordon) presenta en sus supuestos más generales importantes puntos de encuentro con la teoría modularista e incluso con la teoría de Hobson. Las tres perspectivas comparten la idea de "destreza" como trasfondo en los procesos de atribución mental; las tres aceptan la existencia de mecanismos preprogramados que facilitan respuestas de reconocimiento de eventos psicológicos; finalmente, tanto el modelo de Leslie-Baron Cohen, como las propuestas de Harris y Gordon reconocen que las facultades básicas para reconocer creencias estarían ya presentes, al menos en una forma rudimentaria, en el niño de 3 años y que los inconvenientes manifestados por estos en los test estándar serían consecuencia de problemas generales para el cómputo de información ("inhibición" y "selección" de una representación, en Leslie; "ajustes" en Harris y Gordon). Por otra parte, aunque el modelo de Hobson hace un fuerte hincapié en el reconocimiento de "actitudes" y el de Leslie-Baron Cohen en la formación de M-representaciones, esto en sí mismo no los vuelve incompatibles con la propuesta de Gordon, quien también toma en cuenta el rol que el cómputo de "actitudes" posee en la comprensión mental de los otros y acepta la importancia de la "imaginación" en las rutinas de simulación.

En el próximo capítulo retomaremos algunas de las anteriores cuestiones y nos centraremos en diferentes descubrimientos que permitirían presentar nuevas objeciones a la evidencia y a los fundamentos aportados desde los teóricos de la teoría para explicar tanto la adscripción

mental como sus deficiencias en niños pequeños y en sujetos con autismo. Me centraré, fundamentalmente, en resultados empíricos que permitirían defender la hipótesis que sostiene que la causa de las fallas que los niños pequeños muestran en pruebas como la de la falsa creencia podría obedecer a disfunciones ejecutivas, así como también, la propuesta que propone que la existencia de capacidades tempranas para reconocer estados mentales epistémicos tales como creencias y otros estados de conocimiento.

CAPITULO VII

Funciones ejecutivas, desarrollo de la autoconciencia y atribución mental

Como anticipara, en los últimos años han surgido una gran cantidad de trabajos en los que se cuestiona la fiabilidad de pruebas como la tarea de la falsa creencia para evaluar la adscripción mental. La pregunta que subyace a tales estudios es si los hallazgos respecto del supuesto curso evolutivo que seguirían estas competencias no resultan ser, en algún sentido, un artificio de las técnicas de evaluación empleadas. Bloom y German (2000) sostienen al respecto que tener una "teoría de la mente" e inclusive atribuir creencias, podría suponer algo diferente que superar esta clase de problemas.

En lo relativo a la prueba de la falsa creencia se ha dicho que, además de ser un test complejo, implica la puesta en juego de un conjunto de funciones altamente sofisticadas para el procesamiento de información. Vimos antes los comentarios que Leslie (por ejemplo, en Roth y Leslie, 1998) y Harris (1992a) hicieran al respecto. Otros autores han indicado que dicha prueba supone además de capacidades lingüísticas -por ejemplo para la comprensión de preguntas con oraciones subordinadas- de importantes destrezas para el manejo de la atención y de buena capacidad de memoria de trabajo (Russell, 1996, 1997), de habilidades inferenciales (Frye, Zelazo y Palfai, 1996; Zelazo y Frye, 1997; Frye, Zelazo y Palfai, 1995) y de competencias para conducir nuestra acción según metas internamente representadas (Russell , 1997; Parcherie, 1998; Bloom y German, 2000).

En su conjunto, estas habilidades reciben el nombre de "funciones ejecutivas". Con dicho término se alude a un *constructo cognitivo* mediante el cual se describen aquellas competencias que permiten regular nuestros comportamientos en función de metas futuras y que suponen: algún grado de flexibilidad cognitiva y capacidades para la planificación, la coordinación y el control de secuencias de acción así como también para la búsqueda organizada de información. Todas estas destrezas comparten la necesidad de desligarse del entorno inmediato a fin de controlar la conducta a partir de modelos mentales (Ozonff, 1994). Para Baddeley (1986) operaciones mentales corrientes tales como, por ejemplo, substraer una serie de dígitos o monitorear las entradas sensoriales de claves relevantes dependerían de un buen funcionamiento del sistema ejecutivo. En relación a esto cabe decir que la neuropsicología ha demostrado que estas funciones se encuentran localizadas en los lóbulos frontales (fundamentalmente en las regiones prefrontales), se hallarían comprometidas en sujetos con injuria frontal y, de acuerdo con la mayor parte de los especialistas, no se estabilizarían hasta el período posterior a los cuatro años de edad (Russell, 1996; Ozonoff, 1994).

Rusell cree que para dar cuenta de las fallas de los niños pequeños frente a pruebas como la de la *falsa creencia (*y otras semejantes), es posible formular algunos de los siguientes argumentos:

1. Los sujetos tienen problemas para comprender la naturaleza representacional de lascreencias.
2. Los sujetos tiene dificultades para comprender los fenómenos mentales, aún cuandopueden acceder a la naturaleza representacional de algunos fenómenos.
3. Sus problemas son ejecutivos, en el sentido de que requieren un tipo de respuesta parala cual debe seleccionarse la más débil de dos representaciones [cosa que no pueden hacer] (Russell, 1998).

Al igual que Leslie (Roth y Leslie, 1998), Russell (1997) piensa que Perner y otros *teóricos de la teoría* subestiman las capacidades de los niños de tres años para adscribir creencias y afirma que algunos cambios en la prueba de falsa creencia que disminuyesen los requerimientos en el plano del procesamiento ejecutivo, producirían una mejoría en los rendimientos. Según Russell (1991, 1996; 1997) al resolver pruebas *intencionales* el sujeto debe suprimir una tendencia *natural y preponderante* para responder (originada por un estímulo sobresaliente o por información que se pone de relieve durante el aprendizaje) además de generar una conducta flexible y "novedosa" a partir de una representación mental. Según su hipótesis los ingredientes básicos de cualquier tarea ejecutiva son: a) la inhibición de una respuesta saliente (la directamente desencadenada por un estímulo) y b) la retención de varias representaciones, más una o más reglas arbitrarias en la memoria de trabajo. Para Russell, la solución del test del que hablamos involucra los pasos a) y b). Sobre todo este problema implica mantener en la memoria de trabajo diversas representaciones mentales -una referida a una situación pasada, otra referida a una situación estimular presente, otra respecto del objetivo de la prueba; otra más respecto de las "reglas" que regulan la conducta del agente, etc.- y ejecutar una respuesta diferente a la que daría el propio niño en condiciones normales. Según afirma, todas estas capacidades estarían insuficientemente desarrolladas en los niños pequeños y en los autistas.

Tal es la explicación que encuentra para dar cuenta de los resultados reportados junto a sus colaboradores hacia 1991. En aquel momento los autores desarrollaron un diseño que simplificaba el problema de la adscripción de creencias: la llamada *tarea de la ventana*, la cual requería que un niño compitiese con un segundo sujeto para conseguir golosinas. Durante una serie de ensayos, el experimentador guardaba un dulce en una de dos cajas. A lo largo de la prueba, el "competidor" interrogaba al niño acerca del sitio en donde se encontraba el caramelo; si el niño señalaba la caja correcta, el primero se quedaba con éste. Si en cambio, señalaba la caja vacía, el niño podría comerse la golosina. Primeramente se procuraba que el sujeto aprendiese la "regla" del juego. Una vez que esto se conseguía, se pasaba a la etapa de evaluación. Para el test se abría, en cada una de las cajas, un orificio del lado en que se encontraba el niño. Esto le permitía ver en qué sitio se hallaba el caramelo. El pequeño debía entonces responder a la pregunta que hacía el competidor sobre el lugar en que se encontraba el dulce. En tal caso, el niño podía optar por decir la verdad y quedarse él mismo sin la golosina o por despistar a su competidor dándole información falsa para así hacer que éste se dirigiese al recipiente equivocado.

Esta prueba fue aplicada a niños normales de entre 3 y 5 años y a sujetos autistas y con síndrome de Down mayores. Los resultados, en general, replicaron los hallados en las investigaciones previas en tareas de engaño con la prueba de la "transferencia inesperada". Los niños menores y los autistas fracasaron sistemáticamente en despistar al competidor (es decir: parecían incapaces de inferir que éste se formaría una creencia errónea con la información falsa y, gracias a esto, ellos mismos podrían beneficiarse con la obtención del caramelo), esto aún cuando, tras los sucesivos ensayos, podían aprender por ensayo y error sobre las conveniencias de no revelar la verdadera ubicación del objeto. Lo más significativo de todo fue, sin embargo, que cuando los niños menores y los autistas tenían acceso visual al contenido del recipiente, sus rendimientos desmejoraban de una forma mucho más significativa. Esto parecía indicar que, en estos grupos, el acceso directo a información de la situación se convertía en un factor de interferencia para la búsqueda de respuestas más asertivas.

En una segunda versión del problema, Russell , Jarrold, Davis y Halligan (Russell s/f, citado en Russell, 1996) presentaron a la mitad de los niños chocolates reales detrás de las ventanitas. A la otra mitad se les mostró dibujos de las golosinas. Lo que observaron fue una mejoría en el segundo subgrupo de niños para las diferentes edades. Es decir que la ausencia del estímulo "real" pareció permitirles alcanzar un mejor nivel de inhibición de las respuestas inadecuadas. Así y todo en el grupo de menor edad se siguió observando dificultad para producir comportamientos de engaño.

Función ejecutiva, pruebas de razonamiento y adscripción de creencias

Una de las pruebas típicas empleadas para evaluar habilidades para el control ejecutivo ha sido la tarea de clasificar tarjetas siguiendo dos reglas más o menos arbitrarias de forma alternada (WCST). Durante una primera fase se pide a los sujetos, por ejemplo, que clasifiquen un mazo de cartas en función de los tipos de figuras que aparecen impresos. Durante una segunda fase, se les solicita que cambien la regla y hagan ahora la clasificación a partir de sus colores. En una serie de experimentos, Frye y sus colaboradores (1995) evaluaron la habilidad de niños preescolares para resolver esta clase de problemas y diversas pruebas *mentalistas* (entre las cuales estaba la de falsa creencia) con el fin de medir sus grados de asociación. Las pruebas *no mentalistas* eran de dos tipos: 1) una prueba de *clasificación de tarjetas*; 2) una segunda prueba, diseñada por ellos, a la que denominaron de *causalidad física*.

Para la prueba de clasificación, emplearon tarjetas con figuras geométricas impresas en distintos colores (verbigracia: círculos y triángulos, ambos azules y rojos). La tarea consistía en colocar las tarjetas, durante una serie de ensayos, en diferentes lugares teniendo para ello en cuenta diferentes criterios. Durante dos sesiones de práctica se utilizaba primero un esquema de clasificación según las *formas* de las imágenes (por ejemplo: "en esta caja los círculos, en aquella los triángulos") y luego otro según sus colores ("en esta caja los rojos y en aquella los azules"). Posteriormente tenían lugar tres *sesiones de evaluación* durante las cuales se realizaba la valoración del desempeño de los niños. En éstas los niños debían clasificar de forma individual las tarjetas escuchando los criterios propuestos por el experimentador.

Para la prueba de "causalidad física" se empleó, en tanto, un aparato con forma de cajón. Sobre cada una de sus dos superficies, superior e inferior, había dos orificios (es decir que eran cuatro en total). El resto de sus paredes eran completamente lisas. Cada orificio superior se conectaba mediante tubos, con los inferiores. El aparato contaba a su vez con un dispositivo que permitía variar las combinaciones entre las "entradas- salidas" del siguiente modo:

Variantes

Etapa 1) Orificio Superior Derecho ⟶ *Orificio Inferior Derecho*
Etapa 1) Orificio Superior Izquierdo ⟶ *Orificio Inferior Izquierdo*
Etapa 2) Orificio Superior Derecho ⟶ *Orificio Inferior Izquierdo*
Etapa 2) Orificio Superior Izquierdo ⟶ *Orificio Inferior Derecho*

Dicho dispositivo se hallaba conectado a una bujía que se encendía cuando la relación entre la entrada y la salida de la bolita era del orificio derecho al izquierdo y del izquierdo al derecho. La relación directa derecho-derecho/izquierdo-izquierdo, tenía lugar cuando la luz se hallaba apagada. La tarea consistía en colocar una bolita en alguno de los orificios superiores y determinar por cuál de los orificios inferiores sería arrojada.

También esta tarea constaba de cinco sesiones, dos de entrenamiento y tres de prueba. Para las dos fases de entrenamiento se aplicaba primero una y luego otra modalidad de funcionamiento del aparato. En ellas se le explicaba al pequeño la relación luz-conexión diciéndole:

> Vamos a jugar un juego. Si nosotros colocamos la bolita en el orificio de arriba, la bolita saldrá por uno de los orificios de abajo. Hagamos la prueba. (El experimentador colocaba la bolita). La bolita ha salido *derecho* por *este* orificio. Ahora coloquemos la bolita en el otro orificio. (El experimentador colocaba la bolita en el orificio opuesto). La bolita ha salido derecho por *este otro lado* ¿verdad?. Mira que la luz está apagada, y cuando la luz está apagada, la bolita sale

derecho por el orificio de abajo. *Si la colocamos aquí, sale por este lado* (regla 1*); si la colocamos aquí, sale por este otro lado* (regla 2).

Seguidamente se mostraba el modo inverso de funcionamiento del aparato. Luego se evaluaba, durante las tres sesiones posteriores, la habilidades inferenciales de cada niño preguntando, en cada caso, cuál sería el orificio por el que saldría la bolita.

Los autores cotejaron los resultados de las dos primeras pruebas con los conseguidos frente a tres problemas mentalistas: las pruebas de apariencia realidad, de falsa creencia y de cambio representacional. La primera de ellas fue aplicada inmediatamente después a las fases de entrenamiento de la prueba de clasificación y la prueba de causalidad. En la misma siguieron un procedimiento semejante al empleado por Flavell, Flavell y Green (1983) y Gopnik y Astington (1988). Presentaban un objeto tal como una roca con apariencia de esponja, una caja de crayones que contenía calcomanías o una imagen de un perro coloreado por un celofán puesto por encima. Los sujetos veían, primero, la apariencia engañosa del objeto; luego se mostraba las características reales del mismo. A posteriori se interrogaba a los sujetos respecto del carácter aparente y real de cada objeto.

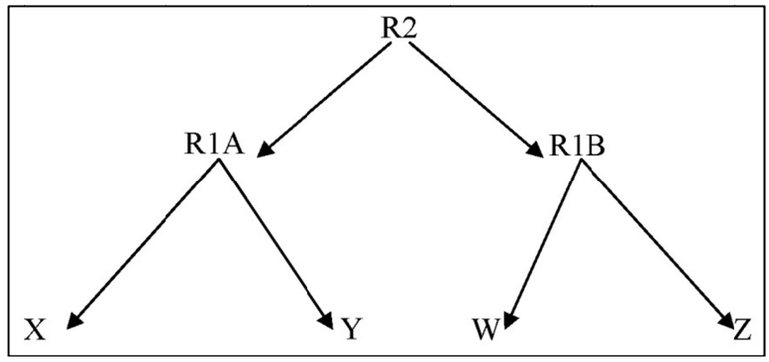
Para la tarea de falsa creencia se partía de las anteriores situaciones; sin embargo se variaban las formas de las preguntas. Por ejemplo, para la prueba en que se usó la caja de crayones, se hacía la pregunta: "Si alguien entrase ahora en la habitación y no hubiese visto lo que en verdad hay dentro de la caja, ¿qué crees que pensaría, que hay crayones o que hay calcomanías?" Para la prueba de cambio representacional (o cambio de creencia) también se modificaba la pregunta a partir de las situaciones anteriormente comentadas. Esto es, y yendo una vez más al caso de la caja de crayones, se preguntaba:"Cuando miraste esto, antes de ver dentro de la caja, ¿pensaste que había crayones o calcomanías?".

Los resultados de este trabajo expresaron una correlación significativa entre todas las pruebas y entre las edades. En las pruebas de clasificación, se notó un empeoramiento en el rendimiento para los sujetos de tres años. Este efecto se reducía de forma importante en los sujetos pertenecientes al grupo de cuatro años. Los investigadores interpretaron este resultado como un efecto de perseverancia en las respuestas para los niños del primer grupo. Es decir que estos chicos tendían a conservar la última regla aprendida durante la etapa de ensayos y a reproducirla frente a las situaciones que requerían del empleo de la segunda regla dentro de la etapa de prueba.

En la tarea de causalidad física se obtuvieron resultados muy parecidos que también pueden explicarse en términos de "perseverancia". O sea que los más pequeños presentaban severas limitaciones para inferir las consecuencias posibles a partir de la aplicación de una regla que no concordaba con la aprendida durante la fase de entrenamiento. Por otra parte las correlaciones entre los resultados obtenidos entre este tipo de tareas así como también respecto de las tareas *no mentalistas*, resultaron significativas.

Estos resultados fueron replicados en un segundo y tercer experimento aplicando variaciones en las tarjetas respecto de la forma, y el número de dimensiones de los estímulos, situaciones ante las cuales se manifestó un aún mayor deterioro en los rendimientos.

La interpretación que este grupo hace de los resultados es parcialmente diferente de la ofrecida por Russell (1996; 1998). Frye y sus colaboradores sostienen que problemas como los que ellos presentaron poseen una estructura inferencial similar a la prueba de falsa creencia: los mismos suponen el empleo de razonamientos condicionales con reglas alternantes.



Estructura inferencial involucrada en la resolución de problemas tanto *mentalistas* como *nomentalistas* (falsa creencia, apariencia realidad, cambio representacional, clasificación de tarjetas y "causalidad física")- En dónde R2 es igual a *Reglas de segundo orden*; R1 A y B a *Reglas Primarias 1* y *2*; X,Y,W y Z es igual a *opciones*. (Zelazo y Frye, 1997)

Para desarrollar esta clase de habilidades- afirman estos investigadores- es preciso no sólo que el niño comprenda cierta regla específica: debe también comprender que pueden coexistir reglas alternativas y, así mismo, debe ser capaz de emplear reglas de segundo orden que le indiquen cómo debe usar las de un orden inferior. En la prueba de falsa creencia, por ejemplo, el infante debe utilizar esquemas representacionales diferentes (creencias), determinados por cada una de las perspectivas de los agentes, para inferir, a partir de allí, uno u otro comportamiento posible. Y algo semejante sucede en el juego de apariencia realidad, donde cada respuesta cobra coherencia al ser articulada con la perspectiva de un potencial observador. De este modo, podríamos suponer que el niño debe hacer una inferencia más o menos parecida a la que sigue: regla 1a (R1a), teniendo en cuenta la situación T1 que favorece la formación de una creencia C1 en el agente A1 y considerando que un agente se comporta en función de tales estados de creencia, cabría esperar que al tener la creencia C1 dicho agente A1 se comporte seleccionando la opción O1; regla 1b (R1b), teniendo en cuenta la situación T2 que favorece la formación de una creencia C2 en un agente A2 y considerando que un agente se comporta en función de tales estados de creencia, cabría esperar que al tener la creencia C2 dicho agente A2 se comporte seleccionando la opción O2. La regla 2 (R2), por su parte, indica que se debe seleccionar R1a para inferir la conducta del agente A1 y la R1b para inferir la conducta del agente A2. Ante la pregunta crítica de la prueba, el niño debiera entonces computar R2 y seleccionar en función de la misma la más adecuada de las opciones: R1a y R1b.

Zelazo y Frye llaman a su modelo *de la complejidad cognitiva* y tratan de establecer algunas diferencias respecto de la *teoría del déficit ejecutivo*. No ahondaremos aquí tales diferencias; comentaré, de forma sucinta, que ambas perspectivas presentan suficientes puntos en común como para que pueda considerárselas de forma unificada, por sobre todo debido a que tanto una como la otra sostienen que las deficiencias supuestamente mentalistas percibidas en los niños de corta edad podrían explicarse en términos de falta de desarrollo de funciones genéricas básicas para el procesamiento de información y la autorregulación y no como consecuencia de un problema exclusivo para la comprensión mental. En lo que sigue, profundizaré la tesis de Russell y algunos colaboradores y procuraré remarcar algunas diferencias fundamentales entre su propuesta y la de Alan Leslie, especialmente en lo que hace a las explicaciones que ambos autores dan de las fallas para mentalizar en el caso puntual del autismo.

Autismo, agentividad y sistema ejecutivo

Un aspecto central de la tesis de Russell (1996, 1997) tiene que ver con su interpretación de las dificultades del autismo para *mentalizar*. Según recordará el lector, Leslie afirmaba que estos sujetos presentarían una falla congénita (la ausencia del ToMM) que les impediría desarrollar inferencias sobre los estados mentales de los demás. Para Russell (1996,1998), el inconveniente residiría antes que nada, en una falla a nivel *pre-teórico* para el desarrollo de la *autoconciencia* y el *auto-reconocimiento*. Lo que este autor propone es, básicamente, que las deficiencias para la autorregulación (esto es, la capacidad para regular los propios comportamientos a partir de representaciones internalizadas) dificultan al autista el desarrollo de la noción de *agentividad* (es decir, sentirse un agente responsable y percibirse a sí mismo como un *sujeto*). Como resultado de ello se encuentra limitado para reconocer el funcionamiento de la propia mente y, subsecuentemente, también para reconocer los estados mentales de las demás personas.

Russell (1997) cree que los resultados obtenidos en poblaciones de sujetos autistas en diferentes pruebas no resultan fundamento suficiente para defender una postura innatista como la de Leslie. Su tesis es que las características de los comportamientos de los autistas en las tareas mentalistas pueden ser explicados como consecuencia de su falta de habilidades ejecutivas para la monitorización, "instigación" e inhibición central de respuestas. Russell cree que esto explica no sólo sus déficits para inferir estados mentales sino además la ausencia de actividades como el *juego simbólico*, además de algunos síntomas como su gama limitada de intereses.

Este investigador ha propuesto que el desarrollo de habilidades para *adscribir mente* se funda en la adquisición de la noción de *agentividad*. La idea de *agentividad* estaría intrínsecamente conectada con las de subjetividad y voluntad. Considerarse a sí mismo como un *agente* supone contar al menos con cierta vivencia de la propia responsabilidad y con algún grado de conciencia respecto de las propias facultades para modificar ciertos aspectos del mundo en el que vivimos, en función de nuestras intenciones. Afirma:

> El concepto de *agentividad* no es idéntico al de *funcionamiento ejecutivo.* Esta última expresión se refiere al conjunto de procesos mentales necesarios para el control de la acción (y del pensamiento, en la medida en que el pensamiento es una acción mental), mientras que el término *agentividad*, según lo empleo aquí, hace referencia al hecho de que un funcionamiento ejecutivo adecuado determina las experiencias del sujeto. La *agentividad* se refiere a la capacidad de un sujeto para cambiar sus entradas perceptivas voluntariamente (Russell , 1997: 247).

Según este autor, el sentimiento de *agentividad* depende de la capacidad del sujeto para: 1) llevar a cabo un adecuado monitoreo de las propias acciones a partir de metas; 2) "instigar" conductas y determinar el grado en que las acciones y percepciones del mundo son o no controladas por uno mismo, discriminando entre aquellas secuencias perceptivas *reversibles* de aquellas otras *no reversibles*[104]; 3) alcanzar cierto conocimiento no observacional (y no-representacional) de las propias acciones; y 4) gozar de un conocimiento privilegiado sobre las propias metas. Todo esto otorga al sujeto impresión de control interno de las propias conductas y provoca un sentimiento de *autoconciencia preteórica*. Dicho conjunto de experiencias servirían de "fundamento" para la maduración posterior de las habilidades mentalistas y el desarrollo de una teoría más o menos explícita acerca de la mente. Este psicólogo asume que un sujeto con este grado de conciencia rudimentaria ya sería capaz de diferenciar entre sí mismo, las otras personas y los objetos y, por tanto, capaz de desarrollar una actitud *dualista*. La *agentividad*, sostiene, es un requisito para que surja la dualidad entre mundo y yo y se ten-

[104] En los próximos párrafos profundizaremos sobre esta distinción y analizaremos los mecanismos que supuestamente se hallarían implicados.

ga la experiencia de *mundo objetivo*[105]. En otras palabras, lo que Russell afirma es que la *conciencia pre-teórica* es un requisito para la construcción de cualquier clase de noción o concepto respecto de la naturaleza del mundo mental. Sostiene:

> Estoy asumiendo que un sujeto puede ser auto-consciente sin por ello estar en situación de ejercitar la red de conceptos implicados en la posesión de una teoría de la mente. Dicho sujeto debería ser capaz, cuando menos, de distinguir entre el yo y los otros y entre el yo y los objetos, y de experimentar la responsabilidad de determinar el origen de sus entradas perceptivas, y todo ello sin tener ningún concepto de sí mismo como sujeto de creencias, conocimiento, intenciones, deseos, etcétera, y mucho menos aún un concepto de cómo se relacionan entre sí estas actitudes. (Russell, 1997: 256)

Para comprender mejor la propuesta es preciso entender el modelo de este autor en términos evolutivos. Para Russell (1996, 1997), monitorear las propias acciones tiene que ver con ser capaz de diferenciar los cambios en nuestra percepción del mundo que obedecen a las acciones que uno mismo origina de aquellos que son consecuencia de hechos externos; es esto lo que, entre otras cosas, le permitiría a un organismo hacer una primera distinción entre *lo objetivo* y *lo subjetivo*. Como hemos visto, esta idea no es en absoluto nueva. En efecto, el supuesto es más o menos el mismo que sugirieran Baldwin y Dilthey[106]; es decir: que el mejor modo que tiene un niño para darse cuenta de qué cosa es real y qué es producto, por ejemplo, de su fantasía, es el hecho de que solamente la segunda puede ser sometida a su deseo y como consecuencia perdurar en el tiempo o aparecer y desaparecer repentinamente según la propia voluntad. El mundo real, en tanto, es parcialmente independiente de nuestros intentos por cambiarlo y sólo se modifica si intervenimos en él por medios físicos.

Volviendo a la idea de Russell, el suyo intenta ser un modelo explicativo del desarrollo de la noción de mismidad, por un lado, y de mundo objetivo por otro. Su tesis es que nuestra concepción de la mente como independiente del mundo junto con nuestra experiencia acerca de nuestra propia subjetividad es una construcción "teórica". Este último término poco tiene que ver en su connotación con el que le dan los teóricos de la teoría; Russell procura más bien remarcar el hecho de que la vivencia que cada cual tiene de ser un sujeto es resultado de alguna forma de reflexividad antes que de algún tipo de intuición directa. En otros términos, lo que esto quiere decir es que la experiencia de ser un sí mismo es algo que debe ser construido

---

[105] Tengo la impresión de que en su libro "La otra cara del espejo", refiriéndose a la aparición de la autoconciencia durante la filogenia, Konrad Lorenz alude a cierto conjunto de fenómenos que guardan alguna relación con la propuesta de Russell. Dice: "Es una especulación permisible preguntarse cómo y cuándo percibieron conscientemente su propia existencia nuestros antecesores. En un ser cuyo comportamiento inquisitivo sea una de las funciones principales para la preservación de la especie, parece casi inexcusable que no descubra tarde o temprano su propio cuerpo como objeto digno de exploración. El hecho de que los antropoides fueran los primeros en dar semejante paso se debe a circunstancias ya conocidas. Como trepadores de mano prensil poseen una cognición muy desarrollada y gran capacidad para la representación central del espacio más un movimiento arbitrario sumamente perfeccionado. Por ello, con su especial forma de moverse, la mano prensil actúa siempre en el campo visual del animal. Este caso no se da en casi ningún mamífero, sin excluir numerosos simios. Un perro pisa con la pata delantera un lugar que ha visto muy poco antes, unas cuantas fracciones de segundo, y durante la locomoción del propio cuerpo no aparece en su campo visual y lo mismo ocurre más o menos con los cercopitecos, los macacos y los babuinos. Sin embargo los cautelosos antropomorfos trepadores ven casi constantemente su mano junto con el objeto que está a punto de aferrar, lo cual es particularmente aplicable a la aprehensión no locomotora sino trepadora.. ( )... Sea como fuere, el antropoide es, entre todos los animales conocidos, el único cuyas extremidades delanteras, los órganos más importantes de su comportamiento inquisitivo, están en el campo visual con el objeto explorado (Lorenz, 1985: 226-227).

[106] Como enseguida veremos, Russell se inspira en la propuesta de un contemporáneo de estos dos autores, el fisiólogo von Helmholz.

o desarrollado y no alguna forma de vivencia que se nos presente de lleno. La idea de *mismidad* junto con la experiencia de "tener una mente" es para Russell, por una parte, resultado de cierta función sintetizadora de nuestro sistema nervioso que nos permite analizar y luego asociar de un modo holístico y organizado el conjunto de nuestras experiencias sensoriales. Sin embargo, y en esto este autor hace un esencial hincapié, existiría un segundo factor intrínseco al sentimiento de estar constituido como un yo: la *agentividad*. La experiencia de ser un agente responsable y con intenciones conformaría un factor fundamental para poder desarrollar la idea de la existencia de un mundo objetivo y de otro subjetivo. En notable semejanza con las ideas de Baldwin (a quien en sucesivas ocasiones cita), Russell sostiene que la experiencia del propio cuerpo junto con la capacidad para reflexionar sobre sí, conformarían el vórtice sobre el que se constituiría sino toda, la mayor parte de nuestra concepción dual del mundo. Esto último se asociaría, por su parte, con la capacidad incipiente del sujeto para regular el flujo de sus entradas perceptuales, elemento que haría además posible llegar a sentir al cuerpo como algo "propio".

Agentividad y agencia

Para Russell (1997) la vivencia de ser un agente evolucionaría a partir de cuatro factores básicos: 1) la capacidad para localizar las causas que alteran nuestras entradas perceptuales en el propio cuerpo antes que en el mundo; 2) la posibilidad de "revertir", en este último caso, ciertas secuencias perceptuales; 3) nuestra competencia para conocer las propias acciones sin acudir a la observación y 4) nuestra competencia para conocer nuestras acciones de forma privilegiada y anticipada.

Su propuesta es que el desarrollo de la experiencia de ser un agente depende en gran medida de que el sistema nervioso nos permita determinar todos aquellos cambios experimentados desde lo perceptual que son precedidos de una orden motora (codificados como *auto-originados*), de aquellos que no. Sin esta capacidad- dice- debiera resultarnos imposible diferenciar, por ejemplo, la modificación que tiene lugar en nuestro campo visual como consecuencia de que hemos realizado algún cambio en nuestra posición en el espacio de aquel otro que es consecuencia de un desplazamiento, por ejemplo, de un objeto del mundo exterior[107]. Para explicar esta capacidad Russell se apoya en el modelo clásico de Helmholtz. Para este último, el reconocimiento de las propias acciones como tales sería consecuencia de que nuestro sistema nervioso, al dar una orden motora, hace una copia de dicha orden (copia "de referencia") que luego compara con la entrada de información visual. Si dichos datos coinciden con la copia, entonces el organismo interpreta la acción como autoprovocada. Para Russell la monitorización de la acción resulta de las constantes comparaciones de estas copias de referencias y los ingresos perceptuales. Dicho de otra forma, en tanto agente, el sujeto traza una distinción entre aquellas secuencias de acciones que controla y aquellas que no.

Un concepto clave de su teoría es el concepto de *instigación,* que sería la capacidad del organismo para determinar los propios movimientos. La misma supone ejecutar una acción que no ha sido desencadenada por ningún estímulo externo ni por un hábito, sino direccionada a partir de una meta. Es claro que, desde esta línea de razonamiento, la idea de *instigación* se halla sumamente ligada a la de *inhibición central*. Como el lector entenderá, la monitorización

[107] Imagínese esta situación: en una noche cerrada me encuentro acostado sobre el césped observando las figuras que se forman en las nubes mientras se desplazan. A menos que cuente con otros puntos de referencia que me ayuden a detectar ciertos cambios en la configuración de mi campo visual, el único modo de establecer si un movimiento de un grupo de nubes se originó en el exterior o es una ilusión apercibida como consecuencia de un desplazamiento de mis ojos, es que pueda computar si previamente al cambio mi cerebro ha dado o no alguna forma de *orden motora*. Si la respuesta es negativa mi impresión será que "yo no hice eso" y concluiré que el movimiento se originó en el mundo externo.

y la instigación son procesos que se asocian muy directamente con las dos últimas características de la agentividad antes descriptas: el conocimiento no observacional de las acciones y el conocimiento privilegiado de las metas. Es este conjunto de capacidades lo que para Russell hace posible el desarrollo de una conciencia corporal (la cual da lugar a su vez a esta forma de autoconciencia temprana), así como también a la experiencia subjetiva de voluntad. Es decir, que esta forma rudimentaria de conciencia sería la que sienta las bases para el desarrollo (originariamente a-teórico) de nuestras habilidades mentalistas. (En dicho sentido,) Este autor combina aspectos de las propuestas introspeccionistas (sobre todo porque reconoce cierta forma de acceso privilegiado al menos en lo que hace al conocimiento de nuestras futuras acciones) con elementos claramente "teoricistas" (en el sentido de que acepta que la "mente" como tal, es producto de alguna forma de experiencia que depende de un tipo de proceso recursivo que lleva a pensar sobre nosotros mismos y nuestro cuerpo como elementos diferenciados del mundo objetivo en el que nos encontramos inmersos). Y sería además este conjunto de capacidades las que se hallarían afectadas en el autismo. Como consecuencia de lo anterior estos sujetos, al igual que los niños que se encuentran en una etapa temprana del desarrollo, serían incapaces de alcanzar a construir la experiencia de sentirse *agentes* y, también, la idea de la existencia de *subjetividades*.

¿Qué necesita entonces, un niño, para saber que tiene estados mentales?

Russell (1996) piensa que tanto la teoría de la teoría como la *teoría modularista* son incapaces de explicar las funciones mentalistas de un modo adecuado por sí solas. En el primer caso porque exige al niño el desarrollo de un modelo cuya complejidad no es necesaria para alcanzar algún conocimiento mental. En el segundo, porque sostiene que aunque una teoría como la de Leslie o Baron Cohen pueden ser interesantes para explicar determinadas habilidades para el cómputo de determinados patrones expresivos útiles para la comunicación intraespecífica, ello sólo no permitiría al pequeño contar con un conocimiento sustancial de lo que es mentalizar a menos que, de algún modo, el niño acceda también a un conocimiento de lo que es la experiencia *agentiva*. Este autor sostiene que la adscripción mental comienza antes que por la inferencia de estados como creencias o pensamientos, por el reconocimiento del carácter agentivo de las personas. Respecto de las propuestas que los modularistas ofrecen para explicar fenómenos como ciertas formas de reconocimiento temprano de comportamientos intencionados (esto es, la postulación de mecanismos como el *Sistema ToMM1,* responsables de que evaluemos externamente a cierto tipo de entidades como agentes), Russell dice que lo que habría no sería sino un conocimiento "vacío" respecto de lo que son las mentes, es decir, algo similar a lo que podría conocer una criatura incapaz de sentir dolores acerca de éstos. En otras palabras: para adquirir un conocimiento mental es preciso contar con la experiencia de ser agentes, y aunque esto pueda no ser suficiente, es necesario para desarrollar algo parecido a una teoría de la mente. De este modo, para este teórico, el conocimiento mental es un conocimiento *pre-teórico* de primera persona que es proyectado sobre los otros para devenir en un conocimiento de la mente desde la tercera persona.

Este autor ofrece abundante evidencia con la que pretende probar la verosimilitud de su hipótesis. Por ejemplo, parece ser que los sujetos autistas manifiestan, entre otras cosas: 1) capacidades disminuidas para la determinación de la fuente en que se originó una acción específica (ellos mismo versus otro agente); 2) dificultades para la imitación de movimientos complejos, fundamentalmente si durante la actuación no pueden visualizar las posiciones de sus propios miembros (presumiblemente a consecuencia de que padecen distorsiones en sus esquemas corporales, lo que interferiría notablemente en el control motor); y 3) déficit en la resolución de problemas que requieren la puesta en juego de procesos inhibitorios centrales a

partir de reglas arbitrarias que, tras ser aprendidas, deben ser activamente procesadas en su memoria de trabajo.

Informa, por ejemplo que en una prueba de clasificación, pidió a sujetos autistas que de forma alternada con el experimentador guardase diferentes cartas dentro de distintas cajas. Al final cada niño debía decir quien había guardado la carta. A diferencia de los sujetos normales, los autistas respondieron de forma muy deficiente a esta prueba pues eran incapaces de reconocer cuando habían sido ellos y cuando el experimentador quien había colocado cada carta en uno u otro sitio (Russell, 1997).

En otra prueba solicitó a los niños que recorriesen, con un puntero, la distancia entre dos topes. Después se desplazaba el puntero hasta la mitad del primer recorrido y se les solicitaba a los sujetos que trazasen un recorrido de las mismas dimensiones que en la primera prueba. Para enfrentar esta tarea, el niño debía basarse en las representaciones internas que había desarrollado, en función de sus propios movimientos, de las distancias recorridas ya que no disponían de información exteroceptiva que les permitiese regular desde el exterior las propias acciones. Una vez más los niños autistas se mostraron ineficientes en este problema (Russell, 1997).

En otro experimento, junto con David Jarrold (Russell, 1997), procuraron evaluar la capacidad de estos sujetos para corregir errores en sus conductas motoras. Por lo común, cuando ejecutamos una acción, recibimos retroalimentación perceptiva acerca de si la misma se adecua al resultado esperado. Pero además, accedemos a información proporcionada por el sistema motor. Al lanzar un proyectil contra un objeto, por ejemplo, disponemos, de antemano, de algún conocimiento sobre si el mismo impactará o no en el blanco. En este caso, la información proviene tanto de mi campo visual como de la copia motora que mi sistema nervioso envía antes de que la acción concluya.

Estos autores presentaron un paradigma con estas características a sujetos autistas, deficientes mentales y normales. En una pantalla de ordenador aparecían dos pájaros situados sobre dos bandas horizontales (una amarilla y la otra azul) puestas una por encima de la otra. Desde cada costado (derecha e izquierda) y sobre cada banda, podía aparecer una bolsa. El juego consistía en hacer que cada pájaro lanzase una bola contra una y otra de las bolsas que aparecía al lado de la franja del color correspondiente. Así, por ejemplo, el pájaro superior debía lanzar las bolas solo en el caso de que las bolsas apareciesen junto a la banda amarilla. Los sujetos disponían de dos teclas, una de cada lado, para controlar las bolas. La prueba se realizó de dos formas: en una de ellas, la bola se desplazaba lentamente, y de forma visible, hasta dar con el blanco. En la otra, el trayecto era invisible, por lo cual el sujeto solo disponía de la retroalimentación administrada por sus propias acciones (información propioceptiva). En el caso de que cometiesen el error de apretar una tecla inadecuada, los niños podían corregirlos, oprimiendo la contraria de forma inmediata.

Lo que los autores hallaron es que aunque los tres grupos manifestaron niveles similares de equivocaciones, los autistas eran menos propicios a corregir sus errores que los otros grupos en ambas versiones. Para Russell (1997) estos resultados se explican por la incapacidad de estos sujetos para formarse esquemas de sus acciones.

Russell también informa que los individuos con autismo, tienen más dificultades que los sujetos normales para discriminar entre aquellas acciones que dan y aquellas que no con un objetivo propuesto. Por ejemplo, en un juego de puntería, a los autistas les resulta más difícil que a los niños normales reconocer y diferenciar entre aquellos casos en que dieron con un blanco de forma casual y aquellos en que alcanzaron el que se propusieron. Estos niños, por lo común, responden a la pregunta sobre si han tenido o no la intención de producir una consecuencia cualquiera como derribar un pote de entre muchos posibles, de forma azarosa. Para el autista, alcanzar un resultado pareciera ser sinónimo de haberse propuesto dar con él[108].

[108] Obsérvese la semejanza que esta prueba guarda con la prueba s*aber-adivinar* de Perner y Ruffman (1995) que describí en el capítulo III. Como se recordará, en este problema los sujetos debían decidir si habían acertado

En relación a aquellos resultados positivos conseguidos por estos individuos en pruebas no intencionales como el de la Polaroid, Russell argumenta que los mismos pueden obedecer a que el contraste entre las representaciones empleadas en este problema no poseen el mismo tenor que el que implican la tarea de falsa creencia. Llamativamente en su análisis pasa por alto un elemento importante que podría dar cuenta de las diferencias obtenidas entre ambas clases de experimentos, que se hallarían en consonancia con su teoría y es que, en pruebas como la de falsa creencia se requiere de la participación de las mencionadas capacidades "agentivas" del sujeto: éste debe planificar una acción motora (la del agente) de acuerdo con la meta especificada; dicho requerimiento no está presente en la prueba administrada por Zaitchik; para decidir qué representación se adecuará mejor con la situación propuesta el niño no precisa de la programación motora de comportamientos.

Desde una posición muy próxima a la de Russell, Elisabeth Parcherie (1998) propuso que los autistas presentarían una incapacidad para el desarrollo de imágenes motoras. Para esta autora, las imágenes motoras cumplen un rol importante en la planificación de acciones en función de metas que son dirigidas internamente, así como en la preparación de rutinas de acción. Las mismas abarcan dos componentes: la representación del cuerpo como generador de fuerzas y una representación de una meta de acción codificada en una modalidad práctica (y no solo semántica), en el sentido de cómo llegar a cumplimentarla.

Las "imágenes motoras", funcionan como "programas de simulación" que hacen posible la inferencia de comportamientos (propios y ajenos) para enfrentar una situación. Su tesis es que los niños autistas tienen alterada esta capacidad y que, a consecuencia de ello, ni pueden imaginarse ellos actuando frente a una situación posible (sus déficit en el juego simbólico obedecería, de acuerdo con esta hipótesis, a esta disfunción), ni pueden imaginar a otros hacerlo[109]. Algunos resultados parecen otorgar credibilidad a esta hipótesis. Por ejemplo, en su trabajo, Parcherie expone datos relativos a los problemas de estos individuos para imitar acciones. Esta propuesta también haría posible explicar los resultados conseguidos en la prueba de la polaroide: esta prueba, simplemente, no requiere la puesta en juego de imágenes motoras.

Sintetizando, la teoría que hemos abordado plantea, por una parte, que las deficiencias expresadas frente a pruebas mentalistas en los casos de los autistas y los niños pequeños podrían obedecer a los requerimiento que las mismas presentan en el plano de las funciones ejecutivas. Desde esta posición- por otra parte- se ha sostenido que a las competencias que permiten desarrollar una teoría explícita de la mente subyacerían aquellas otras que permiten desarrollar una forma *preteórica* de conciencia corporal y de uno mismo como agente.

En el próximo apartado revisaremos algunos aportes empíricos complementarios que sustentarían muchas de las consideraciones hechas.

Otros informes de disfunciones ejecutivas en autismo

La *Torre de Londres* es una prueba para evaluar pacientes con déficits neuropsicológicos. Se emplean tres estacas verticales de distinta altura y tres bolas de diferentes colores. Cada bola presenta un orificio a través del cual es insertada en la estaca. Al inicio de la tarea le son enseñadas a los sujetos figuras que muestran las bolas puestas en diferentes combinaciones (por ejemplo, la amarilla sobre la azul en la estaca del medio y la roja en la estaca pequeña). Cada sujeto

---

sobre la ubicación de un objeto porque verdaderamente conocían en dónde se encontraba el mismo o si solo habían adivinado. Los niños pequeños fallaban frente a este tipo de test y Perner y Ruffman interpretaron esto como consecuencia de cierto desconocimiento sobre la importancia que el *acceso perceptivo* tienen en la formación de nuestro conocimiento. Resulta plausible, sin embargo, hacer una relectura de estos datos a la luz de las consideraciones ofrecidas por Russell .

[109] Obsérvese que existen notables semejanzas entre esta propuesta y algunos aspectos de aquella desarrollada por "simulacionistas" como Robert Gordon.

debe mover las bolas, de a una por vez hasta conseguir imitar la configuración de la presentación impresa (Perner, Kain y Barchfeld, 2001).

La *Torre de Hannoi* es un problema similar: Se presentan tres arandelas de diferentes tamaños. Las arandelas son insertadas en la primera de tres estacas, siguiendo un orden ascendiente de mayor a menor. La tarea consiste en llevar las tres argollas desde la primera a la tercera estaca, conservando en la configuración final el mismo orden de la primera. Durante la ejecución se les pide a los sujetos que mantengan solo las siguientes reglas: solo pueden realizar un movimiento por vez y no les está permitido poner nunca una argolla mayor sobre una menor.

Este tipo de pruebas requiere de un buen funcionamiento de los lóbulos frontales e implica la elaboración de pequeñas rutinas motoras y de algún nivel de planificación. Hace más de diez años atrás, Ozonoff, Penington y Rogers (1991) y Ozzonoff, Roger y Penington (1991) demostraron la presencia de una clara asociación en la habilidad de estos sujetos para resolver pruebas como *La Torre de Londres*, la prueba de *Clasificación de Tarjetas del Test Wisconsin* y algunas pruebas intencionales. Posteriormente se ha aportado sobrada evidencia que parece reforzar esta hipótesis (para una revisión véase: Russell , 1996; 1998; Perner y Lang, 1999; Perner y Lang , 2000) [110]

Como comenté, para Russell uno de los inconveniente común a uno y otro grupo de problemas es que requieren mantener *on-line*, en la memoria de trabajo, un importante número de representaciones. Russell (1996) cita nuevas investigaciones que indican que, al igual que otros pacientes con lesiones frontales, los autistas se desempeñan pobremente en tareas que involucran el ordenamiento temporal y el recuerdo libre. Estudios posteriores del equipo de Russell (Russell , Jarrold y Henry, en prensa), ofrecen evidencia clara de los impedimentos que estos niños manifiestan en actividades en las que se pone en juego la memoria de trabajo. Como cabría esperar, esta dificultad se hace mayor frente a pruebas con "finales abiertos" en los cuales el sujeto debe hacer una selección entre varias respuestas posibles (Russell, 1996). Por otra parte, estudios hechos con la "Tarea de la Ventana" a sujetos con este diagnóstico demuestran que los mismos fallan incluso en situaciones en las cuales el oponente competidor no se encuentra presente (Hughes y Russell, 1993).

Pese a que lo expuesto parece dejar poco lugar a dudas sobre la presencia de alteraciones ejecutivas en el autismo, es importante hacer notar que los autistas parecen mostrar escaso deterioro en sus rendimientos en otras tareas "típicamente ejecutivas", como es el caso del test de Stroop (antes descripta). En un estudio inédito (citado en Russell , 1997) Jarrold y Russell presentaron una adaptación de esta prueba, denominada "tarea del día y la noche". De forma parecida a lo que ocurre frente a la consigan del test de Stoop, en la misma los sujetos debían decir "día" ante una imagen con dibujo de un cielo nocturno y "noche" cada vez que se les mostraba un dibujo de un cielo soleado. Compararon el rendimiento de autistas de entre 5 y 8 años de edad mental, con sujetos con retraso mental y niños normales pero no encontraron diferencias significativas entre grupos; cabe sin embargo mencionar que los niveles de varianza, para el grupo de autistas, fué notablemente superior. Russell objeta, sin embargo, que esta prueba, más que evaluar la capacidad para *inhibir una respuesta saliente*, requiere del aprender a invertir una respuesta. Personalmente creo que invertir una respuesta requiere, previamente, de inhibir otra competidora. Pese a ello es interesante mencionar que un estudio de McEvoy y colaboradores del año 1993 indica que existen casos de autistas mayores que sí presentan problemas frente a este tipo de tareas, comparados con los sujetos control.

[110] Estos individuos también presentan diferentes niveles de daños en sus zonas cerebrales frontales (véase Kain y Perner, 2002)

La hipótesis ejecutiva y las metarrepresentaciones

Un último punto que me gustaría retomar es el de las fallas de los pequeños y los autistas en la prueba de falsa creencia y las posibles interpretaciones que del fenómeno pueden darse. Lo que Russell sostiene es que, desde el punto de vista metarrepresentacional[111] los autistas no debieran tener problemas al enfrentar sus propios deseos con los deseos de los demás. Cuando invocamos un deseo, el mismo no se aplica ni tiene que ver necesariamente con algo de la realidad. El deseo no pretende ser una representación sobre cómo es mundo, afirma este investigador, y por ende no requiere de un nivel de comprensión metarrepresentacional. En contra de las predicciones de esta teoría- afirma- las tareas que implican deseos en conflicto debieran resultar más fáciles de afrontar que la de la falsa creencia. Sin embargo, Russell (1996) remarca que hay casos que demuestran la presencia de alteraciones en sujetos con esta patología. Por ejemplo, comenta un estudio en el cual unos niños pequeños competían con una marioneta, sacando cartas de distintos colores de un mazo. La marioneta podía tomar cualquier carta, pero antes preguntaba al niño sobre qué carta preferían que tomase. Lo que los niños hacían, sin embargo, era responder nombrando la carta que deseaban ellos mismos. Cuando se les preguntaba a estos sujetos qué carta debía tomar la marioneta contrincante los niños pequeños mencionaban la que ellos mismos necesitaban, demostrando así que no podían diferenciar entre su deseo y la posible elección del personaje.

En otro trabajo (citado en Russell, 1996) administraron junto con Rebecca Saltmarsh una tarea de esta naturaleza a autistas y niños con retraso mental. Los autistas exhibieron un rendimiento parecido al de los pequeños del anterior estudio y semejante también al ofrecido en la tarea de falsa creencia: es decir, que no diferenciaban entre su deseo y la acción de un personaje. Para este autor, esto es una nueva prueba de que en el autismo la comprensión mental es lo bastante débil y los problemas ejecutivos están tan generalizados como para que cualquier tarea que reúne elementos mentalistas y ejecutivos le resulte imposible de superar.

Comentarios finales sobre la hipótesis ejecutiva y la teoría *agentiva* de Russell

Según venimos viendo, en un buen número de trabajos se pone en cuestión el test de la falsa creencia como medida válida para evaluar adscripción mental, fundamentalmente porque dicho test supone la puesta en juego de habilidades ejecutivas. En base a lo anterior Russell ha intentado ofrecer una explicación ejecutiva de los fallos para atruibuir creencias de los niños normales y

[111] Al hacer sus observaciones Russell incluye tanto a la TRM como al *punto de vista modularista*, empleando la noción de *metarrepresentación* de forma indistinta, para referir a una u otra perspectiva. Dice: "... La posición *modularista* es que las dificultades que experimentan los niños autistas afecta más a su comprensión del carácter *metarrepresentacional* de la mente que al concepto mismo de creencia" (Russell , 1997: 289) y: "Según el punto de vista *modularista*, el motivo por el que los niños de tres años y los autistas que superan esa edad fallan en esta tarea es que no pueden entender cómo operan las creencias en esta situación. Según esto, no fallan por la razón (globalmente ejecutiva) de que no pueden organizar su respuesta en relación con una poderosa representación de su propio conocimiento y una débil representación de la creencia del otro. La posición *modularista* ha de ser la siguiente: los niños autistas no deberían tener problemas al enfrentarse a un conflicto entre sus deseos y los deseos de otros. Si su problema radica en que no entienden el carácter *metarrepresentacional* de algunos estados mentales, esta tarea no debería crearle dificultades, ya que los deseos no son *metarrepresentacionales*" (1998: 289-290; la cursiva es mía). Creo que lo que intenta Russell es cuestionar los basamentos o la perspectiva *representacionalista* de Perner que, como vimos, es bien diferente de la defendida por Leslie. Por lo demás, bajo las consideraciones de este último investigador, al igual que durante el juego de ficción o que la atribución de creencias, el reconocimiento de deseos supondría, porque no, del empleo de *M-representaciones* o representaciones desacopladas. Cabe acotar, por lo demás, que Leslie no desconoce la implicancia del funcionamiento ejecutivo en la resolución de esta clase de problemas, si bien considera ante todo en el caso del niño pequeño, desestimando el que sean "nodulares" al autismo.

autistas. De acuerdo con esta hipótesis, déficit ejecutivos provocarían, en el caso del autismo, un fallo en el desarrollo de la autoconciencia, la conciencia de la propia agentividad y las habilidades para el autocontrol; de ello se derivaría además la deficiencia en el desarrollo de la llamada "teoría de la mente".

La propuesta de Russell se ofrece como una alternativa a la *Teoría de la Teoría* y a la *Teoría Modularista*. Y es que para él resulta inconcebible que alguien pueda desarrollar nociones acerca de la naturaleza de las otras mentes si no cuenta antes con alguna forma preteórica del conocimiento de su propia mente. Respecto de esto quisiera tratar dos asuntos.

En primer lugar, tomada de forma aislada, la propuesta de Russell podría enfrentar los problemas ya analizados en otras propuestas introspeccionistas. Aunque uno podría aceptar la necesidad de alguna forma de rudimentaria de conocimiento *agentivo* asequible por introspección, le queda a esta teoría por explicar cómo dicho "conocimiento" llega a conectarse con nuestros conocimientos de las otras mentes. Aquí Russell reconoce que podría haber cierta forma primitiva de conexión entre nuestras percepciones de las acciones de los demás y la propia experiencia agentiva. En ese sentido no descarta que pudiera existir una modalidad primitiva de contacto entre unas y otra, íntimamente relacionada con los procesos imitativos.

La segunda cuestión, muy relacionada con la anterior, tiene que ver con una apreciación personal y es que no encuentro nada que en principio nos obligue a oponer esta teoría a las innatistas (ya sea que tengamos en consideración los aportes de Hobson o los de Leslie y Baron-Cohen) en cambio de verlas como posiciones complementarias. La mayor diferencia que presentan tiene que ver fundamentalmente con el rol central que los dos últimos autores otorgan a la idea de *M-representación* (esto es: al "cómputo de actitudes hacia representaciones desacopladas") y al lugar primario que esta tendría al momento de explicar el desarrollo y las deficiencias del autismo. Es decir que la adscripción de estados mentales dependería de capacidades primitivas para la detección- antes que de la propia mente- de las "otras mentes". Como consecuencia de ello, desde la perspectiva de Leslie no cabría esperar -en un principio y para el caso del autismo- alteraciones en pruebas que no requiriesen de la adscripción de estados mentales. En otros términos: la teoría de Leslie predice un bajo rendimiento en tareas ejecutivas en los niños pequeños junto a un bajo rendimiento en tareas mentalistas en sujetos con autismo. Según hemos estado viendo, Russell cree que las competencias para mentalizar se originan en la capacidad para apercibirse como un sujeto volitivo y que un deficiente desarrollo de esta experiencia básica tendría por consecuencia una teoría de la mente inapropiada. O sea que, para este autor, las deficiencias ejecutivas estarían en la base de los malos rendimientos de ambos grupos en tareas como la de la falsa creencia, siendo el deterioro en el caso del autismo mucho más pronunciado que en los niños normales pequeños.

Las evidencias halladas hasta el momento están lejos de ser concluyentes. Se ha encontrado en el autismo tanto problemas mentalistas como exclusivamente ejecutivos. Y aunque hay muchos datos que se adecuan a la teoría de Russell, también vimos que existen otros aportados por el equipo de Leslie que muestran que estos individuos se desempeñan peor en los casos en los cuales las tareas, además de implicar algún nivel de destreza ejecutiva, requieren de la puesta en juego de nociones sobre las otras mentes.

Creo que es factible aún conservar aspectos de la teoría modularista haciendo algunas concesiones al autor de la teoría *agentiva*. Lo es al menos si aceptamos que es posible que, al margen de los problemas para mentalizar, los autistas presentarían una disfunción más generalizada a nivel de la propia autorregulación. Lo que quiero decir, resumidamente, es que la teoría de Leslie y Baron Cohen podría aceptar, sin que ello la obligue a sufrir cambios sustanciales, la existencia de algunos fallos ejecutivos (fundamentalmente aquellos relacionados con el desarrollo de la experiencia de la propia *agentividad*) en los autistas, conjuntamente con los fallos ToMM.

Y la existencia de tales trastornos (junto con déficit más específicos, por ejemplo, a nivel del MAC) podrían dar, según creo, perfecta cuenta de la disfunción a nivel del procesamiento *M-*

representacional. Porque es aceptable suponer que competencias *paraintencionales* y el correcto funcionamiento del sistema *M-representacional*, postuladas por los defensores de la *modularidad* requieren para ser "disparadas de, por lo menos en un grado mínimo, un nivel de funcionamiento ejecutivo que posibilite la integración de información. Encontrándose deficitaria la regulación en este último nivel cabría esperar que la integración de la información resulte inadecuada y que con ello se vea afectado el mecanismo responsable de la puesta en juego de *capacidades mentalistas*. Valga aclarar este punto mediante un ejemplo: aunque un sistema como el MAC (Baron Cohen, 1995), responsable de "disparar" una respuesta de atención compartida, funcionase adecuadamente, es posible que si mis capacidades para la *instigación* y la *monitorización* no se encontraran relativamente intactas, mis facultades para generar y regular mis respuestas de atención conjunta se vean seriamente afectadas. Ahora bien, y esto es importante, desde esta hipótesis también hemos de reconocer que la sola participación de funciones como la instigación y la monitorización pueden no ser suficientes para el desarrollo de una teoría acerca de las otras mentes. Es bien posible que la capacidad para detectar e interpretar en términos intencionales determinados patrones de comportamiento sea una capacidad adicional necesaria para el desarrollo de una teoría mentalista acerca de las personas.

En definitiva, cualquier trastorno ejecutivo, por muy básico que sea, haría esperable que, como propone Russell, se presentasen problemas para la autorregulación, distorsiones en la autoconciencia y, presumiblemente, problemas para la inhibición central. Ahora, también sería esperable, según la hipótesis puntualizada por Baron Cohen (1995), que si, por la razón que fuese (por ejemplo, a consecuencia de una disfunción en la autorregulación o una dificultad general para integrar información) un sistema como el MAC funciona inadecuadamente, también lo hagan otros módulos como el responsable de la formación de M- representaciones. En este plano es posible explicar ambas deficiencias de forma más o menos adecuada ya sea que aceptemos una y otra hipótesis.

Por lo demás creo que una perspectiva que integre los aportes ofrecidos por cada uno de estos modelos volvería más verosímil hallar una explicación satisfactoria tanto del desarrollo normal como patológico, de las funciones mentalistas. Tal vez debiéramos comenzar a contemplar a la "mente" como una noción o hipótesis construida a partir de información proveniente tanto de nuestra propia (y en un comienzo rudimentaria) experiencia subjetiva como también de la observación e interpretación en términos intencionales de la conducta de las demás personas. Si pensamos que las primeras y las últimas experiencias se encuentran innatamente interconectadas, no resulta difícil suponer que "mente" resulte ser un concepto que aúna elementos de la primera y la tercera persona ni afirmar que es, como sostiene Strawson, un recurso tardío y artificial el que nos lleva a consolidar nuestra perspectiva dualista acerca del mundo.

¿De cuántas formas se puede"creer"?

En el presente apartado, y teniendo en cuenta las consideraciones previas, me propongo revisar algunas cuestiones relativas a la clase de pre-nociones e hipótesis a las que se recurre cuando se trata de analizar las capacidades para reconocer estados epistémicos en los niños pequeños. Puntualmente deseo observar: 1) que es posible que los niños de edad menor a la preescolar cuenten con algún conocimiento respecto de esta clase de conceptos mentales (y que ello podría expresarse en pruebas diferentes a las que habitualmente se emplean para hacer estas evaluaciones); 2) que es posible comenzar a concebir nuestros estados de "conocimiento" y "creencia" haciendo a un lado cierta clase de presupuestos *representacionales* como los defendidos desde la teoría metarrepresentacional de Perner.

Existe suficiente evidencia que demuestra que desde los 2 años y medio los infantes parecen capaces de comprender al menos algunos aspectos de los estados mentales intencionales tales como "creencias" y otros estados de conocimiento (Bretherton y Beeghly, 1982; Brown y Dunn,

1991; Dunn, Bretherton y Munn, 1987; Wellman, Harris, Banerjee y Sinclair, 1995; Bartsch y Wellman, 1995). Mi experiencia en el trato con niños me ha mostrado que desde pequeños (dos años y medio) son hábiles para detectar, por ejemplo, si una persona posee cierto conocimiento del mundo o no, en función de si ha tenido acceso perceptivo e informativo sobre una situación; es decir: manifiesta algún conocimiento de cómo las personas conforman sus "saberes" acerca del mundo. Son además capaces de modificar su conducta partiendo de algunas inferencias sencillas sobre los estados de conocimiento de las otras personas, a fin de modificar estos estados mentales [112]. Durante mis evaluaciones con pruebas intencionales "típicas" (como la de falsa creencia) he hallado, por otro lado, numerosos indicios no evaluados a partir de los criterios clásicos, de comprensión intencional. Un ejemplo de ello podría ser la renuencia que muestran los pequeños en colaborar para "engañar" al personaje de la prueba; aunque sea posible brindar otras explicaciones, no resultaría acertado descartar de antemano el que dicha negativa obedezca en buena parte a que entienden que tal manipulación tendrá consecuencias indeseadas para el agente en cuestión. En otros casos me he encontrado que, ante la situación de engaño, los niños pequeños se anticipaban para informar al personaje sobre lo que estaba sucediendo o sobre dónde se hallaba su pertenencia; o sea que parecían adelantarse respecto de cuál sería el comportamiento del personaje si éste no contaba con determinada información clave. Muchos de estos niños fracasaban en la posterior evaluación de la prueba de *falsa creencia.* Los mayores, en cambio, capaces de resolver el problema, inhibían sus reacciones de "dar aviso", al parecer hallando graciosa y tratando de favorecer la situación de engaño. Si el infante de 3 años verdaderamente poseyese una idea egocéntrica del conocimiento ¿cómo explicar este tipo de comportamiento? ¿porqué razón se molestaría un niño en aclarar a un tercero algo que, según supone, este último ya conoce?. Y lo que es mejor: ¿porqué al hacerlo tendría en cuenta el hecho de si dicho personaje ha o no tenido acceso a la información relevante?

Algunos autores (por ejemplo, Chandler,2001) han hecho notar que los niños de 3 años son notablemente sensibles a la forma de administración de las pruebas; afirman que los bajas frecuencias de respuestas acertadas en test como el de la "transferencia inesperada" podrían obedecer a factores inespecíficos, como la intención detectada por los niños en el experimentador y no a una incapacidad para comprender o inferir este tipo de fenómeno mental. Según Chandler, en tareas de engaño "debidamente contextualizadas" y "altamente motivantes", niños de 2 ½ años son capaces de manipular claves y dan pistas falsas para engañar a un competidor sobre la ubicación de un objeto (Chandler, Fritz y Hala, 1989). Esto indicaría, afirma, que hay alguna competencia para comprender el efecto que la desinformación tiene sobre las conductas y, muy presumiblemente, sobre las mentes de los otros agentes.

En otra serie de estos estudios, Chandler y su equipo (Chandler, 2001), colocaron cinco recipientes y un "tesoro" que los sujetos debían esconder mientras un segundo examinador se hallaba fuera de la sala. Para hacerlo, los niños debían emplear una muñeca con pies giratorios que al caminar dejaba marcada las huellas de sus "pisadas" en un tablero. Luego de una etapa de práctica, se les pedía a los pequeños que escondiesen el tesoro de manera que fuese "dificil" de hallar para el segundo experimentador. Para hacerlo los sujetos podían borrar las huellas, agregar otra línea con huellas falsas o hacer ambas cosas. Estos investigadores reportan más de una docena de experimentos semejantes con una población de casi 300 niños de entre 2 y 4 años en los cuales niños, aún muy pequeños, mostraron una disposición a emplear estrategias de engaño

[112] Una pequeña de 2 años y siete meses, por ejemplo, era capaz de determinar si diferentes personas tendrían conocimiento o no sobre aspectos puntuales relativos a una función de títeres que ella había presenciado junto a su madre y su maestra En no pocas oportunidades, durante entrevistas informales realizadas con niños de entre 2 y 3 años encontré resultados parecidos. En un trabajo más sistemático, O-Neill (1996-citado por Retumban y Alemán, 2000), expuso un niño de 2 años a las situaciones siguientes: se colocaba un muñeco en lo alto de un estante. El padre del niño podía o no estar presente; cuando luego se preguntaba a éste si podía recuperar el muñeco, el niño mostraba mayor tendencia a nombrar el muñeco y hacer gestos relativos a la localización en el caso en que el padre no había estado presente.

como las antes mencionadas (65 % en la población de 2 años). Para Chandler esto podrían ser indicativo de que a esta edad las personas:

> Poseen al menos alguna noción de creencias falsas basadas en la ignorancia y por lo tanto se les puede adjudicar algún tipo de teoría de la mente real, aunque en ciernes (Chandler, 2001: 64).

Otros autores que proveyeron información sugerente fueron Wimmer y Sullivan (1993). En situaciones de engaño en las que empleaban cuentos tradicionales conocidos por los niños (como es el de la Caperucita Roja) éstos hallaron que los niños mejoran en sus atribuciones mentales. Por ejemplo, si luego de contarles que había llegado el lobo y se había comido a la anciana, le preguntan al pequeño: "¿quién cree Caperucita que está en la cama?", los niños pequeños respondían sin dudarlo: "la abuela".

En un estudio, Wendy Clements y Perner (1994) videograbaron los movimientos de anticipación visual de los niños durante la resolución de una prueba de falsa creencia. Los niños fueron evaluados en una condición control de "conocimiento" en que el personaje presenciaba el momento en que el objeto crítico era trasladado y en una condición "típica" en la cual la transferencia ocurría durante su ausencia. El 90% de los niños (de 3 años y 2 meses) manifestó respuestas de "anticipación" visual en la condición "típica" (pero no bajo condición de "conocimiento"). Sin embargo, cuando se realizó la pregunta "explícita", sólo el 30% acertó. Esto llevó a los autores a trabajar sobre la hipótesis de que en un comienzo las personas cuentan presumiblemente con una "teoría *implícita* de la mente".

Bartsch y Wellman (1989), por su parte, se propusieron examinar el grado de inclinación a razonar y explicar la conducta humana apelando a deseos y creencias, que mostraban niños preescolares de 3 y 5 años y sujetos adultos. Junto con ello valoraron los niveles de coherencia que sus esquemas explicativos presentaban. Los investigadores ofrecían a los sujetos descripciones de situaciones con tres estructuras diferentes:

1) Una descripción "neutral", en la que se especificaba alguna acción simple, como por ejemplo: "Joe ha puesto algunos caramelos en su boca ¿Por qué piensas que hizo eso?".
2) Una descripción que implicaba una "creencia anómala", que entraba en contradicción con la acción y con información que se agrega posteriormente: por ejemplo, "Jane está buscando a su gatito debajo del piano. El gatito está en la cocina, debajo de una silla, pero Jane lo busca bajo el piano. ¿Porqué piensas que ella hace tal cosa?"
3) Una descripción que incluía un "deseo anómalo", en el que se agregaba una información posterior sobre los deseos del agente que entraban en contradicción con la conducta emitida: por ejemplo, " Beth odia las manzanas, pero ella ha tomado una y le ha dado un mordisco. ¿Por qué crees que ella ha hecho eso?"

Estos experimentadores presentaban las pruebas de dos formas: una que denominaron con final "no sugerido" y otra en que daban una "explicación completa" de la situación. En la forma no sugerida, se obviaba la alusión explícita a estados disposicionales tales como creencias o deseos. Se decía por ejemplo: "Jane está buscando a su gatito debajo del piano. Pero el gatito está en la cocina, debajo de una silla. Jane, sin embargo, lo busca debajo del piano" e inmediatamente se preguntaba "¿Por qué crees que ella hace eso?". Si los pequeños respondían de forma adecuada diciendo, por ejemplo, "porque ella cree que se encuentra allí", entonces el investigador preguntaba: "¿Y dónde está el gatito verdaderamente?". En caso de que el pequeño no respondiese o lo hiciese de forma inadecuada, se procedía a plantear la situación en su versión completa, es decir, agregando el resto de la información ("Jane está buscando a su gatito debajo del

piano. El gatito está en la cocina, debajo de una silla, pero Jane lo busca bajo el piano") y se hacía entonces la pregunta respectiva: "¿Dónde cree Jane que está el gatito?"

Para codificar los resultados, los autores clasificaban, por un lado, aquellas respuestas dadas frente a la forma "no sugerida" del problema, por otro, las dadas a la forma "explayada". Conjuntamente las respuestas eran categorizadas en tres grupos en función de su mayor o menor adecuación o pertinencia en relación a la naturaleza del problema. A tal fin, emplearon el esquema presentado en la página siguiente.

En otro experimento estos mismos autores aplicaron una versión no estándar de la prueba de falsa creencia. En la misma contaban una historia en la que un muñeco se comportaba de forma claramente anómala buscando gasas en una caja de gasas que se encontraba vacía. Le pedían entonces a los niños que "explicasen" la acción de dicho personaje ("¿porqué el niño fue a buscar gasas a la caja?"). Luego compararon los resultados con la versión tradicional de la prueba. Lo que hallaron es que un porcentaje significativamente mayor de niños pudo resolver esta nueva versión ("explicativa") del problema. Cierto es que Perner (1995) ha cuestionado la replicabilidad de tales resultados. Sin embargo, los mismos pueden abrir una sugerente línea de investigación.

Sus resultados indican una tendencia significativa, en las tres poblaciones, a referir factores psicológicos como causas de los diferentes tipos de conductas (entre 65 a 79 % para las respuestas "no sugeridas" y 92 a 100 % para las respuestas con "explicaciones completas" en el grupo de niños pequeños). Conjuntamente, se encontró en los tres grupos, una tendencia significativa a mencionar como causas, deseos y creencias. Estos resultados se repitieron frente a los tres tipos de historias.

Esquema de Codificación	
1)Explicaciones Psicológicas	*a) Creencias y Deseos* i) Creencia (Relevante-Irrelevante) Creer Pensar Suponer Etc. ii) Deseos (Relevante-Irrelevante) Querer Desear Esperar Etc *b) Otros Estados Psicológicos* Fisiológicos ("Ella tenía hambre) Perceptuales ("Ella lo vio) Emocionales ("Ella estaba triste") Cambios Mentales ("Ella cambió de opinión") Simulaciones (" Ella fingía que estaba allí") Preferencias ("Ella así lo dispuso o prefirió")
2)Explicaciones no-psicológicas	" Porque el gatito estaba allí"
3)Ausencia de explicación	No lo sabe, repite la historia o no responde

Se encontró además, según la edad, diferencias en el grado de "relevancia-irrelevancia" (sobre un rango de 1 a 3) de las respuestas en que se atribuían deseos y las creencias. Como segundo tipo de explicaciones se hallaron aquellas que pertenecían al grupo "otros estados psicológicos", resultando la frecuencia inferior la correspondiente a "estados no psicológicos".

Russell (1996), por su parte, cita un experimento en el que aplicó un procedimiento similar al de la prueba de la "transferencia inesperada" de Wimmer y Perner (1983); la novedad es que en el mismo, un tercer personaje (el experimentador) se comía la golosina luego de que fuera depositada por el personaje en uno de dos recipientes. Este autor reportó una mejoría significativa en esta versión, para los niños de 3 años. Resultados parecidos fueron encontrados en un estudio de Sheffield, Sosa y Hudson (1993)[113].

Hacia un modelo no-representacional de las creencias

La evidencia analizada pareciera ofrecer fundamentos para pensar que el proceso que conlleva a la comprensión de las falsas creencias no es de tipo "todo o nada", sino que podría seguir un curso evolutivo progresivo. Si estas observaciones se hallan en el camino correcto, nos enfrentamos con la necesidad de presentar nuevas perspectivas que den cuenta de las capacidades manifestadas por los niños en etapas tempranas, por muy rudimentarias que éstas sean. Para ello una opción sería considerar que los pequeños disponen de algo parecido a un modelo metarrepresentacional mucho antes de lo que Perner y otros investigadores han supuesto (pero que dichas competencias no se expresan en los tests típicamente aplicados para evaluar esta función, muy presumiblemente entre otras cosas, por los motivos explicitados en el capítulo previo). De ser esto correcto, los niños contarían con algunas destrezas para adscribir estados "epistémicos" similares a las creencias antes de lo que tradicionalmente se aceptó; el problema en este caso sería sencillamente cronológico. Deberíamos precisar entonces el momento exacto en que se desarrollan los aspectos básicos de dicha teoría metarrepresentacional.

Otra opción- y es esta la que deseo estudiar- es que los niños alcancen algún nivel de entendimiento sobre el funcionamiento mental sin contar con un modelo teórico de este nivel. Cuando presenté la teoría de Perner además de plantearle diversas críticas contemplé la posibilidad de abordar los fenómenos intencionales sin apelar, en un principio, a un esquema *metarrepresentacional*. Al respecto dije que es preciso ser cuidadosos de no adjudicar apresuradamente propiedades representacionales a las creencias ni tampoco a sus contenidos intencionales. Ocurre que comunmente describimos las creencias mediante actitudes proposicionales; estas últimas proponen un tipo de relación entre el contenido de la oración subordinada y el mundo que puede leerse en términos representacionales. Pero no debemos confundir dicho contenido con el contenido mismo de la creencia ni las relaciones que el primero guarda con el mundo con la clase de relación que tiene lugar entre este último y nuestras creencias. Dicho de otro modo: una actitud proposicional es una estructura gramatical que nos invita a representarnos su contenido representacionalmente. Más ello no significa que la creencia descripta por dicha proposición verse sobre una representación ni que los rasgos representacionales sean intrínsecos a las creencias. En una gran cantidad de ocasiones, las creencias son sobre "presentaciones", como ocurre en este instante, por ejemplo, en que creo estar tipeando mi teclado.

Antes presenté algunas consideraciones de Leslie y Hobson, en relación a la necesidad de contemplar el rol que tiene el reconocimiento de "actitudes" psicológicas en la adscripción mental. En este capítulo deseo profundizar tales problemáticas.

---

[113] Perner (1995) sostiene que según unos estudios propios, dicha mejoría solo se encontraría para los niños próximos a los 3 años y medio (los cuales presumiblemente ya cuentan- sostiene- con un rudimento de TRM). Perner cree que esta "treta" experimental permite vislumbrar algo que define como un "período transicional" en el entendimiento de las falsas creencias.

En primer lugar intentaré descomponer los procesos que hacen posible la comprensión y atribución de diferentes estados de conocimiento a la luz de un modelo que haga hincapié en el reconocimiento y adscripción de actitudes psicológicas. Seguidamente me propongo analizar en base al mismo los mecanismos que hacen posible la adscripción de creencias y las inferencias sobre los estados de "conocimiento" en otros agentes (como la detección de experiencias y significados "compartidos") así como de "expectativas" (adecuadas e inadecuadas) respecto del mundo. Finalmente retomaré algunos tópicos relativos a las dificultades de los niños pequeños en lo que hace a la resolución de problemas como el de la falsa creencia.

Creencias como "estados actitudinales"

En capítulos anteriores he delimitado a las creencias como una clase de actitud psicológica dirigida hacia un objeto intencional. Una de las características de las creencias es que las mismas pueden ser calificadas en términos de su corrección o incorrección. Otra, suele ser que se hallan enmarcadas en un contexto de racionalidad que que justifican los motivos que nos llevan a creer en lo que creemos.

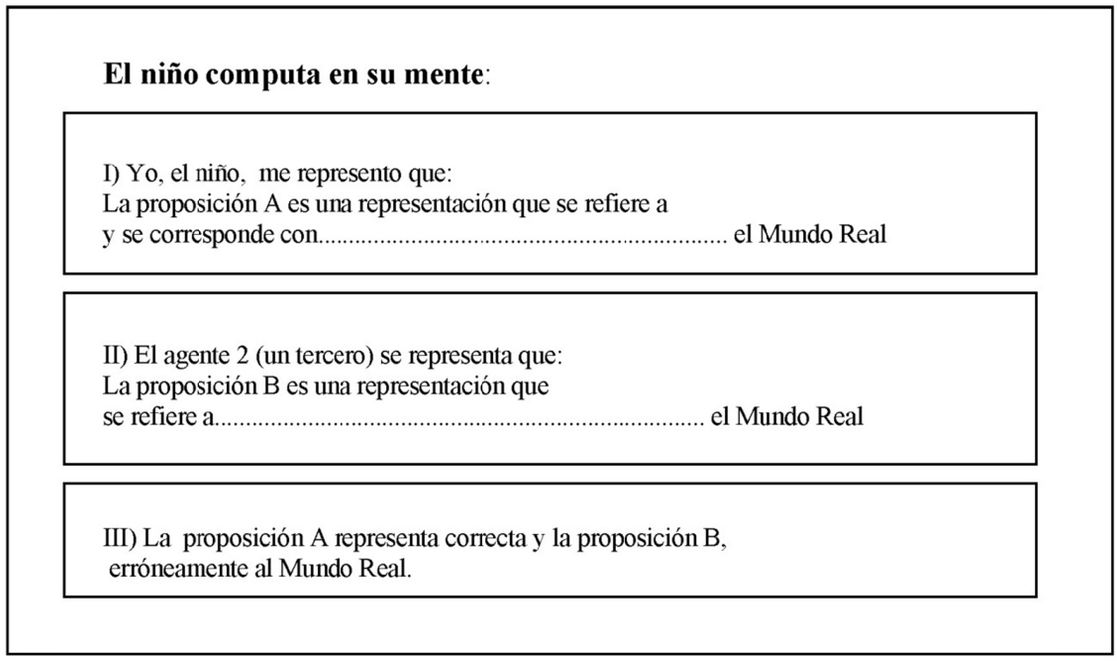
Una creencia es una actitud, como afirmar, asumir, acordar o mantener algo o, dicho más genéricamente, encontrarse en un estado de asentimiento respecto de una determinada instancia proposicional; en tanto, "creer" consistiría en hallarse en ese estado actitudinal. Por otro lado "creer algo" sería lo contrario de dudarlo. En tal sentido, afirmar de alguien que tiene una creencia es sostener que no duda de aquello que cree y viceversa. La "duda", en tanto, puede implicar además lo opuesto de certeza y se asocia con carecer de confianza. En el primer sentido estaríamos ante un tipo de "actitud" dirigida hacia un conjunto de proposiciones; en el segundo sentido sería algo semejante a "declinar" una actitud de asentimiento (Sayre, 1997)

Por lo común suele pensarse que una creencia orientada hacia una *proposición* verdadera es una creencia correcta. Dentro de la misma la proposición es una sentencia que describe un cierto estado de cosas en el mundo. Son ejemplo, de proposiciones: "el agua se encuentra compuesta por H2O", "Irak fue bombardeada por órdenes de Bush" y "Los unicornios son criaturas adorables". Cada una de tales proposiciones pretenden ser una representación sobre cómo es o sobre cómo podría ser el mundo. Si el mundo es de hecho, tal como está caracterizado en la proposición, entonces la proposición es verdadera. De lo contrario, estamos ante una proposición falsa. A su vez, nos es posible tomar diferentes actitudes hacia la corrección o no de una proposición. Podemos, por ejemplo, creer en una proposición que es falsa y en cambio negar o dudar de otra que es verdadera. Entendida en estos términos, una creencia es verdadera si afirma una proposición que es verdadera.

Dicho más sucintamente, una creencia es pensada generalmente como una actitud de asentimiento hacia una proposición que puede asumir el valor de correcta si se dirige hacia una proposición que es verdadera y de incorrecta si lo hace hacia una que es falsa. Y aunque quien posee tal estado mental puede tener razones para dudar de los motivos que lo llevan a sostenerlo, alguien que cree no puede a un mismo tiempo dudar de que cree aunque sí, claro, puede hacerlo respecto de lo fiable o no que pueda ser su creencia.

De acuerdo con el modelo representacional, la comprensión de las creencias se aprecia en el entendimiento de las creencias falsas, y esto, a su vez, dependería de que seamos capaces de establecer un tipo de relación semántica entre un contenido mental y el mundo real. Según esta hipótesis, cuando un niño adscribe una creencia falsa computa: un contenido proposicional que es evaluado como una representación adecuada del mundo; y un segundo contenido proposicional que es evaluado como erróneo o no isomórfico respecto de la realidad (el cual es además "interpretado", por un agente, como una representación adecuada de un evento o situación). El anterior análisis nos pondría frente a una ecuación en la que quedarían implicados dos contenidos que, en la cabeza de uno y otro agente (el niño y un tercero) se figurarían como "modelos" alter-

nativos sobre como es el mundo. Además de ello, esta teoría pretende que el niño se representaría a sí mismo y a dicho agente como *medios representacionales* que cuentan cada uno con uno de dichos modelos en su mente. En forma esquemática:



Tendríamos de este modo dos "contenidos representacionales" que son evaluados como "referidos a" algo distinto de ellos mismos, digamos, "su referencia". Ambas instancias representacionales pretenden, por otra parte, ser descripciones adecuadas de una misma situación.

¿De qué modo entendemos el efecto que uno y otro contenido produce en los agentes? Para solucionar este "rompecabezas", el modelo representacional ofrece la hipótesis metarrepresentacional. Al enfrentar este tipo de problema el sujeto analiza las relaciones representacioanles entre uno y otro modelo de mundo computando, en función de la referencia y una vez establecidas las relaciones semánticas entre ésta y los contenidos, sus valores de verdad. Como vimos, este modelo nos llevaría a pensar en el niño como alguien que elabora modelos sobre nuestros "modelos" de mundo.

Previamente he comentado mi escepticismo respecto de esta propuesta. Sin embargo, la misma resulta en muchos aspectos intutiva y se ha consolidado en la tradición del pensamiento filosófico. A mi parecer esto es consecuencia de que, al intentar explicar fenómenos como el que aquí abordamos, recurrimos a ciertos ejemplos "prototípicos". Algunos de ellos, por la naturaleza del problema que enfocan, nos obligan a acudir a algún tipo de noción "representacional". Hay estados de creencia que, por estar referidos a eventos pasados o futuros, o bien a acontecimientos que su poseedor no ha vivido directamente y que le han sido transferidos de un modo más o menos indirecto, vuelve intuitivo la idea de analizar la información en términos más o menos parecidos o los antes referidos. Cuando digo: "Creía que el Cristo amarillento, en los claustros del colegio Monserrat, era de mármol y no de marfil", estoy estableciendo abiertamente un contraste entre una proposición o descripción de un estado de cosas ("en tanto siendo de cierto modo") y la realidad. Esto me obliga, desde un principio, a computar dos contenidos representacionales contrapuestos como referidos a una misma situación. Visto así, no me quedan más alternativas que acudir a un modelo como el de Perner. Sin embargo aquí el problema central reside en que la creencia está dirigida hacia "objetos" intencionales que al

ser descriptos se traspasan a un formato representacional. No pongo en duda que en algunos momentos del desarrollo articulemos, en efecto, un sistema de inferencias para afrontar problemas como éstos. Lo que no creo es que siempre ni que desde un comienzo apelemos a esta clase de cómputo, para resolver situaciones que suponen atribuir a un tercero creencias o "saberes", ni que dichos estados mentales deban siempre implicar una proposición que es evaluada como una "descripción" de algo distinto de ella: la realidad.

De hecho y volviendo a algunas cuestiones anunciadas en los capítulos III y IV, hay otros autores (como por ejemplo Kenneth Sayre, 1997) que defienden la idea de que no toda actitud cognitiva se halla direccionada hacia una proposición, sino que algunas de ellas se encuentran orientadas hacia *eventos* o *sucesos* del mundo. Entre otras cosas esta autora propone trazar una diferencia entre las actitudes proposicionales *de instancia* (como las involucradas en los casos de las creencias falsas) y lo que denomina *actitudes de acceso cognitivo*. Un ejemplo es si alguien va a la playa y encuentra que el sol brilla sobre la arena, lo que dicha persona encuentra no es una proposición sino un hecho. Otros casos de actitudes semejantes son "indagar", "percibir", "distinguir" o "reconocer". Al respecto, hace notar que no puede- y esto es interesante- darse el caso de un "falso reconocimiento" como puede darse el de tener una "falsa creencia". Así es que esta autora propone, entre otros criterios para diferenciar una y otra clase de actitud: 1) que las primeras pero no las segundas permiten ser calificadas en función de sus *valores de verdad* o de su grado de corrección e incorrección; 2) que ambas permiten responder a preguntas típicas diferentes; puntualmente, las primeras al interrogante "porqué" y las del segundo a "cómo" se generó una u otra actitud, pero no viceversa.

Otros casos de actitudes diferentes de las *de instancia* y de las de *acceso cognitivo* serían aquellas a las que Sayre alude cuando habla de "deseos", "expectativas" o "miedos". Todos estos estados comparten con las *actitudes de acceso cognitivo* el remitir a hechos y no a proposiciones. Esto es: mis deseos, mis expectativas y mis miedos no son sobre descripciones del mundo sino sobre eventos que ocurren en el él. Por otro lado tales fenómenos comparten con las *actitudes proposicionales de instancia* el permitir responder a preguntas sobre el "porqué" de dichos estados

Finalmente Sayre reconoce un cuatro tipo de actitudes, las de *tasación*, entre las que cuentan "pronosticar", "predecir" y "adivinar". Las mismas apelan, al igual que las *actitudes de instancia*, a proposiciones, pero a diferencia de éstas no permiten responder al interrogante "porqué" y sí al interrogante "cómo".

Para sintetizar, esta autora identifica: *actitudes de instancia*, *de acceso, de proyección* y *de tasación o evaluación*. Sólo las primeras y las últims versan sobre un objeto intencional que es una proposición. En los otros casos- dice- las mismas se dirigen a "eventos actuales", "eventualidades" y "contingencias".

Por otra parte, y yendo ahora al caso específico de las creencias, sostiene que existen creencias que aceptan ser expresadas en un formato diferente del proposicional debido a que son *actitudes de significancia cognitiva*. El primero de estos casos es el de *creencias en la fuente* (informativa). Si alguien cree, pongamos por caso, en la fiabilidad de un periódico en tanto fuente de información, la creencia no se orienta hacia una proposición ni hacia un conjunto particular de proposiciones. Por ejemplo "creer en el *Times*" es considerar esta publicación como genéricamente fehaciente o confiable. Pero:

> Creer en una publicación o una persona como fuente de información no es en sí introducir una actitud hacia una u otra proposición (...) Cuando Duncan cree al Times como una fuente de información, debemos notar, su creencia no es ni verdadera ni falsa. Dependiendo de sus archivos de reportes adecuados, el puede creer a Times sabiamente, imprudentemente, ingenuamente y así, pero nunca creer

que cree verdadera o falsamente. Este es el caso aún cuando esta información sea comunicada en forma proposicional... (Sayre, 1997:50)

Una segunda variedad de creencias *no- proposicionales* se hallarían, para esta autora, indicadas por la expresión *creer en*. Un ejemplo de ello es una persona que profesa creencias hacia el capitalismo, el comunismo, la educación laica o el ecologismo, lo cual significa adherir a las metas de cada uno de estos sistemas de pensamiento. En cada uno de estos últimos casos- afirma- la creencia en estas instituciones puede ser "benigna", "esclarecedora" o "egoísta"pero no evaluada en términos de verdad y falsedad.

¿Identificar actitudes es lo mismo que reconocer mentes?

Según estamos viendo hay ocasiones en que nuestras creencias y nuestras actitudes no versan sobre proposiciones; cuando nuestros estados mentales son sobre eventos o acontecimientos "actuales"[114], es decir sobre una "presentación" de dichos acontecimientos[115]. Tal creencia o actitud puede o no coincidir con las que un segundo agente tiene de los mismos datos al momento de evaluarlos en términos de grados de "realidad" (o, para volver a la propuesta de esta autora, de confiabilidad de la fuente). En estos casos no pensamos en los datos perceptuales como "correspondientes" o no con respecto a un "mundo" diferente de ellos. Esta última distinción es más bien tardía y la ponemos en práctica sólo en situaciones excepcionales (por ejemplo cuando en los ámbitos académicos discurrimos sobre se existe algo externo o no a lo que podamos denominar "base empírica"). En nuestra realidad ordinaria consideramos que nuestras valoraciones son sobre los objetos percibidos. Lo que en definitiva estoy tratando de proponer es que antes de considerar la veracidad de nuestras creencias en función de la adecuación de una proposición y algo diferente de ella, concebimos a las mismas como *dignas de confianza o no*. Tal cosa sucede por ejemplo, cuando en una tarde lluviosa conduzco un vehículo confiado porque creo que las calles de la ciudad de Córdoba se encuentran correctamente asfaltadas y sin baches; esto es: creo que en la firmeza del camino. En el momento en que mis "expectativas" son confrontadas con una realidad diferente y mi vehículo se desliza unos cincuenta centímetros hacia abajo rompiendo el tren delantero, descubro que mi creencia era infundada. Yo había generado una "actitud" respecto de esa percepción del mundo que me mostraba un camino recto cubierto por agua que era la de "creer"en el camino o suponer que el camino por venir era tan "concreto" como el dejado metros atrás. Repentinamente descubro que mis "expectativas" eran incorrectas. Reconstruyo los hechos y me percato de que pensaba que había pavimento allí en dónde había un hueco[116].

[114] Quiero que quede lo suficientemente en claro que no pretendo entrar en cuestiones como si nuestro acceso perceptual a lo que llamamos "mundo empírico" es directo y cual es el rol que nuestro sistema nervioso cumple en tanto "trasductor" de información. Sencillamente deseo establecer una diferencia entre "conocer" el mundo a través de percepciones directas y actuales y hacerlo por medios indirectos como reportes de terceros, fotografías, recuerdos, etc.

[115] Al igual que Brentano, James Balwin (1893) distingue entre "presentaciones" y "representaciones". Este último autor define a lo primero como : "un cuadro mental o imagen, objeto del conocimiento o del pesamiento". Por "representación" entiende: "el mismo (cuadro mental o imagen), recordado o revivido".

[116] Un ejemplo del mismo tipo pero incluyendo deseos es el siguiente. Podríamos decir que la afirmación: "me gusta este helado de chocolate" implica una actitud (*gustar*) dirigida hacia un "contenido" ("este -helado de chocolate-"); por ende se trataría de un estado (mental) intencional. Sin embargo, en este caso, la proposición es lógicamente "extensional". Alguien la podría cambiar por esta otra: "a D. le gusta este helado de cacao y azúcar", sin con ello alterar su verdad. Si, en cambio, trabajásemos sobre la nueva proposición "Creo que en este cucurucho hay helado de chocolate" el asunto se modificaría. No sería válido que alguien trocara la oración por esta otra: "D. cree que en este cucurucho hay helado de cacao y azúcar", pues en este caso se ha ligado el estado mental (*la creencia*) a una "representación" que establece un contexto de significación "intensional" y por ende "opaco". Alguien podría ahora pensar que el problema está en el uso de "creencias" y que es solamente la parti-

Ejemplos como el anterior no nos obliga, para su análisis y comprensión, a incurrir en un modelo metarrepresentacional. En lo que sigue intentaré demostrar esta hipótesis, primero llevando a cabo un análisis teórico y luego, aportando algunos datos empíricos que según creo son sugerentes.

Sentimientos de "realidad" y "duda" respecto del mundo exterior

Hemos visto, al abordar el modelo de Baldwin que para que se constituya una "verdadera creencia" es preciso la participación de "candidatos rivales" a ser tenidos por ciertos o no. Cuando dos imágenes entran en mi conciencia- dice- descarto una como imaginación y acepto otra como recuerdo o como creencia de un hecho presente (Baldwin, 1893: 318). Por ejemplo, ante una necesidad imagino el objeto que la satisfaría. Dicha "representación" se opone con la que proviene de mi sentido visual, que me dice que no hay nada en el campo inmediato. ¿En cuál debo confiar? En casos tales, hay aspectos característicos que nos permiten aceptar dichas "imágenes mentales" como más o menos confiables. Tales propiedades nos llevan a tomar uno de dichos contenidos como "real" y a actuar en consecuencia. En este caso, tener una creencia supone tener una actitud hacia un contenido vivido, que es dado como "bueno", "fiable" o "verdadero". Obsérvese que, aunque esta propuesta supone el cómputo de dos o más contenidos mentales que pueden ser tenidos por ciertos, ello no implica que dichos contenidos sean concebidos como "modelos" del mundo. ¡Ellos mismos son evaluados como reales o no!. La cuestión es: ¿Cómo llegamos a una instancia como la antes descripta, en la que un "cuadro" mental es tenido por verdadero y otro no?.

Al igual que otros autores de su época (por ejemplo Dilthey, 1890 y Freud, 1895), Baldwin creía que en esta conciencia primitiva pronto comenzaba a aparecer lo contrario del sentimiento de "presencia"[117]. Por ejemplo, cuando un niño tiene apetito, aparece un sentimiento de falta o necesidad que aún no es identificado como tal. Dicho sentimiento se asocia con la imagen de aquello que satisfaría el impulso y estaría íntimamente asociado con el sentimiento de realidad.

> En otros términos: un simple sentimiento de presencia llega a ponerse en conexión con un simple sentimiento de ausencia. En realidad, los dos vienen a la vez, y ésta es acaso la primera distinción de que tiene conciencia el niño: vago sentimiento de hambre, sentimiento de la presencia del tacto y el gusto, el sentimiento de ausencia cuando se suprime o se disminuye la ración. Este sentimiento de ausencia es el primitivo sentimiento de irrealidad (Baldwin, 1893: 315)

Cuando los hechos no se ajustan a nuestras "expectativas" aparece el "sentimiento de irrealidad". Pero según vimos, este sentimiento no consiste en la "duda" o la "negación" de la creencia que nace del "sentimiento de realidad". A una imagen provocada por la realidad o por la memoria (por ejemplo, el recuerdo del biberón lleno) se opone la necesidad. En tal sentido, el sentimiento de irrealidad brota de un impulso insatisfecho que procede de una "falta

---

cipación de este tipo de *actitud* mental lo que produce tal comportamiento lógico. Sin embargo que esto no es así queda demostrado si traemos un nuevo ejemplo. En el caso de "creo *en* este helado de chocolate" (es decir: creo que existe, que tiene cierta textura, que si lo tomo entre mis dedos no se escurrirá; en una palabra, que se comportará del modo en que se comportan esa clase de cosas que tienen *existencia* empírica) estoy aludiendo también a una *creencia* que versa sobre un *contenido* y que por ende cuenta con "inexistencia intencional"; pero en este caso, al no ser el contenido una representación, lo que implico es un contexto lógico extensional . Así, se podría afirmar sin cambiar la verdad del enunciado: "D. cree en éste helado de cacao y azúcar".

[117] Esta parte del modelo de Baldwin no era en absoluta novedosa para sus contemporáneos. Más de treinta años antes Helmotz había presentado una propuesta similar. En su trabajo de 1890 Dilthey hace una muy interesante revisión sobre las diferentes propuestas de aquel período.

de estímulo suficiente en el sitio sensorial". Es posible, en algunos casos, que ante una excitabilidad anormal provocada por una expectativa intensa, una enfermedad u otra razón demos por cierto o vivenciemos como real un contenido al que falta el objeto externo que en condiciones normales es capaz de producirlo. A consecuencia de ello surgiría la ilusión.

Para Baldwin es el descubrimiento de una "ausencia posible" el comienzo de la duda y con ella de la creencia. El sentimiento de irrealidad viene en los casos de apetito o necesidad para oponerse al sentimiento de realidad originado en la presentación o memoria. El recuerdo de una situación confortable confronta con el sentimiento de realidad. Dicho recuerdo es grabado entonces como "irreal". El descubrimiento de esta ausencia posible, como cosa que satisface el impulso, origina la duda. Si las expectativas del niño han sido desengañadas, la duda en la imagen aparecerá en la siguiente situación.

> Un recuerdo de la luz persiste y lucha con la actual oscuridad y surge un nuevo sentimiento (la duda, la perplejidad), que es fundamento de la creencia.... ( ) Cualquier proceso sensorial tiene su sentimiento de elemento de realidad y cualquier tendencia al movimiento tiene su sentimiento de "irrealidad", sucedida por el sentimiento de la realidad, en el proceso sensorial que la satisface (Baldwin, 1893: 316 - 317).

Aparece entonces la pregunta: ¿puedo confiar en la nueva imagen para satisfacer mi impulso hacia ella?

> Dudo de una imagen, de una afirmación, de una ley, porque no satisface las exigencias que tengo derecho a hacerle si su aspiración es cierta (Baldwin, 1893: 320)

La duda se resuelve recurriendo a la experiencia. El niño prueba si la imagen o experiencia tiene "coeficiente sensacional". Si obtiene la sensación necesaria, la realidad está allí. En las páginas 322 y 323 de su obra, Baldwin se ocupa de definir cuales son los medios que nos permiten diferenciar la realidad de nuestras "representaciones" imaginativas, de las "presentaciones" y los recuerdos. Los mecanismos que intervienen, dice, en nuestros procesos sensacionales y representacionales (el recuerdo y la imaginación, por ejemplo) son en esencia los mismos.

Para resolver la incertidumbre en una situación en que dos contenidos mentales compiten por ganarse nuestra "confianza" o nuevo "sentimiento de confirmación y seguridad" (que, según el mismo aclara, es diferente del sentimiento de la realidad simple), apelamos a su propiedad sensacional. Toda creencia puede, en tal sentido, "definirse como conciencia de la comprobación personal de la realidad". En relación con ello afirma:

> Como sentimiento, grábase en la memoria dos formas muy distintas del sentimiento de la realidad: primera, lo que podemos llamar el simple sentido de la reconstitución o repetición, y la segunda, la creencia de que lo que así se reconoce era una cosa real y objetiva cuando por primera vez se experimento. Puedo recordar un sueño, reconocerlo y creer en él lo mismo que en un recuerdo, y, sin embargo, estar en duda de si era un sueño o un hecho real cuando por primera vez lo experimente" (Baldwin, 1893: 325).

Resumiendo lo dicho, la "creencia" se constituye sobre un contenido mental con coeficiente sensacional y esto supone una expectativa sobre cómo ha de comportarse dicha "situación" percibida o imaginada.

Deseo retomar algunos aspectos de la propuesta de Baldwin para analizar el problema que venimos tratando. Lo que intento sostener es que cada vez que afirmamos de alguien que "cree en" algo, lo que estamos diciendo es que ha evaluado la *calidad informativa* de cierto contenido mental o perceptual. Dicha valoración podría no haber ocurrido si el agente en cuestión no hubiese accedido a la situación que es objeto de la creencia (en otros términos, si el agente en cuestión no tomó contacto con determinada situación, tampoco llegará a desencadenar una respuesta valorativa o actitud epistémica o cognoscitiva hacia la misma). Ahora si éste ha accedido a ella, puede ocurrir que la evalúe en términos más o menos adecuados. Si consideró tal información como "confiable" o con suficiente "coeficiente sensacional" dirá que es una percepción de una situación "auténtica", "verdadera" o "real". Pero esto no significa que piense en dicho contenido como en una representación del mundo. "Real" significa aquí "concreta", con características tales como la "solidez", la "consistencia temporo-espacial", la "posibilidad de manipulación que brinda", etc. En definitiva lo que estoy planteando es que en estos casos afirmar de alguien que "tiene una creencia" sencillamente es sostener que se dispone a comportarse, respecto de cierto contenido intencional, como si gozase de características como el hecho de ser "sensoriamente consistente". Por el contrario, de alguien con una creencia errada diré que tenía determinadas "expectativas" sobre cómo comportarse, que esas expectativas estaban dispuestas en función de cierto contenido mental (que me represento como tal mediante una representación secundaria) que había sido concebido en los términos a los que antes me referí, y que ahora, repentinamente tales expectativas fueron violadas, lo cual no es sino afirmar que la situación, supuestamente consistente, mostró no serlo. En el momento mismo en que el propio agente descubre esto, sus expectativas se modifican. Su disposición a comportarse en función de cierto contenido (ahora descripto como "falso") cambia. Entonces probablemente reconocerá: "creí en la imagen que me mostraba a la situación X como consistente (es decir: supuse que tenía presencia real). Ahora sé que no es así".

Algunos capítulos atrás he dado el ejemplo de un personaje, "Homero", al cual he caracterizado como un "creyente" en fantasmas. Lo que teníamos en dicho caso (y por su intermedio me propongo regresar a la propuesta de Sayre) era a Homero con una "imagen" o "proposición" en la mente. Si afirmo: "Homero cree (erróneamente) en (la visión de) el fantasma", lo que estoy diciendo es, simplemente, que cree que dicho espectro se encuentra en los alrededores y presenta algún tipo de consistencia, de "resistencia", de "coeficiente sensacional" o de "potencia causal" capaz de afectarlo. El hecho de que en algunos casos recurramos a un modelo metarrepresentacional tiene que ver, según creo, menos con la naturaleza de las creencias que con la manera como codificamos o al contenido de dicho estado mental (en este caso un evento no presente). Lo que, a fuerza de parecer redundante, estoy tratando de mostrar es que es perfectamente posible que una creencia se refiera a una situación o a un contenido "real" que es evaluado como teniendo las características que normalmente atribuimos a lo que denominamos entidades físicas o empíricas. Así ocurre cuando en una noche tormentosa y cerrada, en medio del bosque, alguien "cree" (erróneamente) estar frente a un fantasma; en dicha situación la persona sencillamente cree que lo que ve posee alguna de las propiedades que atribuye a los gatos y a los seres humanos "reales" (por ejemplo, la posibilidad concreta de causar algún daño). En el momento en que se da cuenta de que ha sido víctima de una sugestión y siente la decepción (¡o el alivio!), reevalúa a su creencia como no siendo sobre ninguna entidad "real".

Deseo dejar en claro que no estoy afirmando que nunca invoquemos un modelo representacional para entender las creencias. Lo que digo, sencillamente, es que podemos acudir a un modelo que conciba a los agentes como seres dotados de "actitudes psicológicas" hacia los eventos del entorno y hacia las proposiciones, y que cuando éstos valoran a algo como "real", lo que hacen es llevar a cabo una evaluación informativa con consecuencias pragmáticas; esto

es: que "reduce sus niveles de incertidumbre" indicándoles como resulta más conveniente comportarse. De este modo, para alguien que crea, pongamos por caso, que un objeto que percibió como *una silla*, es en verdad una ilusión, ello determinará por ejemplo que no intente sentarse en ella.

Las creencias como convicciones

En un texto de 1979, Eduardo Rabossi emplea la expresión "convicciones" para referirse a las actitudes y "certezas" compartidas por los hombres, desde el sentido común[118]. Para Rabossi, una "convicción" es "una certeza firme, adquirida de manera no rigurosa, que condiciona el obrar y se manifiesta en él" (pag 52). Implica, antes que una "creencia" explícita "una aceptación compulsiva" sobre algo que es considerado un aspecto de la realidad; posee, además, "firmeza y certidumbre pragmática". Ejemplo de convicciones son que "existen objetos materiales" o de que "los objetos materiales se hallan ubicados en el espacio".

Intento proponer ahora el término "convicción" para aludir al tipo de atribución básica que hacemos cuando atribuimos a alguien una "creencia" respecto de una situación actual. Entender que alguien se comportará de modo anómalo a consecuencia de tener una creencia errónea supone, previamente, entender que los agentes actúan por "convicciones" y que esas convicciones son sobre algo. Dime cuál es tu convicción y te diré como te comportarás- podríamos afirmar.

En el sentido que utilizamos la expresión, una convicción supone una "intención de actuar en función de" que resulta de una "valoración" de la información que nos aporta un hecho perceptivo (o también, porqué no, representacional). Cuando dicha convicción es desafiada por la experiencia se gesta el sentimiento de irrealidad y del contraste que nace de nuestras "expectativas" y "el mundo" se vuelve explícito el carácter de creencia que tenía mi anterior "convicción".

La atribución de actitudes como éstas a terceros es posible sólo si, por un lado, entendemos que la gente actúa en función de sus convicciones y por otro inferimos cuál es, en un momento dado, el contenido de la convicción que determinará su conducta. El conocimiento sobre el funcionamiento de nuestra atención y de nuestros procesos perceptuales cumplen, para esto último, un rol de fundamental.

Un primer punto es, entonces, ser capaz de reconocer conductas que indican cuando un agente está llevando a cabo una valoración. En segundo lugar, debe determinar "cuál" es el contenido hacia el cual el agente desencadena su actitud. Para esto, el pequeño debe primero que nada reconocer las respuestas básicas de "interés" o "atención", necesarias para que tenga lugar cualquier otro tipo de valoración posterior; la respuesta de contagio atencional parecería ser, en este sentido, un proceso básico indispensable. Por otro lado, resulta razonable pensar que en tanto y en cuanto las capacidades del niño en lo que hace a procesos imaginativos no dejan de ser rudimentarias, las habilidades para el reconocimiento de actitudes se encontrarán limitadas a reconocer procesos perceptuales, en los que el objeto evaluado está presente

Posteriormente el niño logra guiar sus inferencias no a partir situaciones concretas sino de representaciones contrafácticas. En un comienzo es esperable que las actitudes sean concebidas como desencadenadas por un único objetivo posible (que puede ser valorado o no). Más tarde, gracias al desarrollo de la imaginación y, presumiblemente de las funciones ejecutivas,

[118] El tratamiento que Rabossi le da a esta expresión está limitado al espacio de la discusión filosófica sobre nuestras convicciones del sentido común. Sin embargo hace poco, en un curso, escuché el término y creí que podía servir para caracterizar la clase de atribución que los niños (y en un comienzo los adultos) hacemos sobre los estados epistémicos de los demás.

es viable que se vuelva capaz de manipular diversos contenidos representacionales a fin de determinar las valoraciones posibles de unos y otros[119].

Hay evidencia que sugiere que el infante humano sigue, al menos en algunos aspectos, un "plan" de desarrollo más o menos similar al expuesto. Butterworth (1990) afirma que habría tres etapas sucesivas en el desarrollo del mecanismo de "atención conjunta". Como vimos, éste es un mecanismo visual que lleva al niño a orientar sus propios procesos atencionales en función de los de un tercero (Baron Cohen, 1995). De acuerdo con estas investigaciones, hasta los seis meses el niño responde a las respuestas atencionales maternas, pero sin identificar por sí mismo el objeto percibido. La respuesta es azarosa, de simple activación; cuando el objeto está fuera del campo visual inmediato del niño el comportamiento de búsqueda desaparece, no discrimina entre dos blancos ubicados próximamente y la orientación hacia el estímulo parece estar marcada por aspectos cualitativos del estímulo, antes que por cuestiones específicas de la respuesta de la madre.

No es hasta los 12 meses que el pequeño es capaz de discriminar entre diferentes blancos posibles, a aquél seleccionado por la madre, en función del desplazamiento angular de la cabeza de ésta. Es como si, además de reconocer la respuesta de interés, pudiese reconocer el "estímulo" discreto que la desencadena. A esta edad es incapaz, pese a ello, de identificar o inferir la existencia de un objeto que se encuentra fuera de su campo visual.

A los 18 meses el infante, girará su cabeza para buscar estímulos que se encuentran fuera de su propio campo visual. En palabras de Butterworth, esto sugiere que "a los 18 meses, los límites espaciales para la referencia visual conjunta se han ampliado más allá del campo de visión inmediata hasta un espacio representado" (pag.73). Pareciera ser que la respuesta visual de la madre desencadenase una "inferencia" acerca de la existencia de un objeto "interesante" en el medio.

En etapas posteriores (hacia los 2 1/2 o 3 años) el pequeño puede reconcer sin dificultad, por ejemplo, si alguien ha tenido acceso perceptual o cognoscitivo a determinada situación y puede inferir un contenido representacional ficticio como causa de las conductas en el juego de ficción. En un momento posterior, el niño adquirirá capacidades para computar, de forma simultánea dos o más representaciones como posibles candidatas a ser "evaluadas" como ciertas (convicciones); en función de ellas, seleccionará la más pertinente e inferirá aquellos comportamientos posibles; durante esta etapa podrá resolver problemas como el implicado en la prueba de la falsa creencia.

Comentarios finales

Según venimos viendo, los aportes de autores como Russell nos llevan a cuestionar que las dificultades aparecidas en los niños pequeños frente a problemas como el de la *falsa creencia*, la *transferencia inesperada* o *apariencia-realidad* deban obligadamente entenderse en términos de un *déficit metarrepresentacional*. Por el contrario, resulta factible que dichos déficits resulten de un incompleto desarrollo en la maduración de las estructuras que permiten la puesta en juego de funciones ejecutivas. Esto nos lleva a pensar en los vínculos que hay entre el conocimiento de estados mentales propios y ajenos y ciertos procesos psicológicos básicos como ser la memoria, los recursos atencionales, la autorregulación de la conducta, la percepción de la propia agentividad, la conciencia corporal y la autoconciencia

Por otro lado pareciera ser que a los 3 años los infantes parecen ser aptos para inferir estados de conocimiento, creencia y otras actitudes psicológicas básicas, así como para apreciar la importancia que el acceso a información pertinente tendrá sobre los comportamientos de un agente involucrado. Finalmente, y a través de un análisis teórico, he tratado de mostrar la factibilidad de pensar a las *creencias* desde un modelo no-proposicional y no-representacional.

Lo que quiero sugerir ahora es que conviene explicar la adscripción mental en términos de porqué los niños aprenden a reconocer o inferir actitudes psicológicas, y no de cómo llegan a

[119] Esta parte de la exposición está influenciada por el modelo evolutivo propuesto por Paul Harris (1992).

concebir el carácter representacional de las representaciones. Según pienso, la inferencia de creencias falsas, al igual que de otros estados mentales de tipo "epistémico", comienza en el reconocimiento de una *actitud* de un agente (cómo *atender*) hacia un evento. Dicho evento sería, en un principio, una situación concreta que puede o no haber sido computada o "conocida". Habilidades para discriminar entre cuándo alguien "percibe" o no una instancia, aquí y ahora, supondrían la participación de esta clase de competencias. Posteriormente el niño se volvería habilidoso para reconocer si alguien ha contado o no (en un momento diferente del presente) con cierta información. Esto les permitiría tener en cuenta la presencia o no de experiencias que permitan a otro compartir con él un estado de conocimiento, por ejemplo, reconociendo que alguien que en el pasado vio el contenido de un recipiente sabe de dicho contenido.

A diferencia de los casos anteriores, la comprensión de creencias falsas tal cual se da en la prueba de la falsa creencia implica, a mi parecer, entre otras cosas:

1) Inferir que alguien no ha tenido acceso a determinada información
2) Inferir que (al no contar con dicha información) no generará nuevas expectativas o convicciones respecto de una situación actual y por ende, no podrá comportarse de un modo acorde.
3) Inferir que la conducta del agente estará determinada por una actitud que el mismo generó hacia un *contenido intencional* expresado por una representación contrafáctica, el cual será evaluado indebidamente como "verdadero" o "real".
4) Determinar cual será el contenido en cuestión.
5) Inferir en función de ello la conducta del agente.

Para llevar a cabo el 4º paso, el niño debe: a) inhibir una tendencia natural a responder según los estímulos del entorno más inmediato; b) llevar a cabo un análisis retroactivo a fin de reconstruir la secuencia de eventos y los contenidos intencionales hacia los cuales podrían estar dirigidas las creencias; c) inferir que una de dichas situaciones, al haber sido valorada como "real", determinará un comportamiento desajustado. Todos estos pasos suponen una capacidad elevada para el cómputo informacional. Según mi hipótesis, los niños pequeños son incapaces, debido a problemas *fundamentalmente ejecutivos*, de llevar a cabo dicho procesamiento.

Siguiendo los postulados de este modelo, un niño de 3 años debiera poder resolver sin inconvenientes los pasos uno y dos. Es decir, y en concordancia con Harris, tendría que mostrarse habilidoso para determinar cuándo alguien comparte con él y cuándo no cierta *actitud* hacia un *contenido intencional* que puede ser, en principio, un evento concreto y, algo más tarde, una *proposición contrafáctica* o una *representación secundaria*. Ello es precisamente lo que se ve, por ejemplo, cuándo un niño discrimina entre alguien que durante un episodio de juego de ficción compartido expresa una actitud semejante a la suya, como la de simular y cuando no. Qué en dicho caso el niño muestre tendencias a corregir actitudes "de creencia" inadecuadas pero no conductas de auténtica simulación sería una prueba a favor de esta hipótesis.

En este período el niño además reconocería cómo las circunstancias previas pueden afectar para que alguien se encuentre informado o desinformado y brindar información espontáneamente a quien (supone) carece de la misma. En cambio, presentaría dificultad para resolver situaciones que suponen inhibir respuestas salientes y no puede reconstruir eficientemente situaciones previas con el fin de articularlas (en tanto contenido intencional competitivo) con una "actitud" de creencia. Finalmente sólo hacia los cuatro años, al ser capaces de cumplir con los cinco pasos de la serie, los niños pueden afrontar problemas como el de la *transferencia inesperada*.

CAPITULO VIII

¿Cómo investigar la construcción de los mundos mentales y el reconocimiento de estados psicológicos en el niño?

A continuación presento una serie de investigaciones propias sobre procesos psicológicos básicos y cognición infantil. Como he venido diciendo hasta aquí, parece haber buenas razones para dudar de que el test de falsa creencia constituya una tarea de "complejidad mínima" o que tan sólo evalúe procesos de y adscripción mental. Por el contrario hay indicios que sugieren que esta prueba podría suponer la participación de competencias ejecutivas así como ciertos mecanismos de memoria insuficientemente desarrollados en el niño pequeño. Esto podría explicar, al menos parcialmente, los malos desempeños de los niños de menos de cuatro años en esta clase de tareas, así como también sus aparentes dificultades para reconocer estados mentales diferentes de los propios, como son las creencias de las demás personas. De lo anterior se desprenden dos hipótesis que fueron previamente esbozadas; ellas son las que orientarán la parte restante del libro. La primera hipótesis es que si los niños que fallan en la prueba de falsa creencias estándar no debido a un problema para reconocer o identificar estados mentales diferentes de los propios, sino antes, como consecuencia de los déficits ejecutivos que he referido, también lo harán en otras pruebas con un orden de complejidad similar que no requieren de procesos de atribución psicológica. La segunda hipótesis es que los niños pequeños son capaces de expresar algunas habilidades para adscribir estados mentales (inclusive creencias sencillas), en situaciones diferentes de las que comúnmente se utilizan para evaluar esta clase de competencia. Lo que sigue a continuación es un intento por ofrecer nueva evidencia para corroborar, al menos parcialmente, ambos supuestos. Asimismo, intenta ser un ejemplo modesto sobre cómo puede proceder un psicólogo, en ocasiones recurriendo a métodos y procedimientos de relativa sencillez, a los fines de abordar un problema y desarrollar un modelo explicativo que dé cuenta de la posible naturaleza de un fenómeno.

La exposición se encuentra organizada como sigue: primeramente hago explícita mención a los supuestos teóricos generales que orientaron esta parte del trabajo. Seguidamente presento la serie de investigaciones empíricas realizadas. Al comienzo de cada una de estas secciones he descripto el objetivo específico de cada estudio, seguido de un análisis de los supuestos que subyacen a la construcción de las pruebas a aplicar. Demás está decir que dicho análisis se encuentra determinado por ciertas hipótesis de trabajos sujetas a discusión y a posteriores reconsideraciones. Así y todo me ha parecido conveniente explicitar los fundamentos que he encontrado, en cada caso, para diseñar y utilizar cada uno de los test.

A continuación mi exposición sigue una modalidad estándar de descripción de la metodología empleada y los resultados obtenidos, propia de cualquier presentación científica. En el primero de estos apartados comienzo por describir la población de estudio, las pruebas empleadas para la evaluación y los procedimientos que he seguido. Seguidamente expongo los resultados obtenidos. Al final de cada uno de estas secciones dejo un apartado para comentar las conclusiones a las cuales, según mi parecer, cada experimento o conjunto de observaciones permite arribar.

Hacia la última parte del trabajo destino una sección a exponer las conclusiones generales en base al conjunto de los datos analizados.

Supuestos teóricos o hipótesis de trabajo

Para llevar a cabo los siguientes estudios me he basado, fundamentalmente, en los supuestos detallados a continuación: 1) los niños pequeños puede atribuir estados mentales y reconocer estados epistémicos semejantes a las creencias; 2) las pruebas que habitualmente se emplean para evaluar la adscripción de creencias falsas no son test de "complejidad mínima" sino que implican la participación de funciones generales que son independientes (o al menos no exclusivos) de los procesos de atribución mental. Como resultado de ello los niños tiene desempeños pobres frente a esta clase de tareas; 3) el desarrollo de la noción de "creencia" depende de la capacidad del niño para a) reconocer actitudes de cierto tipo; b) conformar representaciones contrafácticas; 4) el desarrollo de la noción de creencia supone cierta habilidad para reconocer de qué modo los agentes se conectan y valoran la información; 5) el desarrollo de la noción de creencia supone una serie de etapas evolutivas que van en progresión desde la capacidad para reconocer a los agentes como sujetos capaces de interpretar o valorar información (como reconocer en él una respuesta de "interés"), pasando por una etapa en que puede decidir sobre si alguien puede o no, acceder a cierto contenido informativo y puede además reconocer en tales agentes una actitud hacia una representación contrafáctica (por ejemplo, en escenas de juego de ficción compartido), para arribar a una etapa final en la cual puede comparar diferentes contenidos representacionales y estimar el grado de "confiabilidad" que le sería asignado a uno y otro por un tercero, teniendo para ello en cuenta aspectos como el acceso informacional. Mi último supuesto es: 6) que el buen desarrollo de competencias generales para el manejo de la información y el control ejecutivo central: a) son necesarios para contar con un conocimiento subjetivo del funcionamiento mental; b) potencian las anteriores capacidades al momento de adscribir mente a otros.

Algunas cuestiones metodológicas

Todo trabajo de investigación tiene sus fortalezas y debilidades metodológicas, siendo un factor que condiciona seriamente la generalización de los resultados obtenidos las características de las poblaciones estudiadas. Cuestiones de limitaciones materiales y de tiempo -como por ejemplo la extensión de cada evaluación - hizo difícil acceder a una muestra excesivamente numerosa que asegurase un alto grado de representatividad poblacional. En otras palabras: como investigador, debía elegir entre trabajar con poblaciones relativamente pequeñas a las cuales evaluar de forma simultánea en una variedad de pruebas, para así obtener información novedosa e interesante o contentarme con tomar un pequeño número de test a una muestra que podía resultar más representativa. En cada caso y siempre que debí optar entre una y otra de estas opciones, me incliné principalmente por la primera, pensando que con estos estudios pretendía iniciar una línea de investigación que no existía en Argentina y que resultaba más importante alcanzar algunos primeros resultados significativos que abriesen las puertas para dar lugar, en un futuro, a nuevas indagaciones y no el conseguir rápidamente una pronta validación externa que hiciese posible universalizar el alcance de mis conclusiones. Más en tal sentido, me anticipo a cualquier descontento dejando en claro que estos resultados muy lejos están de ser definitivos o extensibles a otras poblaciones. Sencillamente pretenden sembrar un terreno con interrogantes mucho más que con respuestas,respecto de cómo se puede investigar una problemática que viene siendo tema de interés y discusión en diferentes lugares del mundo y desde hace algo más de cien años.

Un segundo factor que condiciona, aunque de otro modo, la calidad de estos resultados, tiene que ver con los promedios de edad de los niños evaluados y la necesidad de conformar grupos diferentes. Cuando diseñé este proyecto, lo hice pensando en las condiciones ideales de trabajo. Y una de las cosas que imaginé es que los niños con los que conformaría los grupos que pretendía evaluar tendrían las edades "típicas" que el estudio necesitaba. Sin embargo ocurrió que en una de los centros de cuidado infantil en que realicé el estudio, los pequeños

eran distribuidos en uno de dos posibles grupos poblacionales (sala de 3 o 4 años)en función de sus fechas de cumpleaños; de este modo, niños que pertenecían a las salas de 3 años estaban (debido al momento del año en que eran evaluados) muy próximos a los cuatro y aquellos que debían formar parte del grupo de 4, se hallaban cercano a los cinco. Una vez descartados los casos que habían excedido los límites de edad me quedaba decidir qué hacer con los que se hallaban dentro de lasedades contempladas para el estudio. Una opción era tener en cuenta de forma exclusiva la edad y dejar de lado condiciones como el grupo de pertenencia. Podía, por ejemplo, incluir a todos los niños que tuviesen 3 años y 9 meses y se hallaban en la sala de tres años junto con los de cuatro, sin considerar que dichos pequeños formaban parte y llevaban a diario las actividades junto con compañeros próximos a los 3. La otra alternativa, dentro de ciertos límites "aceptables" era mantenerme flexible y tener en cuenta el segundo factor, es decir: considerar el grupo de pertenencia como un elemento importante a valorar. Una última opción era descartar a todos los sujetos que se alejasen en cierto rango de la media limitándome a los que no presentaban casi dispersión. El problema, en dicho caso, es que perdía un número importante de sujetos (muchos de ellos de edades por debajo de la media de edad de 3 años) quedando así con una muestra excesivamente pequeña.

Teniendo como criterio que en otros estudios se concibe como un "punto de corte" la edad de tres años y medio y que se considera como edad típica en la que los sujetos son capaces de resolver las pruebas que requieren de la atribución de falsas creencias al período posterior a los cuatro años (hasta los cinco) opté, en casos como éstos, por integrar a los pequeños a uno u otro grupo en función de la sala a la cual pertenecían teniendo como recaudo adicional el de asegurarme de que en ningún caso la media general del grupo de menor edad estuviese por encima de los 3 años y medio. De esta forma: ningún niño del grupo de 3 años sobrepasaba los 3 años y 11 meses, la media general estaba como máximo en 3 años y seis meses (pudiendo la edad extenderse hasta los 2 años y medio).

Como en el segundo de los centros de cuidado infantil en que llevé a cabo mis estudios,la anterior dificultad no se me presentó pude utilizar como criterio único el que los niños no sobrepasaran en más de seis meses al año al cual supuestamente correspondían. De este modo, los pequeños de 3 años incluyen a sujetos de hasta 3 años y 6 meses y los de cuatro a niños de entre 3 años, seis meses y un día hasta cinco. Un factor que ameniza lo arbitrario de estos cortes es la variabilidad general de las muestra total evaluada, por un lado, y la relativa homogeneidad que, sin embargo,expresaron los sujetos de ambos grupos en las pruebas "típicas" falsa creencia por un lado, junto con los niveles de correlación que pudo apreciarse, dentro de los grupos, entre pruebas que previamente habían sido analizadas como implicadas en la valoración de capacidades de un mismo tipo. En otras palabras: lo que para mi hacía importante el empleo de diferentes grupos de edad no era tanto la edad cronológica en sí misma sino las posibles competencias que en uno y otro caso los sujetos presentarían. El criterio de corte, en definitiva, tenía más o menos explícitamente que ver con si tales sujetos eran o no capaces de adscribir creencias falsas (y esto se evaluaba a partir de la prueba de la falsa creencia). Con lo anterior pretendo decir que, hallar una adecuada correlación entre sujetos de un mismo grupo frente a dos pruebas y al mismo tiempo encontrar que dichos rendimientos contrastaban con los del segundo grupo me brindaba más información que saber en sí mismo las edades exactas de los sujetos participantes.

Finalmente remarco un último aspecto que deseo poner a consideración: las funciones ejecutivas, unas de las variables a las que aquí atendiendo, son competencias, como he dicho ya, que no comienzan a estabilizarse hasta un tiempo después de los cuatro años y no se encuentran verdaderamente afianzadas sino hasta haber alcanzado la edad de siete. Como consecuencia de ello no existen pruebas psicométricamente avaladas, que permitan medir tales capacidades en grupos de corta edad. Esto me enfrentó con dos retos: por un lado no disponía de un test adecuadamente validado que justificase de antemano los supuestos teóricos defendidos. Ello se asociaba con el segundo inconveniente: que, al no contar con una medida inde-

pendiente sobre esta función, tampoco me era posible cotejar los resultados de mis propias pruebas con los de aquellas a fin de establecer, indirectamente, su validez.

Intenté subsanar estas limitaciones procediendo para ello tal como aconseja la tradición metodológica. En el anterior sentido, mis herramientas más poderosas al momento de justificar, en base a los datos, alguna conclusión provisoria fueron: el análisis funcional de las tareas que iba a emplear a partir de las postulaciones teóricas de algún autor y la predicción explícita de los resultados que se derivaban de cada una de estas hipótesis. Si los resultados se ajustaban, en cada caso, a las predicciones del modelo, pues entonces podría continuarse indagando por el mismo camino, buscando nuevos diseños que corroborasen o refutasen lo previo o que, por otro lado, descompusiesen en sus "elementos" más básicos a las funciones que se dieron previamente por supuestas. Si no era así, debían reconsiderarse las hipótesis de partida.

Para establecer algunas medidas sobre la validez de constructo de cada test seguí las sugerencias de Cohen y Swerdlik (2001) quienes recomiendan asegurarse:

1) que las puntuaciones de la prueba correlacionen con las de otras pruebas similares.
2) que las puntuaciones de la prueba se incrementen o disminuyan como una función de la edad o del paso del tiempo, tal como se predijo desde el punto de vista teórico.
3) que las puntuaciones de pruebas obtenidas por personas de diferentes grupos varíen tal cual se predijo desde la teoría.

Respecto del criterio 2 ha tenido que ver con la búsqueda de evidencia convergente y evidencia discriminante respecto de las otras pruebas utilizadas. Como expliqué recién, no me era posible contar con pruebas adecuadamente validadas (salvo la excepción que supone el test de la falsa creencia) que me sirvieran como punto de referencia. Sin embargo sí podía apelar a buscar relaciones entre los resultados de las diferentes pruebas, basándome para ello en las predicciones que era posible hacer desde mis supuestos teóricos. En este caso, debía yo procurar hallar evidencia relativa las capacidades mentalistas y al funcionamiento ejecutivo. Si las puntuaciones de una prueba tendían a asociar, según lo predicho, con otras pruebas que pretendían valorar la misma variable, podía comenzar a juntar evidencia sobre la posible validez convergente del test. Así por ejemplo, si las pruebas que pretendían medir "adscripción de creencias falsas" tendían a mostrarse asociadas todas ellas entre sí, era posible suponer (al menos provionalmente) que estaban midiendo algún factor común. Por otro lado, si las puntuaciones de una prueba expresaba poca asociación con otros test con las cuales no debiera relacionarse desde el punto de vista teórico, me era posible aceptar como supuesto que contaba con algún grado de validez discriminante (Cohen y Swerdlik, 2001).

Según la teoría, cabría esperar que la prueba de falsa creencia tradicional tendiese a mostrar asociaciones con pruebas no-mentalistas que supusiesen (en un plano de requerimientos ejecutivos) cómputos cognitivos semejantes. Por otro lado también era razonable encontrar alguna asociación entre la primera de estas pruebas y otras tareas que, evaluando creencias, no implicasen la puesta en juego de recursos ejecutivos demasiados complejos. Finalmente la teoría predecía la ausencia de asociaciones entre estos últimos test y las pruebas que pretendiesen medir aspectos ejecutivos.

El criterio 3, por su lado, tiene que ver con que la naturaleza de los constructos de los que aquí nos ocupamos, permiten predecir ciertos cambios específicos en función de la edad. Resulta esperable que tienda a producirse una progresiva evolución, tanto de las funciones ejecutivas como para las capacidades para la adscripción mental, como consecuencia de los cambios sufridos por la maduración y/o el aprendizaje.

En cada una de las secciones destinadas a exponer los resultados hago los comentarios relativos a la validez de constructo de cada prueba.

Respecto de la validez de contenido de cada test, la cual refiere:

> ...Al juicio concerniente a lo adecuado del muestreo que hace una prueba del comportamiento representativo del universo de comportamiento del que la prueba estaba diseñada para tomar una muestra. (Cohen y Swerdlik, 2001: 186)

He seguido, también aquí, las sugerencias metodológicas de Cohen y Swerdlik. Esto es, entregué a un grupo 5 de jueces expertos una grilla en las que se presentaba una descripción detallada del protocolo y de las preguntas de cada prueba junto con una planilla con opciones múltiples. Cada juez debía entonces decidir: Si la prueba en cuestión medía a) adscripción mental; b) participación de funciones ejecutiva. En el caso de que la respuesta a 1) resultara positiva, debían definir a) cuál o cuáles estados mentales eran claramente adscriptos durante la prueba (creencias, deseos, estados de conocimiento, etc.) y b) cuál o cuáles variables del funcionamiento ejecutivo era evaluado (inhibición de una respuesta saliente; generación de una respuesta novedosa o basada en una regla arbitraria; retención de información en memoria de trabajo, etc.)

En la sección metodológica destinada a la descripción de los instrumentos utilizados comento, para cada caso, los resultados de esta evaluación y presento la razón de validez de contenido.

Estudio No 1

Mediante el presente estudio me propuse hacer un primer acercamiento al problema; haciendo uso de cuatro pruebas, evalué a niños de edad preescolar con el fin de identificar y delimitar sus capacidades para adscribir estados de creencia en diferentes situaciones. Como los resultados típicamente reportados con poblaciones infantiles parecen refutar que antes de los cuatro años los niños posean capacidades de adscripción mental y debido a que yo suponía que estos resultados podían ser consecuencia de que las características estructurales de los procedimientos de evaluación, opté por explorar los desempeños de niños de estas edades frente a 3 nuevas pruebas que pretendían evaluar la presencia de competencias para la atribución mental. Las nuevas pruebas fueron: las pruebas de falsa creencia con explicación, la prueba de comportamiento anómalo y la prueba de falsa creencia sin opción saliente. Junto con ellas y a modo de control, empleé una versión de la tarea de falsa creencia ("de la transferencia inesperada"), semejante a la empleada por Baron Cohen, Leslie y Frith (1986), con la salvedad qué presenté sucesivamente dos en vez de una única pregunta crítica. En una primera versión, interrogué a los niños sobre el lugar al que acudiría un personaje para "buscar" un objeto que había sido trasladado, en su ausencia y sin que lo supiese, a un sitio que le era desconocido; en la segunda versión preguntaba explícitamente acerca de la "creencia" del personaje respecto de la ubicación del objeto en cuestión. Haciendo uso de este doble formato del interrogatorio apunté a determinar el nivel de sensibilidad de los niños al modo en que se planteaba la pregunta y a establecer si el empleo explícito de "verbos de creencia" afectaban o no sus respuestas.

La prueba de falsa creencia con explicación (diseñada por Bartsch y Wellman (1989) requería atribuir a un agente una creencia errónea a fin de dar cuenta de una acción inapropiada. Según vimos, al igual que Fodor (1992), Bartsch y Wellman creen que en la prueba de falsa creencia tradicional el niño debe articular a la creencia falsa, un deseo aún insatisfecho. Si el personaje guiara su conducta únicamente por el deseo de hallar el objeto, se conduciría de un modo diferente que en el caso de que su comportamiento esté determinado por la conjunción del deseo y una creencia falsa. Es decir que el niño se ve en el compromiso de suspender su juicio acerca de cual sería la conducta apropiada para satisfacer el deseo y atender exclusivamente a la creencia que conducirá la acción. Según estos investigadores, en estas circunstancias los niños de 3 años tienden a dar prioridad a la primera estrategia, estrategia que es rotulada como "heurística del deseo". Su hipótesis es que si presentamos una versión en la cual el personaje ya ha llevado a cabo la acción inadecuada, guiado por su creencia desacertada y tras

ello preguntamos al niño acerca de las razones por las que el personaje se condujo de ese modo, tendremos mayores probabilidades de obtener respuestas acertadas que nos remitan a estados de creencias falsas. En otras palabras, en esta modalidad y puesto que el deseo se ha visto contrariado, el pequeño no puede sino apelar a la "hipótesis" de la creencia falsa para explicar la conducta anómala. Pese a que el argumento expuesto es intuitivo y que, como vimos, Bartsh y Wellman reportan evidencia confirmatoria, sus resultados no pudieron ser replicados en otras investigaciones (Perner, 1995). Lo que entonces me propusefué buscar nueva evidencia que nos permita corroborar o descartar dicha hipótesis.

Junto a este test presenté dos nuevas pruebas que diseñé para este estudio: la prueba de comportamiento anómalo y la prueba de falsa creencia sin opción saliente. La primera es semejante al test de falsa creencia tradicional: un sujeto deposita su pertenencia en un sitio A y en su ausencia ocurre un traslado inesperado. Sin embargo, antes de su regreso el objeto es repuesto. Seguidamente y con gesto divertido, el experimentador hacía las mismas preguntas que en el test de la falsa creencia. Puede verse que a diferencia de lo que ocurre en este último test, el primero no requiere, para su resolusión, de la adscripción de una creencia. Al respecto cabe recordar que en su trabajo de 1995 Perner afirma que los niños pequeños en ocasiones son capaces de adscribir creencias falsas, aunque sin comprender la naturaleza de esta clase de estados. Como el lector recordará la hipótesis de este autor es que los sujetos de menos de cuatro años poseen un concepto intermedio entre simular y creer al que él llama "prelief" ("simul-creer"); mediante el mismo explicaría algunas competencias rudimentarias para adscribir o reconocer creencias, manifestadas a veces por los niños de 3 años (por ejemplo en situaciones de ficción). En ocasiones- dice- si alguien se comporta anómalamente, el niño de tres años puede hacer mención de estados mentales de esta naturaleza para dar cuenta de su conducta; pero al hacerlo el niño no discrimina entre aquel comportamiento inapropiado que resulta de una auténtica creencia falsa de aquél que es consecuencia de una conducta de simular. Pues bien, este test pretende servir de control a las resultantes pruebas; su función es la de determinar si en algún caso los niños del grupo de menor edad muestran una tendencia más o menos espontánea a hacer este tipo de atribución. La situación intenta funcionar como una invitación a adjudicar una creencia falsa y predecir un comportamiento impropio para dar lugar a un comportamiento que puede ser visto como divertido (ello aún cuando la naturaleza del problema vuelve inadecuada la adjudicación de creencias erróneas). Si estuviésemos con un problema como el que plantea Perner entonces es probable que los mismos sujetos que respondiesen adscribiendo creencias en la prueba de falsa creencia lo hiciesen en esta prueba.

Por último diseñé y utilicé la prueba de falsa creencia sin opción saliente, un test que guarda semejanza con el descripto por Russell[120]. En el mismo, que supone la adscripción de una creencia falsa, he intentado reducir el número de factores inespecíficos involucrados que no resultan propiamente intrínsecos a los procesos de atribución mental. Puntualmente me estoy refiriendo a la serie de operaciones aludidas en el capítulo 5 bajo el término "funciones ejecutivas". En esta tarea interviene un único personaje que posee una golosina y solo hay un recipiente para esconderlo. La prueba se desarrolla en tres etapas: en la primera el personaje guarda el caramelo; durante la segunda, y en ausencia suya, el niño consume la golosina; en la etapa tres, el personaje reingresaba y hacía las preguntas críticas del test relativas a la creencia y la conducta que tendría el personaje.

Mi supuesto, al diseñar esta prueba, era que quitando uno de los recipientes y haciendo que el niño ingiriese el elemento crítico lograría equiparar la saliencia perceptual correspondiente a la "situación real" con la correspondiente a la "representación de creencia", todo ello sin me-

[120] La semejanza referida la encontré leyendo un texto suyo mucho tiempo después de realizar estos experimentos (Russell, 1996). Como en dicha obra, el autor no hace más que una breve mención al experimento y no he podido acceder al protocolo del estudio original no me es posible dar detalles más exactos de las semejanzas y diferencias entre su estudio y el mío.

noscabar el proceso de adscripción puramente mental. Puntualmente esta modalidad de evaluación llevaba al niño a comparar dos "situaciones", una en la cual se representaba al caramelo dentro aún del recipiente y la otra en que se lo representaba como desaparecido. De algún modo, cualquier conducta del agente (buscarlo en el recipiente y no buscarlo -o buscarlo "dentro del propio niño") lo conducirían al mismo estado de decepción. Por otra, presumía también que el haber contado con diferentes experiencias orosensoriales, táctiles, propioceptivas (al ingerir la golosina) podría ayudar al pequeño a codificar de forma discriminada la información asociada con la última etapa de la prueba, todo lo cual podría facilitar la resolusión del problema.

Material y métodos

Sujetos

Trabajé sobre una muestra accidental conformada por niños que concurrían la guardería municipal "Dr. Luis Lezama", situada en el barrio Estación Flores de la ciudad de Córdoba (Argentina). El grupo original estaba conformado por 20 niños de 3 años y ½ y 16 de 4 años y ½ . Los datos de cuatro niños de 3 ½ años y 1 de 4 ½ fueron eliminados debido a que no respondieron alguna de las preguntas controles o se negaron a participar de la evaluación. La muestra final quedó así formada por 30 sujetos, 15 niños (10 niños y 5 niñas) de 3 años y ½ (M= 42, 4 + 3,7 meses) y 15 niños (7 niños y 8 niñas) de 4 años y ½ (M 53,5 + 4,4 meses)

Características poblacionales

El barrio Estación Flores se encuentra en la periferia, próximo al sector Este de la circunvalación de la ciudad; es un barrio habitado predominantemente por gente de un estrato sociocultural medio-bajo y bajo. Aproximadamente 10 cuadras del barrio se encuentra instalada la villa de emergencia "Siete Alcantarillas" de dónde provenían algunos de los niños correspondientes a la muestra. Según los datos recabados de la población estudiada solo un pequeño sector del barrio cuenta con gas natural, poseyendo la gran mayoría gas de garrafa; gran parte de los padres de los niños que concurrían al centro eran obreros no calificados, desocupados o subocupados y muchos de estas familias tenían sus "necesidades básicas insatisfechas". Unicamente un sector del barrio se halla pavimentado. De las calles que pasan por enfrente de la guardería (que se está habitada en una esquina) una de ellas se encuentra pavimentada, siendo la otra de tierra y una única línea de ómnibus llega hasta la zona.

Procedimientos

La presente investigación se enmarca dentro de un diseño de asociación. Los sujetos que participarían del experimento fueron seleccionados al azar teniendo como único criterio para su inclusión el que los mismos estuviesen de acuerdo con participar en el estudio.Todas las evaluaciones fueron realizadas de forma individual en una habitación que se encontraba separada de las demás dependencias del edificio.

En función del factor edad conformé dos grupos: de 3 y 4 años. Para la evaluación de cada niño empleé 3 sesiones, de aproximadamente 30 minutos cada una. Entre pruebas dejé descansar a los niños durante un período de 5 minutos aproximadamente; en este lapso de tiempo les permitía rondar por la habitación o conservar los juguetes de la última prueba para jugar con ellos. De las tres sesiones utilicé la primera únicamente para establecer un vínculo con los niños. Durante cada evaluación narraba a los niños diferentes historias al tiempo que hacía una representación mediante muñecos y diferentes elementos de juguete. De forma previa a cada evaluación presenté a cada niño, durante 3 minutos, los muñecos y los objetos críticos del test, asegurándome de que fuesen capaces de identificarlos correctamente.

Apliqué un diseño "compensado" o rotativo (Van Dalen y Meyer, 1980) para determinar el orden de presentación de cada prueba y así controlar el posible efecto de una interacción diferencial de cada prueba sobre las restantes. Solo seguí un orden prefijado en la presentación de las pruebas falsa creencia predictiva y falsa creencia explicativa, esto debido a que la segunda era una continuación de la escenificación que hacía para la primera.

Instrumentos

Prueba de Falsa Creencia Predictiva (estándar) -FCP

La evaluación se llevaba a cabo sobre una mesa rectangular de madera con una superficie de 80 cm por 50 cm, y de 60 cm de altura. Se utilizaron dos muñecas ("Sofía" y "Ana") de aproximadamente diez centímetros de altura cada uno. Empleé además dos recipientes opacos con tapa, de colores diferentes (uno verde y otro azul). Un biombo de 40 cm. de largo y 30 cm. de alto dividía un sector de la mesa. Tras él se ubicaban dos camas de juguete. Desde este sector no era posible observar lo que sucedía en el espacio en el que se hallaban los recipientes y el objeto crítico del test (véase figura 1).

Protocolo

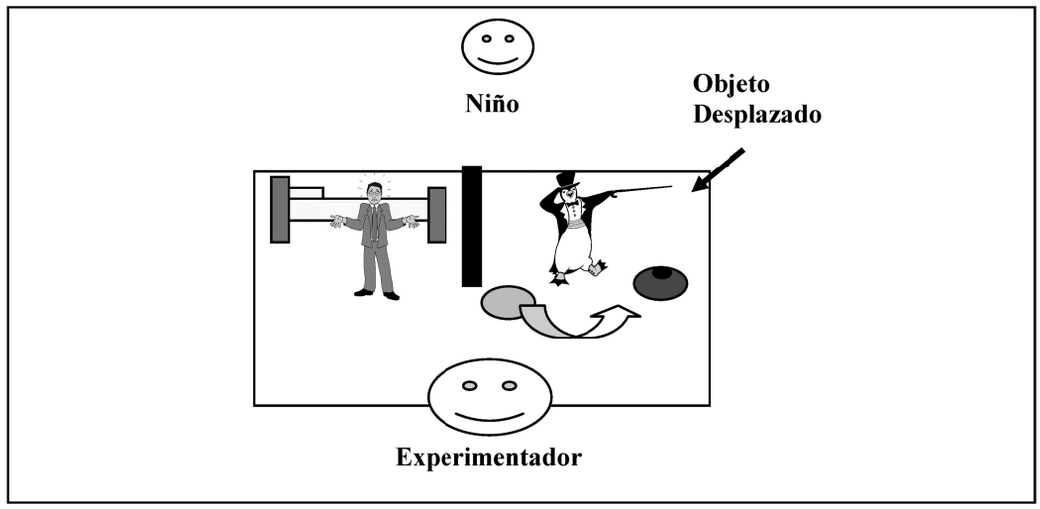


Figura 1: prueba de falsa creencia (con transferencia inesperada). En el momento crítico del test, el primer personaje se encuentra "en la habitación" y no puede "ver" lo que sucede en el otro escenario.

El niño se sentaba de un lado de la mesa y yo en el otro. Desde donde estaba, el niño podía presenciar lo que ocurría en los dos sectores de la mesa. La prueba comenzaba con la narración de una historia y una representación de la misma con los muñecos. Decía: "A Sofía le gusta mucho jugar con bolitas. Mirá: ella tiene una bolita". Mostraba una bolita de colores. A continuación representaba para cada niño la siguiente escena: Sofía se encontraba jugando con la bolita (yo en tanto decía al pequeño: "mirá como juega Sofía"). Arrojaba la bolita hacia donde estaba el niño y le pedía que se la "devolviese a Sofía". A continuación decía: "Sofía ya ha jugado. Ahora, Sofía está cansada y tiene mucho sueño. Tiene ganas de dormir. Pero antes de dormir, Sofía va a guardar su bolita adentro de su caja. Esta que esta acá (señalaba la caja Verde) es la caja en donde guarda sus cosas Sofía. Ahora sí, Sofía (que tiene mucho sueño) se va a ir a dormir a la cama. ¿Me ayudas a acostarla?". A continuación solicitaba el niño que acomodase a la muñeca en la cama ubicada al otro lado del biombo y le decía lo siguien-

te: “Pero ahora mirá lo que pasa: llega Ana, que se pone a mirar lo que hay dentro de la caja de Sofía ¡y encuentra la bolita! Esta otra caja es la caja que usa Ana para guardar sus cosas (señalando la caja Azul). Ana se pone muy contenta y se lleva la bolita para dejarla adentro de su caja. Después Ana se va a la pieza y se acuesta a dormir junto a Sofía. Entonces Sofía, que ya ha dormido un buen rato, se levanta. Sofía tiene ahora muchas ganas de jugar con su bolita. Ella va a ir a buscar su bolita”.

A continuación hacía las “preguntas críticas”:

1) ¿Adónde va a ir Sofía a buscar su bolita? (FCP1 de búsqueda)
2) ¿Adónde piensa Sofía que está su bolita? (FCP2 de creencia)

Y las “preguntas controles”:

3) De memoria: ¿a dónde había dejado Sofía, su bolita, al comienzo de la historia?
4) De comprensión: ¿y ahora, en dónde está la bolita?

Consideré correcto toda vez que el niño señaló la caja Verde para la primera, segunda, y tercera pregunta y la caja Azul para la cuarta.

Prueba de Falsa Creencia con Explicación- FCE

Seguidamente representaba una escena en la que el personaje se aproximaba al recipiente vacío en busca su juguete y “expresaba” sorpresa ante la desaparición del mismo. Yo decía en ese momento, manipulando la muñeca:“Ahora Sofía dice: ¡Pero... mi bolita ha desaparecido!”. Realizaba entonces la “pregunta crítica”:

1) ¿Por qué Sofía fue a buscar su bolita acá (señalando el recipiente verde)? (FCE1 de búsqueda)
2) ¿Adónde pensaba Sofía que estaba su bolita? (FCE2 de creencia)

Prueba de Comportamiento Anómalo- CA

Para la prueba de CA se utilizaba los mismos personajes y el mismo escenario de la historia previa. Solo se cambiaba el objeto crítico (juguete) por un “par de zapatos” de juguete.

Protocolo

Narraba a cada niño una historia muy similar a la anterior. “Sofía llega a su casa y se está por acostar a dormir. Pero antes de acostarse tiene que sacarse los zapatos. Sofía se saca los zapatos y los guarda dentro de ésta que es su caja (caja verde). (“Sofía” ponía su prenda dentro de la caja verde). Ahora Sofía se va a ir a dormir, pues está muy cansada. Me ayudas a acostar a Sofía en la cama”. Una vez que el niño recostaba al muñeco aparecía “Ana”. “Mirá lo que pasa ahora- le decía. Ana se pone a hurgar dentro del recipiente de su Sofía”. Al encontrar la prenda, se la probaba. Tras ello el personaje comentaba en voz alta: “Uy, ya no me acuerdo en dónde estaban estos zapatos: ¿estaban en esta caja? (Verde) ¡No!. Me parece que estaba en esta otra”. Después guardaba la prenda dentro del recipiente contrario (Azul) a aquel en que originariamente estaba la vestimenta y se iba al cuarto. En ese instante, le decía al niño: “Me parece que Ana se confundió. Sofía había dejado sus zapatos en ésta, que es su

caja. Vamos a ayudar a Sofía y vamos a poner de nuevo sus zapatos en dónde ella los había dejado".

A continuación hacía, con gesto sonriente, las "preguntas críticas".

1) ¿Adónde va a ir Sofía a buscar sus zapatos? (CA1 de búsqueda)
2) ¿Adónde piensa Sofía que está sus zapatos? (CA2 de creencia)

Y las "preguntas de control":

3) De memoria: ¿A dónde había dejado Ana, los zapatos, hace un rato?
4) De comprensión: ¿Y ahora, en dónde están los zapatos?

Prueba de Falsa Creencia sin Opción Saliente (FCSOS)

En esta última prueba utilizaba el mismo escenario general, pero un nuevo personaje ("Román") y un único recipiente (una valija de juguete).

Protocolo

La historia que contaba a los niños era la que sigue:"A Román le gusta mucho comer caramelos. Su mamá le dio a Román un caramelo para que coma en la guardería a la hora de la merienda. Pero ahora Román no tiene ganas de comer caramelos porque el ya comió muchos caramelos y no tiene más hambre. Así que Román va a guardar su caramelo en su valija y se va a ir a acostar". Pedía entonces al niño que recostase a Iván en la cama.

"Ahora, vos y yo, le vamos a hacer un chiste al glotón de Román. Vamos a agarrar el caramelo, sin que el sepa, y nos lo vamos a comer". Tras ello retiraba la golosina y se la ofrecía al niño. Hubo casos en los cuales los niños (principalmente los más pequeños) se negaban a tomar el caramelo. En esos casos partí por la mitad el dulce y yo mismo ingerí una parte antes de darle la mitad restante al niño. Con esta estrategia ningún niño se negó a comer la golosina. Después de esperar a que el niño tragase el dulce, decía: "Ahora Román se ha despertado. Román tiene mucho hambre y quiere comer su caramelo":

Preguntas críticas:

1) ¿Adónde va a ir Román a buscar su caramelo? (FCSOS1)
2) ¿Adónde piensa Román que está su caramelo? (FCSOS2)

Preguntas de control:

3) De memoria: ¿A dónde había dejado Román, su caramelo, al comienzo de la historia?
4) De comprensión: ¿A dónde está ahora el caramelo?

Datos relativos a la validez de los instrumentos

Mediante una consulta a expertos intenté hacer un primer estudio relativo a la validez de contenido de los test. Dicho procedimiento fue seguido en éste y en cada uno de los restantes estudios que presento. Para el mismo entregué a cinco jueces independientes una copia del protocolo de evaluación de cada prueba junto con una planilla (figura 2) en la que debían: 1) decidir sobre si la prueba evaluaba adscripción mental; 2) evaluar cuál era el estado mental que principalmente debía inferirse (creencias, deseos, etc.); 3) estimar el nivel de dificultad

del test para adscribir estados mentales teniendo como parámetro el test de falsa creencia (predictiva); 4) mencionar qué ítems o preguntas eran considerados principales para la atribución mental; 5) decidir sobre si la prueba suponía la participación de competencias ejecutivas; 6) establecer cuál era la función ejecutiva principalmente involucrada (inhibir una respuesta saliente; generar otra novedosa, etc.); 7) estimar el nivel de dificultad del test, en términos ejecutivos, teniendo como parámetro el test de falsa creencia (predictiva); 8) mencionar qué ítems o preguntas eran considerados principalmente útiles para evaluar "funcionamiento ejecutivo".

Seguidamente y en primer lugar establecí los niveles de acuerdo-desacuerdo entre jueces siguiendo el procedimiento que detallo: tomé nota de la respuesta de cada juez a cada "reactivo" y apliqué una adaptación de la formula propuesta por Lawshe (citado en Cohen y Swerdik, 2001) para cuantificar la validez de contenido:

$$\underline{CVR = \quad ne \quad - \quad N/2}$$
$$N/2$$

Donde: CVR es igual a la razón de validez de contenido, *ne* es igual al número de expertos que seleccionaron la opción que había estimado como la más adecuada para cada prueba y N el número total de expertos. En el caso en que los jueces debieron estimar cuán "esencial" era un ítem o pregunta para evaluar lo que la prueba se proponía adopté la fórmula original, en la que ne representa "el número de expertos que consideraron al ítem esencial". Si cantidad de los jueces comprendidos en *ne* era mayor que la mitad del número total podía considerarse que el reactivo contaba con alguna validez de contenido.

Consulta a expertos

Solamente reporto aquellos ítems en que se ha logrado un acuerdo entre jueces equivalente al 80 o 100 %. De acuerdo con el criterio de los jueces era posible suponer: que las pruebas FCE y FCSOS evaluaban adscripción mental (específicamente adscripción de creencias). Para los jueces la primera prueba presentaba un nivel de dificultad equivalente y la segunda menor al de FCP. Según los evaluadores la pregunta esencial para evaluar este fenómeno sería la contenida en el formato dos ("¿dónde piensa que está (el objeto)?"). La pregunta 1 fue considerada entre "útil" y "esencial" por el 80 % de ellos).

Llamativamente (y contrariamente a mi hipótesis) varios jueces consideraron que la prueba de CA sí implicaba adscripción de creencias aunque en un grado igual o menor que FCP. Presumo que esto puede haber obedecido a que estimaron que podían implicar, por parte del niño, cierta evaluación relativa a los estados de creencia de los dos personajes.

Para las tres pruebas la consideración fue que suponían la participación de funciones ejecutivas. Para FCE y CA dicha implicación sería equivalente. Para FCSOS sería, en cambio, menor. No se logró acuerdo respecto de qué ítems permitirían evaluar esto con mayor precisión. Según pienso la presencia de esta dificultad junto con la afirmación relativa al involucramiento ejecutivo puede haber obedecido a qué si bien las pruebas pueden requerir de la participación de estas funciones no hay ítems específicos que apunten a evaluarlas[121].

[121] Esto surge por ejemplo en el siguiente comentario del evaluador No 1: Las preguntas que evalúan adscripción de creencias están evaluando implícitamente función ejecutiva. El problema en decidir por cuales preguntas miden esta función es que la prueba no está diseñada para diferenciar aspectos de la planificación- ejecución (y su retroalimentación), tal como lo hacen otras pruebas específicas para función ejecutiva. No obstante puede darse por sentado su participación aunque no pueda especificarse el grado en que está involucrada esta función. El juez No 3, por su parte, afirma que la pregunta número 1 de cada prueba permitiría evaluar predominantemente "inhibición de la respuesta". Finalmente el juez No 5 sugiere la necesidad de hacer preguntas "extras" para valorar explícitamente tales funciones.

Resultados

Para el análisis de los datos de éste y los restantes estudios utilicé el programa de análisis estadístico SPSS versión 9.0. Una prueba exacta de Fisher no reveló diferencias en la distribución función del factor "sexo". Esta misma prueba mostró diferencias estadísticamente significativas en función del factor edad para las pruebas de FCP 1(X=13,39, N=30, p< 0,001), FCE en sus dos versiones (FCE1, X=6, N=30, p< 0,05; FCE2, X=13,88, N=30, p< 0,001); y FCSOS 1 (X= 9,13, N=30, p< 0,005). Pudo apreciarse una diferencia, si bien no significativa, en FCP2, CA2 y FCSOS 2. En el caso de la prueba de CA1 la diferencia entre grupos es mínima (estadísticamente no significativa). Los resultados son presentados en la tabla I.

Edad	Falsa Creencia en Versión Predictiva				Falsa Creencia en Versión Con Explicación			
	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 1*		Pregunta 2	
	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas
3 años y ½	3 (0,20)	12 (0,80)	5 (0,33)	10 (0,67)	0	15 (1)	4 (0,26)	11 (0,73)
4 años y ½	13 (0,87)	2 (0,13)	9 (0,60)	6 (0,40)	5 (0,33)	10 (0, 67)	14 (0,93)	1 (0,07)

	Creencia Anómala				Falsa Creencia sin Opción Saliente			
	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta1		Pregunta 2	
	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas
3 años y ½	13 (0,87)	2 (0,13)	13 (0,87)	2 (0,13)	7 (0,47)	8 (0,53)	8 (0,53)	7 (0,47)
4 años y ½	14 (0,93)	1 (0,07)	9 (0,60)	6 (0,40)	15 (0,60)	0	13 (0, 87)	2 (0,13)

Tabla I - Resultados obtenidos por niños de 3 y 4 años en las pruebas FCP y FCE, CA y FCSOS. * En la pregunta 1 de FCE consideré incorrecto tanto las respuestas del niño en las que hacía referencia a la ubicación real del objeto, como aquellas en las cuales omitía hacer referencia a la creencia falsa ("porque sí"; "porque no está allí", etc. en vez de "porque creyó que estaba en ese lugar")

Observando los gráficos 1 y 2 el lector podrá apreciar que los sujetos de 4 años expresaron una clara superioridad sobre los de 3 en FCP. Estos últimos dieron un mayor número de respuestas correctas frente a la primera de las preguntas. Una prueba de McNemar para muestras asociadas no permitió establecer diferencias de acuerdo a la forma de interrogación (FCP1 y 2: N=15; p= 0,063). A diferencia de los resultados comunicados por Bartsch y Wellman (1989) los sujetos de 3 años no mostraron mejoría en FCE (preguntas 1 y 2). En el grupo de 4 años el desempeño fue superior, pero evidenciaron dificultad para responder a la primera de las dos preguntas (gráficos 2 y 3).

Algo llamativo fue que en la prueba de CA (gráficos 4 y 5), que no requería de la atribución de creencias erróneas, los niños de 3 años mostraron un nivel de eficiencia superior al grupo de 4. Muchos de los niños de éste último grupo siguió un patrón similar al presentado en FCP 1 y 2, es decir: respondieron correctamente a la primera pregunta pero en cambio fallaron en la segunda (prueba de McNemar, N=15, p=0,065).

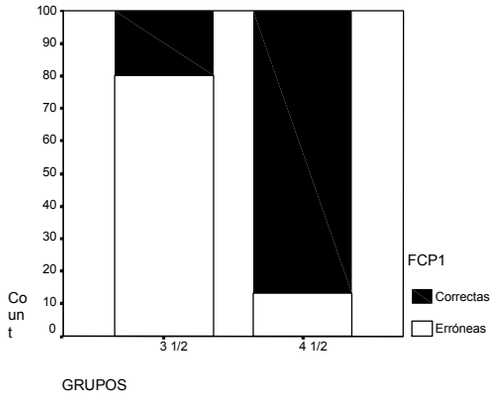


Gráfico 1

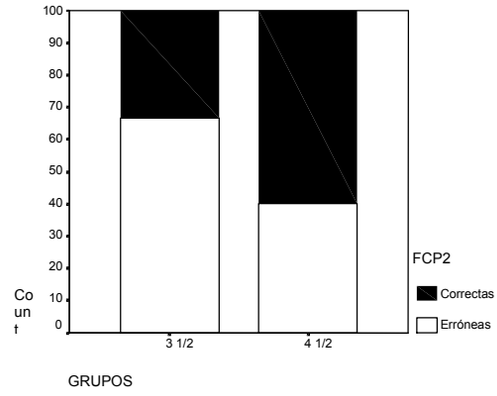


Gráfico 2

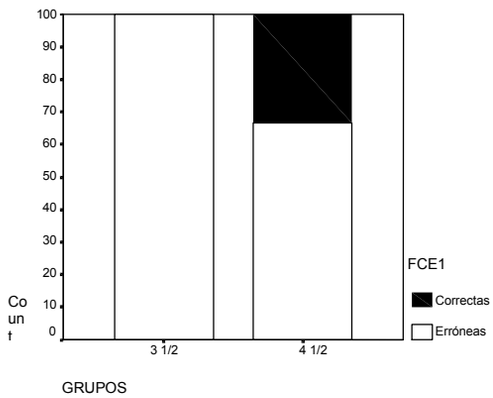


Gráfico 3

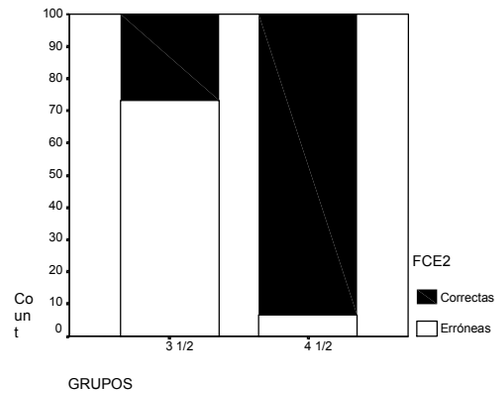


Gráfico 4

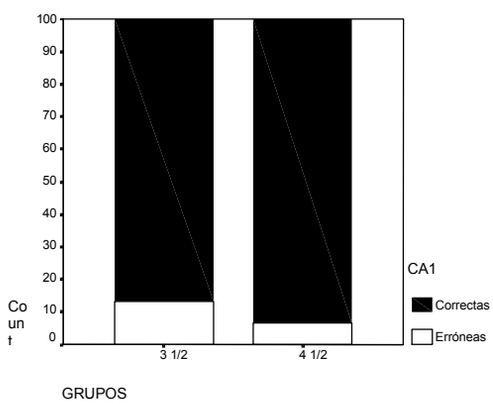


Gráfico 5

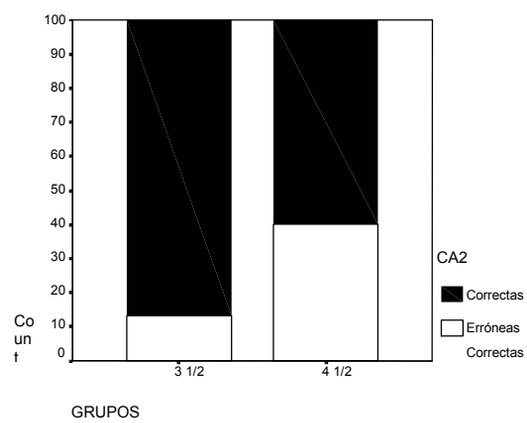


Gráfico 6

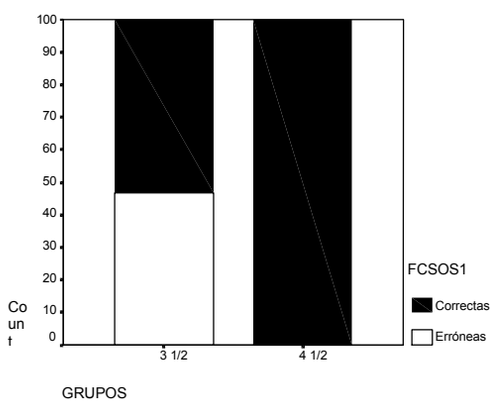


Gráfico 7

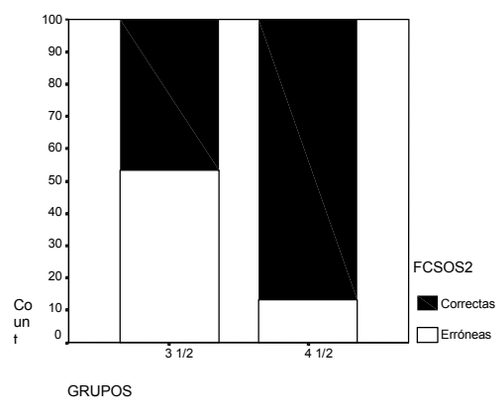


Gráfico 8

Gráficos (1-8): Se muestran los porcentajes de los rendimientos a uno y otro formato de pregunta y en las diferentes pruebas (FCP 1 y 2; FCE 1 y2; CA 1y2 y FCSOS 1 y 2) para los grupos de 3 y 4 años.

El rendimiento de los niños pequeños mejoró significativamente en la prueba de FCSOS (Gráfico 5 y 6) aunque lejos estuvo de ser perfecto. Las respuestas correctas alcanzan en esta edad casi a un 50% (contra apenas el 20 % en la versión FCP).

Asociación entre pruebas

En la tabla II presento los coeficientes de asociación (Phi para escalas nominales dicotómicas) entre las diferentes pruebas. Es posible ver un alto grado de asociación intra prueba respecto al modo de interrogación. Se halló además una asociación elevada entre FCP 1 y las preguntas 1 y 2 de FCE y de FCSOS. FCP2 mostró asociación con todas las pruebas. En el caso de CA la dirección de la asociación con FCP fue negativa. La primera expresó también una asociación negativa respecto de FCSOS.

Tomando en consideración al conjunto de los datos podemos suponer que los formatos de enunciación de las preguntas expresan asociación; esto es: los sujetos respondieron de forma consistente a uno y otro modelo de interrogación. Es preciso, sin embargo, mencionar que al evaluar de forma discriminada los resultados del grupo de 4 y ½ años, aparecen algunas inconsistencias, fundamentalmente en FCP, FCE y CA. Una prueba de Mc Nemar para muestras asociadas expresó una tendencia (no significativa) entre las preguntas CA 1 y 2 para el grupo de mayor edad (= 0,06). Un test binomial indicó que la diferencia en la distribución para el binomio en la modalidad interrogativa número 1 es altamente significativa para este grupo ($p < 0,01$ para FCP y 0,001 para CA), pero no para la pregunta 2.

	FCP1	FCP2	FCE1	FCE2	CA1	CA2	FCSOS1	FCSOS2
FCP1	-	0,607**	0,418*	0,530**	1	-0,260	0,640**	0,540**
FCP2		-	0,299	0,548**	-0,356*	-0,494**	0,546*	0,612**
FCE1			-	0,391*	0,149	0,067	-0,270	0,098
FCE2				-	-0,291	-0,375*	0,690**	0,455**
CA1					-	0,553**	-0,201	0,218
CA2						-	-0,364*	-0,395*
FCSOS1							-	0,757**
FCSOS2								-

Tabla II: asociación entre las diferentes pruebas y modalidades interrogativas intraprueba. ** Correlación significativa a nivel de 0.01.* Correlación significativa a nivel 0.05.

Discusión

Los rendimientos de ambos grupos en la prueba de FCP coinciden de forma general con reportes de investigaciones previas hechos por otros autores. No es este el caso de la versión FCE. En nuestra investigación (y contrariamente a los datos reportados por Bartsch y Wellman, 1989) los niños de 3 años y ½ fracasaron en ambos test. Esta prueba expresó, por lo demás, una fuerte asociación con FCP. Los rendimientos de ambos grupos ante CA fueron inferiores en el grupo de mayor edad. Esta prueba, que requería dar respuestas "realistas", dio lugar a un buen rendimiento en los niños de tres años.

Un hecho llamativo fue que los sujetos mayores expresaron una tendencia a invertir sus respuestas frente a la segunda modalidad de interrogación de FCP y CA. Si bien los estadísticos no alcanzan a ser significativos, se observa una tendencia. Una primera lectura me llevó a pensar que esto podía obedecer al modo en que había elaborado las preguntas;en especial, pensé que, tal vez, el empleo de la expresión "piensa" podía haber confundido a los niños, llevándolos, por ejemplo, a suponer que la misma sugería la necesidad de inferir una conducta incorrecta. Si por ejemplo, debido a una comprensión aún incompleta del significado de este término, los sujetos mayores asociaban la expresión "piensa" (de la segunda pregunta) con "representa erróneamente" o simplemente "imagina", ello induciría a estos niños a señalar el sitio en que el objeto jamás fue observado por el primer personaje, tanto en FCP como en CA (es decir, a dar respuestas realistas en FCP2 y mentalistas frente a CA2). También me pareció posible que estos niños, al observar la presencia "piensa", procurasen marcar un contraste respecto de aquellas preguntas en las cuales no se hace intervenir a esta expresión y como resultado de ello, cambiasen espontáneamente sus respuestas respecto de la pregunta 1.

Mi tercera interpretación fue que estos niños, siendo quizá más sensibles a aspectos comunicativos pragmáticos, estuviesen intentando ordenar sus respuestas teniendo en consideración cual podía ser mi "intención" al hacer dos preguntas similares de forma sucesiva. Con relación a esto me parece importante hacer notar que, salvo en situaciones puntuales, los adultos funcionamos normalmente bajo el supuesto de que la gente tiende a no ser "no redundante" en sus intercambios verbales. Es posible que los niños hayan supuesto improbable que el experimentador los interrogase dos veces, y bajo formatos diferentes, sobre lo mismo. Así, me pareció que si daban por sentado que "dos preguntas diferentes apuntan a obtener información sobre aspectos o asuntos diferentes", era posible que intentasen ajustar sus respuestas a lo que consideraban podían haber sido las expectativas del investigador. Esta interpretación sugería ciertas capacidades pragmáticas genéricas en estos niños, ausentes en el grupo de menor edad. De ser correcta esta interpretación, ello podía estar indicando que los sujetos mayores eran capaces de valerse de un mayor número de "indicios" o "pistas" contextuales o extralingüísticos para enfrentar esta clase de problemas.

En relación con FCSOS, todos los niños exresaron un mejor rendimiento general en esta prueba que en FCP. Una interpretación posible es que, efectivamente, la prueba presente menor complejidad que la versión tradicional de FCP. Al hacer desaparecer el objeto crítico, es posible que la presión perceptual (provocada la reciente visión de la ubicación "real" del objeto) sea menor y, por tanto, menos probable que surga la consecuente respuesta que aquella induciría. Por otro lado, al ingerir el objeto (con su subsiguiente desaparición) el niño no se vía obligado a retener en su memoria de trabajo las representaciones de dos situaciones similares (como se darían en el caso de la transferencia inesperada de uno a otro recipiente)[122]. En otros términos, y como dije en la introducción de este estudio, la desaparición del caramelo llevaba al niño, a lo más, a contraponer dos representaciones (contrafácticas) con niveles semejantes en la saliencia de su contenido representacional; o bien a comparar entre la representación "el caramelo está en el pote" y la representación "el caramelo no existe".

Sin embargo muy pronto me di cuenta de que no podía descartar que la mejoría obedeciese al azar, ya que un 50 y un 50 % de este grupo, optó por una u otra opción. Lo que en ese caso debiéramos explicar es porque en FCP los niños tienden a dar por sobre todo respuestas "realistas" y aquí en cambio, los mismos sujetos presentan una tendencia diferente. Es decir: los datos no invalidan la observación de que la prueba de falsa creencia tradicional podría estar implicando la participación de funciones diferentes de la que el test procura evaluar.

[122] El lector recordará, respecto de esto, que según la propuesta de Russell los niños de esta edad tendrían inconvenientes a nivel de la memoria de trabajo. También se ha expuesto los inconvenientes que estos sujetos presentan para la codificación y recuperación de información en y desde el sistema de trazo episódico (Tulving, 1985).

Por otra parte no podía desconocer la lectura de Perner (1995) quien ante un resultado semejante afirma que esta clase de pruebas puede inducir a valorar como "falsos positivos" a sujetos que, sin comprender lo que es una creencia, responden aceptando la situación como una invitación a "fingir" o "hacer como si". La cuestión sería esta: ¿Diferencia el niño entre el caso de alguien que en verdad "cree" que un objeto está dentro de un recipiente vacío y otro sujeto que juega a "hacer como si" hubiese algo dentro del contenedor vacío? Si el niño no hace caso a la diferencia entonces entendería la pregunta crítica "¿Adonde va a ir X a buscar su caramelo?" como: "Si ahora jugásemos a que X busca caramelos ¿adónde podríamos hacer que vaya a buscar uno?". Así, es muy probable que los sujetos hayan vivido la pregunta como un ofrecimiento de "jugar" a buscar un "caramelo imaginario". Esta interpretación es plenamente plausible.

En su trabajo Perner (1995) sugiere que, para resguardarnos de esto, sería preciso presentar una situación de control. En la misma un segundo personaje debería observar el momento en que la golosina es consumida. La hipótesis es aquí que una verdadera comprensión del fenómeno se expresaría si el niño es capaz de discriminar sobre a qué personaje atribuir la creencia falsa y a cuál no. Si los pequeños respondiesen de forma unánime a una y otra pregunta su entendimiento de lo que es una creencia no sería más que aparente.

Según informa Perner (1995) llevó a cabo este test de control junto a una prueba similar a la que aquí empleé; lo que reporta es que una vez descartados a quienes fallaron en la prueba de control, la mejoría de los niños de 3 años fue verdaderamente mínima.

Por mi parte no apliqué ninguna medida de control que me permitiese descartar la anterior hipótesis. Por tanto, no es posible asegurar que estos sujetos eran verdaderamente capaces de reconocer creencias. En síntesis, los datos de los cuales disponía hasta aquí no me permitían aceptar los resultados conseguidos en esta prueba como evidencia que corroborase las competencias de estos sujetos para inferir creencias en otros. Fue en parte debido a esto que me decidí a realizar los estudios que reporto a continuación.

Estudio No 2

En el presente estudio pretendía, por un lado, retomar algunas cuestiones que de surgieron como interrogantes del anterior trabajo. Simultáneamente me propuse evaluar la incidencia de algunos factores de naturaleza presumiblemente "ejecutiva" sobre los procesos de adscripción de estados de creencia.

Como el lector recordará, en la primera investigación solo dos niños de 3 años respondieron a la prueba de creencia anómala adscribiendo una "falsa-creencia-falsa". Lo llamativo fue que un buen número de niños de 4 años fallaron en una de las preguntas de este test (CA2). Muchos de estos niños habían respondido erróneamente frente a la segunda pregunta de la prueba de falsa creencia predictiva. Dos grandes hipótesis surgieron de aquellos resultados. Por un lado, si los niños evaluados asociaban la expresión "pensar" con "imagina" o simplemente "finge", era posible que supusiesen que el personaje se comportaría buscando el objeto precisamente en un sitio en el cual no había sido depositado por él. Otra opción era: 1) que, luego de responder a una pregunta que no contenía expresiones mentalistas, al reconocer la presencia de un término de esta naturaleza, los niños mayores intentasen marcar una diferencia respecto de aquellas oraciones en las que no se empleaba la expresión; 2) que interpretasen las preguntas sucesivas como una invitación del experimentador a brindar información diferente. Esta última alternativa hablaba de ciertas habilidades pragmáticas presentes en este grupo pero no en el de los niños más pequeños.

La dificultad para optar por una de las hipótesis estriba en que en dicho experimento las preguntas habían sido planteadas siguiendo siempre un mismo orden: después de la pregunta de "búsqueda" (FCP 1 y CA 1) yo hacía la pregunta de "pensamiento" (FCP 2 y CA 2). Si dicha "tendencia" se sostenía independientemente del orden en que las preguntas eran realiza-

das podía suponer viable la primera de las hipótesis. Si, en cambio, las frecuencias de respuestas erróneas dependía del orden en la presentación de una y otra forma de interrogación podía corroborar alguna de las últimas opciones (o bien ambas).

Por otro lado, en el primer estudio había encontrado una notable mejoría en la prueba de "falsa creencia sin opción saliente". Al discutir aquellos resultados comenté las objeciones que Perner hizo a este tipo de test (Perner, 1995). Es decir, que el niño de 3 años posee una noción "híbrida" que fusiona lo que es "creer" con lo que es "comportarse haciendo como si". Su hipótesis era aquí que esta clase de tareas se ofrecen como una "invitación" a fingir o simular algo que no es cierto.Me pareció que una forma de disminuir este virtual sesgo sería preguntar al niño no sólo por la creencia del personaje sino también por la suya propia ("¿Adónde pensas vos que está el caramelo?"). Con esta estrategia el sujeto demostraría si era capaz de contrastar su propia "creencia" con la del personaje. En el caso de que los niños interpretasen las preguntas críticas como una propuesta lúdica, era probable que también respondiesen frente a esta modalidad de pregunta adscribiéndose a sí mismos una "falsa-creencia-falsa". Adscribir correctamente una falsa creencia, en cambio, suponía que el niño contrastaría su propia experiencia con la del personaje del cuento.

Con el fin de zanjar las anteriores cuestiones fijé nuevas medidas de control para las pruebas de "creencia anómala" y "falsa creencia sin opción saliente". Conjuntamente utilicé dos nuevos test ("la prueba de memoria con inferencia" y "la prueba de memoria e inhibición"), diseñados con el fin de evaluar las competencias de los niños pequeños para afrontar problemas no-mentalistas, que suponían algunas destrezas ejecutivas.

Mediante la prueba de inhibición y memoria me propuse valorar sus para afrontar problemas que suponían: 1) la retención y el manejo simultáneo de representaciones opuestas, junto con: 2) la regulación de una respuesta en función de la menos saliente de dichas representaciones.Durante la prueba mostraban dos cajas de colores y formas diferentes a un lado de la mesa y dos recipientes exactamente iguales a los primeros en el lado contrario. En uno de los escenarios incitaba a los niños a que guardase un objeto en un recipiente que teníauna semejanza estructural con el objeto en cuestión; luego les pedía que se trasladasen al otro escenario y escondiesen un segundo objeto (similar al primero) empleando para ello el otro recipiente (el que "no era parecido" al objeto). Finalmente pedía al pequeño que indicase en dónde se encontraba uno y otro objeto.

Según estimé, esta prueba supondría retener en memoria información sobre dos situaciones opuestas y coordinar la segunda respuesta (que se daba después de indicar la ubicación del primer objeto, y en dónde, además, dicho objeto contrastaba en forma y color con el recipiente) inhibiendo la representación más saliente generada por la primera situación. Pensaba, en definitiva, que el test guardaba alguna similitud con el test de falsa creencia, prueba en la cual el niño debía, también, que retener información relativa a dos contextos (uno presente y otro pasado) y debía, además, inhibir la respuesta saliente desencadenada por una escena actual con mayor prominencia en términos perceptuales.

El segundo test fue la prueba de "memoria con inferencia", un problema en el cual el niño debía, a partir del conocimiento de una situación y de la articulación de una regla explícita arbitraria, inhibir una respuesta saliente desencadenada por un estímulo del entorno, a los fines de inferir la conducta de un agente. En este caso había, sobre un escenario, cuatro recipientes enfrentados (dos de un color y dos de otro distinto) y dos personajes. Durante la prueba los personajes jugaban a guardar objetos; cada uno de ellos utilizaba con dicho fin uno de los dos recipientes que les correspondían. El punto es que el segundo personaje hacía siempre lo inverso del primero (regla). De este modo, si el primer agente empleaba un recipiente de un color para ocultar su pertenencia, el segundo agente elegía el recipiente del color contrario. Luego de una etapa de práctica, el niño debía inferir, en base a la anterior regla y al conocimiento del comportamiento del primer agente, dónde escondería el objeto el segundo personaje. En el momento crítico de la prueba colocaba

entre el niño y este muñeco, un biombo opaco. Así el personaje quedaba fuera del alcance visual del pequeño, en el momento en que "escondía" su pertenencia. Terminada esta fase, quitaba el biombo y pedía al niño que señalase la ubicación del primer objeto (situación que había sido observada) e infiriese (a partir de la regla) dónde se hallaba el objeto de "detrás de la pantalla".

Material y métodos

Sujetos

Trabajé sobre una muestra accidental conformada por niños que concurrían la guardería municipal "Dr. Luis Lezama", situada en el barrio Estación Flores de la ciudad de Córdoba (Argentina). El grupo original estaba conformado por 19 niños de 3 y ½ años y 15 de 4 y ½ años. Los datos de seis niños de 3 y ½ años y dos de 4 y ½ fueron eliminados para el análisis final debido a que no superaron alguna de las pruebas controles o se negaron a continuar con la evaluación. La muestra final quedó así formada por 32 sujetos, 15 niños de 3 y ½ años (11 niños y 4 niñas M= 40,63; DS=5,54) y 13 niños de 4 y ½ años (7 niños y 8 niñas, M= 55,0069; DS= 4,84). Los sujetos que participaron del estudio fueron seleccionados al azar y asignado a uno de los grupos en función de la edad.

Procedimientos

Los sujetos que participarían del experimento fueron seleccionados al azar teniendo como único criterio para su inclusión el que los mismos estuviesen de acuerdo con participar en el estudio.Para la evaluación de cada niño se empleé entre 3 y 4 sesiones, de aproximadamente 30 minutos cada una; aunque para valorar el rendimiento de la mayor parte de los niños en las diferentes pruebas me resultaron suficientes 3 sesiones, hubo casos de niños que abandonaron la segunda o la tercera sesión antes de que pudiese finalizar el proceso; en estos casos implementé una instancia adicional. Entre pruebas dejé descansar a cada niño durante 5 minutos; como en el estudio anterior, durante este tiempo les permití rondar por la habitación o conservar los juguetes de la última prueba para jugar con ellos. De las tres sesiones, la primera la destiné a establecer contacto y relacionarme con los participantes.

Apliqué un diseño "compensado" (Van Dalen y Meyer, 1980) para determinar el orden de presentación de cada prueba. Subdividí a cada grupo en dos subgrupos (1 y 2) según el orden en que realizaría las preguntas 1 y 2 frente a las pruebas falsa creencia predictiva, falsa creencia anómala y falsa creencia sin opción saliente. Presenté en primer lugar la pregunta: "¿A dónde irá (el personaje) a buscar su pertenencia)?" y en segundo, la pregunta: "¿Dónde piensa (el personaje) que está su pertenencia?" al grupo 1. El grupo 2 debía responder en el orden inverso.

Para la evaluación narraba a los niños diferentes historias al tiempo que realizaba una representación mediante muñecos y diferentes elementos de juguete. Para ello utilicé un escenario similar al descripto en la investigación anterior. De forma previa a cada evaluación presentaba a cada niño, durante 3 minutos, los muñecos y los objetos críticos del test, asegurándome de que fuesen capaces de identificarlos correctamente.

Instrumentos

Prueba de Falsa Creencia (FCP)

Presenté una prueba de falsa creencia semejante a la descripta en el estudio 1. En esta ocasión empleé, como "objeto crítico", un alimento de juguete que podía ser: un sándwich, un huevo frito o una factura de plástico. Presenté estos objetos en una bandeja con un plato, un

tenedor y un cuchillo de juguete. Antes de iniciar la prueba me aseguraba de que el niño reconociese el "alimento". Seleccionaba, en cada caso, aquel que le resultaba al niño más llamativo y fácil de recordar. A continuación narraba la historia: "Esta es Sofía. A Sofía le gusta comer sándwichs. Mirá: ella tiene un sándwich (mostraba el sándwich). Como aún no es la hora de la "merienda", Sofía todavía no va a comer su sándwich; lo va a dejar guardado adentro de esta caja. Esta es la caja que tiene Sofía para guardar su comida (mostraba una caja verde). Ahora, Sofía no tiene hambre sino sueño, así que se va a ir a dormir a su cama. ¿Me ayudas a acostarla?... Pero ¡Mirá lo que ocurre ahora!Entra Ana, se pone a mirar lo que hay dentro de la caja de Sofía y encuentra el sándwich. Ana se pone muy contenta y se lleva el sándwich para dejarlo dentro de esta caja. Esta caja es la caja que usa Ana para guardar sus cosas (señalando la caja azul). Ahora Ana se va a la pieza y se acuesta junto a Sofía. Entonces Sofía, que ya ha dormido un buen rato, se levanta. Sofía tiene ahora hambre. Ella va a ir a buscar su sándwich".A continuación hacía las "preguntas críticas":

1) ¿Adónde va a ir Sofía a buscar el sándwich? (FCP1 de búsqueda)
2) ¿Adónde piensa Sofía que está el sándwich? (FCP2 de creencia)

Y las "preguntas controles":

3) De memoria: ¿A dónde ha dejado Ana, el sándwich, hace un rato?
4) De comprensión: ¿Y ahora, en dónde están el sándwich?

Como en el primer estudio, consideré correcto que el niño señalase la caja Verde para la primera, segunda y tercer pregunta y que señalase la caja Azul para la cuarta.

Prueba de Comportamiento Anómalo- CA

Para la prueba de CA utilicé los mismos personajes y el mismo escenario de la historia previa. Solo cambiaba el objeto crítico que era un "par de zapatos". Narraba una historia muy similar a la del estudio previo. "Sofía llega a su casa y se está por acostar a dormir. Pero antes de acostarse tiene que sacarse los zapatos. Sofía se saca los zapatos y los guarda dentro de ésta que es su caja (caja verde). (Sofía colocaba su calzado dentro de la caja verde). Ahora Sofía se va a ir a dormir, pues está muy cansada. Me ayudas a acostar a Sofía en la cama". Una vez que el niño recostaba al muñeco aparecía "Ana". "¡Mirá lo que pasa ahora!"- le decía. "Ana se pone a hurgar dentro del recipiente de Sofía". Al encontrar los zapatos, se los probaba. Tras ello el personaje comentaba en voz alta: "Uy, ya no me acuerdo en dónde estaban estos zapatos: ¿estaban en esta caja? (caja verde) ¡No! Me parece que estaban en esta otra". Después guardaba el calzado dentro del recipiente contrario (recipiente azul) a aquél en que originariamente estaba y se retiraba al cuarto. En ese instante, decía al niño: "Me parece que Ana se confundió. Sofía había dejado sus zapatos en ésta, que es su caja. Creo que ahora Sofía no va poder a encontrar sus zapatos". Después de ello, tomaba los zapatos y los colocaba en dónde los había dejado el primer personaje.A continuación y en un tono jocoso, hacía las "preguntas críticas".

1) ¿Adónde va a ir Sofía a buscar sus zapatos? (CA1 de búsqueda)
2) ¿Adónde piensa Sofía que está sus zapatos? (CA2 de creencia)

Y las "preguntas de control":

3) De memoria: ¿A dónde había dejado Ana, los zapatos, hace un rato?
4) De comprensión: ¿Y ahora, en dónde están los zapatos?

Prueba de Falsa Creencia sin Opción Saliente (FCSOS)

En esta prueba empleaba el mismo escenario general del primer estudio, pero un nuevo personaje ("Román") y un único recipiente (una valija de juguete). Seguí un procedimiento similar al del estudio anterior. El relato era el siguiente: "A Román le gusta mucho comer caramelos. Su mamá le dio a Román un caramelo. Pero ahora Román no tiene ganas de comer caramelos porque el ya comió muchos y no tiene hambre. Así que Román va a guardar su caramelo en su valija y se va a ir a acostar". Pedía al niño que recostase al personaje en una cama."Ahora, vos y yo, le vamos a hacer un chiste a Román. Vamos a agarrar el caramelo, sin que él sepa y nos lo vamos a comer". Tras ello retiraba la golosina y se le ofrecía al niño. Hubo casos en los cuales los niños (principalmente los más pequeños), se negaron a tomar el caramelo. En esos casos partí por la mitad el dulce e ingerí una parte antes de darle la mitad restante al niño. Con ésta estrategia ningún niño se negó a comer la golosina. Después de esperar a que el niño tragase el dulce, le decía: "Ahora Román se ha despertado. Román tiene mucho hambre y quiere comer su caramelo". Hacía las "preguntas críticas":

1) ¿Adónde va a ir Román a buscar su caramelo? (FCSOS1)
2) ¿Adónde piensa Román que está su caramelo? (FCSOS2)

Y las "preguntas de control":

3) De memoria: ¿Adónde había dejado Román, su caramelo, al comienzo de la historia?
4) De comprensión: ¿Adónde está ahora el caramelo?
5) De creencia propia: ¿Adónde pensás vos, que está el caramelo?

Prueba de Memoria con Inferencia(a partir de una regla)

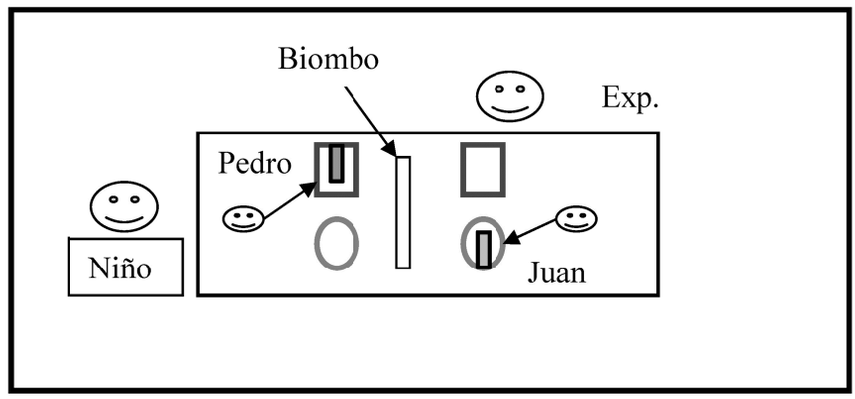


Figura 3: Prueba Memoria con inferencia. El niño debe inferir lo que hará el personaje de detrás del biombo conociendo la conducta del personaje de delante del biombo y una regla arbitraria que se ha hecho explícita

Aquí empleé dos muñecos plásticos de cinco centímetros de altura, cuatro recipientes plásticos, dos de color verde y dos de color azul (ambos con tapas) y dos golosinas. Trabajé sobre una mesa dividida a la mitad. En una mitad de la mesa estaba un personaje con la golosina y un recipiente azul y otro verde. En la otra mitad se hallaba el segundo personaje en condiciones similares. Presenté a los dos personajes enfrentados: Pedro (cabello rubio) y su hermano Juan (cabello castaño). Delante de cada uno de ellos había un chocolate y dos recipientes: un cesto y un cajón (figura 3). Narraba a los niños la siguiente historia: "Juan es hermano de Pedro. Juan hace siempre todo al revés de Pedro. Por ejemplo: Pedro y él tienen,

cada uno, un chocolate, este es el chocolate de Pedro, y este es el chocolate de Juan. También tienen, cada uno, un pote (rojo) y un cajón (azul); este es el pote de Pedro y este otro el pote de Juan; este es el cajón de Pedro, y este otro es el cajón de Juan: allí es donde ellos guardan sus cosas". A fin de asegurarme de que había comprendido la idea, les preguntaba: ¿Cuál es el chocolate de Pedro? ¿Cuál es el chocolate de Juan? ¿Cuál es el pote de Pedro? ¿Cuál es el pote de Juan? ¿Cuál es el cajón de Pedro? ¿Cuál es el cajón de Juan?

Luego continuaba: "Como te conté: Juan hace siempre todo al revés que Pedro. Si, por ejemplo, Pedro guarda su chocolate en este cajón, entonces Juan guarda su propio chocolate en el pote. Si en cambio, Pedro guarda su chocolate en el pote, entonces Juan guarda su chocolate en el cajón". Conjuntamente con el relato representaba la escena con los muñecos. Consideré esta etapa como la "fase de memorización" de la prueba, la que repetía hasta asegurarme que el niño había comprendido la "regla del juego" y que podría predecir el sitio en que el segundo personaje guardaría el objeto.Posteriormente repetía la historia. Entonces "Pedro" guardaba el objeto en uno de los recipientes (el contrario al utilizado en la última instancia de la etapa de memorización). A continuación colocaba, en mitad de la mesa, el biombo. Delante del mismo quedaba Pedro, su chocolate, y sus dos recipientes. Detrás de él (de modo tal que no entraba en el campo visual del niño) se hallaba Juan, su chocolate y sus recipientes. En ese momento tomaba a Juan y lo hacía depositar su objeto en el recipiente contrario al utilizado por el primero de los "personajes". A continuación decía al niño: "Ahora vos no podes ver lo que hace Juan. Pero vos sabes que Juan hace siempre todo al revés que Pedro". Y realizaba la "pregunta controlde memoria":

1) ¿En dónde puso Pedro su chocolate?

Y la "pregunta crítica de inferencia"

2)¿En dónde puso su Juan su chocolate?

Prueba de Inhibición y Memoria

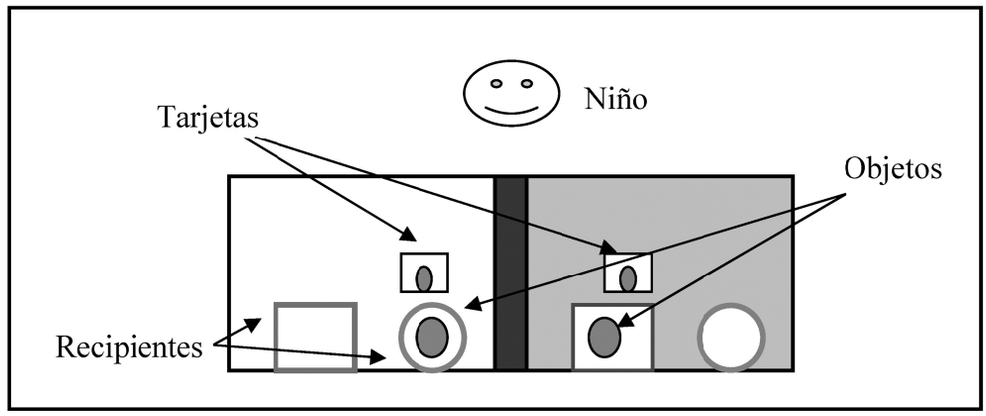


Figura 4: Prueba de Memoria e inhibición. El niño debía recordar la ubicación de los cilindros (rojos) pequeños en uno y otro contexto.

Para esta prueba trabajé sobre cuatro recipientes (dos potes cilíndricos rojos y dos cajones azules, todos ellos con tapa), cuatro objetos semejantes a los recipientes pero de menor tamaño (dos cilindros rojos y dos cubos azules) y cuatro figuritas con cinta adhesiva en la superfi-

cie posterior (dos figuritas con imágenes de cilindros rojos y dos figuritas con imágenes de cubos azules). Una mesa de 80 cm por 50 cm, y de 60 cm de altura estaba dividida por un biombo opaco de 40 centímetros de largo por 30 de alto. Una mitad de la mesa estaba cubierta por un paño blanco, y la otra mitad por un paño negro. Sobre cada mitad colocaba, de forma simétrica, un pote y un cajón (Figura 4).

El test comenzaba con una fase de entrenamiento. Colocaba unicamente los cilindros delante de los recipientes y proponía al niño el siguiente juego "de adivinanzas": "Te voy a enseñar un juego. Escuchá: en esta parte de acá (señalaba la región mesa con paño blanco) guardamos éste juguete (señalaba el cilindro pequeño) adentro del que es igual (mostraba el recipiente cilíndrico). Depositaba el cilindro pequeño rojo dentro del cilindro grande rojo. En cambio, en esta otra parte (pedía al niño que se desplara para ver la situación y le señalaba la región de la mesa con paño negro) guardamos éste juguete (señalando el cilindro pequeño) adentro del que NO ES IGUAL". Depositaba entonces el objeto cilíndrico rojo dentro del cubo grande azul."Ahora- continuaba- vamos a poner estas figuritas, que tenemos acá (señalaba las tarjetas con las imágenes) delante del pote y el cajón, así nos acordamos en dónde dejamos guardados los juguetes". Daba las figuritas al pequeño y, tomándole la mano, depositaba cada una sobre el recipiente que contenía el objeto cilíndrico pequeño. "Acá vamos a poner éste, porque acá adentro está guardado el juguete que es parecido a éste (señalando la figura). De estelado, el juguete está guardado dentro del que ES IGUAL. Pero acá, de este otro lado, vamos a poner la figurita en este otro, porque acá, en este lado, el juguete chiquitito está guardado en el tarrito que NO ES IGUAL".

Luego, pedía al niño que buscásemos los juguetes; para ello quitábamos las figuras y los objetos de dentro de los recipientes. Este procedimiento se repetía tres veces. Durante el segundo y el tercer ensayo, pedía a los niños que ellos mismos colocasen las figuras sobre los recipientes.

A continuación procedía de forma semejante a la descripta, pero con los cubos azules pequeños. La situación final era: un cubo azul pequeño estaba guardado dentro del cubo azul grande y, al otro lado, un cubo azul pequeño dentro del cilindro rojo grande. Para la evaluación mostraba al niño las tarjetas y le pedía que indicase donde estaban los cubos pequeños, de cada lado, a fin de que pusiésemos las tarjetas encima. Les decía: "Ahora vamos a pegar estas figuritas, que tenemos acá (señalando las tarjetas con las imágenes) en donde guardamos los juguetes, así nos acordamos en qué lugar están. Pedía luego al niño que se traslade hacia la mitad de la mesa en donde el cubo azul estaba guardado dentro del cubo azul y hacía la "pregunta de control"

1) ¿Adónde está guardado el juguete chiquito que es como éste (mostraba la imagen de la tarjeta)?

Después, llevaba a cada niño hacia la otra mitad, en donde el cubo azul estaba guardado dentro del cilindro rojo y hacía la "pregunta crítica":

2) ¿Adónde está guardado el juguete chiquito que es como éste (mostrando la imagen de la tarjeta).

Consideré la respuesta a la pregunta 2 como crítica pues suponía, además de recordar una situación diferente de la primera, inhibir la respuesta desencadenada por el recuerdo reciente del cubo dentro del cubo, así como también obviar la semejanza entre el objeto pequeño y el recipiente grande.

Datos relativos a la validez de los 2 nuevos test

Apliqué, para estas pruebas, el mismo procedimiento de validación de criterios comentado para el estudio 1. A continuación presento los resultados. De forma contraria con mi hipótesis, los jueces consideraron que la prueba Memoria con inferencia. Suponía procesos asociados a la adscripción mental. Según pienso ello podría tener que ver con que los evaluadores tuvieron en cuenta que para llevar a cabo su acción "apropiadamente" (esto es: siguiendo la regla explicitada) el segundo personaje debería contar con conocimiento sobre dónde depositó el primero el objeto crítico. Conversaciones posteriores con estos confirmó mi impresión. Y de hecho, en el siguiente ítem del protocolo (tipo de estado mental adscripto) los cinco jueces habían acordado con que el estado mental en cuestión sería de "conocimiento". Al respecto cabe decir que aunque a un adulto la atribución de esta clase de estados pueda resultar intuitiva, la misma no es requisito para la resolusión del test; un sujeto podría, después de cierto aprendizaje, emplear la regla mecánicamente y olvidarse que trata con"agentes" y, aún así, afrontar satisfactoriamente el test.

Finalmente, y esto es más importante, podemos apreciar un alto nivel de acuerdo respecto a que las pruebas "Memoria con inferencia" e "Inferencia y Memoria" evalúan funcionamiento ejecutivo y en que su complejidad, a este nivel sería, al menos en la primera prueba, mayor que en FCP. En lo que hace a las funciones evaluadas, ambas comprenderían "inhibición de una respuesta saliente" y "memoria de trabajo" (CVR < 0,80)[123]. Respecto de las preguntas críticas se halló apropiados niveles de concordancia entre evaluadores. Según el juez No 3, la preguntas críticas de ambas pruebas evaluarían predominantemente "inhibición de una respuesta prepontente".

Resultados

Para la comparación entre las pruebas FCP, CA y FCSOS me basé en los rendimientos expresados por cada niño frente a la primera de las dos preguntas críticas (cualquiera fuese el orden de presentación, 1-2 o 2-1, que hubiese utilizado). De este modo: si un niño respondía correctamente a la primera pregunta crítica y luego lo hacía incorrectamente a la segunda, a fin de llevar a cabo el análisis general daba la prueba como aprobada (y viceversa). De forma paralela realicé un análisis discriminado de las respuestas frente a cada pregunta independiente dentro de cada test.

La distribución en función del factor "sexo" mediante una prueba exacta de Fisher no reveló diferencias estadísticamente significativas. Este mismo test expresó en cambio diferencias, en función del factor edad, para: FCP1 (X= 11,63, N=28; p< 0,001), Memo c/I (X= 7, 6; N=28, p< 0,05) y Memo (X= 4,36, N=28, p< 0,05). La diferencia entre proporciones para FCSOS no fue (como podía predecirse en función de mi hipótesis) significativa. El 74% de los niños del grupo de 3 y ½ años y el 100% del grupo de 4 y ½ años respondieron adecuadamente a la prueba señalando que el personaje buscaría la golosina en el pote. El resto dio el siguiente género de respuestas: "en el estómago" o "la boca", "en ningún lado" o bien dieron respuestas irrelevantes ("en un almacén").

[123] Del test de Inferencia y Memoria dice el juez No 1: Esta prueba me parece una complejización de las utilizadas normalmente para [evaluar] memoria de trabajo.

Edad	Falsa Creencia en Versión Predictiva				Creencia Anómala			
	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 1*		Pregunta 2	
	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas
3 años	3	12	3	12	10	5	13	2
	0,20	0, 80	0,20	0,80	0,66	0,33	0,87	0, 13
4 años	11	2	7	6	8	5	7	6
	0,84	0,16	0,53	0,46	0,61	0,39	0,53	0,46

Edad	Falsa Creencia sin Opción Saliente				Memoria c/inf		Memoria e inhibición	
	Pregunta 1		Pregunta 2					
	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas
3 años	11	4	13	2	2	13	7	8
	0,73	0,27	0,87	0,13	0,13	0,87	0,47	0,53
4 años	13		13		8	5	11	2
	1		1		0,61	0,39	0,85	0,15

Tabla III - Resultados obtenidos por niños de 3 y ½ y 4 y ½ años en las pruebas FCP,CA, FCSOS, Memoria con inferencia y Memoria e inhibición

Los resultados agrupados en función del factor "edad" son presentados en la tabla III. Los gráficos 9 a 13 muestran los rendimientos expresados por cada niño. Para FCP, CA y FCSOS presento las respuestas a la primera de las dos preguntas críticas independiente de la forma de presentación empleadas (1-2 o 2-1).

Puede apreciarse que el desempeño de los sujetos de 4 y ½ años fue superior en FCP1 y 2; FCSOS 1 y 2, "Memoria con inferencia" y "Memoria e inhibición". Aunque el rendimiento en CA 1 y 2 no arrojó diferencias significativas entre los grupos, resulta llamativo que, una vez más, un número considerable de niños de cuatro años mostraron un patrón erróneo de respuestas en esta prueba. Dicho patrón se presentó tanto en una como en otra modalidad de pregunta; en cada uno de estos casos podemos observar una desmejoría en los desempeños frente a la pregunta realizada en segundo lugar ("Donde va a ir a buscar/ Donde piensa que está" según se haya aplicado el formato 1 o 2). Resultados similares de los que nos ocuparemos más adelante, fueron encontrados en FCP.

Interacción entre pruebas

En la tabla IV presento los coeficientes de asociación entre pruebas (Phi para escalas nominales binomiales). Podemos observar una asociación moderada entre FCP1, FCSOS1 (línea9, pág. 306), "Memoria con inferencia" y "Memoria e Inhibición" (preguntas 1 y 2). También se ve una asociación entre FCSOS 1 y 2, "Memoria con inferencia" y "Memoria e Inhibición". Llamativamente se aprecia una correlación significativa positiva entre FCP2 y CA1. Es decir que los niños que dieron respuestas realistas en CA1 respondieron correctamente a FCP2.

Encontré además asociación entre la variable "orden de presentación" y el "formato de pregunta" (Phi) para el grupo de 4 y ½ años para FCP 1 ($X= 6,45$; $p < 0,02$) FCP 2 ($X= -5,48$; $p < 0,05$) pero no para CA. En todos estos casos se apreció una desmejora en los desempeños frente a la pregunta realizada en segunda instancia. Dicho desmejora se vió en el caso en que la pregunta con la expresión "dónde piensa X que está su pertenencia" se realizaba en primer lugar. Respecto del "formato de la pregunta", nos es posible observar que fue mayor la cantidad de sujetos que fallaron ante esta segunda modalidad interrogativa, independientemente del orden en que las preguntas fuesen realizadas. Sin embargo, una prueba de Mc Nemar no arrojó diferencias significativas entre CA y FCP 1 y 2.

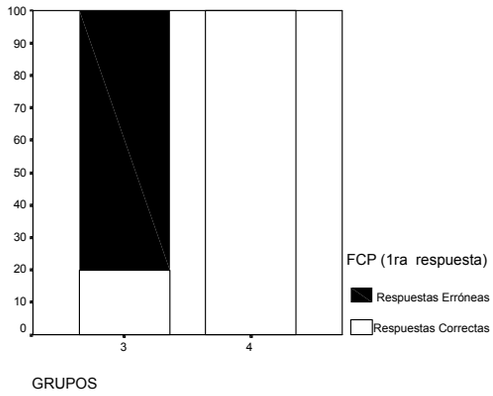


Gráfico 9

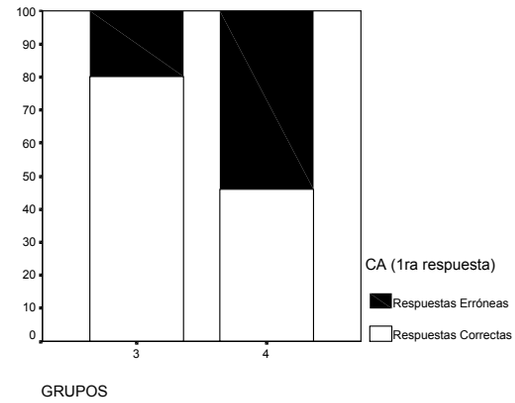


Gráfico 10

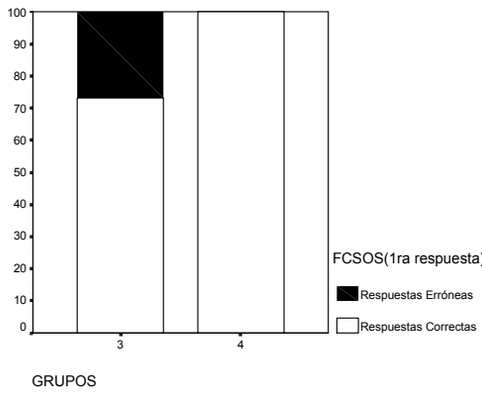


Gráfico 11

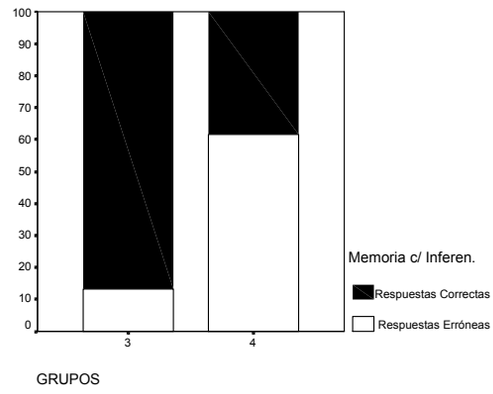


Gráfico 12

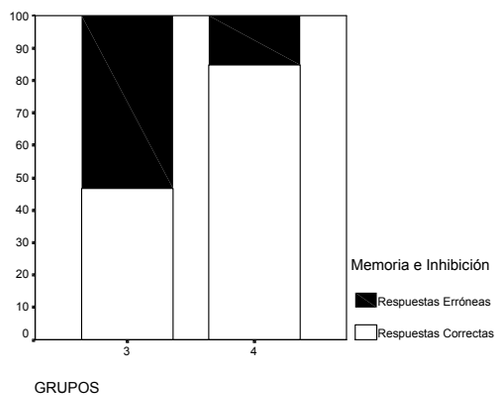


Gráfico 13

Gráficos 9-13: Rendimiento de los dos grupos de edad en las diferentes pruebas. Frecuencias de sujetos que responden correcta e incorrectamente a las pruebas frente a la primera opción de pregunta (1 o 2) en función de los subgruos para FCP (9) CA (10) y FCSOS (11) y porcentajes en las pruebas no mentalistas de memoria con inferencia (12) y memoria e inhibición (13).

	FCP1	FCP2	CA1	CA2	FCSOS 1	FCSOS 2	Memoria e Inf.	Memoria e Inhibición
FCP1	-	0,47*	-0,149	0,0001	0,408*	0,277	0,745**	0,745**
FCP2		-	0,689**	-0,189	0, 304	0,207	0,67	0,244
CA1			-	0,519**	-0,304	-0,207	0,244	0,67
CA2				-	-0,258	-0,175	0,141	0,189
FCSOS1					-	0,679**	0,304	-0,304
FCSOS2						-	0,207	-0,207
Memoria con inf.							-	0,553**
Memoria e Inhibición.								

Tabla IV: asociación entre las diferentes pruebas y modalidades interrogativas intraprueba. ** Correlación significativa a nivel de 0.01.* Correlación significativa a nivel 0.05.

Discusión

Si bien las diferencias no resultaron significativas, los resultados de los niños mayores frente a las pruebas CA y fundamentalmente frente a FCP parecen sugerir que existió algún aspecto intrínseco a la forma de interrogación o bien una interacción entre este factor y el orden sucesivo de preguntas que pudo condicionar las respuestas en el grupo de mayor edad. Al respecto resulta llamativo que un número considerable de sujetos de cuatro años presentara un patrón de respuestas erróneas ante la pregunta realizada en segundo lugar, por sobre todo en FCP. Pudo apreciarse que la tendencia a fallar frente a la pregunta que contenía la expresión "piensa" fue mayor en este grupo que frente a la otra modalidad de pregunta (véanse las frecuencias absolutas de este grupo en las tablas para FCP y CA 1 y 2, respectivamente). Todo esto podría estar sugiriendo que en esta edad los sujetos son sensibles a las intenciones "pragmáticas" expresadas por el experimentador durante la evaluación, pero también podría estar indicando la presencia de un efecto según el tipo de expresión empleada en la interrogación.

Las diferencias en los rendimientos de los grupos de 3 y 4 años en la prueba de FCP y FCSOS coinciden con los reportes del anterior estudio. Llama la atención la considerable mejoría frente a FCSOS para el grupo de 3 años (en el experimento previo estaba próximo a un 50% de respuestas correctas y en el presente experimento llega a un 73%). No encontré un aumento proporcional para los rendimientos en FCP. No se puede concluir, por tanto, que la mejoría de FCSOS obedezca a las características de la muestra, en lo que hace a sus habilidades generales para adscribir creencias.

El empleo de la nueva pregunta de control en FCSOS ("¿dónde buscarías vos?") me permitió salvar las objeciones planteadas por Perner respecto de la validez del test. Si el niño puede discriminar entre cuál sería su comportamiento frente al problema y cuál el de un personaje (en función de los niveles de conocimiento que uno y otro tienen de la situación), debiéramos pensar que está en condiciones de atribuirle a aquél un estado de creencia (aunque más no sea en un sentido rudimentario).

Por último las respuestas de ambos grupos a las dos pruebas de memoria (memoria con inferencia y memoria e inhibición) se ajustaron a mis predicciones; un alto número de niños pequeños fracasó en ambos test (aproximadamente 87% y 53%, respectivamente). Por lo demás ambos expresaron asociación con FCP. Esto podría validar la hipótesis que aboga por la presencia de componentes inespecíficos de naturaleza ejecutiva en FCP. Estos datos tomados en conjunto con los obtenidos en FCSOS me llevaron, hasta aquí, a pensar que el niño pequeño podría contar con algunas capacidades básicas para la adscripción de creencias que, al ser evaluados en la forma tradicional,se ven interferidas por una inmadurez de ciertos factores psicológicos generales.

Estudio No 3

Los trabajos previos corroboraban la presencia de factores inespecíficos como la memoria y la inhibición de respuestas salientes en la resolución de pruebas que requerían de la adscripción de creencias falsas. Mediante el siguiente trabajo procuré hallar información adicional relativa a las facultades de los niños de edad preescolar para resolver problemas que involucran atribución de falsas creencias.

En este estudio me propuse, primero que nada, replicar los resultados obtenidos en el trabajo previo, en las pruebas de "Memoria e Inhibición" y "Memoria con Inferencias" a fin de establecer la fiabilidad de los mismos. Conjuntamente, reformulé el test de "falsa creencia sin opción saliente" con el fin de emparejarlo, aún más, con la prueba de falsa creencia predictiva. En este estudio apliqué la versión denominada "prueba de falsa creencia sin opción saliente con 2 recipientes". En la misma intervenían dos personajes. Utilizaba dos recipientes en los que el objeto crítico era depositado. Primero uno de los personajes escondía un caramelo en el primero de los recipientes. En su ausencia el segundo personaje lo trasladaba al recipiente contrario. Finalmente, estando fuera de la escena ambos personajes, el niño comía la golosina. Seguidamente, debía responder a qué sitio acudiría uno y otro agente en busca del caramelo. Según mi hipótesis de trabajo, con tales transformaciones la tarea se volvía muy parecida a la versión estándar de "transferencia inesperada" (al menos en lo relativo al desplazamiento del objeto, al número de recipientes y a la implicación de más de un personaje) aún cuando preservaba, en lo relativo a la saliencia perceptual, un nivel comparable al de la tarea de la "falsa creencia sin opción saliente" original.

Material y métodos

Sujetos

Trabajé sobre una muestra accidental conformada por niños que concurrían a la guardería municipal "Dr. Luis Lezama", situada en el barrio Estación Flores, y al centro de cuidado infantil privado "Giraluna", ubicado en el barrio Villa Cabrera (Córdoba, Argentina).El grupo original estaba conformado por 25 niños de 3 años y ½ y 31 de 4 años y ½. Los datos de 6 niños de 3 años fueron eliminados para el análisis final debido a que no superaron alguna de las pruebas controles o se negaron a continuar con la evaluación. La muestra final quedó así formada por 50 sujetos, 19 niños de 3 y ½ años (10 niños y 9 niñas M= 39, 03; DS=4,91) y 31 niños de 4 y ½ años (17 niños y 14 niñas, M= 55,25; DS= 4, 68). Salvo aquellos niños que se negaron a participar de las pruebas, el resto de la población fue evaluada en su totalidad.

Características poblacionales

El barrio Villa Cabrera se encuentra ubicado en una zona residencial de Córdoba. Cuenta con todos los servicios y sus casas están construidas de material. En el mismo hay diversos negocios y uno de los cuatro grandes Centros Comerciales (Shoping Center) de Córdoba. Es un barrio asfaltado atravesado por arterias que cruzan sectores importantes de la ciudad por el que pasan 10 líneas de colectivo.

Procedimientos

Para las evaluaciones de ambas muestras utilicé dos habitaciones, una facilitada por cada centro. Las mismas se encontraban separadas de los demás sectores del resto de la institución.

Para la evaluación de cada niño empleé entre 3 y 4 sesiones, de aproximadamente 30 minutos cada una. Entre pruebas se dejé descansar a cada niño durante 5 minutos; tiempo durante el cual les permití rondar por la habitación o conservar los juguetes de la última prueba para jugar con ellos. Todas las evaluaciones fueron realizadas de forma individual.

Apliqué un diseño "compensado" (Van Dalen y Meyer, 1980) para establecer el orden de presentación de cada prueba. Subdividí a cada grupo de edad en dos subgrupos según el orden con que dispuse las preguntas en la prueba de falsa creencia (para las preguntas 1 y 2): grupo 1 y grupo 2. Al grupo uno les pregunté en primer lugar: "¿dónde irá (el personaje) a buscar (su pertenencia)?" y en segundo: "¿dónde piensa (el personaje) que está su pertenencia?". El grupo dos debía responder en el orden inverso.

Durante la evaluación narraba a los niños las diferentes historias mientras realizaba una representación mediante muñecos y otros elementos de juguete. Empleé un "escenario" similar al utilizado para los experimentos anteriores.

Subdividí a la población, en función del factor edad, en dos grupos: grupo de niños de 3 y ½ años y grupo de niños de 4 y ½ años. Presentamos a cada grupo los siguientes test: 1) falsa creencia predictiva; 2) falsa creencia sin opción saliente con 2 recipientes; 3) memoria e inhibición y; 4) memoria con inferencia.

Instrumentos

Falsa Creencia Predictiva (FCP)

Para la presentación de la prueba aplicamos el mismo protocolo del trabajo anterior. Representaba una escena con muñecos. Un personaje depositaba un sándwich en un recipiente opaco con tapa y se retiraba. Otro personaje ingresaba y desplazaba el alimento hasta un segundo recipiente, también opaco, y cerraba la tapa. A continuación realizaba la pregunta crítica "¿Dónde va a ir Sofía a buscar su sándwich?", junto a las mismas preguntas controles de comprensión y memoria descriptas en los anteriores estudios.

Falsa Creencia sin Opción Saliente con 2 recipientes (FCSOS c/2)

Esta prueba era muy semejante a la tarea de FCSOS descripta en el anterior trabajo. La diferencia estriba en que para ésta agregué un nuevo recipiente y un nuevo personaje. La escena se representaba con muñecos de peluche. Uno de los personajes (la ardilla Collie) colocaba un caramelo en un recipiente (opaco y con tapa) y se retiraba fuera de la vista del niño. Otro personaje (el monstruo Girolamo) entraba entonces al escenario y "encontraba" el dulce. Tras ello "el monstruo" se llevaba la golosina y la depositaba, ante la vista del niño, en el recipiente contrario ("su caja"). A continuación también este personaje era retirado de la escena. Entonces les ofrecía a los niños el caramelo. Una vez que constataba que los pequeños habían ingerido la golosina, hacía reingresar a los dos personajes de la historia.En ese instante hacía las 2 preguntas "críticas" y las 3 preguntas "controles"."Preguntas críticas":

1) ¿Adónde va a ir la ardilla Collie a buscar el caramelo? (pregunta de búsqueda)
2) ¿Adónde va a ir el monstruo Girolamo a buscar el caramelo? (pregunta de búsqueda)

"Preguntas controles":

3) ¿A donde dejó la ardilla Colie el caramelo. (Cuando el niño se quedaba en silencio reformulaba la pregunta del siguiente modo: "primero, cuando vino la ardilla y escondió su caramelo ¿en dónde lo puso?")
4) ¿A donde llevó el monstruo Girolamo, el caramelo, después de que se lo robó a la ardilla?
5) ¿A dónde pensás vos que está el caramelo?

Pruebas no intencionales

Memoria con inferencia y Memoria e inhibición

Para ambas pruebas se siguieron los mismos protocolos descriptos en el estudio número dos.

Datos relativos a la validez del nuevo test

Seguí con estas pruebas el mismo procedimiento de validación de criterios comentado para los estudios previos.

Según el criterio de los jueces la prueba FCSOS evaluaría adscripción de creencias. De forma contraria con mi hipótesis, los jueces consideraron que la misma supondría un nivel superior de dificultad que la prueba de FCP. En sus respectivos protocolos, los jueces 1 y 5 comentaron que esto obedecía fundamentalmente a la participación de un "mayor número de personajes", a que implicaba "más movimientos del objeto" y a que "la secuencia de eventos era más compleja". Sin embargo, el evaluador No 1 sostuvo que el incremento en la dificultad obedecería no a problemas propiamente de adscripción mental sino fundamentalmente a una sobrecarga de la memoria de trabajo. Con relación a esto es interesante remarcar que el total de los jueces consideraron que la prueba requiere de la participación de los sistemas ejecutivos tanto para "inhibir una respuesta saliente" como para "retener información en memoria de trabajo"; no hubo acuerdo respecto del nivel de dificultad de la prueba. Por último cabe comentar que ambas preguntas- 1 y 2- relativas cada una a la creencia de uno y otro personaje fueron consideradas necesarias para evaluar "adscripción mental" y "funcionamiento ejecutivo"

Resultados

La distribución en función de los factores "sexo" y "procedencia de la muestra" (guardería municipal vs. centro privado) no resultó estadísticamente significativa respecto de la variable "rendimiento" (prueba exacta de Fisher). Las frecuencias absolutas y relativas de respuestas correctas e incorrectas frente a cada tarea son presentadas en la tabla V. El análisis mediante la prueba exacta de Fisher reveló diferencias significativas, en función del grupo de edad, para: FCP1 ($X= 7{,}093$, $N=50$; $p< 0{,}05$), FCSOS 1($X= 7{,}09$, $N=50$; $p< 0{,}05$) FCSOS2 ($X= 7{,}093$, $N=50$; $p< 0{,}001$), Memoria e inhibición ($X= 19{,}30$; $N=50$, $p< 0{,}001$). En la prueba de"Memoria con inferencia" la diferencia no resultó significativa ($p= 0{,}069$, valores marginales) si bien los valores son muy semejantes a los obtenidos por uno y otro grupo en FCP1 (el 58 % de los niños de 3 ½ y el 33% de los niños de 4 años y ½ fallaron frente al primero de estos problemas, en tanto el 63% del primer grupo y el 29% del segundo lo hicieron en FCP1).

Los datos muestran una mejoría en FCSOS 1 y 2 (respecto de FCP) para ambos grupos.

Edad	Falsa Creencia en Versión Predictiva				FCSOS c/2 recipientes			
	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 1		Pregunta 2	
	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas
3 años	7	12	5	14	15	4	11	8
	0,37	0,63	0,26	0,74	0,79	0,21	0,58	0,42
4 años	22	9	16	15	31		30	1
	0,71	0,29	0,52	0,48	1		0,97	0,03

Edad	Memoria c/inf		Memoria e inhibición	
	Correctas	Erróneas	Correctas	Erróneas
3 años	8	11	8	11
	0,42	0,58	0,42	0,58
4 años	21	10	30	1
	0,70	0,30	0,97	0,03

Tabla V - Resultados obtenidos por niños de 3 y 4 años en las pruebas FCP, FCSOS, memoria con inferencia y memoria e inhibición

Nuevamente podemos apreciar un peor desempeño frente a FCP2 respecto de FCP 1, en ambos grupos. Como puede verse en la tabla V, esta diferencia se hizo mayor que en los experimentos previos en el grupo de 4 años y ½. Esto es: un número considerablemente mayor de los sujetos de este grupo ofrecieron respuestas erróneas cuando formulaba la interrogación con la expresión "¿Adónde piensa - el agente- que está su pertenencia?" que si lo hacía con "¿Adónde va a ir a buscarla?".

En la tabla VI presento las medidas de asociación entre pruebas (Coeficiente Phi para escalas nominales dicotómicas). En el caso de las pruebas Memoria e inhibición y Memo c/ Inf. utilicé (como en el experimento previo) la respuesta ofrecida por cada niño a la última pregunta crítica de cada problema. Para FCP utilicé las respuestas frente a la pregunta número 1, cualquiera fuese el formato de interrogación aplicado (1 o 2).

	FCP1	FCSOS 1	FCSOS 2	Memoria e Inhibición	Memoria c/ Inf.
FCP1	-	0,197	0,445**	0,376**	0,343*
FCSOS1		-	0,438**	0,525**	0,197
FCSOS2			-	0,468**	0,234
Memoria e Inhibición.				-	0,376**
Memoria c/ Inf.					-

Tabla VI: asociación entre las diferentes pruebas y modalidades interrogativas intraprueba. ** Correlación significativa a nivel de 0.01.* Correlación significativa a nivel 0.05.

Como se observa, FCP expresa asociación con todas las pruebas, salvo FCSOS1. Las dos preguntas de este último test se muestran relacionadas. El análisis de los rendimientos en "Memoria con inferencia" y "Memoria e Inhibición" también expresó una asociación estadísticamente significativa entre ambas pruebas. Finalmente "Memoria e Inhibición" expresó asociación con FCSOS 1.

Un análisis discriminado de los rendimientos de los rendimientos de los grupos reveló, para el grupo de 4 ½ años, una asociación para el factor "orden de presentación" respecto de FCP1 (prueba exacta de Fisher: $X=4,17$; $p < 0,05$) pero no en relación a FCP2. Cabe comentar aquí que cuando la pregunta 1: "Adónde va a ir a buscar- el agente- su pertenencia" se realizaba en primer lugar, casi todos los niños de cuatro años pudieron responder correctamente. Esto no sucedía en el caso de la pregunta 2: "Adonde piensa - el agente- que está su

pertenencia". Frente al orden inverso de presentación no se apreciaron cambios significativos: muchos niños mayores fallaban a la pregunta con la expresión "piensa" (realizada en primer término) y luego mantenían su error ante la siguiente interrogación.

Respuestas erróneas realistas y mentalistas

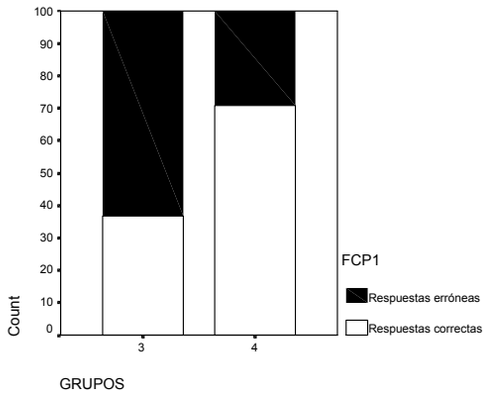


Gráfico 14

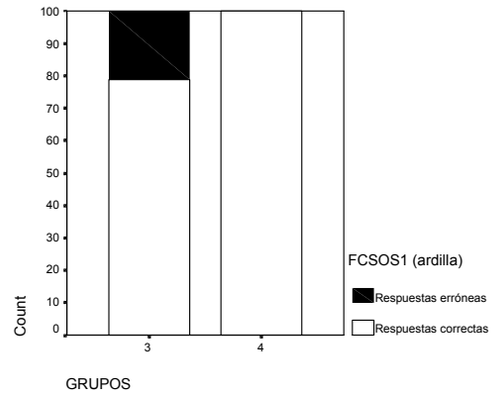


Gráfico 15

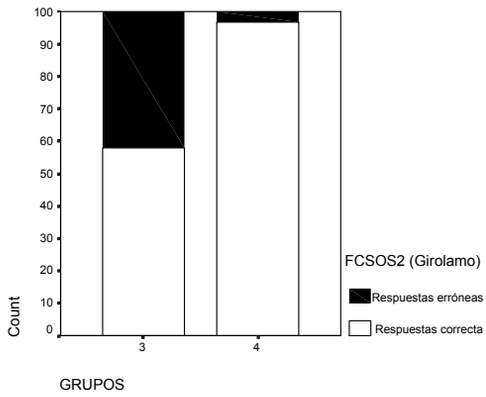


Gráfico 16

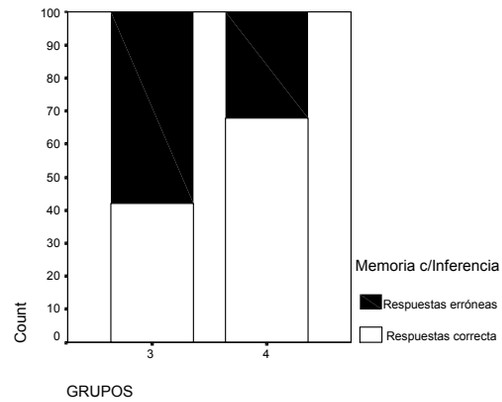


Gráfico 17

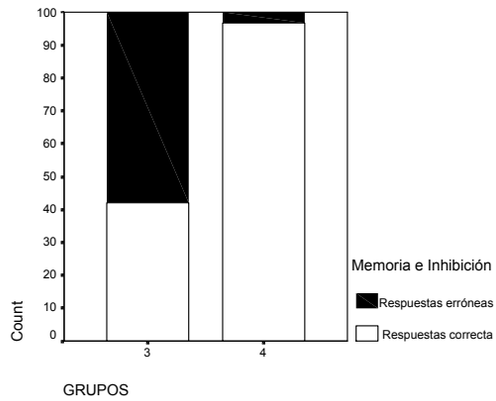


Gráfico 18

Gráficos 14-18: Rendimiento de los dos grupos de edad en las pruebas de FCP (14)FCSOS1 (15), FCSOS2 (16), Memoria c/Inferencia (17) y Memoria e Inhibición (18).

Un dato que me parece interesante se refiere al rendimiento de los niños frente cada una de las preguntas de FCSOS. Del total de niños que fallaron frente a esta prueba, unicamente 3 niños

(de 3 y ½ años) respondieron de forma "realista" a alguna de las preguntas y tan solo uno lo hizo consistentemente a ambas (es decir: diciendo que uno y otro personaje buscarían el objeto crítico "en la boca" o "la panza"). La media de edad de estos niños era de 36, 77 (DS± 0,58). Es decir: se encontraban por debajo (aunque no en términos estadísticamente significativos) de la media de edad. El resto (1 niño en FCSOS1 y 5 en FCSOS2) respondieron señalando un recipiente que no se correspondía con el personaje.

En todos estos casos el mayor número de respuestas incorrectas se vio en la segunda pregunta. En ellos las respuestas, aunque erróneas, no pueden ser clasificadas de "realistas". Los niños predecían un comportamiento anómalo diferente del propio y para hacerlo debían atribuir al personaje una intención específica y una creencia diferente de la suya. Según creo, este es un elemento adicional que debe llevarnos a pensar en el rol que la memoria y la capacidad para seleccionar, de entre dos representaciones, la más adecuada (a los fines de efectuar una predicción) podría ser un factor determinante de los malos rendimientos de los niños pequeños frente a este tipo de pruebas. Es decir: muchos niños pequeños parecieran aceptar que alguien guíe su comportamiento a partir de una situación contrafáctica, para después hacer algunas predicciones en base a este razonamiento. Sin embargo, como ya planteara Leslie o Russell, podría existir alguna dificultad intrínseca a las capacidades de los sujetos de esta edad para "conectar" los posibles contenidos representacionales con cada agente y con situación, a fin de hacer predicciones adecuadas.

Discusión

El análisis de los datos recabados frente a la prueba de FCP parece indicar la presencia de un efecto resultante del"formato de las preguntas", o de la interacción entre este factor y el "orden" de interrogación. En relación con ello hemos visto que los niños pequeños fallan consistentemente en esta prueba, independientemente del orden y la forma de las preguntas. En cambio los sujetos mayores son más eficientes ante el primer formato interrogativo ("dónde va a buscar- el agente- su pertenencia") cuando dicha pregunta se hace en primer lugar. En estos casos, es llamativo que la realización inmediata posterior de la pregunta número 2 conlleve una desmejora en los rendimientos. Dicho efecto no se ve ante el orden inverso de interrogación. Aquí, se observa un desempeño más satisfactorio frente a ambas preguntas. Creo que esto podría estar mostrando alguna dificultad para comprender adecuadamente el significado de las expresiones que involucran la expresión "pensar" en los niños de 4 y ½ años. Respecto de esto podemos suponer lo siguiente: en este formato interrogativo es necesario decodificar y luego conjugar dos oraciones: "donde piensa (ahora) [queestá el objeto]. La segunda de estas oraciones se encuentra subordinada a la primera. De este modo, el niño debe comprender que la pregunta se refiere no a "dónde se encuentra" el objeto en el momento presente, sino a cuál es el pensamiento del agente. Esto puede resultar complicado para estas edades. Con relación a dicho punto me gustaría comentar que algunas evaluaciones informales con dos niños con retraso mental moderado (de 12 y 13 años) arrojó resultados parecidos empleando esta clase de preguntas. En dichas ocasiones encontré que los niños podían responder más eficientemente cuando les preguntaba por la conducta de un personaje que tenía una falsa creencia y que en cambio fallaban cuando les preguntaba por el pensamiento del mismo. Si a continuación les hacía la siguiente interrogación: "¿Y antes de irse, dónde pensaba- el personaje- que estaba su objeto?" el inconveniente disminuía y los mismos niños respondían de forma correcta. Creo, por ende, que el inconveniente principal aquí podría asociarse con cierta dificultad para ensamblar ambos términos de la oración y asociarlos con el momento temporal presente. Por supuesto, esta es una hipótesis que merecerá seguir siendo investigada.

Los resultados en las pruebas "no-mentalistas" replican los resultados del anterior trabajo. Respecto de FCSOS c/2 recipientes hemos visto que muy pocos niños ofrecen auténticas respuestas realistas para predecir el comportamiento del personaje (aún cuando todos lo hicieron cuando se trataba de reconocer su propia actitud). También me parece oportuno remarcar el incremento de las dificultades de los niños pequeños para responder satisfactoriamente a la pregunta número dos (la referida al segundo personaje). Aquí el número de errores es mayor (aún cuando sus respuestas continúan siendo primeramente mentalistas). Creo que esto podría obedecer- una vez más- a ciertas limitaciones en términos de memoria para retener y computar de forma adecuada uno y otro contenido representacional con cada agente

Estudio No 4

Ya he mencionado que los niños de menos de 3 años fracasan para resolver la prueba de Apariencia-Realidad (Flavel, Flavel y Green, 1981; Flavel, Green y Flavel, 1986). Como el lector recordará, en esta prueba se solicita al sujeto es que emita un juicio respecto de un objeto engañoso tal como una esponja con apariencia de piedra. Se pregunta al niño qué clase de objeto piensa que es. Luego de que éste responde, se lo desengaña, haciendo explícita la "verdadera naturaleza" del mismo. Finalmente se le solicita decir qué es lo que el objeto "parece" ser y qué lo que "verdaderamente" es. Estos resultados se han atribuido al mismo problema que los lleva a fracasar en la prueba de Falsa Creencia: un déficit metarrepresentacional

Los anteriores resultados me sugirieron que ésta podía no ser la única razón de esta clase de problemas. En este estudio me propuse evaluar los rendimientos de niños de edad preescolar en una prueba que conservaba alguna de las características de la prueba de Apariencia-Realidad, pero que carecía de los componentes propiamente "mentalistas" y "metarrepresentacionales" de dicho test. Lo que busqué fue una tarea que supusiese el empleo de representaciones contrarias asociadas con un mismo objeto pero que no implicase considerar la evaluación de un agente respecto de estas. Concretamente diseñé un dispositivo (el ***objeto ambiguo***) que podía transformarse y ser utilizado como dos juguetes diferentes. Mostraba al niño el objeto en una "versión neutral" y, a continuación, le presentaba las variantes 1y 2, asociándolas con dos escenarios diferentes. En una variante un personaje (A) utilizaba el objeto de un determinado modo (como un sombrero). Hacía ello en una escena contextualizada: el personaje estaba junto a otros muñecos, que realizaban actividades semejantes a él. En un segundo momento, luego de desplazarme con el niño a otro escenario, presentaba el juguete con una apariencia diferente (como un barquito), y hacía una representación en la que un segundo personaje utilizaba el objeto de un modo pertinente, en una escena diferenciada de la anterior. Seguidamente el pequeño debía decir, desde el escenario 1, qué juguetes podían crearse con el objeto presentado.

A diferencia de la prueba de falsa creencia o la prueba de apariencia realidad, en esta prueba el niño debería manipular dos contenidos representacionales y ligar cada uno de ellos a una situación; además era preciso que, estando en un escenario, el niño fuese capaz de recuperar información referida a un escenario diferente. Sin embargo no lo inducía a atribuir estados mentales a los agentes ni establecer el nivel de adecuación con que un contenido representacional representaba a la realidad.

Material y métodos

Sujetos

Trabajé sobre una muestra accidental conformada por niños que concurrían al centro de cuidado infantil privado "Giraluna", en el barrio Villa Cabrera de la ciudad de Córdoba (Argen-

tina). El grupo original estaba conformado por 17 niños 3 años y 11 de 4 años. Los datos de 3 niños de años 3 y ½ años y 3 de 4 y ½ años fueron eliminados para el análisis final debido a que no superaron alguna de las pruebas controles o se negaron a continuar con la evaluación. La muestra final quedó así formada por 20 sujetos, 12 niños de 3 ½ años (4 niños y 8 niñas M= 35, 49; DS=4,60) y 8 niños de 4 ½ años (4 niños y 4 niñas, M= 54,26; DS= 4, 39). Los niños que participaron del experimento fueron seleccionados al azar.

Procedimientos

Para la evaluación de cada niño empleé 1 sesión, de aproximadamente 30 minutos. La misma fue realizada en una habitación que se encontraba separada del resto de las aulas; cada evaluación se realizó de forma individual. Previamente empleé una sesión para establecer un vínculo adecuado con cada pequeño. Se siguieron los procedimientos generales de los estudios previos.

En función del factor edad dividí a la población en dos grupos: Grupos de niños de 3 años y grupo de niños de 4 años). Presenté a cada grupo los siguientes test: 1) ***Falsa Creencia Predictiva***; 2) ***Prueba del objeto ambiguo.***

Instrumentos

Prueba del Objeto Ambiguo (POA)

Para esta prueba empleé un dispositivo de papel pintado. El papel fue doblado con diferentes pliegues de forma tal que podía desplegarse y representar un barquillo o bien un sombrero de papel. La evaluación se llevaba a cabo en una mesa de 80 cm por 50 cm, y de 60 cm de altura. Un biombo de 40 cm. de largo y 30 de altura dividía la mesa a la mitad. En una de las mitades coloqué tres muñecos de aproximadamente diez centímetros de altura; dos de ellos portaban sombreros de tela. El tercero llevaba la cabeza descubierta. En la otra mitad había dos muñecos de entre tres y cuatro centímetros de altura. Junto a ellos ubiqué diferentes vehículos de miniatura y un pequeño recipiente que simulaba un estanque.

Presentaba al niño el "objeto ambiguo" doblado en su forma "neutral". De este modo, el sujeto veía un rectángulo de papel con diferentes colores en la superficie. En ese instante le preguntaba:

1- ¿Qué es esto que tengo en la mano?

En cada caso tomaba en consideración la primera respuesta del niño para luego compararla con la respuesta a la "pregunta control". Las respuestas generales de los niños fueron: "un papel", un "cuadrado" y un "barrilete". Por la sustancia, la forma (por los pliegues) y los colores el mismo podía ser tenido por todas estas cosas, por ende consideré cualquiera de las anteriores respuestas como correctas. Hubo un niño de tres años que respondió diciendo: una casa. En dicho caso tomé esta respuesta para hacer la comparación final.

A continuación mostraba los muñecos de la escena "A" (con los sombreros) y les narraba la siguiente historia: "Juan es un nene que está jugando con sus amigos. Todos ellos tienen sombreros para protegerse del sol y Juan no. Querés ayudarme a que hagamos un sombrero para Juan". Entonces desdoblaba el papel y dejaba ver el sombrero. En ese momento le hacía una "pregunta de control":¿Qué tiene Juan en la cabeza?. Considerér respuestas correctas: a) un sombrero; b) un gorro o gorrito; c) algún otro sinónimo de esta clase de objetos (por ejemplo: una "visera").

Una vez finalizada esa etapa de la prueba volvía a doblar al objeto ambiguo en su forma original. Luego pedía al niño que se trasladase al lado contrario de la mesa y les presentaba a los personajes de la siguiente historia. "Pedro y su amigo tienen distintos vehículos. Mirá: tie-

nen un auto, un camión y un avión. Ellos tienen que andar por distintos lugares. A veces usan el auto, aveces el camión y a veces el avión. Pero ahora, Pedro debe cruzar este tanque con agua. Le falta un barco. Para ayudar a Pedro, nosotros vamos a armarle uno". En ese momento desdoblaba el Objeto Ambiguo dándole forma de barquillo de papel. Mostraba a los niños el nuevo "juguete" y les hacía una demostración sobre como funcionaba, subiendo al muñeco a bordo del mismo y colocando el dispositivo en el agua. En ese instante hacía a los pequeños la segunda pregunta control:2) ¿Qué juguete hicimos para Pedro? ¿Qué eso? (señalando el barquillo). Consideré que eran respuestas correctas: a) un barco; b) un barquito; c) cualquier sinónimo o referencia a un objeto de las mismas características funcionales (como por ejemplo "una lancha"). Finalmente cerraba el dispositivo y hacía al niño las preguntas "críticas" del test:

1) ¿Qué juguete hicimos para que Juan juegue con sus amigos?. Consideré respuestas correctas: a) un sombrero; b) un gorro o gorrito; c) algún otro sinónimo de esta clase de objetos (por ejemplo: una "visera").
2) ¿Qué juguete hicimos para que Pedro juegue con su amigo? Consideré que eran respuestas correctas: a) un barco; b) un barquito; c) cualquier sinónimo o referencia a un objeto de las mismas características funcionales (como por ejemplo "una lancha").

Hice las dos preguntas mostrando al niño el muñeco correspondiente. Al momento de interrogar a los sujetos utilizaba el escenario número 1. En cada caso sostenía el personaje en una mano y en la otra el objeto ambiguo. El niño podía ver dicho escenario por detrás. Este recaudo hacía que la prueba guardase mayor semejanza con las pruebas de falsa creencia y apariencia realidad, en dónde el "contexto" en el que se responde a las preguntas críticas es el asociado a la creencia verdadera o el que corresponde con un aspecto visible del objeto aparente.

Varié el orden de presentación siguiendo la secuencia de un diseño compensado. Es decir: a la mitad de los sujetos les presenté en primer lugar el barco y en segundo el sombrero y a la otra mitad la secuencia inversa. Finalmente hice una última "pregunta de control":

3) ¿Qué es esto que tengo en la mano? (Mostrándoles el dispositivo cerrado). Consideré como correcto que el niño respondiese lo mismo que en la pregunta de control número 1 (un "papel", un "cuadrado", un "barrilete") o un "sombrero" o un "barquito" (es decir: cualquiera de los dos objetos que habíamos realizado durante el juego).

Datos relativos a la validez del nuevos test

Seguí con esta prueba el mismo procedimiento de validación de criterios comentado para el estudio 1. Los datos obtenidos se ajustan en general con mi hipótesis. Los jueces consideraron que la prueba no supone adscripción mental y que permiten evaluar aspectos ejecutivos, fundamentalmente el grado de "inhibición de una respuesta saliente" y la "memoria de trabajo" (CVR= 1). No se logró acuerdo en la estimación respecto del nivel de dificultad de la prueba.

Resultados

La distribución en función de los factores "sexo" no resultó estadísticamente significativa (Prueba exacta de Fisher). El factor "orden de presentación" presentó asociación con los rendimientos en POA ($X= 4{,}26$, $N=20$; $p< 0{,}05$). Es decir, una proporción mayor de niños respondió acertadamente a las preguntas críticas frente al formato 1 (contexto 1-contexto 2) que al formato inverso (contexto 2-contexto1). Recordemos que las preguntas se hacían en el contexto 1.

Los porcentajes de niños que pasaron las diferentes pruebas son presentados en la tabla VII. El análisis mediante la prueba exacta de Fisher reveló diferencias significativas, en función del grupo de edad, para FCP (X= 13,33, N=20; p< 0,001, una cola) y POA (X= 7,17, N=20; p< 0,05, una cola). En ambas pruebas se aprecia un rendimiento significativamente inferior en el grupo de menor edad.

	Falsa Creencia Predictiva		*Prueba del Objeto Ambiguo*	
Edad	*Correc-tas*	*Erróneas*	*Correctas*	*Erróneas*
3 años	*2*	*10*	*5*	*7*
	0,16	*0,84*	*0,41*	*0,59*
4 años	*8*	*-*	*8*	*-*
	1		*1*	

Tabla VII - Resultados obtenidos por niños de 3 y 4 años en las pruebas FCP y POA

Un prueba Phi para escalas nominales dicotómicas permitió determinar la presencia de asociación altamente significativa entre ambas pruebas (X=7,74, p< 0,001).

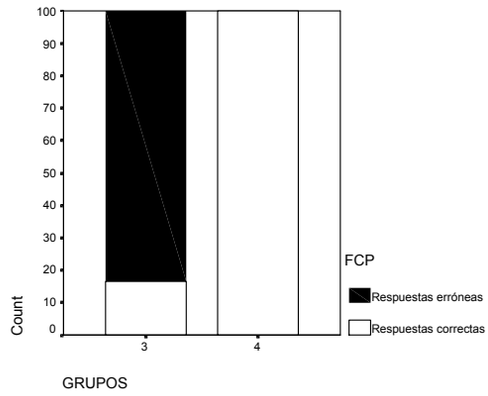


Gráfico 19

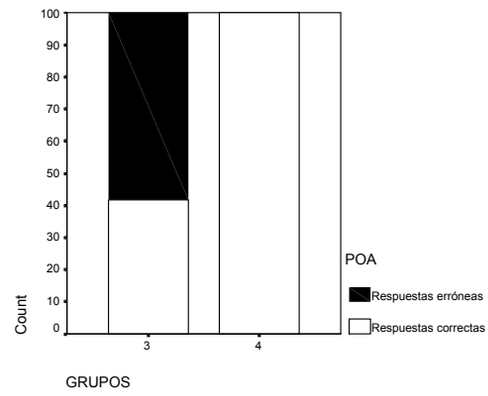


Gráfico 20

Gráficos 19-20: Rendimiento de los dos grupos de edad en las pruebas de FCP (19) y POA (20).

Discusión

De acuerdo con la hipótesis representacional de Perner (1991) cabría esperar que los niños pequeños expresasen inconvenientes para enfrentar pruebas que requieren del uso de nociones metarrepresentacionales. Sin embargo no parece ser éste el caso de la POA. Este test requiere del procesamiento de diferentes contenidos mentales asociados a contextos específicos y, pareciera ser, de la inhibición de una respuesta saliente. Para resolverla basta con recuperar información asociada a dos escenarios diferentes de forma apropiada. Según la TRM un niño pequeño no debiera tener inconvenientes para afrontar esta clase de problemas.

Según la hipótesis de Leslie (1994) el niño encontraría aquí el mismo tipo de dificultad que en la prueba de la falsa creencia. Ambos problemas suponen la elección de uno de dos posibles contenidos representacionales en tanto asociado con una situación específica. De acuerdo con Russell (1997), también es de esperar que el niño pequeño muestre incompetencias en una prueba que, como ésta, suponga la retención de diversos contenidos mentales en el "buffer" de memoria de trabajo y, conjuntamente, la inhibición de una respuesta desencadenada por estímulos perceptivos salientes del ambiente.

Mis resultados parecen ajustarse a estas predicciones. Creo que estos datos sugieren, una vez más, la viabilidad de la hipótesis que aboga por la presencia de ciertos impedimentos que exceden a la simple capacidad para adscribir creencias u otros estados intencionales. Sugieren. en cambio, como verosímil, la hipótesis que sostiene que los niños pequeños presentarían problemas para recuperar información bajo determinadas circunstancias, fundamentalmente en función de la cantidad de eventos que deben ser recordados así como también del grado de "saliencia" de tales contenidos representacionales expresan.

Estudio No 5

En este nuevo estudio me propuse profundizar algunas cuestiones surgidas en los trabajos anteriores frente a la prueba de Falsa Creencia sin Opción Saliente. Mi interés continuaba estando centrado en encontrar nuevos datos sobre las habilidades de los niños pequeños para adscribir actitudes psicológicas símiles a las creencias. Habíamos visto por ejemplo, que aún cuando no pudiesen establecer cual de entre dos contenidos representacionales alternativos se encontraba ligado a un estado de creencia, los mismos podían determinar cuando alguien compartía o no con ellos un estado de conocimiento (Roth y Leslie, 1998). ¿Podría hallar algún nuevo dato que corrobore mis hipótesis, esto es, que estos pequeños comprendían nociones mentales semejantes a las creencias y que sus dificultades podían ser predominantemente ejecutivas?

Para este estudio diseñé una nueva prueba que suponía la adscripción de creencias falsas y en la cual la saliencia perceptual de dos contenidos representacionales se veían más claramente equiparados que en los casos de FCSOS y FCSOS c/2 rec. Utilicé dos cajas vacías que llevaban impresas fotografías de comestibles diferentes e interrogué a los niños sobre el sitio al cual un personaje recurriría en busca de un particular tipo de alimento. La resolución de esta prueba dependía de que el niño fuese capaz de seleccionar aquella caja en cuya tapa se veía impreso el alimento que el personaje se había propuesto encontrar, a la vez que dejar sentado que podía reconocer que la caja en cuestión se encontraba vacía. Comparé luego los resultados de esta prueba con aquellos obtenidos en la prueba de Falsa Creencia estándar.

Material y métodos

Sujetos

Trabajé sobre una muestra accidental conformada por niños que concurrían al centro de cuidado infantil privado "Giraluna", en el barrio Villa Cabrera de la ciudad de Córdoba (Argentina). El grupo original estaba conformado por 17 niños de tres años y medio y 16 de cuatro años y medio. Los datos de 3 niños de 3 años y medio fueron eliminados para el análisis final debido a que no superaron alguna de las pruebas controles o se negaron a continuar con la evaluación. La muestra final quedó así formada por 30 sujetos, 14 niños de 3 años (4 niños y 8 niñas M= 35, 45; DS=5,20) y 16 niños de 4 años (4 niños y 4 niñas, M= 53,96; DS= 4,54). Los niños que participaron del experimento fueron seleccionados al azar.

Procedimientos

Se siguió un procedimiento similar al de los estudios previos. En función del factor edad dividí a la población en dos grupos: grupos de niños de 3 años y grupo de niños de 4 años. Presenté a cada grupo los siguientes test: 1) *Falsa Creencia Predictiva*; 2) *Prueba de Falsa Creencia sin Objeto*

Instrumentos:

Falsa Creencia Predictiva (FCP)

Para la presentación de la prueba se siguió un protocolo similar al de los trabajos anteriores. Representaba una escena con muñecos. Un personaje depositaba un objeto (una bolita) en un recipiente opaco con tapa y se retiraba. Otro personaje ingresaba y desplazaba el objeto hasta un segundo recipiente, también opaco, y cerraba la tapa. A continuación el primer personaje reingresaba en la escena. Entonces hacía a los niños la pregunta crítica del test: "¿Dónde va a ir Sofía a buscar su bolita"[124] y las preguntas controles de comprensión y memoria.

Prueba de Falsa Creencia sin Objeto (CSO)

Para esta prueba empleé dos cajas de cartón de aproximadamente 7 centímetros de largo y 4 de ancho. Las cajas llevaban impresas imágenes de dos tipos de comestibles: "galletas" y "papas fritas". Preguntaba a cada niño qué creía él que podía haber dentro de cada caja. Todos los niños pudieron reconocer al menos uno de los dos comestibles. Si solo eran capaces de reconocer uno de los comestibles, les preguntaba si el mismo les resultaba apetecible. Si en cambio reconocían ambos, les preguntaba cual de los dos comestibles les gustaba más. Basándome en la preferencia del niño construía la historia que seguía. En la misma intervenía un personaje de peluche al cual presentaba como "el monstruo de las galletas/papitas".

Protocolo:

La siguiente era la historia que narraba:"El "monstruo" está muy hambriento pues no ha comido su "merienda" y tiene *hambre*. De modo que quiere comer galletas/papitas". A continuación el monstruo, se retiraba a otra habitación. En ese momento ponía las cajas sobre la mesa y le preguntaba que creía que había dentro. Después de que respondiese mostraba al niño que ambas estaban vacías. Tras ello el "monstruo de las galletas" regresaba y se acercaba hasta una y otra caja comentando: "¡Qué hambre tengo. Seguramente por aquí debe haber algunas galletas/papitas por acá". Entonces realizaba las preguntas. "Pregunta crítica":

1) ¿Adónde piensa el monstruo que hay galletas/papitas?

"Pregunta control":

2) Vos: ¿en donde pensás que hay galletas/papitas?

Datos relativos a la validez del nuevos test

Seguí con estas pruebas el mismo procedimiento de validación de criterios comentado para los otros estudios. Los jueces consideraron que la prueba supone adscripción mental y hubo un relativo acuerdo en que su complejidad era o igual o menor (pero no superior) a FCP. No hubo en cambio acuerdos respecto del grado de participación ejecutiva ni sobre el tipo de función que implicaba.

[124] A diferencia de los trabajos previos, en esta versión apliqué una única pregunta crítica.

Resultados

La distribución en función de los factores "orden de presentación" y "sexo" no arrojó diferencias estadísticamente significativas (Prueba exacta de Fisher). A los porcentajes de niños que pasaron a una y otra prueba los presento en la tabla IX.

	Falsa Creencia Predictiva		*Prueba de Falsa Creencia sin Objeto*	
Edad	*Correc-tas*	*Erróneas*	*Correctas*	*Erróneas*
3 años	*4*	*10*	*12*	*2*
	0,29	*0,71*	*0,86*	*0,14*
4 años	*16*		*16*	
	1		*1*	

Tabla IX - Resultados obtenidos por niños de 3 y 4 años en las pruebas FCP y CSO

El análisis mediante la prueba exacta de Fisher reveló diferencias significativas, en función del grupo de edad, para FCP (X= 17,14, N=30; p< 0,001) pero no para CSO. El nivel de asociación general entre las pruebas (Coeficiente de correlación Phi) no expresó asociación entre ambas pruebas.

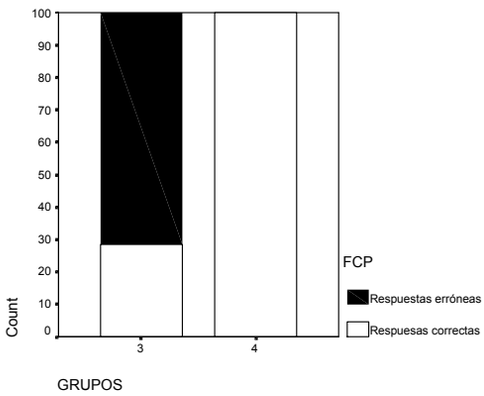


Gráfico 21

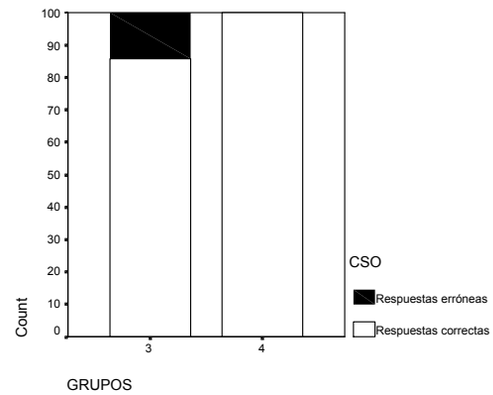


Gráfico 22

Gráficos 21-22: Rendimiento de los dos grupos de edad en las pruebas de FCP (21) y CS(22)

Discusión

El rendimiento de los niños menores en la prueba de Creencia sin Objeto fue proporcionalmente semejante al de Falsa Creencia sin Opción Saliente. En el presente caso, la proporción de niños del grupo de 3 años que resolvió esta prueba prácticamente no difiere respecto del grupo mayor.

Estos datos nos conducen una vez más a pensar en la presencia de alguna capacidad temprana para reconocer aspectos intrínsecos a los procesos de formación de estados de conocimientos y creencias. Al igual que en FCSOS con uno y dos recipientes, la prueba CSO supone la puesta en juego de habilidades inferir un tipo de actitud psicológica hacia un contenido representacional contrafáctico. Sin embargo en esta prueba, a diferencia de FCSOS, el niño ha de basar su inferencia no en una situación previa modificada, sino en ciertos indicios aportados por las características del recipiente, respecto de su contenido. Por otro lado, la misma parece similar a la de FCSOS en lo que hace a la "saliencia perceptual". En ambas nos hallamos frente a la ausencia de un auténtico objeto crítico ("referencia") siendo en la primera por carencia desde el comienzo del test y en el segundo como resultado de su desaparición.

Tomados en conjunto con los datos previos corroboran la hipótesis: 1) que los pequeños podrían gozar de algunas nociones básicas sobre lo que son las creencias y lo que son los comportamientos regulados por creencias equívocas sobre el mundo; y 2 que factores contextuales y estructurales de la prueba -como la presencia física o no de una situación real contraria a la representada- pueden dificultar el cómputo representacioal y la inferencia mentalista

Estudio No 6

En el presente estudio ofrezco nueva evidencia en relación a la capacidad de los niños pequeños inferir estados mentales asociados a creencias y ciertos estados de conocimiento en nuevas pruebas con diferentes niveles de complejidad.

Diseñé seis nuevos test. Dos de ellas (la ***prueba de falsa creencia parcial con tres recipientes*** y la ***prueba de las cajas de galletas***) suponían adscripción de creencias falsas similares a la que tiene lugar en la prueba de falsa creencia estándar, solo que en ambos casos empleé 3 recipientes. Dos objetos eran guardados en dos de dichos recipientes, aunque de modo tal que la ubicación de uno de éstos coincidía siempre con las expectativas de un personaje. El segundo objeto (similar al primero) era desplazado en ausencia de dicho personaje de forma tal que sus expectativas al respecto se hallaban desajustadas. En ambas pruebas los recipientes presentaban claves externas que tenían por función dar pistas sobre cuales eran las expectativas del personaje respecto del contenido de los recipientes. De este modo: uno de los recipientes tenía uno de dichas marcas junto con el objeto real, el segundo recipiente tenía la marca pero sin el objeto y el tercero contenía el segundo objeto pero sin ninguna clave externa. Con estas dos pruebas me propuse evaluar la incidencia que la presencia real del objeto, por un lado, el empleo de pistas por otro y, en tercer lugar, la conjunción de ambos factores (todos aspectos relacionados con las funciones ejecutivas), podía tener en la resolución de este tipo de problemas.

En segundo lugar empleé una ***prueba de conocimiento***. En la misma mostraba al niño y a Ariana Videla, mi colaboradora para esta fase del estudio, un juguete. A continuación pedía a mi colaboradora que se retirase y en su ausencia dejaba que el niño viese una característica llamativa (aunque oculta) del artefacto. Seguidamente Ariana ingresaba en la escena. En esa instancia se evaluaban las reacciones espontáneas del niño (por ejemplo, si hacía algún comentario significativo a mi colaboradora). A continuación hacía al niño preguntas explícitas sobre si mi colaboradora tenía o no conocimiento de las propiedades del artefacto. En este caso lo que pretendía establecer era si los niños eran o no capaces de darse cuenta, por si solos, que la colaboradora que estaba ausente en el momento de la demostración, no compartía con ellos la misma actitud (de conocimiento) hacia la situación clave de la prueba. La presencia de respuestas aclaratorias o comentarios sobre el evento no compartido podían, en tal sentido, ser un indicio de que el niño reconocía que había algo de lo cual el personaje en cuestión no estaba al tanto. Aquí las respuestas espontáneas desencadenadas en los niños podían ser un mejor indicio de sus inferencias mentalistas que las brindadas frente a preguntas explícitas como tales como "¿Qué sabe X?" o "¿Conoce X lo que yo te mostré?".

La cuarta prueba utilizada fue una versión del test de ***apariencia-realidad*** en una versión similar a la de Flavell, Green y Flavell (1985). Según hemos visto, estos investigadores encontraron una mejoría en el desempeño de los niños de tres años en una prueba de este tipo en la que cubrían parcialmente un dibujo con un celofán de otro color. Al parecer, esta cobertura parcial permitió a los pequeños reconocer y diferenciar el color aparente del color real del dibujo. Presumiendo que en tal ocasión cuestiones asociadas a la saliencia del estímulo pudieron incidir sobre los resultados, diseñé un test similar. Durante la evaluación mostraba al niño y a Ariana, una figura recortada sobre un fondo de cartón de un color diferente. A continuación, la colaboradora se retiraba del escenario y yo mostraba al niño una imagen completa que

aparecía por debajo de la figura recortada. Seguidamente preguntaba por el "aspecto aparente" del dibujo y su naturaleza "real" así como también por las creencias de mi colaboradora.

En la quinta prueba (test de ***"en dónde desea que esté"***) un personaje pedía a otro que le guardase una golosina en un recipiente. El segundo personaje, en ausencia del primero, víctima de una confusión colocaba el objeto en otro recipiente. El primer personaje regresaba y se llevaba equívocamente el primero de ellos (es decir, el vacío) hasta un lugar cercano. Luego preguntaba a los niños sobre el estado de ánimo de dicho personaje cuando fuese a buscar su golosina y sobre los estados de creencia de ambos personajes. Mi hipótesis de trabajo en esta prueba, era que si el niño adscribía una creencia falsa y al suponer que el personaje se conduciría hacia el recipiente vacío a buscar la golosina, necesariamente concluirían que su estado de ánimo sería la tristeza. Si en cambio llevaba a cabo un razonamiento realista, supondría que el personaje iría por el caramelo al sitio "correcto" y terminaría alegre. Como veremos en las conclusiones, otras interpretaciones son posibles aquí; sin embargo no me adelantaré.

Mi última prueba fue la de ***juego simbólico/creencia falsa.*** En la misma el niño y mi primera colaboradora compartían una situación de juego. En dicha situación, Ariana invitaba al pequeño a fingir que un juguete era un determinado objeto real. Después de asegurarnos de que el niño identificaba correctamente al objeto y entendía la situación de juego, Héctor, un segundo colaborador, ingresaba en la escena y, convoz y una actitud seria, simulaba confundir el objeto de juguete con un objeto real. A continuación evaluaba las respuestas espontáneas de los niños. Tras ello hacía una serie de preguntas sobre las creencias de Héctor.

En este test mi hipótesis fue que si el niño presentaba conductas diferentes frente a uno y otro colaborador (por ejemplo, haciendo determinadas aclaraciones) ello podía explicarse como consecuencia de que alcanzaba a discriminar en algún grado entre una actitud fingida de la primera y la "auténtica" creencia falsa del segundo. Si, como ha propuesto Perner, el niño era en cambio incapaz de ello, sus conductas en uno y otro caso debían ser más o menos idénticas.

Los rendimientos en las anteriores pruebas fueron comparados con los obtenidos en una prueba de falsa creencia típica. Conjuntamente con las respuestas verbales explícitas ofrecidas por los pequeños, se evaluaron algunos comportamientos no verbales que se consideraron indicios de posibles inferencias mentalistas.

Material y métodos

Sujetos

Trabajé sobre una muestra accidental conformada por niños que concurrían al centro de cuidado infantil privado "Giraluna", en el barrio Villa Cabrera de la ciudad de Córdoba (Argentina). El grupo original estaba conformado por 15 niños 3 años y 10 de 4 años. Los datos de 5 niños de años 3 años fueron eliminados para el análisis final debido a que no superaron alguna de las pruebas controles o se negaron a continuar con la evaluación. La muestra final quedó así formada 10 niños de entre 2 años y medio y 3 años y medio (7 niños y 3 niñas M= 35,4; DS= 4,35) y 10 niños de entre 3 años y medio (y un día) y 4 años y medio (4 niños y 6 niñas, M= 53,88 DS= 2,52).

Procedimientos

Se siguió un procedimiento similar al de los estudios previos. En función del factor edad dividí a la población en dos grupos: grupos de niños de 3 años y grupo de niños de 4 años). Presenté a cada grupo los siguientes test: 1) *prueba de falsa creencia predictiva*; 2) *prueba de falsa creencia parcial con tres recipientes*; 3) *prueba de las cajas de galletas*; 4) *prueba de conocimiento (muñeca rusa)*; 5)*prueba de apariencia realidad (manzana-auto)*; 6) *prueba de "¿en dónde quiere que esté?"*; y 7) *prueba de juego simbólico-falsa creencia*.

Instrumentos:

Falsa Creencia Predictiva (FCP)

Para la presentación de esta prueba seguí un protocolo similar a la de los experimentos previos. Representaba una escena con muñecos. Un personaje depositaba un objeto en un recipiente opaco con tapa y se retiraba. Otro personaje ingresaba y desplazaba el juguete hasta un segundo recipiente, también opaco, y cerraba la tapa. A continuación se presentaba la pregunta crítica "¿Dónde va a ir Sofía a buscar su juguete?", junto a las preguntas controles de comprensión y memoria ya descriptas.

Simultáneamente registraba si ante el regreso del personaje principal hacía algún gesto (señalar) o verbalización ("está en este", "te lo cambiaron", etc.) que tuviese por fin aclararle al personaje sobre la nueva ubicación del objeto crítico.

Falsa Creencia parcial con 3 Recipientes (FCParc. c/3 Rec.)

Utilizaba un escenario de títeres de cartón duro, forrado y pintado, de 80 centímetros de alto por 120 centímetros de ancho. Tres muñecos plásticos (un niño y dos niñas) de aproximadamente diez centímetros de altura eran utilizados para representar la historia. Usé tres latas colgantes, forradas de distintos colores y con base de *gomaeva,* colgadas del tirante del escenario de los títeres cual si fueran "piñatas de cumpleaños". De la base colgaba un piolín, del cual se tiraba para dejar caer el contenido de cada una de las "piñatas". Guardé dos caramelos en dos de las piñatas. La tercera piñata quedaba vacía. Utilicé además dos pegatinas de cuatro centímetros de largo y dos de ancho, hechas con papel de caramelo que pegaba sobre las latas, para recordar al niño dónde colocaba los caramelos un primer personaje.

Luego de mostrar a cada niño los diferentes elementos de la prueba a fin de asegurarme que los reconocía, que entendía el modo de funcionamiento de las piñatas y que comprendía la esencia de la situación, les narraba la siguiente historia:"Hoy es el cumpleaños de Pedro. Pedro está preparando su fiesta de cumpleaños. A Pedro le encantan las piñatas y por eso va a armar 3 piñatas para su cumpleaños. Se va a buscar una bolsa de golosinas para poner dentro de las piñatas. Pero cuando trae la bolsa se encuentra con que solo hay 2 caramelos. Así que Pedro decide poner un caramelo en la piñata azul y otro en la piñata roja. Después, Pedro pega dos figuritas de caramelo, para acordarse de los lugares en dónde dejó los caramelos.Ahora Pedro se va a bañar para estar limpio para la fiesta (el personaje era retirado fuera de la escena)."¡Pero mirá lo que pasa ahora!. Mientras Pedro se está bañando entran sus hermanas, Ana y María. Ana quiere ver que hay en las piñatas. Así que tira de la piñata amarilla y no encuentra nada. Entonces tira de la piñata azul y encuentra un caramelo; María tira de la piñata roja y encuentra el otro caramelo. Ahora, Ana y María tienen que acomodar todo para el cumpleaños de Pedro. Ana, que es muy ordenada y siempre deja las cosas en dónde las encuentra, guarda el caramelo en la piñata azul. Pero María, que siempre se confunde y deja todo desordenado y hecho un lío, no guarda el caramelo en la piñata roja: ¡lo guarda en la amarilla!"."Ahora vuelve Pedro, que terminó de bañarse. Pedro tiene hambre y quiere comer uno de los dos caramelos. Dice: -*Me duele la panza del hambre! Bah!- dice- Yo no espero nada a los invitados y me como uno de los caramelos!"*.

"Pregunta Crítica":

1) ¿Dónde va a ir Pedro a buscar un caramelo?

"Preguntas de control"

2) ¿Dónde están los caramelos, de verdad?
3) ¿Y Juan donde dejó los chocolates?

Simultáneamente registraba si ante el regreso del personaje principal hacía algún gesto (señalar) o verbalización ("está en este", "te lo cambiaron", etc.) que tuviese por fin aclararle al personaje sobre la nueva ubicación del objeto crítico.

Prueba de las cajas de Galletas (PCG)

Utilizaba dos muñecos uno de 20 y otro de 10 cm para escenificar la historia. Además empleé dos cajas de galletas de una conocida marca, fácilmente identificables por los niños de clase media de nuestro medio, junto a un paquete de comida para gatos, que llevaba impresa una fotografía de un gato. Una de las cajas contenía galletas; la otra se encontraba vacía. El paquete de comida para gatos, en tanto, tenía también galletas en su interior.

La historia se desarrollaba en tres partes. En un primer momento les presenta a "Girolamo, el monstruo de las galletas", siguiendo la siguiente narración:"Este es Girolamo, el monstruo de las galletas. A Girolamo le encantan las galletas. Pero en cambio no le gusta nada de nada la comida para gatos. Cuando Girolamo tenga hambre (y casi siempre tiene hambre) va a venir a buscar una galleta. Escuchá lo que dice Girolamo: - *No hay ni una galleta, por acá. Me voy a ir al otro lado de la sala a ver si encuentro una galleta porque me dio hambre*".Seguidamente Girolamo era retirado de la escena. En ese momento ingresa doña Ada, "la mamá de Girolamo". Tras ello continuaba:"Justo hoy, doña Ada, la mamá de Girolamo fue al supermercado y compró dos cajas de galletas y un paquete de comida para el gato (se muestran las dos cajas y el paquete). Hacía entonces las primeras preguntas de control, con el fin de asegurarme de que el niño identificaba a los envases. Pregunta de control:

1) ¿Qué crees que hay dentro de cada uno de estos (señalaba sucesivamente cada envase)?

Una vez que el niño identificaba los envases, le proponía: "¿Querés que nos fijemos, a ver si adentro hay lo que vos decís? (El niño podía observar que en la caja 1 y en el paquete de comida para gatos había galletas y que la caja 2 estaba vacía)... ¿Y? ¿Qué encontraste?" Después de escuchar sus respuestas se le explicaba lo siguiente: "¿Sabés lo que pasó? La mamá de Girolamo está cansada de que Girolamo se coma siempre todas las galletas y que nunca deje nada para los demás. Así que abrió una de las cajas, sacó todas las galletas y las *escondió* dentro del paquete de comida para gatos. Ahora la mamá de Girolamo se va a limpiar la casa... Pero ¡mirá quien llega! Es Girolamo, el monstruo de las galletas: -*Tengo mucho hambre. Estoy buscando que comer!. Mmmm que ganas de comer UNA galleta. Mmmm ¿qué es esto?!"*.Preguntas críticas:

2) Qué caja va a elegir Girolamo para buscar UNA galleta?
3) En que caja cree Girolamo que hay comida para el gato?

Preguntas de control:

4) Y vos: ¿en donde crees que hay galletas?
5) ¿Y en la otra caja que, que hay?
6) ¿Y en el paquete?

Simultáneamente registraba si ante el regreso del personaje principal hacía algún gesto (señalar) o verbalización ("está en este", "te lo cambiaron", etc.) que tuviese por fin aclararle al personaje sobre la nueva ubicación del objeto crítico.

Prueba de Conocimiento: la muñeca rusa (PMR)

Para esta prueba empleé cinco muñecos de entre cuatro y diez centímetros de altura ("Mini", una "chica superpoderosa", "Manuelita la tortuga", un robot plástico y una muñeca de alpillera) y una "mamushka", también conocida como "muñeca rusa". La misma podía abrirse a la mitad; dentro se encontraba una muñeca similar aunque de menor tamaño que también llevaba en su interior otra "mamuska". En total, había 7 muñecas dentro. Durante la prueba invitaba a los niños y a mi colaboradora Ariana a jugar con los muñecos. Luego de jugar durante 3 minutos, Ariana se retiraba de la sala diciendo: "me parece que sonó el teléfono. Voy a atender". En ese momento decía a los pequeños: "Ahora te voy mostrar algo. Mirá", y usando tono de confidencia, abría la primera muñeca. Seguidamente repetía lo mismo e iba mostrándole cada una de las muñecas restantes. A continuación guardaba todas las muñecas dentro de la mayor y la dejaba, junto a los demás muñecos, al alcance del niño. En ese momento reingresaba mi colaboradora y exclamaba: "Bueno... ¡Acá llegué para seguir jugando!".

Evaluaba si, en ese momento y espontáneamente, el niño hacía algún intento por comunicar a mi colaboradora las características de la muñeca, por ejemplo, diciendo, "mirá, tiene muñecas adentro", etc. Además, evaluaba el comportamiento no verbal (por ejemplo, si abría la muñeca y la mostraba.

"Preguntas críticas":

1) "Ariana, que recién estaba fuera no vio lo que yo te mostré ¿Cuántas muñecas cree que hay, ahora, que está cerrada?"
2) "¿Cuantas muñecas PARECE que hay?"

"Pregunta control"

3) "¿Y cuántas muñecas HAY de verdad (una o muchas)?"

Prueba de apariencia realidad (es un auto pero "parece" una manzana) (PA-R)

Para esta prueba utilicé un libro fabricado en cartón duro y posteriormente plastificado. La "tapa" del mismo era de color blanca y llevaba recortada en el centro una figura con forma de manzana. A través de dicho recorte podía verse el color de la segunda "hoja" del libro, que era de color rojo. De este modo la figura resultante era muy similar a una manzana. La segunda hoja, sin embargo, tenía dibujado un automóvil. Durante la prueba mostraba a los niños y a mi colaboradora el libro cerrado y preguntaba:

"Pregunta de control":

1) ¿Qué es esto que está acá?

Cuando el niño respondía ("una manzana"), Ariana comentaba: "Mmm que rica manzana; me dio hambre. Voy a ir a la heladera a ver si encuentro una manzana para comer". Una vez que se retiraba, abría muy lentamente el libro, dejando ver el falso fondo de lo que antes había sido identificado como una manzana y mostrando que se trataba de un automóvil. A continuación cerraba el libro y llamaba a Ariana. En ese momento registraba las respuestas espontáneas del niño, por ejemplo, si hacía un intento por informar a mi colaboradora el contenido de la segunda hoja del libro. Además registraba sus conductas no verbales (por ejemplo, si abría el libro para mostrarlo.

Tras ello y con la figura de la manzana frente al niño, hacía las "preguntas críticas":

2) "Esto: ¿qué parece que es?"
3) "Y de verdad, verdad: ¿qué es?"
4) "Ariana, antes de irse: ¿qué pensaba que era esto?"

Prueba de "donde quiere que esté" (PDQE)

Empleaba aquí el mismo escenario empleado frente al problema de la transferencia inesperada (FCP). Utilicé dos muñecos, de 10 cm de alto (la "tortuga Manuelita" y su hijo "Raúl") para escenificar la historia. Empleé además un bolso de tela pequeño con forma de mochila, una valija plástica de juguete y un chupetín.

Luego de presentar a los personajes y asegurarme de que los niños podían identificar correctamente el bolso ("mochila") y la valija, narraba la siguiente historia:"Raúl tiene un chupetín. Raúl se está por ir a a la guardería, que queda a muy cerquita de su casa. El quiere llevar el chupetín para comerlo a la hora de la merienda, así que le pide a su mamá: *Mamá, guardame el chupetín en la mochila; acordate: dentro de la MOCHILA*. Después de eso Raúl se va a lavar los dientes. La mamá agarra el chupetín para guardarlo pero... ¡mirá lo que pasa! ¡la mamá se olvida lo que Raúl le dijo!: *¿Dónde me había pedido mi hijo que le guarde el chupetín*? *Me parece que en la VALIJA*- dice Manuelita". A continuación, se depositaba la golosina en la valija. Seguidamente Raúl venía a buscar su mochila y se iba a la guardería. Preguntas críticas:

1) ¿Cómo se va a sentir Raúl cuando vaya a buscar su chupetín? ¿triste o contento?
2) ¿En dónde quiere que esté su galleta? ¿en la mochila o en la valija?

Pregunta complementaria:

3) La mamá de Raúl: ¿en dónde pensó que tenía que guardar elchupetín?

Preguntas de control:

4) Raúl: ¿en dónde le pidió, a su mamá, que le guarde el chupetín?
5) Y la mamá: ¿en dónde guardó el chupetín?

Prueba de juego simbólico-falsa creencia (JSFC)

En esta prueba participaron dos colaboradores: Ariana y Hector. Para la misma empleé un cajón con frutas plásticas (limones, naranjas, uvas, bananas y guindas) y un plato con naranjas de verdad (ambas de tamaño similares); una calculadora y una bolsa de polietileno.

Primeramente hacía unas preguntas a cada niño para asegurarme de que pudiese reconocer y diferenciar entre uno y otro tipo de frutas. Luego Ariana lo invitaba a jugar a "a la verdulería". Tras establecer los roles (de verdulero y de cliente) trabajaba sobre el comportamiento espontáneo del niño. Interactuaba con él durante 3 minutos. En ese instante, Ariana miraba al niño a los ojos, tomaba una naranja de plástico, y con tono y actitud seria, exclamaba: "Mmmm, qué ricas frutas. Me voy a comer una naranja. Tengo hambre", y se llevaba la naranja a la boca. En ese momento registraba las reacciones espontáneas del niño, por ejemplo si reía, expresaba algún gesto de sorpresa, como elevar las cejas y abrir los ojos, taparse la boca, etc. También registraba si, de forma espontánea, decía algo relativo al carácter falso de la fruta.

Seguidamente Ariana continuaba jugando con el niño durante 1 minuto más. A continuación entraba en escena Héctor, el segundo colaborador y, mirando las frutas y con tono y actitud seria, exclamaba: "¡Mmmm, qué ricas frutas. Me voy a comer una naranja. Tengo hambre". Entonces registraba las reacciones espontáneas del niño, por ejemplo si reía, expresaba algún gesto de sorpresa, como elevar las cejas y abrir los ojos, taparse la boca, etc. También registraba si, de forma espontánea, decía algo relativo al carácter falso de la fruta.

Finalmente, Héctor exclamaban: "¡Qué es esto!" con gesto ofuscado. También entonces registraba cualquier comentario o aclaración espontánea que el niño hiciese en relación con la situación. Finalmente, hacía la pregunta crítica:

1) Qué creyó Ariana/Héctor que era esto?

Las escenificaciones eran videograbadas y posteriormente codificadas, en función de las categorías establecidas, por un segundo observador. Para la categorización del registro de las expresiones espontáneas de los niños (por ejemplo, "gestos de sorpresa", "intentos de avisar", etc.) se acordaron previamente categorías con dos jueces.

Datos relativos a la validez de los nuevos tests

Seguí con estas pruebas el mismo procedimiento de validación de criterios comentado para los estudios previos. Según el criterio de los jueces todas las pruebas permitían evaluar adscripción mental, fundamentalmente atribución de "creencias" y, en los casos de FCPar c/3 r, PCG y PMR también posibilitaban evaluar estados de "conocimiento". No hubo unanimidad en que hubiese una disminución de las dificultades en lo que hace a procesos de adscripción para ninguna prueba. Sin embargo la falta de acuerdo en relación al grado de participación de las funciones ejecutivas me hicieron pensar si tales problemas de categorización no obedecieron precisamente a las dudas que se originaron en relación a cuán similares eran estas pruebas respecto de FCP a este nivel. Respecto de PMR los jueces coincidieron en que o bien la prueba no requería de una participación propiamente ejecutiva o, si lo hacía, era en un grado menor que FCP.

Resultados

La distribución en función del factor "sexo" no resultó estadísticamente significativa respecto del rendimiento en las pruebas (Prueba exacta de Fisher). En las pruebas de FCPar c/3 Rec. y PCG, las posibilidades de responder correctamente por azar aumentaban, pues los niños, guiándose por la ubicación "real" de los objetos, podían señalar indiferentemente cualquiera de dos recipientes (aquél que se encontraba vacío o aquél otro que tenía uno de los objetos críticos y que además había sido el seleccionado por el primer personaje) . Específicamente una respuesta al azar que llevase a la mitad de los niños pequeños a seleccionar uno de los recipientes que contenían caramelos daría lugar a una "mejora" respecto de FCP, si tales respuestas eran intepretadas como "mentalistas". Por ello, al momento de analizar los resultados he discriminado entre aquellos niños que optaron por una respuesta "mentalista pura" (y señalaron el recipiente vacío) y aquellos que se inclinaron por una o por otra de las opciones restantes ("creencia mentalista" o "respuesta realista pura") estableciendo luego los niveles de significación de las diferencias entre proporciones. Con dicho fin realicé comparaciones independientes entre los rendimientos en cada una de las tres opciones (Opción 1x2; 2x3 y 1x3) mediante una prueba exacta de Fisher. Este mismo test fue empleado para la comparación entre ambos grupos en relación a las preguntas cerradas (responde "correcta/incorrectamente") de las pruebas restantes.

Los porcentajes de niños que pasaron las diferentes pruebas son presentados en la tabla X. Las diferencias entre grupos para FCP1 resultaron altamente significativas (X= 7,50; p= 0.01). La comparación de porcentajes frente al resto de las pruebas las comento a continuación. En la prueba de FCPar. C/3 Rec., casi todos los niños mayores seleccionaron algunos de los recipientes en los que el primer personaje había dejado el objeto. Los niños del grupo de menor edad, en cambio, optaron (en proporciones similares) por uno u otro de los recipiente que contenía el elemento crítico. Estos datos nos llevarían a optar por la hipótesis nula (aproximadamente el 50 % optaron por una u otra opción). Las distribuciones entre uno y otro grupo de edad no resultaron estadísticamente significativas.

	Falsa Creencia 1		PFCP c/3 rec.1			PCG1		
			Donde va a buscar el caramelo			Donde va a buscar una galleta		
Edad	Correctas	Erróneas	Correctas: Creencia Mentalistas (Pura)	Correctas : Creencia Realistas	Incorrectas: Respuesta Realistas (Pura)	Correctas: Creencia Mentalista (Pura)	Correctas Creencia Realista	Incorrectas: Respuesta Realista (Pura)
3 años	1 (10%)	9 (90%)	1 (10%)	5 (50%)	4 (40%)	0 (0%)	8 (80%)	2 (20%)
4 años	7 (70%)	3 (30%)	4 (40%)	4 (40%)	2 (20 %)	5 (50%)	3 (30%)	2 (20%)

	PCG3		*PMR*		*PA-R*		*PA-R*	
Edad	En que caja le parece a Girolamo que hay comida para gatos		Diferencia entre cuantas muñecas "parece" y cuantas son"		*¿Que parece que es? Y ¿Qué es? (Ambas respuestas correctas)*		*¿Que creeyó Ari que era esto? ¿y de verdad qué es? (Ambas correctas)*	
	Correcta	Incorrect	Si	No	*Sí*	*No*	*Sí*	*No*
3 años	9 (90%)	1 (10%)	*5*	*5 (50%)*	*7 (70%)*	*3 (30%)*	*6 (60%)*	*4 (40%)*
4 años	8 (80%)	2 (20%)	*7*	*3 (30%)*	*10 (100%)*	*0 (0%)*	*8 (80%*	*2 (20%)*

	PDQE1		*PDQE2*		*PDQE3*		*JS-FC*	
Edad	*Cómo se va a sentir Raúl? Triste o contento?*		*Donde quiere Raúl que esté su caramelo?*		*La mamá de Raúl ¿en dónde pensó que tenía que guarda el chipetín?*		*Que creyó Hector.?*	
	Correctas	*Erróneas*	*Correctas*	*Erróneas*	*Correctas*	*Erróneas*	*Correctas*	*Erróneas*
3 años	*6 (60%)*	*4 (40%)*	*5 (50%)*	*5 (50%)*	*7 (70%)*	*3 (30%)*	*7 (70%)*	*3 (30%)*
4 años	*9 (90%)*	*1 (10%)*	*7 (70%)*	*3 (30%)*	*7 (70%)*	*3 (30%)*	*7 (70%)*	*3 (30%)*

Tabla X - Resultados obtenidos por niños de 3 ½ y 4 ½ años en las7 pruebas (respuestas a preguntas cerradas)

Los resultados frente a PCG avalan en cambio nuestra hipótesis de trabajo. En este test, solo dos niños pequeños optaron por una respuesta "realista" pura (seleccionando el paquete con comida para gatos). El resto eligió el recipiente de galletas que contenía galletas. En tanto, la mayor parte de los niños de 4 años optaron por alguno de los envoltorios de galletas. En esta prueba encontramos diferencias significativas, en función del grupo de edad, frente a las opciones 1 x 2 (X= 7,27, p≤ 0, 05); el resto de las comparaciones arrojan resultados similares para ambos grupos. En esta prueba los niños mayores prefirieron la opción "mentalista pura"

("caja de galletas vacía"); en cambio 8 de 10 niños menores optaron por la opción "creencia realista" (caja de galletas con galletas). En tanto, del total de 20 niños, 9 del grupo de menor edad y 8 del de mayor edad atribuyeron al personaje de la historia una creencia errónea cuando se les preguntó "¿En dónde piensa Girolamo que hay comida para gatos?".

El 50% de los niños de 3 años y ½ y el 70% del de 4 añosy ½ pudo responder satisfactoriamente a las preguntas "de apariencia" y "de realidad" en la PMR. En PAR, los porcentajes ascendieron, respectivamente al 70 y 100% para este mismo formato de interrogación. En esta última prueba el 60 % de los niños pequeños y el 80% de lo mayores pudieron inferir la creencia errónea de mi colaboradora. Las diferencias entre los grupos no resultaron significativas.

En PDQE, un 60% de los pequeños, fueron capaces de reconocer que, cuando fuera a buscar su golosina, el personaje se sentiría "triste" y el 50% afirmó que el mismo deseaba que su madre hubiese guardado el dulce en el sitio opuesto al que ésta terminó seleccionado. Para el grupo de 4 el porcentaje de respuestas correctas ascendió al 90 y 70 % respectivamente. En tanto, el 70 % de uno y otro grupo pudo inferir que la mamá del sujeto de la historia "pensó" que debía guardar el objeto en el sitio contrario a aquel indicado por el personaje. Estos mismos porcentajes se mantuvieron frente a la segunda pregunta crítica de la prueba de JS-FC, cuando pregunté a los niños por la creencia del personaje autoengañado (¿Qué creyó Hector que era esto?). En dicho caso el 70% de ambos grupos pudo dar una respuesta pertinente respecto de las expectativas inadecuadas de mi colaborador.

A continuación presento, en la tabla XI, las frecuencias de "respuestas espontáneas" de anticipación de los niños de ambos grupos frente a cada prueba. Esto es: el número de respuestas que implicaban "informar" al personaje de la historia sobre algún aspecto del asunto por él desconocido. En todos los casos, para ser clasificadas de forma positiva dentro de esta categoría, las respuestas debían aparecer sin ningún tipo de sugerencia externa.

	PFCPar. C/3 Rec		*PCG*		*PMR*		*PAR*		*PDQE*		*PFC*		*JS-FC*	
Edad	*Anticipa al personaje sobre la modificación (dice algo referido o usa gestos para señalar)*													
	Sí	*No*	*Sí*	*No*	*Sí*	*No*	*Sí*	*No*	*Sí*	*No*	*Sí*	*No*	*Sí*	*No*
3 años	*40%*	*60%*	*40%*	*60%*	*90%*	*10%*	*50%*	*50%*	*40%*	*60%*	*50%*	*50%*	*30%*	*70%*
4 años	*20%*	*80%*	*60%*	*40%*	*70%*	*30%*	*20%*	*80%*	*20%*	*80%*	*30%*	*70%*	*40%*	*60%*

Tabla XI - Respuestas espontáneas de anticipación (informar al personaje sobre la situación engañosa) de los niños en las diferentes pruebas

Aunque en ningún caso pudieron hallarse diferencias significativas entre los grupos, se aprecia una mayor tendencia en el grupo de niños pequeños a "anticiparse" a la decepción del personaje o bien a informar sobre aquellos aspectos que, según sospechan, el primero podría desconocer. El porcentaje mayor se da, a este nivel, en la PMR, en donde el 90 % de los niños pequeños optó por informar espontáneamente sobre el contenido de un "objeto engañoso". Los resultados frente a JS-FC no se ajustan a la hipótesis del experimento en este punto. Al respecto hubiésemos debido esperar que en un número mayor de niños de 3 años surgiese, de forma espontánea, una respuesta tendiente a corregir la expectativa inadecuada del personaje. De haber sido así, contaríamos con un mayor número de elementos para suponer que el niño infería una creencia errónea. Sin embargo solo 3 niños de 3 años y ½ y 4 del grupo de 4 años y ½ hicieron algún comentario espontáneo al colaborador "autoegañado" por la situación.

Quisiera aquí remarcar que ningún niño de los 20 hizo una observación de esta naturaleza cuando el primer experimentador se expresó en términos similares.

Más significativo resultó el hecho de que el 70 y el 80 % de los niños de uno y otro grupo expresasen, frente a estas circunstancias, un gesto risueño. Solamente un niño de 3 años había manifestado algo parecido frente al comentario del primer experimentador. Tal vez esto pueda estar sugiriendo que los niños pueden valerse de algunos elementos del contexto y la situación para diferenciar entre una situación en la cual alguien "simula" y otra en la cual alguien "cree erróneamente" algo. Los datos obtenidos en esta prueba junto con las respuestas explícitas sugieren que éstos podrían ser un indicio de alguna capacidad de esta naturaleza; como ya comenté un número importante de niños hizo un comentario adecuado cuando se les preguntó por la creencia del personaje.

Correlación entre pruebas

Una prueba Phi permitió establecer asociaciones significativas entre las siguientes variables: PCG 1 y 3 (X= 0,667 p < 0,05); FCP1 y PDQE 1 (X= 0,471 p <0,05); PMR 1y2 (ambas correctas) y JS/FC 4: cuando se le pregunta sobre la conducta del 2° colaborador dice algo pertinente sobre su creencia (X= 0,579 < 0,01); FCP observación: el niño intenta avisar de la situación de engaño y PDQE el niño intenta avisar de la situación de engaño (X= 0,579 P=0,01); PDQE: el niño intenta avisar de la situación de engaño y JS/FC: presenta conductas de incomodidad o de complicidad con el primer colaborador ante el engaño del segundo (X=: 0,435 p= 0,05); FCP el niño intenta avisar de la situación de engaño y JS/FC : presenta gesto de sorpresa (X=: 0,471 p< 0,05).

También pudo observarse una tendencia,que estadísticamente no alcanza a ser significativa, para PMR 1y 2 (ambas correctas) y PA-R 1y2 (ambas correctas; X=: -0,343;p= 0,12); PA-R 1y2 (ambas correctas) y PDQE1 (X= 404; p = 0,07) y 3 (X=: 0,336 p= 0,13); PDQE1 y PDQE 3 (X=: 378; p=0,09); PDQE 1 y JS/FC 4: cuando se le pregunta sobre la conducta del 2° colaborador dice algo pertinente sobre su creencia (X=: 0,378; p=0,09=) y para PMR 1y2 (ambas correctas) y JS/FC pregunta crítica 1 (X=: 385; p= 0,08). No encontré asociaciones significativas entre las restantes pruebas.

Discusión

En este estudio tenemos hallazgos que se prestan a interpretaciones contradictorias. Por un lado no se aprecian niveles importantes de correlación más que entre pruebas aisladas. Si dejamos por el momento a un lado el número muestral, podemos hipotetizar que dicha ausencia de asociación expresa una alta variabilidad en las respuestas de los pequeños. Una vez más esto me lleva a preguntar cuál es el grado de especificidad de las funciones que pretenden evaluarse o bien hasta dónde cada una de estas pruebas evalúa únicamente los factores relativos a la adscripción mental.

Los resultados frente a PFCPar no se ajustan a las predicciones de mi hipótesis. Según creía, si los niños pequeños poseían alguna capacidad para adscribir creencias y esto se veía entorpecido por factores como la saliencia perceptual del objeto crítico del test, el empleo de "dos" objetos críticos, uno de ellos más y otro menos adecuado para guiar las inferencias del niño, debía brindarles la oportunidad de ofrecer respuestas mentalistas. Lo que hallé, en cambio, es que los niños pequeños seleccionaron uno u otro de los recipiente "con caramelos", al azar; ningún niño, en tanto, optó por el recipiente vacío. Esto podría hablar de una limitación para reconocer creencias por parte de los niños más pequeños. Sin embargo también es posible explicar dicho fenómeno teniendo en cuenta que la naturaleza de la prueba nos enfrenta, una vez más, con problemas ejecutivos. En este caso, es cierto, la prevalencia de una representación (realista) sobre otra (mentalista) no se encuentra determinada por el aspecto concre-

to de una situación. Pese a ello, la cantidad de elementos que el pequeño debía computar (número de recipientes; objetos vs. "etiquetas") también pudo dar lugar a una influencia negativa. Por otra parte, es llamativo que en el test de PCG, una prueba estructuralmente muy semejante a la anterior, los resultados sí se ajustasen a nuestras predicciones. Aquí, 8 de 10 niños optaron por adjudicar al personaje una "creencia realista"; es decir: seleccionaron el paquete de galletas con galletas. Solamente 2 sujetos dieron, en tanto, lugar a una respuesta "realista pura". ¿Cómo explicaremos esta diferencia? Una posibilidad es que esta última prueba suponga un menor nivel de dificultad en lo que hace al cómputo simultáneo de los factores "ubicación" (del objeto) y "estímulo señal" o "indicador" (esto es "etiquetas", en la primera prueba; "apariencia del paquete" en la segunda). En PFCpar el "indicador" era un elemento arbitrario propuesto por el experimentador; en la segunda prueba, en cambio, el mismo formaba parte del propio recipiente (un paquete de"galletas"y otro de "comida para gatos"que eranfamiliares y resultaban conocidos de antemano para los niños). En el primero caso el pequeño debíar recurrir a los datos almacenados en su memoria de trabajo para "recordar" el significado de las etiquetas y, en función de las mismas, predecir las creencias del personaje. En PCG, en cambio, el niño tenía un conocimiento previo sobre el tipo de contenido que era esperable hallar en los diferentes envoltorios; esto pudo facilitar las inferencias posteriores.

Es posible, sin embargo, dar una segunda interpretación: es factible que los niños se hayan guiado por lo que es prototípico en relación al comportamiento de "buscar galletas". Quiero decir: es lo común buscar este tipo de alimento en una caja de galletas y no en un paquete de comida para gatos. No podemos descartar que esto halla impulsado a los niños a seleccionar este paquete por sobre el otro. En este caso no tendríamos derecho a suponer que se trata de auténticas respuestas mentalistas. Para salvar este sesgo hubiese sido necesario preguntar a los pequeños por el sitio al que ellos mismos acudirían a buscar el alimento. Si los propios niños hubiesen optado por el paquete de galletas por sobre el de comida para gatos, deberíamos aceptar que nos encontramos ante una respuesta sesgada por el conocimiento que el niño posee sobre lo que es "normal" y "funcional" en sus comportamientos cotidianos. Si en cambio al referirse a ellos mismos, seleccionasen uno u otro recipiente al azar, deberíamos aceptar que el factor condicionante es la adscripción de un estado de creencia.

Es interesante, y esto se encuentra relacionado con la discusión previa, que un 90% de los niños de 3 años haya sido capaz de responder que el personaje creía que la "comida para gatos" se encontraba en el envoltorio correspondiente (aún cuando éste tenía galletas). Esto parece sugerir cierta capacidad para reconocer algunos aspectos de los estados cognoscitivos de nuestro segundo personaje. Es cierto que esto también podría entenderse como un artificio experimental. Es decir, es posible que el niño haya entendido la pregunta: "¿Adónde le parece a Girolamo que hay comida para gatos?", como una invitación a jugar a que el personaje buscase "comida para gatos". Sin embargo, en ese caso, esos mismos niños debieran haber dado una respuesta parecida cuando seguidamente le preguntamos por su propia creencia al respecto: "¿En este paquete (el de comida para gatos) que hay?".

Un resultado interesante es el obtenido frente a PAR. En un gran número de investigaciones previas se ha brindado evidencia de que por lo común muy pocos niños de tres años son capaces de enfrentar satisfactoriamente esta prueba. Solamente en un trabajo, Flavell y su equipo había conseguido una mejoría, cuando frente a este tipo de problemas se permitía al niño "observar" una parte del carácter "real" y otra del aspecto "ficticio" del objeto crítico de la prueba. A diferencia de Flavell, nosotros no preguntamos por el "color" real y aparente de un dibujo, sino por el objeto "real" y "aparente" que el dibujo representaba. Lo que en este caso intentamos hacer fue manipular estos aspectos perceptivos, a los fines de permitir que los niños contrastasen un mismo estímulo como dos posibles objetos diferentes, pero dejando en evidencia el carácter irreal del uno de ellos (la manzana). En nuestro caso un número signifi-

cativo de los niños de este grupo pudo reconocer el carácter aparente del objeto contraponiéndolo al real. Varios de estos niños (60%) pudieron además inferir cuál sería la creencia de mi colaboradora, que no compartía con él un conocimiento completo de la situación, respecto de la "naturaleza" del objeto. El 50% de los niños pudo, en tanto, diferenciar en la PMR (otra prueba en la que también se contraponía el aspecto y la naturaleza del objeto, en este caso una "mamuska" rusa) entre el número real y aparente ("muchas" vs. "pocas") de muñecas.

En la prueba de JS-FC, que suponía una situación en la que mi colaborador "fingía" tener una expectativa incorrecta respecto de un objeto, un 70% de los sujetos pudieron hacer algún tipo de atribución mentalista cuando se les preguntó por la creencia ("errónea") del colaborador que pretendía comer la fruta de plástico. Los anteriores datos (teniendo claro, en consideración, las precauciones previamente comentadas) se ajustan en su conjunto, a mis predicciones.

En PDQE, la interpretación de los resultados resulta más compleja. Cuando diseñé este test pensé que la capacidad de reconocer el estado de ánimo del personaje (triste-contento) sería una prueba de que el niño podía reconocer también, que el personaje iría a buscar su golosina en el sitio equivocado y que esto sería, a su vez, evidencia suficiente de sus competencias para adscribir una creencia errónea. Aquí mi hipótesis fue que los niños "realistas" deducirían que el muñeco iría a buscar el dulce al sitio en el que éste se hallaba (y que por ende, estaría "contento"). Pero es posible y esperable que los pequeños recordasen aquí la imposibilidad real de acceder al objeto crítico, pues la golosina se hallaba físicamente fuera del alcance del agente. Es decir: el personaje podría encontrarse triste después de buscar la golosina en su mochila y encontrarse con que aquella está vacía. Debemos, por lo anterior, reconocer la limitación en la interpretación de los datos. Más significativo es que el 70% pudo atribuir a la mamá del protagonista una creencia errónea sobre el lugar en que debía guardar la golosina. Esto último es una prueba más de alguna habilidad para computar una actitud errónea a un tercero. Es interesante, respecto de esto, comentar que al igual que en JS-FC, la pregunta (a diferencia de la prueba de FC) estaba hecha en tiempo pasado. Es decir, interrogabamos sobre la creencia que había tenido el personaje "antes" (y no "ahora"). Aunque la asociación entre ambas pruebas no es significativa en términos estadísticos, no deja de resultar llamativo que de los siete niños que respondieron correctamente a ambas preguntas de "creencia", 5 lo hicieron simultáneamente a ambas pruebas.

Esto puede ser relevante, pues uno de los problemas que, como ya comenté, pueden dificultar la resolusión de la prueba de la falsa creencia es: 1) que en la pregunta de "busqueda", el niño al momento de hacer la predicción, debe contraponer la creencia con el deseo del agente; 2) que en la pregunta de "creencia", debe reconocer y unificar dos oraciones una de ella subordinada a la segunda: ¿dónde piensa (X) que [está (ahora) el objeto crítico]?". Es posible que usar una interrogación en tiempo pasado ("¿dónde pensaba X [antes], que debía ponerel objeto crítico?") se disminuya la dificultad de computar simuladamente una creencia de un agente que se refiere a un estado de cosas pasadas y que debe confrontarse con a una situación actual. Asociado a esto se encuentra el hecho de que, al presentarse la situación "resuelta" (es decir, los personajes de ambas pruebas han ejecutado sus conductas en el momento en que el niño debe responder) se reduce el contraste entre lo que el personaje desea y lo que hace en función de la creencia[125].

Un dato interesante es que un número considerable de los niños de este grupo de edad mostraron una tendencia espontánea a dar pistas al personaje sobre la situación engañosa en las diferentes pruebas algo superior a los niños mayores. Si bien las diferencias entre los grupos no resultó significativo, entre el 40% y el 90% de los niños menores mostraron este comportamiento en las pruebas restantes. Creo que este resultado es interesante, pues nos estaría

[125] Véanse las interpretaciones que ofrecen Bartsch y Wellman (1989) y Fodor (1992) sobre las dificultades de los niños pequeños para resolver FC (capítulo 4)

hablando de cierta capacidad para reconocer en dicho agente una "actitud cognoscitiva"respecto de la situación, que es diferente de la propia. De acuerdo con mi hipótesis todas estas son capacidades que deberían estar presentes a los 3 años de edad. Es significativo, en relación con esto, que en PMR el 90% de los niños informó espontáneamente sobre el contenido de la "mamuska" al colaborador que no había estado presente cuando mostré el interior de la muñeca.

Llama la atención, en cambio, la baja tasa de respuestas de anticipación en el caso de la prueba de JS-FC. En observaciones y entrevistas informales previas había hallado que a los dos años y medio, los niños parecían capaces de diferenciar con claridad entre cuando alguien estaba fingiendo (juego) y cuando alguien creía algo erróneamente. Sin embargo, en esta prueba no se apreció una tendencia significativa a "desengañar" al colaborador "confuso" frente a la situación de juego (que pretendía comer la fruta plástica). Respecto de esto pueden ser clarificador agregar algunos datos suplementarios encontrados: hallamos que 7 de los 10 niños, sonrieron en el momento crítico de esta prueba; 4 de ellos miraron de forma cómplice al experimentador y seguidamente de nuevo al colaborador y 2 miraron de forma automática las frutas de verdad. Ninguno de estas conductas aparecieron cuando, en la primera fase, la primera colaboradoraempleó la frase crítica. Creo que estas observaciones nos sugieren que estos niños estaban siendo capaces de apreciar aspectos relativos a la actitud desajustada del segundo colaborador. Esto se corroboraría con lo que hallamos a continuación ante la pregunta "de creencia" en dónde, como ya comenté, un alto porcentaje de niños pequeños se mostraron capaces de describir las expectativas incorrectas del personaje.

CAPITULO XIX

¿Qué es entonces la mente?

A lo largo del trabajo he intentado caracterizar diferentes modos de concebir el conjunto de fenómenos denominados"mentales". En el primer capítulo analicé sucintamente las principales tesis filosóficas que se ocuparon de estudiar las propiedades de *lo mental*. Procuré exponer los supuestos principales del cartesianismo y comenté que nuestro sentido común comparte con él muchos de tales supuestos. Vimos cuáles son las críticas a las que se expone esta doctrina y analizamos luego una postura alternativa, según la cual el conocimiento mental no sería resultado del acceso introspectivo sino de procesos de teorización.

En el Capítulo II me referí a los primeros esfuerzos que se hicieron para dar cuenta del desarrollo de una actitud dualista y el reconocimientode estados mentales en el niño pequeño. Estudiamos las propuestas psicogenéticas de Baldwin y Piaget y observamos que ambos afirman que durante los estadios iniciales del desarrollo el infante sería incapaz de diferenciar entre sí mismo y el mundo exterior así como de reconocer diferencias entre sus estados mentales y los de las demás *personas*. Para Baldwin la evolución mental del niño comienza con la percepción separada de las propias experiencias subjetivas y la percepción de agentes objetivos y evoluciona hacia el reconocimiento de la subjetividad en otros así como de la propia objetividad en sí mismo. La identificación y los procesos imitativos jugarían un rol clave en este proceso. Piaget, por su parte, proponía que eran los procesos de *descentración* los que hacían posible la percepción de una *mismidad* contrapuesta a la realidad externa. En relación con la explicación que estos autores dan de la atribución de estados mentales a terceros, ambos parecieran adherir al argumento de la analogía y dan por supuesta alguna forma de introspeccionismo.

El Capítulo III lo destiné a tratar el problema de la explicación científica y las particularidades de la explicación psicológica. Vimos, en relación con ello, ciertas especificidades de los modelos explicativos en psicología y atendimos especialmente a los paradigmas epistemológicos que proponen la noción de "explicación por niveles".

En el Capítulo IV me aboqué a caracterizar los llamados "procesos psicológicos básicos" y me centré en el estudio de algunos fenómenos específicos tales como la atención y la memoria. De este modo quise hacer una presentación panorámica de cómo proceden los psicólogos al momento de investigar cierto tipo de eventos psicológicos.

A partir del Capítulo V retomé cuestiones referidas a la cognición infantil y me concentré en describir la evolución de cierto tipo de competencias cognitivas así como también de las capacidades que permiten al niño, a partir de cierta edad, reconocer estados mentales en sí mismo y en otros. Expuse, además, algunos modelos, propuestos por los especialistas, para dar cuenta de cómo los niños desarrollan esta clase de conocimiento. Repasamos, aquí, los avances que se dieron dentro del estudio de la cognición infantiles durante los últimos 30 años, focalizándonos en cuestiones como ser la comprensión de las creencias, la distinción entre apariencia y realidad, la comprensión de los fenómenos de perspectiva y la identificación de estados de deseos y emociones. En este punto vimos que, para algunos investigadores, entre los 3 y los 5 años parece tener lugar un salto evolutivo en lo que hace a inferir y comprender qué son las creencias falsas. Vimos además que los individuos autistas son incompetentes para entender el funcionamiento de esta clase de evento mental.

En los apartados finales retomaré algunas de las cuestiones referidas al desarrollo de una actitud dualista y a aquellas competencias que permiten, en el hombre común, la comprensión del mundo mental. Pretendí repasar algunos de los descubrimientos más importantes respecto

a la cognición del mundo mental en el niño y analizar qué se desprende de ello en lo que hace a las cuestiones epistemológicas que hemos venido tratando desde el primer capítulo del libro; esto es: 1) ¿Qué características asignamos a lo mental; 2) ¿Qué criterios tenemos en cuenta para identificar un estado como psicológico y en qué consiste, en definitiva, conocer los mundos mentales?; y 3) ¿Qué tipo de procesos y capacidades parecen ser necesarios para alcanzar una comprensión de este tipo?

Algunas conclusiones sobre la mente infantil

Como hemos visto, para Perner (1991, 1995), la incapacidad para adscribir mentalidad resultaría de un incompleto desarrollo de una TRM o de la ausencia de *habilidades metarrepresentacionales*. Según comenté, este autor supone que un rasgo intrínseco de *lo mental* es su *intencionalidad* y traza una equivalencia casi directa entre este rasgo y el comportamiento de las representaciones. Reducido lo mental a lo representacional, trata de explicar los primeros fenómenos en función de los segundos. Esta tesis defiende que el desarrollo de una TRM permitiría comprender cualquier clase de "fenómeno representacional", sean éstos mentales o no. Por otro lado, la ausencia de una TRM explicaría la ineficacia de los sujetos pequeños y autistas para adscribir creencias erróneas.

Más adelante vimos que para Leslie (1994) los motivos que conducen a los niños normales y a los autistas al error, frente a estos problemas, serían de orden diferente. Los niños pequeños serían capaces de mentalizar (aptitudes que se observarían durante el juego de ficción compartido) pero fracasarían en pruebas como la de la falsa creencia debido a cierto tipo de incompetencia ejecutiva (PS). En el caso del autismo, el problema sería más profundo, pues éstos carecerían de un *módulo* innato preprogramado, el ToMM, que posibilitaría la comprensión natural de los estados mentales a partir de cierta forma de cómputo *M-representacional*.

Hobson, por su parte, propuso que existirían *mecanismos preespecificados* implicados en el intercambio interpersonal y la regulación afectiva. Estos mecanismos posibilitarían, en un período temprano del desarrollo, el reconocimiento de *actitudes psicológicas*. Para Hobson reconocer las *actitudes psicológicas* resultaría un paso fundamental dentro de los procesos de adscripción intencional.

Este autor cree que ya en las primeras etapas del desarrollo uno puede hallar indicios de estos componentes. Sin embargo concuerda con Perner al sostener que la comprensión de las creencias falsas supondría, junto a los la comprensión "actitudinal", el cómputo de otros aspectos de corte "representacional". Por otra parte, también coincide con este autor al objetar el punto de vista de Leslie sobre el supuesto paralelismo existente entre el juego de ficción y la comprensión de creencias. Pese a ello, Hobson reconoce que existirían ciertas competencias mentalistas previas a las que se evalúan en los experimentos clásicos, cuando se estudia la comprensión de creencias.

Seguidamente vimos que Harris (1992) cree que los problemas de los niños de tres años en la prueba de la falsa creencia también se explicarían por el formato de la prueba y no debido a que éstos no puedan comprender la naturaleza de esta clase de evento mental. Harris sostiene que el niño sí sabe qué cosa son las creencias, pues tiene un acceso directo a sus propios estados psicológicos. La dificultad frente a pruebas como la de la *transferencia inesperada* obedecería, sencillamente, a que no es capaz de realizar los "ajustes" y alcanzar el nivel de *descentración* necesaria que le permitirían hacer las predicciones correctas.

Finalmente vimos que, al igual que Leslie, Russell (1997), sostiene que el bajo rendimiento de los niños normales en las pruebas mentalistas tendría que ver con problemas ejecutivos: fundamentalmente con problemas en el nivel de la memoria de trabajo, con inconvenientes para inhibir respuestas automáticas más o menos "salientes" y generar respuestas novedosas y con dificultades para continuar con un plan de acción siguiendo una regla prefijada. Pero a diferencia del primer autor, el segundo piensa que el problema de los niños autistas no obedece (o al menos

no primordialmente) a un déficit en el ToMM sino antes a ciertas dificultades ejecutivas aún más básicas que les impedirían desarrollar un adecuado nivel de autoconciencia corporal y reconocerse a sí mismos como *sujetos agenciales;* así las cosas, éstos ni siquiera alcanzarían a comprender lo que son las intenciones y la conducta voluntaria. Es decir que la ausencia de habilidades mentalistas sería, para Russell, consecuencia de que los niños pequeños y los autistas poseen una visión pobre de sí mismos como agentes con mente, por lo que no consiguen desarrollar cierta forma básica de la experiencia de la subjetividad. En definitiva, la ausencia de la teoría de la mente en el autista (y en niños de 3 años) residiría antes que en una incapacidad para reconocer las mentes de los otros agentes, en una dificultad más primaria para vivenciar la propia mente.

Teniendo en cuenta lo anterior y a los fines de mostrar en qué consiste el proceso de investigar en psicología, en el Capítulo VII presenté mis propios estudios sobre cuestiones relativas a la cognición infantil y la formación de conceptos mentales en la infancia. Habíamos visto, hasta aquí, que la tesis de Perner (y en algún nivel, también la de Hobson[126]) predeciría un bajo rendimiento en pruebas que requieren el análisis de procesos representacionales. En cambio no cabría esperar, al menos en un principio, rendimientos pobres frente a pruebas de otra índole (sean los sujetos evaluados niños pequeños o autistas) siempre y cuando éstas no supongan la participación de la función *metarrepresentacional*. Por otra parte, como las habilidades mentalistas y otras competencias como las ejecutivas no guardarían sino una relación de contingencia, no deberíamos suponer más que asociaciones ocasionales entre pruebas que evalúan unas y otras[127].

De acuerdo con Leslie, en cambio, resultaría esperable que una disminución de los requerimientos ejecutivos posibilite a los niños pequeños adscribir mente. Por otra parte estos mismos niños debieran fracasar en tareas *no mentalistas* que supongan la participación ejecutiva en niveles próximos a los del test de la falsa creencia. Los sujetos autistas, en tanto, debieran expresar un rendimiento estable en cualquier prueba *mentalista*, y un desempeño superior en pruebas *no-mentalistas* que presenten requerimientos similares, en un nivel ejecutivo, a los de las primeras; por otra parte estos niños tampoco tendrían problemas a la hora de considerar procesos representacionales diferentes de las creencias[128]. En relación a esto ya vimos que, según Leslie y su grupo, los autistas no presentarían problemas graves para entender fenómenos representacionales no-mentales como son las fotos.

Por último también resultaría predecible algún nivel de correlación entre las habilidades mentalistas y aquellas requeridas para el juego de ficción (por lo menos, para el juego de ficción compartido). En este plano no sería dable hallar niños que adscribiesen creencias falsas y no mostrasen alguna habilidad para reconocer, en otros, *actitudes* mentales durante sus prácticas de juego de simulación.

Cuando describí la teoría de Harris, comenté que para él, a los 3 años (etapa 2 del desarrollo) el preescolar puede representarse situaciones contrafácticas y conocer algo sobre la mente propia por vía de la introspección. Podría además desencadenar o "simular" una actitud hacia un conte-

---

[126] Recuérdese que su teoría acepta que el niño no alcanzaría a entender una instancia como la de las creencias hasta no contar con ciertas nociones sobre la naturaleza representacional de las mismas

[127] A la luz de los resultados presentados por el grupo de Ozonoff y el de Russell, Perner reconsideró su teoría original (Perner 2000; Perner y Lang 2000). La presencia de una correlación entre los rendimientos de sujetos normales y autistas en pruebas "mentalistas" y pruebas ejecutivas que habían hallado estos autores, lo llevaron a aceptar la existencia de elementos comunes. Sin embargo, lo que Perner terminó defendiendo fue la hipótesis de que ambas competencias guardaban alguna independencia y que, en todo caso, era la TRM la que facilitaba o potenciaba las funciones ejecutivas, más no al revés. Según su hipótesis, niños normales mayores debieran poder resolver el problema de la falsa creencia al mismo tiempo que superan otros problemas de naturaleza ejecutiva. Sin embargo sólo hallaríamos habilidades del segundo tipo en sujetos que ya cuentan con una TRM. De cualquier modo, la TRM continuaría sosteniendo la ausencia de competencias para comprender creencias, estados de conocimiento y para entender cuál es la importancia del acceso informacional en la formación de nuestros estados mentales antes de los 4 años.

[128] A fin de cuentas, para Leslie el conocimiento de las "representaciones mentales" y las "otras representaciones" siguen caminos completamente diferentes.

nido representacional ficticio. También podría "simular" actitudes diferentes de las propias hacia situaciones concretas. Sin embargo, como el pequeño no habría desarrollado aún los mecanismos que le permitirían imaginar la actitud que desencadenará un segundo agente hacia una situación ficticia, ni tampoco contaría con aquellas competencias cognitivas que le permitirían hacer las adaptaciones necesarias para adecuar sus representaciones del mundo a las de un tercero, presentaría serias limitaciones para "simular" el contenido junto con la actitud de otra persona. Por ende estos niños no resolverían satisfactoriamente una prueba como la de la falsa creencia aunque sí problemas que supongan identificar una actitud dirigida a una situación presente.

La hipótesis *agencial* de Russell, por último, predeciría una dificultad en autistas y en niños pequeños, en toda prueba que suponga el compromiso de las funciones ejecutivas, sea que éstas impliquen o no adscripción mental.

Aunque las hipótesis de Leslie, Harris y Russell presentan importantes diferencias en lo que hace a los mecanismos subyacentes que permitirían adscribir mente y que explicarían las fallas de los niños pequeños y los autistas, las tres admiten que la prueba de falsa creencia supondría la participación de recursos cognitivos complejos no disponibles en el niño pequeño. Leslie y Russell aluden aquí a disfunciones ejecutivas; Harris, a "ajustes" en los procesos imaginativos. De acuerdo con estas propuestas, los sujetos de esta edad: a) debieran fallar por igual en pruebas que evalúen capacidades ejecutivas (o, en la versión de Harris, frente a aquellos problemas que impliquen la ejecución de un número elevado de "ajustes" y descentraciones) al igual que lo hacen en las pruebas tradicionales que evalúan la atribución mental; b) debieran mejorar en pruebas que disminuyan los requerimientos relativos a la participación de este tipo de funciones[129]. El hecho de hallar pruebas más simples en lo referido a los factores ejecutivos que la de falsa creencia que fuesen resueltas por los niños pequeños podría apoyar por tanto la hipótesis sobre factores genéricos responsables de los impedimentos de los sujetos preescolares.

No parece en cambio posible, por el momento, hacer predicciones que posibiliten discriminar entre los motivos del déficit de los autistas. Tanto la teoría de Leslie como la de Russell postulan un déficit primario que conllevaría una dificultad para la adscripción intencional. Sin embargo, las causas que se atribuyen en uno y otro caso son diferentes: en el primero sería un problema para reconocer a los otros, como agentes; en el segundo, el problema estaría en reconocer la "agentividad" en sí mismos. Como vimos, los autistas son inefectivos para responder a ciertos estímulos sociales a los cuales los pequeños normales son sensibles desde muy tierna edad; pero además se ha hecho notar los problemas que muestran estos mismos niños para autorregular y monitorear sus respuestas, formar imágenes motoras, o generar respuestas novedosas y flexibles. Es posible que la ausencia de una *teoría de la mente* pueda hallar asidero tanto en una como en otra perspectiva; pero también es posible que la respuesta se encuentre en una versión unificada de las mismas.

No es el objetivo de este capítulo zanjar estas últimas cuestiones, por sobre todas las cosas debido a que los datos aportados no provienen de poblaciones autistas, cosa que impide cualquier nueva consideración al respecto. Tampoco me expediré, por otra parte, sobre otro aspecto que considero de gran relevancia teórica pero que no es posible dilucidar por el momento. El mismo tiene que ver con si, en el conocimiento mental, intervienen o no (y en qué grado) procesos introspectivos primarios (tal cual supone Harris o Russell), si debemos suponen (tal cual piensan Perner o Wellman) que los mecanismos que permiten conocer la mente de uno y la de los demás dependen de procesos inferenciales unas veces más y otras menos explícitos o, por último, si estas capacidades suponen (como sostienen Leslie o Hobson) la activación de mecanismos preprogramados para el reconocimiento de las experiencias subjetivas de los demás. Personalmente

[129] En el caso de Russell no resultaría tan claro que esto sea así, pues si la *teoría de la mente* surge de la experiencia de la propia agentividad y los niños pequeños no han desarrollado aún esta vivencia subjetiva, entonces carecerían de una noción de qué cosa son las *mentes*. Aunque en dicho sentido, las tres teorías dan lugar a algunas predicciones semejantes, creo recomendable no desconocer sus diferencias teóricas de fondo.

adhiero a una teoría integrada que tome aspectos de cada una de estas posiciones. Pero por el momento la cuestión no puede abandonar el terreno de la especulación. Ningunos de los datos con los que contamos nos permiten elegir de forma clara por alguna de las opciones, si bien los mismos parecen corroborar, por lo menos parcialmente, la hipótesis que afirma la presencia de capacidades mentalistas tempranas.

Nos centraremos en cambio en lo que concierne a los componentes efectivos implicados en la tarea de falsa creencia y en las competencias manifiestas de los niños en etapas tempranas cuando son analizadas con tests alternativos que evalúan formas de adscripción mental.

Evidencia sobre el conocimiento mental

Los datos presentados en el último capítulo parecerían avalar las hipótesis de: a) que las habilidades para la resolución de problemas que suponen adscripción mental podrían suponer algunas competencias mentalistas básicas, como las que se ponen en juego en situaciones que implican reconocer instancias de conocimiento o durante los episodios de simulación compartida, las cuales hacen posible el reconocimiento de actitudes; b) que la prueba de falsa creencia implica habilidades generales de tipo ejecutivas para la manipulación de información y el control de la conducta; c) que parte de los fracasos de los niños pequeños para *mentalizar* parecen ser explicables en función de b).

Veamos el asunto más en detalle. Primero que nada, mis resultados indican que hay una gran variabilidad en la calidad de las respuestas de los niños pequeños, frente a pruebas que requieren de la adscripción de *actitudes epistémicas* tales como las creencias falsas. Hemos visto, por ejemplo, que la desaparición del objeto crítico ha permitido una mejoría notable en el desempeño de los niños pequeños (***prueba de falsa creencia sin opción saliente con 1 y 2 recipientes*** y ***falsa creencia sin objeto***), y algo parecido se ha observado cuando se trabajó con más de un objeto crítico, ambos con niveles equivalentes en lo que hacía a la *saliencia perceptual,* pero donde sólo uno resultaba adecuado para suponer adscripción mental (como sucedió en la ***prueba de las cajas de galletas*****).** Contrariamente a lo que esperaba, en una prueba similar a esta última (***prueba de falsa creencia parcial con 3 recipientes***) no se apreciaron mejorías. Los niños parecieron optar aquí por uno de dos recipientes en función del azar[130].

También hemos observado que la forma en que hacemos las preguntas y el tipo de expresión empleada para ello puede afectar notablemente los resultados. Esto se observó fundamentalmente en el grupo de mayor edad frente a las ***pruebas de falsa creencia predictiva*** y ***creencia anómala***, dónde el hecho de hacer dos preguntas similares de forma sucesiva, el orden de dichas preguntas y la cuestión de emplear o no un término explícito referido a "creencias" parecía alterar en algún grado las respuestas de los sujetos mayores. Al respecto he sugerido como hipótesis que es posible que el uso de oraciones gramaticalmente complejas que suponen oraciones subordinadas resulte un factor adicional que dificulte la resolución satisfactoria de este tipo de problemas en los niños pequeños. Es posible que, para un niño de edad preescolar, resulte complejo articular los distintos elementos de una oración (sobre todo aquellos que llevan a asociar satisfactoriamente la palabra-pregunta "dónde" con los términos "piensa" y "está" en la interrogación: "¿dónde piensa- el personaje- que está su caramelo?") a fin de dar una respuesta ajustada a los requerimientos.

Asimismo hemos podido ver que los sujetos de tres años ofrecen muestras de que comprenden e infieren, en un agente, la presencia o no de una *actitud psicológica epistémica* como *conocer* (una situación puntual). Así, pueden inferir si dicho agente está al tanto o no del

[130] En un apartado próximo revisaremos posibles explicaciones de estos resultados a la luz de análisis de Roth y Leslie (1998).

contenido de un recipiente o del carácter engañoso de un objeto, en función de si ha o no compartido información con él. En caso negativo, puede además adaptar espontáneamente la propia conducta para modificar la actitud "errónea" del agente (en cuyo caso lo hacen dando información).

Debo remarcar que me ha resultado llamativa la espontánea tendencia que manifiestan los niños a "anticipar" a los personajes de las historias el carácter engañoso o falso de las diferentes situaciones. Esto se ha visto, de forma sutil, en la misma ***prueba de falsa creencia*** y de un modo más explícito en pruebas como la de la ***muñeca rusa***. Sólo si consideramos que los infantes son capaces de reconocer que la actitud del agente en cuestión no coincide con la suya propia podemos entender sus esfuerzos por ofrecer a dicho agente información relevante. Este tipo de comportamiento resulta, por lo demás, bastante eficiente por parte de los niños ya que los mismos se circunscriben a comunicar al personaje tan solo aquellos aspectos que éste desconoce. Sobre esto quisiera aludir nuevamente a una hipótesis adicional y es que, presumiblemente, parte de los errores de los niños pequeños en el test de falsa creencia podrían obedecer a que en sus respuestas se mezcla el intento por contestar a las preguntas del experimentador con sus esfuerzos por ofrecer al "héroe" de la historia la información necesaria para que se comporte de forma adaptativa.

Resumiendo lo analizado hasta aquí: parecería ser que determinados aspectos asociados a la estructura y modo de presentación de este tipo de pruebas pueden convertirse en factores críticos para su resolución.

Procesos psicológicos básicos y comprensión mental

En nuestro estudio los niños de tres años hallaron las dos versiones de la prueba de ***falsa creencia sin opción saliente*** y la prueba de ***falsa creencia sin objeto*** más sencillas que el test tradicional de ***falsa creencia***. Frente a la primera los pequeños mostraron habilidad para diferenciar entre su creencia y la del personaje, para lo cual se supone que: a) procesaron una representación contrafáctica; b) adscribieron al personaje una actitud diferente de la propia y, en base a ambos factores: c) predijeron un comportamiento anómalo. Si mi interpretación es acertada, debemos buscar una explicación alternativa a la representacional, que justifique los desaciertos de los niños de 3 años en la prueba de falsa creencia estándar. Una vez más creo que, tal como proponen Leslie (1994) y Russell (1997), esto nos lleva a analizar el rol que la evolución de funciones inespecíficas como las implicadas a nivel ejecutivo tiene en la resolución de este tipo de problemas.

Frente a la prueba de FCP los niños pequeños podrían ser incapaces de seleccionar el contenido contrafáctico, sea como propone Russell, debido a que otro contenido perceptual es más saliente o, como sugieren Leslie y Roth, porque conociendo la real ubicación del objeto crítico, podría resultarles confuso aceptar como válida una proposición contraria para a partir de ella hacer una inferencia. En FCSOS estos problemas se verían reducidos, pues se disminuye el contraste entre el contenido representacional "verdadero" de la creencia del propio niño y el "erróneo" del personaje. El personaje "cree" que el caramelo está en el pote. El niño "sabe" que el caramelo fue comido. Ambas representaciones tienen una saliencia perceptiva similar, es decir: se refieren a algo que ya no existe. Es probable que al niño pequeño le resulte más fácil, en este caso, tomar un punto de vista contrario al propio para inferir, partiendo de él, la conducta posible de un segundo agente. Esta predicción se adapta bien tanto a la hipótesis de Russell como a la de Leslie.

Los resultados obtenidos en las pruebas ***de memoria***, ***memoria e inhibición*** y del ***objeto ambiguo*** corroboran, por otra parte, que en los niños menores a tres años podrían existir, junto con problemas para el manejo de reglas y la inhibición y el control de sus respuestas desde el sistema ejecutivo central, dificultades relacionadas con el procesamiento simultáneo de representaciones ("espacios de memoria de trabajo"). En relación con el tipo de preguntas que se usa para recabar información en las diferentes pruebas cabe acotar que, por lo general, en FCP

se emplea, a modo de "medida control de memoria" preguntas relativas a la ubicación del objeto a lo largo de los diferentes momentos. En este tipo de preguntas se presentan palabras claves ("antes", "al comienzo", "ahora", "al último", etc.) que permiten hacer ciertos ajustes al momento de recuperar información relativa a contextos diferentes. Dichas claves están ausentes o son menos claras cuando se hacen las "preguntas críticas" en la prueba de falsa creencia. En este último caso las "pistas" con que el niño cuenta ("dónde piensa" o "donde va a buscar") pueden ser menos obvias y familiares para ayudarle a la evocación de información asociada al episodio pasado[131]. Conjuntamente a ello debemos contemplar que las preguntas con verbos mentales suponen por lo general oraciones subordinadas. A diferencia de una pregunta como "¿Dónde estaba antes la bolita?", las preguntas que implican creencias tienen la forma: "Dónde piensa X [que está O]". Para responder a esto el niño precisa analizar las distintas partes de la oración y ordenarlas para así estructurar su respuesta. El niño pequeño podría, sin embargo, concentrase en algunos componentes de la oración más que en otros. En entrevistas con niños pequeños he encontrado, en no pocas oportunidades, que ante una pregunta como "Dónde dijo X [que está O]" (y obsérvese que esta no es una pregunta que suponga inferir ninguna clase de instancia mental) responden de forma "realista", como si hubiesen entendido "Dónde ... está O".

Resumiendo, en el test de falsa creencia confluyen un buen número de factores psicológicos generales que podrían resultar, al momento de enfrentarlo, problemáticos al niño de corta edad. Antes de afirmar que éste no alcanzado una comprensión del *mundo mental* deberíamos, por ende, explorar la implicancia que todas estas funciones inespecíficas tienen en los tests que aplicamos.

Juego simbólico y creencias falsas

Los resultados obtenidos en la prueba de ***juego simbólico/creencia falsa*** son también sugerentes. Hemos visto aquí que un buen número de niños fue capaz de reconocer la creencia equívoca del agente, luego de que éste expresase una conducta inadecuada. Al contrario de lo que esperaba, no encontré en esta prueba que los niños hicieran intentos por modificar, de forma espontánea, la actitud desacertada del personaje víctima de la equivocación. Pese a ello no deja de ser llamativo que los cuatro niños de 3 años que realizaron algún tipo de comentario, lo hicieron frente al segundo colaborador y no frente al experimentador que estaba junto a él participando del juego. Finalmente un gran número de chicos pudo, terminada la sesión, reconocer la creencia anómala del último personaje.

Según creo, lo anterior demuestra una capacidad para reconocer una incongruencia entre la actitud y la "situación" hacia la cual esa actitud está dirigida, así como discriminar entre dos actitudes diferentes: *creer* y *simular*. En la situación de ***juego simbólico/falsa creencia*** se da, para el segundo colaborador, una "violación de sus expectativas" que el niño pequeño alcanza a reconocer de forma retrospectiva.

Una diferencia importante entre esta prueba y la de falsa creencia predictiva es que en la primera pareciera tener lugar un contraste mayor entre la actitud del propio niño, la actitud del agente y una situación real. Estos aspectos se presentan aquí, en conjunto, de forma simultánea, cosa que podría terminar por generar un mayor nivel de disonancia y así facilitar la identificación de los diferentes elementos comprometidos. La respuesta desajustada del segundo agente vuelve evidente que la misma se dio en un trasfondo de creencias falsas. Este contraste parecería ser menor en la prueba de falsa creencia (predictiva), donde el pequeño debe inferir implícitamente el comportamiento. Es decir que el niño debe reconocer y reconstruir una se-

[131] Recuérdese además que, como comentaran Fodor (1992) y otros, para responder a esta clase de interrogante el pequeño debe computar la creencia con el "deseo" del personaje. Al decidir sobre cómo se comportará este último, el niño debe inferir si se conducirá de acuerdo con su deseo o con su creencia y debe luego determinar cual sería el contenido de la creencia, para lo cual debe reconstruir una secuencia de eventos.

cuencia de eventos, identificar su propia creencia y especular sobre cuál será el posible comportamiento futuro del agente.

Apariencia realidad y saliencia perceptual

También aquí hallamos una mejoría notable en los niños del grupo de menor edad. En esta versión de la prueba procuré disminuir el nivel de contraste entre el carácter "verdadero" y "aparente" del objeto crítico del test. En la misma el niño observaba el aspecto aparente de un dibujo y luego de mostrar sus características "ficticias", le presentaba un segundo dibujo del cual el anterior formaba parte. Esto me permitía, por un lado, remarcar la condición aparente del primer dibujo. Por el otro, también hizo posible poner al niño frente a una situación en la cual la "saliencia" de los dos "objetos críticos" fuese similar: en última instancia ambos eran "dibujos reales". A diferencia de Flavell y su equipo, yo no trabajé sobre el reconocimiento de "colores" verdaderos y falsos, cosa que además de resultar difícil para los niños pequeños, los hubiese puesto ante una situación confusa al tener que hablar de "colores" reales y ficticios. Como se recordará, estos investigadores colocaban en sus pruebas un celofán sobre un dibujo de un color diferente. De este modo se confrontaban dos situaciones-estímulos: la del dibujo de un color con la del color "aparente". El asunto es que esto puede, según opino, inducir a confusión a los niños. Del mismo modo en que un dibujo blanco puede hacerse azul si lo pintamos, el niño podría tener dificultad para reconocer si un dibujo cubierto con un celofán se ha vuelto o no de un color diferente. Vimos aquí que, cuando los investigadores dejaban descubierta una parte del dibujo original, los rendimientos de los niños mejoraban.

En la prueba del "falso" dibujo que empleé, el mismo estaba recortado sobre el cartón y por debajo se hallaba el dibujo "auténtico". La tarea del niño era "nombrar" no el color sino el objeto que el dibujo representaba en cada caso. Según creo esto pudo favorecer a un mismo tiempo que el niño reconociese el dibujo "aparente" y el "real". Esto pudo obedecer a que la distinción entre "real" y "aparente" se hacía más evidente. Hay de hecho una primera imagen que termina violando las expectativas del propio niño en el segundo momento, cuando éste descubre que la misma forma parte de una segunda imagen más estable. Podemos además reconocer (¡una vez más!) que también esta prueba parece implicar aspectos asociados al funcionamiento ejecutivo en lo que hace a la inhibición de la "saliencia perceptual" y el control de las respuestas.

¿Conocer o no conocer?

Como he dicho han resultado inesperados los datos hallados en la prueba de ***falsa creencia parcial con tres recipientes***. En esta prueba y para el grupo de menor edad, no se halló una mejoría que sugiriese que el emparejamiento de los estímulos asociados con la creencia del personaje y una situación similar no conocida por éste facilitara la resolución del test. Estos resultados son similares a los encontrados en uno de los estudios de Roth y Leslie (1998). Según he expuesto, en aquel trabajo los autores empleaban una prueba de falsa creencia algo diferente a la tradicional. Luego de que el experimentador depositaba una moneda en un sitio, en presencia del niño y de un colaborador, este último se retiraba. A continuación el experimentador colocaba una segunda moneda dentro de otro recipiente. Seguidamente preguntaba al niño: "¿cuando mi colaborador regrese, dónde irá a buscar la moneda?". El lector recordará que aquellos niños respondieron a esta pregunta señalando al azar uno u otro de los dos recipientes. Sin embargo, cuando se los interrogó sobre si dicho colaborador "sabía que había una moneda allí", casi un 40% de estos sujetos dieron respuestas satisfactorias. Estos resultados fueron ampliamente superiores a los conseguidos por un grupo de autistas mayores. Ante dicho resultado los autores propusieron que frente a una situación que supone "ignorancia parcial" de un acontecimiento

estos niños expresaban un nivel de incompetencia similar al que se da frente a la tarea de falsa creencia. Sin embargo, estos mismos niños pueden reconocer las condiciones que favorecen o no una situación de "conocimiento". Aquellos investigadores concluyen que:

> ...Los niños de tres años pueden concebir lo que son las creencias y sus contenidos, aún cuando estas son falsas, pero tienen dificultad para estimar adecuadamente su contenido especialmente cuando la saliencia relativa de un contenido particular es baja comparada con la del estado corriente del mundo (Roth y Leslie, 1998: 25).

Al respecto podemos decir que en la prueba de ***falsa creencia parcial con tres recipientes,*** al igual que en el caso de la prueba de *falsa creencia parcialmente correcta*, usada por estos autores, los niveles de saliencia de las diferentes situaciones se ven asimilados. Pese a ello, es posible que la situación "real" continúe siendo un factor poderoso que condicione las respuestas de los niños llevándolos a optar indiferentemente por cualquier opción que satisfaga las espectativas del personaje. Una vez más, como siguieren Bartsch y Wellman (1989) y Fodor (1992), resulta factible que los niños opten por hacer prevalecer la "heurística del deseo" por sobre el "recurso de creencia falsa" al momento de seleccionar los factores relevantes para hacer su predicción sobre la conducta del personaje". Por supuesto, esto no es sino una hipótesis ad-hoc, ya que, como he reconocido, a diferencia de los datos obtenidos en la ***prueba de las cajas de galletas***(que, con una estructura muy semejante, dio lugar a resultados muy diferentes) mis propios datos en esta prueba refutarían la hipótesis experimental.

Conclusiones finales

Algunos de los datos presentados avalan las hipótesis defendidas en este trabajo. Según he afirmado antes, aunque pienso que el desarrollo de un *modelo metarrepresentacional* puede facilitar el afrontamiento de problemas que suponen adscripción mental, no creo que dichas capacidades sean indispensables para acceder a alguna comprensión del funcionamiento mental. Por el contrario sostengo que basta para ello con que el niño pueda reconocer ***actitudes psicológicas*** y que sea capaz de "dirigirlas" hacia representaciones contrafácticas. Según creo, los resultados conseguidos frente a la ***prueba de juego simbólico/falsa creencia***, en donde un 70% de los infantes fueron capaces de reconocer, a posteriori, las expectativas inadecuadas del colaborador, parecen indicar que también en esta edad, un alto número de niños pueden reconocer creencias desajustadas con respecto de una situación concreta lo que podría ajustarse mi hipótesis. También las respuestas a la ***prueba de la muñeca rusa*** parecen indicar que tempranamente el pequeño puede reconocer cuando alguien está y cuando no al tanto de una situación concreta; es decir que aún cuando tenga dificultad para determinar cual es el contenido representacional de alguien, puede establecer cual es su "actitud" cognoscitiva (o si ésta está o no presente) respecto de una situación concreta. Como el lector recordará, un 90% de los niños de entre 2 años y medio y los 3 años y medio mostraron comportamientos espontáneos de anticipación ("dar información") en este test.

Y algo parecido puede decirse de las pruebas de ***falsa creencia sin objeto, falsa creenciasin opción saliente*** y ***las cajas de galletas***, así como de las respuestas ofrecidas frente a la pregunta tres de la tarea ***dónde quiere que esté*** (¿dónde creía la mamá de X que debía guardar el chupetín?). Las dificultades aparecen cuando estos mismos sujetos deben recurrir a la reconstrucción de una situación previa para, en función de ello, predecir una conducta futura. Pero como hemos visto, hay indicios de que parte de las dificultades podrían obedecer en parte a problemas ejecutivos para retener información en la memoria de trabajo y para "reconstruir" la secuencia de eventos.

Aunque adhiero a las propuestas de Leslie y Hobson cuando reconocen la importancia del cómputo de *actitudes psicológicas*, ello no supone por mi parte un compromiso absoluto con respecto a la visión fuertemente "modularista" que el primero defiende. Lo que creo es que existen factores posiblemente asociados a habilidades comunicativas intraespecíficas que dan lugar a la aparición de ciertos recursos mentalistas básicos. Sin embargo tampoco estoy diciendo que dichos recursos sean suficientes para desarrollar una auténtica visión psicológica del mundo. Tan sólo sostengo que partiendo de capacidades mucho más rudimentarias de lo que proponen algunos *teóricos de la teoría*, se puede dar cuenta del desarrollo temprano de algunas competencias para la comprensión de diferentes estados mentales aceptando además que dichos dominios no dependen en principio del desarrollo de un sistema conceptual.

Lo que digo es, en definitiva, que pueden existir funciones altamente específicadas que aseguren el reconocimiento de ciertas expresiones útiles a la comunicación entre miembros de nuestra especie, que se hallan "conectadas" con estados mentales *subjetivos*. Dichos mecanismos pueden ensamblarse con otros, como los que hacen posible el desarrollo de experiencias como la de la propia subjetividad y la agentividad. Aquí podríamos comenzar a pensar en una teoría unificada que postule que los mencionados *mecanismos preprogramados*, junto a las vivencias subjetivas asociadas a la propia agentividad y de la mano de procesos como los involucrados en la imitación, posibiliten la articulación de una serie de fenómenos que incluyen la vivencia "objetiva" de un tercero y la activación de respuestas con una carga subjetiva similar en uno mismo. Todo esto podría estar dando lugar, de forma simultánea, al desarrollo de la noción de uno mismo y del otro como *personas* o *agentes* dotados de *cuerpos-mentes*. Como reiteradamente enuncié, pienso que fenómenos como el de la *mímica motora, la atención conjunta* y el *contagio emocional* podrían ser ejemplos de la activación de esta clase de mecanismos. Todos ellos derivan en que termine por dispararse en el sujeto una respuesta conductual, cognitiva o afectiva similar a la del agente observado (así, los estados subjetivos y las conductas de uno y otro llegan a conectarse de forma más o menos "directa" y sin la presencia de inferencias o hipótesis de ninguna naturaleza).

Remarcaré en este punto lo conveniente de aceptar que el posterior desarrollo cognitivo (con la adquisición de habilidades lingüísticas y la formación de algunas nociones abstractas) pueden contribuir en gran medida a una mejor comprensión de esta clase de eventos, durante los años sucesivos. Es decir que muy presumiblemente el tiempo y el desarrollo de competencias más complejas conlleve la construcción de alguna forma de "teoría" representacional-más o menos semejante a la de Perner- que facilite la comprensión del mundo mental. Con ello estoy sosteniendo que aunque debamos reconocer que ciertas capacidades de base posibilitan el reconocimiento y la adscripción mental, cuestiones tales como el cómputo representacional pueden potenciar enormemente esta clase de destrezas. Pero defiendo en cambio, que hay tanto motivos teóricos como empíricos para aceptar que es posible concebir modelos para evaluar el reconocimiento y la adscripción de estados mentales como creencias y deseos sin apelar a test o a situaciones que presupongan que las creencias sólo son analizables desde un modelo representacional. Todo esto tiene inmediatas consecuencias, claro, en un plano filosófico.

Para finalizar creo conveniente reconocer que la anterior propuesta necesitaría de una enorme cantidad de datos adicionales a los que aquí presento y que por tanto no tiene, en el momento, otro valor que la de una especulación basada en algunas observaciones más o menos generales sobre los fenómenos de los que nos hemos ocupado. Creo aquí oportuno reconocer que nos enfrentamos a procesos de una complejidad enorme que no permiten una resolución sencilla. La humildad nos obliga entonces a tomar la actitud del epistemólogo popperiano y continuar nuestra búsqueda sin olvidar que a cada paso abonamos el terreno de la especulación.

Bibliografía

Acero Juan J., (1995) Teorías del contenido mental. En La mente Humana, Edit. Fernando Brocano, Editorial Trotta.

Agüero, G. (2001): *El rol del signo en la representación mental y lingüística*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Albano, S. y Naughton, V. (2995): Martín Heidegger: génesis y estructura de Ser y Tiempo. Editorial Cuadrata, Buenos Aires.

Andersen, Tom. (1991): El equipo reflexivo. Gedisa, 1994.

Anderson, Harlene y Goolishian, Harold A. (1988): "Human system as linguistics systems: Preliminary and evolving ideas about the implications for clinical theory". Family Process, 27, pp- 371-393.

Anderson, Harold. y Goolishian, Harlene. A. (1996): "El experto es el cliente". En: Sheila McNamee y Kenneth J. Gergen (Eds.), La terapia como construcción social. Paidós, 2002, pp. 45-60.

Anderson, N.H y Armstrong, N.A. (1989). "Cognitive theory and methodology for estuding marital interaction". In *Dyadic Decision Making*, ed. D. Brindberg y D. Jaccard. New York: Springer- Verlag. Citado porOlson y Zanna: 3-49, 1993

Aparicio, J.J. "El Progreso en la Teoría de la Memoria: de los Modelos Multialmacén a la Teoría de los Niveles de Profundidad de Procesamiento". En *Aprendizaje y Memoria Humana*: 209-242. José Navarro Guzmán (Eds.) McGraw-Hill- Interamericana de España, 1993.

Aristóteles (2000): extracto del Libro II, cap. 2 "Segunda definición del alma"; cap. 3 "Las facultades del alma", cap. 3 "Senso-percepción". En *Psicología: Historia y Sistemas:* 26-32. James F. Brennan (compilador). Pearson Educación, México.

Armstrong, D. (1963), "Is introspective knowledge incorrigible?", *The Philosophical Review*, v.72, p.417-432.

Asperger (1944) "Die austischen Psychopathen im Kindersalter". Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 117: 76-136. Citado por Frith (1989).

Astington, A. y Gopnik, A. (1991): "Theoretical explanations of children´s understanding of the mind". British Journal of Developmental Psychology, 9, 7-31.

Ayer J.A (1956). *El Problema del Conocimiento Científico*. Edit EUDEBA, 1985.

Baddeley, A. (1986): Working memory. Oxford Psychology Series No 11. Clarendon Press. Oxford.

Bajtín, Mijail (1979): Estética de la creación verbal. Siglo XXI. 1982.

Baldwin, J.M (1903): "Mind and body, from the genetic point of view". Psychological Review, 10, 225-247.

Baldwin, J.M. (1893): *Elementos de Psicología*. La España Moderna, Madrid, 1958.

Baldwin, J.M. (1894): "*Mental development in the child and the race: methods and processes*. (3rd revides ed). New York: Macmillan, 1906.

Baldwin, M.J. (1907): *Interpretaciones sociales y éticas del desenvolvimiento mental*. Daniel Jorro Editor. Madrid.

Baldwin, M.J.(1911): *El pensamiento y las cosas. Lógica genética. Estudios sobre el desarrollo y la significiación del pensamiento*. Daniel Jorro Ed. Madrid.

Baron Cohen S. (1995) *MindBlidness*. A Bradford Book. MIT Press. Cambridge, Massachusset, London England.

Baron Cohen, S. (1991): "The development of a theory of mind in autism deviance

or delay". Psychiatric Clinics of North America, 14, 33-51.

Baron Cohen, S. Leslie, A. M y Frith. U (1985) "Does the Autistic Child have a Theory of Mind". Cognition, 21, 37-46

Baron Cohen, S. Leslie, A.M y Frith.U (1986) Mechanical behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. Brithish Journal of Developmental Psychology, 4,113-125.

Bartsch, K. y Wellman, H. M. (1989) Young Children´s attribution of action to beliefs and desires". Child Development, 60: 946-964.

Bartsch, K. y Wellman, H. M. (1995): Children talk about the mind. New York: Oxford University Press.

Bates, E., Camaioni, L. y Volterra, V. (1975): "The acquisition of performatives prior to speech". Merrill. Palmer Quarterly, 21: 205-226.

Bechtel, W. (1988): *Filosofía de la mente*. Editorial Tecnos, 1992.

Bem, D. (1967): "Self Perception: an alternative interpretatuion of cognitive dissonance". Psychological Review, 24, 183-200.

Berger, P. y Luckmann, T. (1968): La construcción de la realidad social. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

Bergson, H (1985): La evolución creadora. Planeta-Agostini.

Bloom, P y Geman, T. (2000): "Two reason to abandon the false belief task as a test of theory of mind". Cognition 77, B25-B31.

Bogdan R. y Tylor (1987) S. J.: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Buenos Aires, 1984.

Brekler, S. J. y Wiggins, E.C. (1989) "On definig attitudes and attitude theory: once more with feeling". Citado por Pratkanis y col. (1989).

Brentano F (1874) , *Psicología*, Editorial Schapire, Bs. As., 1946

Bretherton, B.I.y Beeghly, M. (1982): "Talking about internal states: the acquisition of an explicit theory of mind". Developmental Psychology, 18, 906-921.

Broadbent, D. (1958): Perception and comunication. New York: Pergamon Press.

Brown J.R. y Dunn, J. (1991): "You can cry, mum: the social and developmental implications of talk about internal states". British Journal of Developmental Psychology, 9, 237-259.

Bruner, J. (1991): *Actos de significado*. Madrid, Alianza Editorial.

Bruner, Jerome (2002): La fábrica de historias. Fondo de Cultura Económica.

Brunstein, P. (Trabajo no publicado)."El modelo de la simulación mental". Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Bullock, M. y Lütkenhaus, P. (1988) "The development of volitional behavior in the toddler years". Child Development, 59: 664-674. Citado por Perner (1991)

Bunge M.(1985) El problema mente cerebro, Editorial Tecnos, edición 1988

Burke, Kenneth (1945): A Grammar of Motives. New York: Prentice Hall.

Butterworth, G. (1990). "Algunas ventajas del egocentrismo". En *La elaboración del sentido*: 63-80. Jerome Bruner y Helen Haste (Eds.) Editorial Paidos.

Campbell, B.A. & Spear, N.E. (1972) " Ontogeny of memory", Psychological Review, 79, 221-236. Citado por Spear (1993)

Capra, F. (1975): *El Tao de la Física*. Editorial Sirio, S. A. Málaga, 2001.

Caron, R. F.; Caron, A. J. y Myers, R. S. (1982): "Abstraction of invariant face expressions in infancy". Child Development, 53: 1008-1015.

Chalmers, D. (1996): *La mente consciente*. Gedisa, 2000.

Chandler, M. (2001) "El estudio de las teorías de la mente en los niños". En *Desarrollos y problemas en en psicología genética*: 47-78. Antonio Castorina (compilador)

Ed. Eudeba, Buenos Aires.

Chandler, M.J; Frith, A.S. y Hala, S.M (1989) Small scale deceit: deception as a marker of 2-3 and 4 year olds´early. Child development, 60, 1263-1277.

Chandlers M.J. y Boyes, M. (1982) Social-cognitive development. En B.B. Wolman (comp), *Handbook of developmental psychology*: 387-402. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice- Hall. Citado por Perner (1991)

Chisholm R. M. (1958): *Perceiving: A philosophical study*. Cornell Universuity Press, Ithaca, NY.

Churchland P. M. (1992): Materia y Conciencia, Editorial Gedisa, Barcelona, España, 1992

Cohen, R. J. y Swerdlik, M. E. (2001): Pruebas y Evaluación Psicológicas. McGrill-Hilll 2003.

Cohn,J.F. y Tronick, E.Z. (1983): "Tree month old infants´reaction to simulated maternal depresion". Child Development, 54: 185-193.

Comte, A. (1844) Discursy sur l´espirit positif. Vol. XI. Citado por Ferraris (1988)

Craik, F.I.M. y Lockhart, R.S. (1972) Levels of processing: A framework for memory research. Jorunal of Verbal Learning and Verbal Behavior 11: 671-684.

Cummin, R. (1983): The nature of psychological explanation. Cambridge: The MIT Press.

Curchland, P.M. (1981) "Eliminative materialism and propositional attitudes". Journal of philosophy 78: 67-90.

Damasio, A. R. (1994): *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1996.

Danto, Arthur. C. (1965): Analytical Philosophy of History. Cambridge, Cambridge U.P. Ed. castellana (parcial, cap. 1, 7 y 8): Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia. Barcelona, Paidós, 1989.

Darwin, Ch. (1872): *The expression of emotion in man and animals*. Londres: Murray. Citado por Harris (1989)

Davidson, D. (1995) "Acciones, Razones y Causas". En: *Ensayos sobre acciones y sucesos*. Versión Castellana de Hanberg, O; Robles, J.A y Valdés, M. Instituto de Investigaciones Filosóficas, Ed. Crítica.

Davis, M. y Stone, T. (1995) "Introduction". *Folk Pychology: The Theory of Mind Debate*. Eds. Blackwell. Cambridge, Massachusetts.

De Shazer, Steve. (1994): En el principio las palabras eran magia. Gedisa, 1999.

Del Val J. (1975): *El animismo y el pensamiento infantil*. Siglo XXI, Madrid, España.

Denkla, M.B. (1989) "Executive function, the overlap zone between attention deficit hyperactvity disorder and learning disability". J. Pediatr, 4: 1155-60

Dennett D. (1995) La Conciencia Explicada, Editorial Paidós, Barcelona.

Dennett, D. (1969): Content and Consciousness. London. Routledge y Kegan Paul.

Dennett, D. (1978) Beliefs about beliefs. Behavioral and Brian Sciences, 1, 568-570. Citado por Perner (1991)

Dennett, D. (1978): *La Actitud Intencional*, Barcelona, Gedisa (1991).

Descartes, R. (1649): *Meditaciones Metafísicas*. Ediciones Orbis. Trad. Consuelo Berges, 1981.

Deutch J. y Deutch, D. (1963): Attention: Some theoretical consideration. Psychological Review 87:272-300.

Díez, J. A. y Moulines, U. C. (1997): Fundamentos de Filosofía de la Ciencia. Editorial Ariel, Barcelona, 1999.

Dilthey, W. (1889). *Idealism and corporeity: An essay on the problem of the body in*

Husserl´s phenomenology. Dordrecht: Kluwer. (Citado por Muller y Runions, 2003)

Dilthey, W. (1924). *Psicología y Teoría del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, 1945.

Dray, D (1957) Laws and Explanation in history, Clarendon Press, Oxford.

Dreske, F. (1988): *Explaining behavior. Reason in a world of causes*. Cambridge, MA, MIT press. A Bradford book. Citado por Perner (1994)

Dray, W. (1957): Law and Explanation in History. Oxford, Oxford U.P.

DSM IV (1995): *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Pierre Pichot (coordinador general de la edición española). Masson, S.A.

Duero, Dante G (2006): Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la identidad personal. Athenea Digital, No 9: 131-151, Primavera.

Dunn (1990): "La comprensión de los sentimientos en las primeras etapas". En *La elaboración del sentido*. Jerome Bruner y Hellen Haste (compiladores). Ediciones Paidós, 1990.

Dunn, J.; Bretherton,I. Y Munn, P. (1987): "Conversations about feeling states between mother and thei young children". Developmental Psychology, 23, 1-8.

Dunn; J. y Kendrick, C. Siblings (1982): *Love, Envy and Understanding*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Citado por Dunn, 1990.

Eagly A.H y Chaiken, S. (1992) *The psychology of attitudes*. San Diego, CA: Harcourt Brace Janovich.

Enciclopedia Microsoft® Encarta® 97 © (1993-1996)

Español, S. y Riviere, A. (2000): "Gestos comunicativos y contextos interpersonales: un estudio con niños de 10 a 16 meses". Estudios de Psicología 65-66: 225-245.

Estes, D.; Wellman, H.M. y Woolley, J.D. (1989): "Children´s understanding of mental phenomena". Adv. Child Dev. Behav.. 22: 41-87.

Ey, H. (1967): La conciencia. Editorial Gredo, Madrid.

Fazio, R. H. (1990): "Multiples processes by which attitudes guide behavior: de MODE model as an integrative framework". Adv. Exp. Soc. Psychol. 23: pag 75-109. Citado por Olson (1993).

Feinman, S. (1982) "Social referencing in infancy". Merrill-Palmer Quarterly, 28, 4: 445-470.

Ferraris, M. (1988): Historia de la hermenéutica. Ediciones Alkal. Madrid.

Fiese, B. Sameroff; A.J.; Grotevant, H.D.; Dickstein, S. Fravel, D.L. (1999) The Stories that Familias tell: Narrative Coherente, Narrative Interaction and Relation Beliefs. Monografía de la Society for Research in Child Development. Serial No 257, Vol 64, No 2.

Flavell, J.H., Green, F.L. y Flavell, E.R (1985) "Development of knowledge about appearance reality distinction". *Manuscrito inédito*, Stanford Univversity, Department of Psychology. Citado por Flavell (1996)

Flavell, J. (1968) *The Development of Role-taking and Communication*. Nueva York: Wiley.

Flavell, J. (1988) "The Development of Children's Knowledge about the Mind". En *Developing Theory of Mind* Edit. por Janet Astington, Paul Harris y David Olson Cambridge University Press : 244-267.

Flavell, J. H.; Flavell, E.R.; Green; F. L. y Moses, L. J. (1990): Young Children's understanding of fact beliefs versus value beliefs". Child Development, 1990, 61, 915-928.

Flavell, J.F. Zhang, X.D; Zou, H.; Dong, Q. And Qi, S. (1983): "A comparation between the development of the appearance-reality distinction in the people´s Republic of China and the United States". Cognitive Psychology, 15, 459-466.

Flavell, J.H. (1986): The Development of Children´s Knowledge about the Appearance- Reality Distinction". American Psychologist, 41, 4 (April, 1986): 418-25.

Flavell, J.H.; Flavell, W.R. and Green, F.L. (1983). "Development of the appearance-reality distinction". Cognitive Psychology, 15, 95-120.

Flavell, J; Everettt, B. A; Croft, K. y Flavell, E. R.. (1981): "Young children´s knowledge about visual perception: further evidence for the Level 1- Level 2 distinction". Developmental Psychological, 17: 99-103.

Fodor, J. (1983): *The modularity of Mind*. MIT Press.

Fodor, J.(1992): "A theory of the child´s theory of mind". Cognition, 44, 283-296.

Forguson, L. y Gopnik, A. 1988: "The Ontogeny of Common Sense". En J. Astington, P. Harris and D. Olson (Eds.) *Developing Theories of Mind*: 226-43. New York: Cambridge University Press.

Foucault, M. (2001): La hermenéutica del sujeto. Fondo de Cultura Económica, 2002.

Foucault, M. (1981): "Subjetivité et vérité"- DE, IV. Num 304. (Citado en Foucault, 2001)

Foucault, M. (1983): "L´ecriture de soi", Corps écrit, No 5, pp. 3-23.

Foucault, M. (1990): Tecnologías del yo. Editorial Piadós. U.A.B.

Frege, G. (1892): "Sobre el sentido y la denotación". En Valdés Villanueva A. L (Ed.): *La búsqueda del significado*: 3-27, Tecnos, Madrid (1991)

Freud, S. (1895): "Proyecto de psicología". Obras Completas I:339-387, Amorrortu Editores, Argentina, 1994,

Frith, U. (1989): *Autismo, hacia una explicación del enigma*. Alianza Psicología minor, Madrid, 1995.

Froufe, M. (1997) : *El inconciente cognitivo*. Biblioteca Nueva. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

Frye D, Zelazo P.D. y Palfai T. (1995) Theory of Mind And Rules Based Reasoning. Cognitive Development, 10,483-527.

Gadamer, H.G. (1960): Verdad y método. Editorial Salamanca, Sígueme (1998)

Gallagher, S. (2000): "Philosophical conception of the self: implications for cognitive science". Trends in Cognitive Sciences, Vol. 4, No 1.

Gallup, G. (1970): "Chimpanzees: self-recognition". Science, No 167, pp. 86-87

Gallup, G. (1977): "Self recognition in primate", American Psychologist, No 32, pp. 329-338.

García Suáres, A.(1976): *La lógica de la experiencia*, Ed. Tecnos, Madrid.

Geertz, C. (1994): Conocimiento Local. Paidós.

Gergen, K. (1982) Toward transformation in Social Knowledge. New York, Springer- Verlag.

Gergen, K. (1994): Realidades y relaciones. México, Editorial Paidos, 1996.

Gergen, K. y Taylor, M. G. (1969): "Social Expectancy and Self Presentation in a Status Hierarchy". Journal of Experimental Social Psychology 5, 79-92.

Goolishian, H. y Anderson, H. (1973): "Narrativa y self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia". En Dora F. Schnittman (Comp.), Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Barcelona Paidós, pp. 293-311.

Gopnik A. y Slaughter L (1991)., "Young children's undestanding of change in they mental states. Childs Development, 62,98-110. Citado por Gopnik (1993)

Gopnik A. (1993) "How we know our minds: the illusion of first-person knowledge of intentionality". Brian and Behavioral Sciences 16, 1-1

Gopnik A. y Astington J. (1988): Children's Understanding of Representational Change and Its Relation to the Understanding of False Belief and the Appearance-

Reality Distinction.. Child Devepment 59,26-37.

Gopnik, A. y Meltzoff, A.M. (1984) "Semantic and cognitive developoment in 15 to 21 month old children": Journal of Child Language, 11, 495-513. Citado por Perner (1994).

Gopnik, A. y Meltzroff, A.M.(1999): *Palabras, pensamientos y teorías*. Traducción al castellano: M. Sotillo Méndez e I. S. Wildschitz. España, Ed. Visor..

Gopnik, A. y Wellman, H. (1992): "Why the Child´s Theory of Mind Really Is a Theory". Mind and Languajge, Vol. 7, Numbers 1 and 2 Spring/ Summer.

Gordon, R. (1995a): "Folk Psychology as simulation". En *Folk Psychology: The theory of mind debate*: 60-73. Edited by Martin Davis and Tony Stone. Blackweell, Oxford UK & Cambridge USA.

Gordon, R. (1995b): "The simulation theory: objections and misconceptions". En *Folk Psychology: The theory of mind debate*: 1000-122. Edited by Martin Davis and Tony Stone. Blackweell, Oxford UK & Cambridge USA.

Gosse, Ed.: *Pere et fils, Trad. Monod y Davray*: 53-54. Citado por Piaget, 1926 (no se especifica la editorial ni el año de edición en la cita original)

Greimas, A. J. (1966) Semántica Estructural. Traducción de Alfredo de la Fuente, Madrid, Gredos, 1976.

Guidano, V. (1991) F.: El sí mismo en proceso. Editorial Paidós. Buenos Aires-Barcelona-México, 1994.

Habermas, J. (1982): La lógica de las ciencias sociales. Editorial Tecnos, 2000.

Hadwin, G.S. y Perner, J. (1991): "Pleased and suprised: Children´s cognitive theory of emotion". British Journal of Deveolpmental Psychology, 215-234.

Hailine, L. (1978): "Developmental changes in visual scanning of face and non face pattern by infants": Journal of Experimental Child Psychology, 25; pag. 90-115

Hamlyn, D. W. (1974): "Person perception and our understanding of other". En T. Mischel (Eds.), *Understanding other person*: 1-36, Brighton: Harvester. Citado por Hobson, 1993.

Harré R. (1984): Personal Being. Harvard University Press. Cambridge. Massachusetts.

Harris, P.(1989): *Los niños y las emociones: el desarrollo de la comprensión psicológica*. Editorial Alianza (1992)

Harris, P.(1992): "From simulation to folk psychology: the case for development". Mind & Language, Vol. 7, Numbers 1 and 2, Spring/Summer: 120-143.

Havilan, J. M. y Lelwica, M. (1987): "The induced affect response: 10 week old infants response to tree emotional expressions". Developmental Psychology, 23: 97-104.

Hempel, C. (1966): Philosophy of Natural Science. Prentice- Hall, N. Jersey.

Hempel, C. (1967): La explicación científica, cuarta parte, cap. IV, Paidós, Barcelona, 1988.

Hempel, Carl y Oppenheim, Paul (1948): "Studies in the Logic of Explanation". Philosophy of Science, Vol. 15, pp. 567-579.

Hobson, P. (1993): *El autismo y el desarrollo de la mente*. Alianza Psicología minor, 1995.

Huges, C. y Russell , J. (1993): "Autistic children´s difficulty whiht mental disengagemente from an objet: its implications for theories of autism". Developmental Psychology, 29, 498-510.

Huijer, M. (1999): "The aesthetics of existence in the work of Michael Foucault". Philosophy & Social Criticism. Vol. 8, No 2.

Hume D. (1951) A. Treatise of Human Nature,edición de L.A. Selby-Bigge, Clarendon Press, Oxford 1951. Citado en Davison (1995)

James, W. (1890): “Principios de Psicología”. En Historia y Sistemas. James F. Brennnan (Ed.) Pearson Educación.

Minuchin, S. (1999) Familias y terapia familiar. Gedisa. Barcelona.

Weber M. (1992) Economía y Sociedad.

Fondo de Cultura Económica, 1992

James, W. (1890): *Principios de Psicología*, Editorial Estrada, Buenos Aires, 1945.

Jarrold, C. (1997): “El juego de ficción en el autismo: explicaciones ejecutivas”. En: *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*: 99-138. James Russell (Ed.). Editorial Panamericana, 1998.

Jarrold, C.; Carruthers, P.; Smith, P. y Bopucher, J. (1994): “Pretend Play: is it metarepresentational”. Mind and Language, 9, 445-468.

Kagan, J. (1981): *The second year*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Kahneman, D. (1973): Attention and Effort. Englewood Cliffs, New York: Pretince-Hall.

Kain, W. y Perner, J. (2002): “Do children with ADHD noy need their frontal lobes for theory of mind. A review of brian imagin and neuropsychogical studies. Manuscrito inédito

Kanner, L. (1943): “Autistic disturbances of affective contact”, Vervous Child, 2: 217-59.Citado por Frith (1989).

Karmiloff-Smith, A.(1992): *Más allá de la modularidad*. Alianza, Psicología minor, 1994.

Kelley, H. (1972) Attribution in social interaction. En E.E. Jones et.al. (Eds.). En *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown, N.J.: General Learning Press.

Kellman, P. J. y Spelke, E.S. (1983) Perception of partly occluded objets in infancy. Cognitive Psychology, 15, 483-524

Kelly, G.A. (1966): *La psicología de los constructos personales*. Traducción castellana. Buenos Aires, Editorial Troquel.

Klimovsky, G. (1995): Las desventuras del conocimiento científico. AZ Editoras.

Klinnert, M. (1984) “The regulation of infant behaviour by maternal facial expression”. Infant behavior and development, 7, 447-465.

Klinnert, M.; Emde, R.N., Butterfield, P. y Campos, J. J. (1986): “Social referencing: the infant's use of emotional signals from a friendly adult whit mother present”. Developmental Psychology, 22, 427-432.

Kruglansky, A. W. (1989): *Lay Epistemics and Human Knowledge*: *Cognitive and Motivational Bases*. New York: Plenum. Citado por Olson y Zanna (1993).

Kuhn, P. M. (1962): *The structure of Scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Labov, W. y Waletzky, J. (1967) Narrative analysis: Oral versions of personal experience. En Essays on the verbal and visual arts, Helm, June (ed.) Seattle: University of Washington: 12-14.

Lakatos, I. (1970) “Falsification and the methodology of scientific research programs”. En I. Lakatos y A. Musgrave (Eds.). *Criticism and the growth of knowledge* (pag.91-195) Cambridge: University Press. Citado por Gopnik y Meltzoff, (1999)

Leahey, T. H y Harris, R. J. (1998): Aprendizaje y Cognición. Prentice Hill.

Leekam, S. R. y Perner, J. (1991) “Does the autistic child have a metarrepresentational deficits?. Cognition, Vol 40 (3), Sep 1991: 203-218.

Leslie A M. (1994 a) “Pretending and believing: issues in the theory of ToMM” Cognition 50, 211-238.

Leslie A. y Thaiss, L. (1992): “Domain especifity in conceptual development: neuropsychological evidence from autism”, Cognition, 43, 225-51

Leslie, A. (1983): "Pretend play and representation in the second year of life", presentado en la Britisch Psychological Society´s Development Section Conference, Oxford, semptember. Citado por Perner, Leekam y Wimmer, H. (1987)

Leslie, A. (1987): "Pretense and Representation: The Origins of Theory of Mind". Psychological Review, Vol 94, No 4, 412-126.

Leslie, A. M (2000): "How to acquire a representation a theory of mind". En D. Sperber and S. Davis (Eds.), *Metarepresentation*, 197-223. Vancuver Studies in Cognitive Science, Vol 10. Oxford: Oxford University Press.

Leslie, A. M. (1994 b) "ToMM, ToBy, and Agency: Core architecture and domain especifity". In Mapping the mind. Domain especifity in cognition and culture: 119-148. Laurence A. Hirschfeld and Susan A. Gelman (Eds.) Cambridge University Press.

Leslie, A. M. y Frith,U. (1988) "Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing". Brithish Journal of Developmental Psychology 6, 315-124.

Leslie, A. y Frith, U. (1990): "Prospective for a Cognitive Neuropsychology of Autism". Psychological Review, vol. 97, No 1:122-131.

Leslie, A.M. (1988): "Some implications of pretense for mechanisms underlying the child´stheory of mind". En *Developing Theories of Mind*,pag. 19-46. Janet Astington, Paul Harris y Davis Olson (Eds.). Cambridge University Press, Cambridge, 1988.

Lévy-Bruhl, L. (1927): El alma primitiva. Gallimard, 1974.

Lévy-Bruhl, L. (1919): Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures. París, Alcna, nueva ed.., P-U-F., 1963.

Lévy-Bruhl, L. (1931): Le surnaturel et la nature dans la mentalité primitive. París, Alcan, 9 ed. , P.U.F., 1951

Light, P. (1990): "La adopción de roles". En Bruner, J. *Actos de significado*: 45-62. Alianza Editorial, 1990.

Linde, Ch. (1993): Life Stories. The creation of coherence. Oxford University Press

Liz, M. (1995) "Causalidad y Contenido Mental", pag 210. En "La Mente Humana", Edit. Fernando Brocano, Editorial Trotta.

Lorenz, K. (1985): *La otra cara del espejo*, Plaza y Janes, Editores, Barcelona, España.

Loy, D. (2000): *No-Dualidad*. Editorial Kairós, 1988.

Markieviez, B., Kucharski, D. & Spear, N.(1986) "Ontogenetic comparison of memory for Pavolvian condictioned aversions in temperature, vibration, odor or brightens". Developmental Psychology, 19, 131-54.

Marr, D. (1982): A vision. A computational Investigation into the Human Representation and Processing of Visual Information. New York: Freeman.

Mc Adams, D. P. (1994): "Can personality change? Level of stability and growth in personality across the lifespan". En: T. Heatherton y J. Winberger (Eds.), Can Personality Change. Washington, DC: APA Books, pp. 299-313.

Mc Adams, D. P. (1995): "What do we know when we know a person?". Journal of Personality, 63, 365-396.

Mc Adams, D. P. (2001): The person: An integrated introduction to personality psychology. New York: Wiley

Mc Adams, D. P. ; Anynidoho, Nana A.; Brown, Chelsea, Huang, Yi T., Kaplan, Bonnie y Machado, Mary A. (2004): "Traits and Stories: Link Between Dispositional And Narrative Features of Personality". Journal of Personality, 72: 4, 762-784.

Mc. Adams, D. P.; Hoffman, Barry. J.; Mansfield, Elizabeth. D. y Dray, Rodney (1996): "Themes of agency and communion in significant autobiographical scenes". Journal of Personality, 64, 339-377.

McEvoy, R.E.; Rogers, S.J. y Pennington, B.F. (1993): "Executive function and so-

cial communication deficits in young, autistic children": Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34, 563-78.

Melden A,I. (1961) Free Action, Routledge & Kegan P, Londres.

Meltzoff, Andrew y Moore, Keith M. (1983): "Newborn infants imitate adult facial gestures". Child Development, 54, pp. 702-709.

Mill S. J.: (1976) Examination of Sir William Hamilton's Philosophy pag 24 3-244, citado en García Suárez A., (1976).

Taylor Ch., (1961) The explanation of behaviour, Routledge & Kegan P, Londres.

Minuchin, Salvador y Fishman Charles (1997): Técnicas de terapia familiar. Paidós, 1981.

Moore, G. E. (1959): *En defensa del sentido común y otros ensayos*. Editores Orbis S.A. Hispanoamérica, 1983.

Mosterín J. (1991) Introducción: Acciones e Intenciones. En Intención: Introducción. Anscombe G.E.M.. Ediciones Paidós Barcelona.

Müller, U. Y Runions, K. (2003) : "The origins of understanding self and others: James Marll Baldwin´s Theory". Developmental Review, 23, 29-54.

Nagel, E (1961): La estructura de la ciencia. Paidós, 1991

Neisser, Ulric y Fivush, Robyn (1994): The Remember Self: Contribution and Accuracy in the Self- Narrative. Cambridge University Press.

Nichols, KI. Y Champness, B. (1971) "Eye gaze and the GSR": Journal of Experimental Social Psychology, 7: 1447-1463.

Nietzsche, F. (1873): Sobre verdad y mentira en el sentido extramoral. Editoria Tecnos (1990)

Nietzsche, Friedrich (1882): La gaya ciencia. ME Editores, 1995.

Nisbbet, R. y Wilson, T.D.(1977): "Telling more than we can know: verbal reports on mental processes". Psychological Review, 84: 231-259

Olson, J.M. y Zanna, M. P. (1993): "Attitudes and attitudes change". Ann. Rev. Psychol, 44: 117-54.

Ong, W. (2001): Realidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica, México,1982.

Ozonoff, S. R., S. J. y Pennington, B.F. (1991) "Asperger´s syndrome: evidence of an empirical distinction from high-functioning autism": Journal of Experimental Child Psychology and Psychiatry, 32: 1107-1122.

Ozonoff, S.; Pennington, B.F y Roger, S. J. (1991) "Executive function deficits in hig-functioning autistic individuals: relation to theory of mind". Journal of child psychology and psychiatry, 32, 1081-1105.

Parcherie, E. (1997): "Imágenes motoras, autocnociencia y autismo". En: *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*: 205-244. James Russell (Ed.). Editorial Panamericana, 1998.

Parson, P. J. , Feigley, T, & Spear, N.E. (1973)"Shortterm retention of habituation in the rat: A development study from infancy to old age". Journal of Comparative and Psysiological Psychology, 84, 1973, 545-553.

Perner J. Leekam,S. y Wimmer H. (1987) Tree year old's difficulty with false belief: : The case for a conceptual dificit. British Journal of Developmental Psychology, 5-125-137.

Perner, J y Clement, W. (1997): "From an implicit to an explicit "theory of mind". Versión del 6 de septiembre, copia del capítulo en preparación para publicar en: Yves Rossetti y Antti Revonsuo (Eds). Dissociation BUT interaction between conscious and nonconscious processing. Amsterdam: John Benjamins.

Perner, J. (1988): "Developing semantics for theories of mind: from propositional

attitudes to mental representation". En *Developing Theories of Mind*: 141-172. Janet Astington, Paul Harris y Davis Olson (Eds.). Cambridge University Press, Cambridge, 1988.

Perner, J. (1995): "The many faces of belief: Reflections on Fodor's and the Child's Theory of Mind" . Cognition 57,241-269

Perner, J. (2000) "About+ Belief+ Counterfactual". En *Children´s reasoning and the mind*: 367-397 (P. Mitchell And K. J. Riggs, Eds.) Psychological Press.

Perner, J. (2001) "Executive control and higher order theory of mind in children at risk of ADHD". Manuscrito de julio de 2001. No publicado.

Perner, J. y Lang B. (1999): "Development of theory of mind and executive control". Trend in Cognitive Sciences, Vol. 3, No 9.

Perner, J. y Lang, B.: (2000) "Theory of mind and executive function: is there a development relationship?". En *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience*: 150-181. Segunda Edición. Editado por Simon Baron-Cohen; Helen Tager_Flusberg y Donal J. Cohen. Oxford.

Perner, J. y Ruffman, T. (1995) "Episodic memory and autonoetic consciousness". Developmental evidence and theory of childhood amnesia. Journal of Experimental Child Psychology: 59, 616-548

Perner, J.(1991): *Comprender la mente representacional*. Cognición y Desarrollo Humano, Editorial Paidós, 1994.

Perner, J.; Leeekam, S.R, Myers, D., Davis, S. and Odger, N.: "Misrepresetation and referencial confusion: children's difficulty with false beliefs and outdates photograph. (Manuscrito no publicado).

Piager J. (1926): *La representación del mundo en el niño*. Ediciones Morata, Madrid, España, 1975.

Piaget (1929). *The child conception of the world*. London: Routlege & Kegan Paul. Citado por Wellman y Estes (1989).

Piaget, J. (1937): *La construcción de lo real en el niño*. Editorial Proteo, Bs. As. Argentina (1965).

Piaget, J. e Inhelder (1946): *Psicología del Niño*. Versión española de Luis H. Afonso. Ediciones Morarta, Madrid, 1969.

Piaget, J. e Inhelder, B (1948). "La mise en relation de perspectives", cap 8 de *La représentation de l´espace chez l´enfant*, París, Presses Universitaires de France: 243-285. Edición Castellana: "La coordinación de perspectivas". En: *Construir una Mente*. Eduardo Martí (compilador), Paidós, 1997.

Polonoff, D. (1987): "Self Deception". Social Research 54. Citado por Bruner, 1991.

Poole, S. (1988) "The ralation between memory and consciousness show by the retrieval of knowledge". Proyecto experimental inédito, Laboratorio de Psicología Experimental, Universidad de Sussex.

Popper, K. y Eccles, J.C. (1977): El yo y su cerebro. Editorial Labor, SA. Barcelona, 1993.

Pratkanis, A. R. y Greenwald, A. G. (1989). "A sociocognitive model of attitude structure and function". Adv. Exp. Soc. Psychol. 22: pag. 245- 85.

Pratt, C. y Bryant, P.E (1990): "Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel)". Child Development, 61, 973-82. Citado por Harris, 1992a.

Premack, D. y Woodruff, G. (1978) "Does the chimpanzee have a theory of mind", The behavioral and Brian Science, 4, 515-526. En *Construir una mente*, Eduardo Martí, Editorial Paidós, 1997.

Proust, M. (1929): *El tiempo recobrado*, Editorial Alianza, 1979.

Radner, D. (1988), "Thought and consciousness in Descartes". *Journal of the history of philosophy*, v.XXIV, p. 439-452. Citado por Danón (2002)

Ricoeur, P. (1978): Historia y Narratividad, Paidós, Barcelona, 1999.

Ricoeur, P. (1984): Educación y política. Editorial Docencia

Ricoeur, P. (1985): Temps et Récit, 3 tomos, París, Seuil.

Ricoeur, Paul (1990): El sí mismo como otro. Madrid, Siglo XXI, 1996.

Riviere, A. y Nuñez, M. (1996): *La mirada mental*. Editorial Aique, Bs. As., Argentina.

Rogers, C. R. (1961). El proceso de convertirse en persona. Editorial Paidós. Buenos Aires-Barcelona-México.2003.

Rogers, C. R. (1966): Psicoterapia Centrada en el Cliente. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Rohde, R: Psique: *La idea del alma y la inmortalidad entre los griegos*. Fondo de Cultura Económica, 1948

Rorty, R (1979): *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Lavel (Madrid), 1990.

Rosenthal, D (1991). *The Nature of Mind*. David Rosenthal (Eds.) Oxford University Press. Introducción.

Roth, D. y Leslie, A. (1998) "Solving belief problems: toward a task analysis". Cognition, 66, 1-31.

Russell, J (1997): "Como los trastornos ejecutivos pueden dar origen a una inadecuada teoría de la mente´". En: *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*: 245-296. James Russell (Ed.). Editorial Panamericana 1998.

Russell , J. (1996): *Agency: its role in mental development*. Erlbaum (UK) Taylo & Francis.

Russell , J.; Jarrold, C. ; Halligan, S. y Davis, S. (subsumitted): *Executive and representational factors in children´s strategic behaviour*. Citado porRussell (1996). No se especifica editorial ni año de publicación en el original.

Russell , J.; Jarrold, C. y Henry, L. (en prensa): "Working memory in children with autism and in mentally handicapaged children". Journal of Child Psychology and Psychiatry. Citado en Russell, 1996.

Russell , J.; Mauthner, N.; Sharpe, S. y Ridswell, T. (1991) "The win windows task as a measure of strategic deception in preschoolers and autistic subjects". Brithish Journal of Developmental Psychology, 9: 331-349.

Russell , J. (1996): Agency: its role in mental development. Erlbaum (UK) Taylo & Francis.

Russell , J. (1997): Como los trastornos ejecutivos pueden dar origen a una inadecuada teoría de la mente. En: James Russell (Ed.), El autismo como trastorno de la función ejecutiva. Editorial Panamericana pp. 245-296, 1998.

Russell, B. (1948), "Analogy", Rosenthal, D. (Ed.), *The nature of mind*, Oxford University Press, Nueva York.

Ryle G. (1949) *El concepto de lo Mental*, Editorial Paidós, 1969.

Salmon, Marilee. (1990): Four Decades of Scientific Explanation. Mineapolis. The University of Minnesota Press.

Salmon, M. (1992): Scientific Explanation. En: Marrilee Salmon, Earman John; Glymour Clark, Lennox, James, G.; Machamer, Peter; McGuire, J. E.; Norton, John; Salmon Wesley y Schaffner, Kenneth (Eds.), Introduction to the Philosophy of Science. Prentices Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Sayre, K. M (1997): *Belief and Knowledge: Mapping the Cognitive Landscape*. Rowman & Littlefield Publishers. Inc.Lanham, U.S.A.

Scaife, M. y Bruner, J.S. (1975): "The capacity for joint visual attention in the in-

fant". Nature, 253,265.

Schafer, R. (1981):"Narration in Psychoanalytic Dialogue". En: W. J. T. Mitchell (Ed), On Narrative. Chicago; University of Chicago Press.

Scheler, M. (1928): *Nature et formes de la sympathie*. Payot Press.

Schmidt, H. y Spelke, E. S. (1984) "Gestalt relation and object perception in infancy". Trabajo presentado en la International Conference on Infant Studies. New York, April.

Scotto, C. (1997): *Interpretación e intencionalidad: teorías de la atribución intencional*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba, Argentina

Searle J.R. (1992). *Intencionalidad: un ensayo en la filosofía de la mente*. Editorial Tecnos.

Searle, J. (2000) *El misterio de la conciencia*, Editorial Paidos, Buenos Aires.

Shatz, M.; Wellman, H.M. y Silber, S (1983) "The adquisition of mental verbs: a systematic investigation of the first references to mental state". Cognition, 14, 301-312. Citado por Perner, Leekam y Wimmer (1987)

Sheffield, E.G., Sosa, B. B. y Hudson; J.A: (1993): "Narrative complexity and 2-3 year old´s understanding of false belief". Paper presented at the 60th Anniversary Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, March, 1993.

Shomaker, S. (1990), "First Person Access" Tomberlin, J. (Ed.), *Philosophical Perspectives, 4. Action Theory and Philosophy of mind*, Ridgeview Publ. Co.,California. Citado por Danón (2002).

Shotter, J. y Gergen, K.J. (1989): Texts of identity. London: Sage.

Shwandt, T. (2000): Three Epistemological Stance for Qualitative Inquiry. En: Norman K. Denzin y Ivonna S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research. Sage Publications, Inc. London. New Delhi.

Sluzky, C. (1985): Terapia familiar como construcción de realidades. Sistemas Familiares 1 (1): 154-154.

Smith, P. and Jones, O. R. (1986) *The philosophy of mind. An Introduction,* Cambridge University Press.

Sotelo, J. (2009) La explicación por niveles en teorías psicológicas. En Cuestiones Mentales. Liza Skidelsky, Diana Pérez y Carolina Scotto (Comps.). Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Spear, N.(1993) "Aprendizaje y memoria en el desarrollo temprano: la amnesia infantil". En En *Aprendizaje y Memoria Humana*: 147-170. José Navarro Guzmán (Eds.) McGraw-Hill- Interamericana de España.

Spear, N.E. (1979): Memory storage factors leading to infantil amnesia. En G.Bower (Eds.) *The Psychology of Learning and Motivation*, vol 3, New York, Academic Press, 91-154. Citado por Spear (1993)

Spence, D. (1984): Narrative Truth and Historical Truth: Meaning and Interpretation in Psychoanalysis. Norton, New York.

Stern, D. (1977): *The first relationship: infant and mother*. Harvard University Press.

Sternberg, R. (1982) *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge University Press, Cambridge.

Stich, S. (1985): *From folk psychology to cognitive science*. Cambridge, M.A.

Stich, S. y Nichols, N.(1995): "Folk Psychology: Simulation or Tacit Theory". En Folk Pychology: *The Theory of Mind Debate:* 124 -172. Matrin Davis y Tony Stone (Eds.). Blackwell. Cambridge, Massachusetts.

Strawson P. (1959) Individuals. An Essay in Descriptive Metaphysics. London:

Methuen

Strickland, Lee. (1994): Autobiographical interviewing and narrative analysis: an approach to psychosocial assessment. Clinical Social Work Journal. Vol. 22, No. 1, Spring, pp 27-41.

Sutherland, N. S. (comp; 1989) *The International Dictionary of Psychology*, Nueva York, Continuum.

Taylor, Ch. (1979): Interpretation and the Sciences of Man. En: A Reader. Rabinow and Sulivan (Eds.): Interpretative Social Sciences. Berkeley: University of California Press.

Taylor, Ch. (1985): Philosophical Papers (vol. 1 y 2) Cambridge University Press.

Tiedemann, T (1787) Beobachtungen über die Entwicklungder Seelenfähigkeiten bei Kindern, Hessische Beiträgezur Gelehrsamkeit und Kunst, 2, 313; 3, 486. Trad. Esp. Por Rosario Fuentes: *El desarrollo de las facultades espirituales en el niño*, Madrid, Ed. de La Lectura, s/f (cit. Por la trad. Española)- Citado por Del Val, 1975.

Todorov, T. (1991): Los géneros del discurso. Caracas, Venezuela, Monte Avila Editores, 1978.

Tomashevski, B. (2002): Temática. En Tsvetan Todorov (Ed.) La teoría de la literatura de los formalistas rusos. México, Siglo XXI Editores, 1965: 199-232.

Toribio Mateas J. (1995) "Eliminativismo y el futuro de la Psicología Popular". En *La mente Humana*: 254-272. Edit. Fernando Brocano, Editorial Trotta.

Toribio Mateas J. (1995) Eliminativismo y el futuro de la Psicología Popular. En La mente Humana, Edit. Fernando Brocano, Editorial Trotta

Triandis, H. C. (1991): Attitude and attitude change. In Ency. Hum. Biol. 1: pag. 466-96. San Diego, C. A.: Academic Press. Citado porOlson y Zanna (1993)

Tulving, Endel (1985) Memory and Consciousness, Canadian Psychology, 26: 1

Tulving, Endel. (1983) Elements of Episodic Memory, London, Oxford Clarendon Press.

Tylor, E.B. (1871), *Primitive culture. Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom.*London, John Murray, 2 Vol. Citado por Del Val, 1975.

Tylor, M. and Flavell, J.H. (1984) "Seeing and believing: children´s understanding of the distinction between appearance and reality". Child Development, 55, 1710-1720.

Urgerer, J.A. y Sigman, M. (1981). "Symbolic play and language comprehension in autistic children". Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 20, 318-37.

Van Dalen D.B. y Meyer, J. (1980): *Manual de Técnica de Investigación Educacional*. Editorial Paidós.

Van Dijk, T.A. (1998): Texto y Contexto. Editorial Cátedra, Madrid

Veneziano E. (2002): "Relation entre jeu de fiction et langage avant trois ans: de l´emergence de la fonction sémitique a celle de la theorie de l´esprit en action". Enfance, No 3/2992:241 a 257..

Veyne, P. (1979). Writing History: Essay on Epistemology. Wesleyan Univ. Press, 1984

Watson, R. y Evans, R. (1995): *The Great Psychologits*. Harper Collins Publishers.

Weber, M. (1992) Economía y Sociedad. Fondo de Cultura Económica.

Wellman, H. y Bartsch, K. (1988). "Young children's reasoning about beliefs". Cognition 30, 239-277

Wellman, H y Estes, D.: (1989) "Early understanding of Mental Entities: a reexamination of childhood realism". Child Development, 57, 910-923.

Wellman, H.; Harris, P.; Banerjee, M. y Sinclair, A. (1995): Early understanding of emotion: evidence from natural languahe". Cognition and Emotion, 9, 117-149.

Wellman, H.M. y Gelman, S. (1992) “Cognitive development: foundational theories of core domains”. Annu. Rev. Psychology, 43: 337-375.

Wellman, H.M. y Woolley, J.D. (1990): “From simple desire to ordinary beliefs: The early deveopment of everiday psychology”. Cognition, 35, 245-275.

White, H. (1973): Metahistory. The historical Imagination in Nineteenth-Century Europe. Baltimore y London, The Johns Hopkins U.P.; ed. castellana: Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX, trad. S. Mastrángelo, México, FCE,1992.

White, H. (1987): El contenido de la forma. Ediciones Paidós 1992.

White, M. (1997): El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas. Gedisa, 2002.

Wimmer, H. y Perner, J. (1983): “Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children´s understanding of the deception”. Cognition, 13, 103-128.

Wimmer, H.; Hogrefe, C.J. y Sodian, B: “A second stage in children's conception of mental life: understanding informational accesses as origins of knowledge and belief”. *In Developing Theory of Mind* : 173-192. Edit. por Janet Astington, Paul Harris y David Olson, Cambridge University Press.

Wimmer, H; Hogrefe, C.J.; Perner J. (1988): “Children's understanding of informational access as surce of knolowdege”. Children Development, 59, 386-396

Winch P. (1990). Ciencia Social y Filosofía. Amorrortu Ed.

Winch Peter (1990). Ciencia Social y Filosofía. Amorrortu Ed., 1990

Winner, E. y Sullivan, K. (1993). “Deception as a zone of proximal development fo false belief understanding. Poster presented at the 60 yh *Anniversary Meeting of the Society for Research in Child Development*, New Orleans, March, 1993.

Wittgenstein L. (1968): El Cuaderno Azul En “Los Cuadernos Azul y Marrón”. Editorial Tecnos; Col: Estructura y Función. , Madrid.

Wittgenstein L: (1976) Philosophical Investigations. Traducción Inglesa de G.E.M. Anscombe. Oxford (2a Ed)

Wittgenstein, L. (1967): *Zettel*, UNAM, México, 1958.

Wolff, P. (1963): “Observations on the early development of smiling”: En *Determinants of Infant Behaviour*, vol. 2, ed. B. Foss. Wiley. Citado por Baron- Cohen (1995).

Yuill, N. (1984): “Young children's coordination of motive and outcome in judgments of satisfaction and morality”. British Journal of Developmental Psychology, 2, 73-81.

Zaitchik, D. (1990) “When representation conflict with reality: The preschooler’s problem with false belief and *false* photographs”. Cognition, 35, 41-68

Zelazo P.D. y Frye D. (1997) Cognitive Complexity and Control: A Theory of the Development of Deliverate Reasoning and Intentional Action. *En Language, Structure, Discurse, and the Access to Consciousness: 113-153*.M. Stamemov Ed. Amsterdan y Philadelphia.

La presente edición de Procesos psicológicos y mundos mentales, se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Alejandría Editorial en el mes de agosto de 2011

EDITORIAL
ALEJANDRÍA