

Curso 2005/06
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES/11
I.S.B.N.: 84-7756-694-1

TAMARA OJEDA ARCEO

**Psicología popular: simulación *versus*
teoría de la teoría**

Directores

**MARÍA DEL ROSARIO HERNÁNDEZ BORGES
MANUEL LIZ GUTIÉRREZ**



SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS
Serie Tesis Doctorales

A mis padres,
psicólogos de sentido común.

Índice

Agradecimientos.	vii
Introducción.	1
1. La naturaleza de la Psicología popular.	11
1.1. Psicología popular: ¿práctica o teoría? Relación entre la Psicología popular y la Psicología científica.	12
1.2. Funcionalismo y Materialismo eliminativo.	23
2. La “Teoría-teoría” de la Psicología popular.	41
2.1. Introducción.	42
2.2. El conocimiento tácito en ciencia cognitiva.	50
2.2.1. Sus orígenes: Sellars y Fodor.	50
2.2.2. El niño y el científico.	56
2.3. La teoría modularista de la mente / cerebro.	68
2.3.1. Sus orígenes: Chomsky y Fodor.	68
2.3.2. El módulo de la Teoría psicológica popular.	80
2.4. Críticas.	88
3. El debate sobre la simulación mental.	97
3.1. Introducción.	98
3.2. Simulación con introspección: Alvin Goldman.	108
3.2.1. La simulación y el Principio de racionalidad.	108

3.2.2. Introspección: Fenomenalismo vs. Funcionalismo.	112
3.3. Simulación sin introspección: Robert Gordon.	124
3.3.1. Las “rutinas ascendentes” como mecanismo de simulación.	124
3.3.2. El problema de las rutinas ascendentes: la interpretación de Perner.	135
3.4. Críticas.	140
4. Los datos empíricos y su interpretación filosófica.	149
4.1. La habilidad para atribuir creencias falsas.	150
4.2. El aprendizaje de los conceptos psicológicos populares.	183
4.2.1. Los resultados experimentales avalan a la Teoría-teoría.	184
4.2.2. Los resultados experimentales avalan a la Teoría de la simulación.	193
4.3. Autismo.	203
4.3.1. Qué es y cuáles son los síntomas del autismo.	203
4.3.2. Cuáles son las causas del autismo.	206
4.3.2.1. La Teoría-teoría.	206
4.3.2.2. La Teoría de la simulación.	212
5. El realismo y el contenido no-conceptual, ¿qué tiene que decir la Psicología popular acerca de estas cuestiones?	219
5.1. El realismo directo en psicología.	221
5.1.1. ¿Cómo entendemos el conocer?	223
5.1.2. ¿Qué puede aportar la Psicología popular al concepto “conocer”?	238
5.2. El contenido no-conceptual.	248
5.2.1. ¿Qué es el contenido no-conceptual?	250

5.2.2. El contenido no-conceptual en el debate sobre la Psicología popular.	266
6. Una propuesta alternativa.	283
6.1. Etapa pre-lingüística: Contenido no-conceptual y mecanismo de simulación.	285
6.2. Etapa lingüística: Construcción de una teoría psicológica.	301
Bibliografía.	309

Agradecimientos.

En el año 2001 recibí una beca del Gobierno de Canarias para realizar una Tesis Doctoral. En aquel momento, creía que el tema que ocuparía el trabajo de mis próximos cuatro años sería la obra de Quine, uno de los filósofos más importantes del siglo XX y a quien dediqué mi primer año como becaria cuando estaba centrada en la realización de mi Tesina.

Sin embargo, Chary Hernández me comentó un día que, haciendo algunas averiguaciones para uno de sus trabajos, había encontrado un interesante debate acerca de la Psicología popular en relación al mecanismo de simulación. Chary Hernández y Manuel Liz, que por aquel entonces, aceptaron ser los directores de la que, hasta ahora, ha sido la mayor empresa de mi vida, me aconsejaron y animaron a que me adentrara en el mundo de la Psicología popular; un mundo que era completamente desconocido para mí. Sin duda, tenía ligeras nociones acerca del debate que había suscitado esta psicología en relación a si está justificada o no su eliminación, pero que pudiera estar relacionado con algo como la simulación, mecanismo que yo ubicaba en el ámbito puramente científico, despertó mi curiosidad. Por eso, en primer lugar, quiero agradecer a mis tutores su labor de dirección, ya que, sin ellos, este trabajo no podría haberse realizado. Fueron ellos quienes me introdujeron en el intrincado mundo de lo mental y me guiaron a lo largo de mi andadura a través de él; quienes supieron animarme y alentarme en los momentos más difíciles, disipando mis dudas y ayudándome a analizar los problemas desde otro punto de vista; quienes colaboraron estrechamente conmigo para que este trabajo pudiera aportar alguna perspectiva novedosa. Por todo esto y mucho más, quiero dar a Chary y a Manolo mis más sincero agradecimiento por aceptar ser mis directores en la elaboración de mi Tesis

Doctoral. Y, por supuesto, a Margarita Vázquez por su apoyo constante, tan necesario en momentos difíciles.

Una vez decidido el tema de mi trabajo, a mediados de 2002, empecé a buscar información acerca de este tema y encontré una enorme y reciente bibliografía al respecto. El tener acceso a gran parte de ella, gracias al servicio del préstamo interbibliotecario de la Universidad de La Laguna, fue fundamental para poder llevar a cabo este trabajo. No obstante, la mayor ayuda para poder organizar toda la información que iba recabando vino de la mano del profesor G. Botterill, de la Universidad de Sheffield, quien tiene algunos importantes trabajos en este campo. En el 2003, el Gobierno me concedió una subvención extra para realizar mi estancia en esta universidad e investigar, junto con Botterill, en el tema de mi Tesis. Botterill me ayudó a comprender algunas de las claves fundamentales del debate y a elaborar algunas de las ideas originales que se exponen en este trabajo, como las relacionadas con el relativismo. Por su inestimable ayuda, quiero agradecer enormemente a Botterill el que me haya dedicado parte de su tiempo y me ayudara en la elaboración de algunas de mis ideas principales, fruto de las cuales son la mayoría de mis ponencias presentadas en diversos congresos. De mi estancia en Sheffield, quiero recordar a Esa, Alfredo y Carlos y agradecerles el que hayan hecho agradable mi permanencia en este lugar, gracias a nuestras frecuentes cenas “españolas”, a la excursión por el Peack District, a las tardes en el Sally’s,... Ellos son los culpables de que mi estancia en Sheffield haya durado medio año.

También estoy muy agradecida a mis compañeras de despacho, Lucía y María, con quienes compartí todas las mañanas y algunas tardes. Las conversaciones con ellas, los desahogos y los descansos, sin duda, amenizaron e hicieron más llevaderos los arduos y desérticos momentos que tiene la elaboración de una Tesis.

Por último, pero no por ello menos importante, quiero dar las gracias a mis familiares y amigos. A mis padres, los cuatro, porque sin ellos yo no habría sido capaz de llegar hasta aquí; no sólo por haberme brindado la posibilidad de tener una buena educación y estudiar una carrera hasta al final, lo cual es sumamente importante, sino, y muy especialmente, por sus constantes consejos, por sus palabras de apoyo y alguna pelea, por enseñarme a ser crítica y a analizar en profundidad lo que me rodea y, en definitiva, por acompañarme y

experimentar conmigo cada momento de mi vida. A Mauro, quien siempre me ha incitado a buscar mejores argumentos para defender mi postura naturalista. A mis abuelas, por su dedicación y por estar siempre dispuestas a ayudarme y a defenderme. Al resto de mi familia, por su continuo apoyo. A Vicky y Juanjo por tantas tardes, charlas y su confianza en mí. Y a todos mis amigos, en especial a Eva, Javi y Yuri, por escuchar y compartir algunos de los momentos más importantes.

Introducción.

“Le gustaba decir que aquel amor había sido el fruto de una equivocación clínica. Él mismo no podía *creer* que hubiera ocurrido, y menos en aquel momento de su vida, cuando todas sus reservas pasionales estaban concentradas en la suerte de su ciudad, de la cual había dicho con demasiada frecuencia y sin pensarlo dos veces que no había otra igual en el mundo. En París, paseando del brazo de una novia casual en un otoño tardío, le parecía imposible *concebir* una dicha más pura que la de aquellas tardes doradas, con el olor montuno de las castañas en los braseros, los acordeones lánguidos, los enamorados insaciables que no acababan de besarse nunca en las terrazas abiertas, y sin embargo, él se había dicho con la mano en el corazón que no estaba dispuesto a cambiar por todo eso un solo instante de su Caribe en abril. Era todavía demasiado joven para *saber* que la *memoria* del corazón elimina los malos recuerdos y magnifica los buenos, y gracias a ese artificio logramos sobrellevar el pasado. Pero cuando volvió a ver desde la baranda del barco el promontorio blanco del barrio colonial, los gallinazos inmóviles sobre los tejados, las ropas de pobres tendidas a secar en los balcones, sólo entonces *comprendió* hasta qué punto había sido una víctima fácil de las *trampas* caritativas de la nostalgia”.

En este pequeño fragmento de la obra de Gabriel García Márquez, *Amor en los tiempos del cólera*, se expresa la idea implícita que las personas tenemos acerca de nosotros

mismos y de los demás, es decir, la idea de que existe un mundo mental de pensamientos, esperanzas, ideas, emociones, intenciones y demás que se encuentra detrás del mundo público de los objetos físicos y de las acciones manifiestas. Aquí el autor trata de explicarnos las razones por las que uno de los protagonistas de la historia, el doctor Juvenal Urbino, regresó a su casa en el Caribe y cuál fue su reacción ante dicho regreso. Para ofrecer esta explicación, García Márquez no recurre a factores externos al propio personaje, sino que recurre a la vida interna del doctor Urbino, es decir, nos explica cómo la causa de su regreso es el recuerdo que éste guardaba de los encantos de su tierra natal. Pero, al mismo tiempo, también se pone de manifiesto el hecho de que este recuerdo se ha ido deformando por los efectos de la nostalgia y que esta deformación es la razón por la cuál el protagonista se sorprende y se desilusiona cuando, al regresar, encuentra una cosa bastante diferente de la que esperaba. De este modo, al leer esta parte de la novela, entendemos que el doctor Urbino se había engañado a sí mismo, convirtiéndose en una “víctima fácil de los engaños caritativos de la nostalgia”.

De este modo, Gabriel García Márquez consigue exponer la concepción general que todos compartimos acerca de la constitución de la vida mental, y lo logra sin hacer uso de un lenguaje complicado ni especializado. Todo lo contrario. Lo hace en un contexto literario y empleando términos que están al alcance de todas aquellas personas que tengan unas nociones y habilidades lingüísticas básicas. Esta estructura de la vida interna de los sujetos está formada por las interrelaciones que mantienen entre sí los diversos elementos o estados mentales que forman parte de este mundo; es decir, todos los componentes de la vida mental se relacionan entre sí de manera coherente, de modo tal que debido a las creencias del personaje, verdaderas o falsas, y a sus deseos, éste llevó a cabo ciertas acciones y que el éxito o el fracaso de las mismas le condujo, a su vez, a varias reacciones emocionales.

Esta constitución de la vida mental es básica para nuestra Psicología cotidiana, la cual posibilita nuestras comunicaciones sociales y proporciona una vía para darnos sentido a nosotros mismos y a los demás. Es decir, es lo que nos permite entender, explicar y predecir las acciones de los demás y la nuestra propia, convirtiendo el mundo social en un marco sistemático, coherente y predecible de relaciones y comunicaciones; de no ser así, el entorno que rodea al sujeto sería completamente amenazador, dejando al sujeto desprovisto

de aquello que le permite dar sentido a sus congéneres. Esta Psicología de sentido común está tan arraigada en nuestras vidas y constituye un factor tan elemental para nuestra vida social que somos capaces de entender el texto anterior sin mayor esfuerzo. Todos lo leemos y lo comprendemos y, aún más, lo pasamos por alto sin detenernos en él como algo que requiera una atención especial. Sin embargo, para poder entender cualquier fragmento como el anterior estamos recurriendo a gran parte de nuestro conocimiento; estamos poniendo en práctica todo lo que sabemos acerca de nosotros mismos y de los demás, acerca de nuestras propias vidas mentales y de las vidas internas de los demás, de cómo funciona la mente y cómo se relaciona con la conducta y la acción... estamos haciendo uso de nuestra Psicología popular. ¿Qué es entonces la Psicología popular? ¿Cuál es su naturaleza? ¿Cómo y cuándo se adquiere y desarrolla? ¿Cómo funciona? ¿Cómo se relaciona, si lo hace, con el resto de nuestro conocimiento?

El objetivo de este trabajo es ir respondiendo a éstas y a otras preguntas. Concretamente, nuestro objetivo central será contestar a la cuestión de cómo funciona o cómo usamos esta Psicología de sentido común, es decir, cuando en la vida diaria hacemos uso de la Psicología popular, ¿estamos utilizando una teoría implícita que dicta las reglas según las cuales nos comportamos o estamos utilizando un mecanismo de simulación donde nos tomamos a nosotros mismos como modelo para dar cuenta de la conducta de los demás? En otras palabras, el lego no se plantea si la Psicología popular es una teoría o una práctica, no se plantea si, como teoría empírica, debe ser eliminada o sustituida por una teoría científica más finamente desarrollada; simplemente, la usa. En su vida diaria, las personas, sin una enseñanza específica, utilizan su sentido común para dar sentido, explicar y predecir la conducta, sin plantearse mayores reflexiones, a las cuales sitúan en el ámbito de la discusión filosófica. Cómo lleva a cabo el lego, en la práctica, estas explicaciones y predicciones de sentido común es el objetivo del presente trabajo.

Siendo éste el tema primordial y la línea argumentativa de este estudio, a continuación describiremos brevemente el orden expositivo y los contenidos de cada capítulo. Es importante señalar que debido a que el enfoque que trataremos aquí, es decir, el debate entre simulacionistas y teóricos, no es el más habitual dentro del contexto de la Psicología popular, la bibliografía que hay al respecto es relativamente reciente y se encuentra toda en inglés, razón por la cual los textos se han trabajado en su versión original

y las citas de los distintos autores que se encuentran a lo largo de todo el trabajo han sido traducidas por mí.

Será en el próximo capítulo donde expondremos el debate en el que generalmente se ha visto inmersa la Psicología popular. Cuando, en filosofía, se ha tratado la cuestión acerca de la Psicología popular, lo que normalmente se discute es su naturaleza y las implicaciones teóricas que se derivan de la misma. En otras palabras, lo que se ha intentado elucidar es si la Psicología popular es una práctica o una teoría. Esta cuestión acerca de la naturaleza de esta psicología es importante porque del hecho de que la consideremos de una u otra forma se desprenderán una serie de consecuencias teóricas bastante relevantes y radicales. Si es considerada como una práctica, parece que la necesidad de la Psicología popular no se pone en duda, ya que constituye una parte fundamental en la vida de los seres humanos que les permite desenvolverse en el entorno que les rodea. Algunos de los autores que sostienen esta idea son Wilkes y Bodgan. En cambio, si aceptamos su naturaleza teórica, la cuestión se complica porque hay autores, como Churchland y Stich, que opinan que, como teoría empírica, la Psicología popular no satisface los requisitos mínimos y, por tanto, debe ser eliminada y sustituida, al igual que todas las teorías científicas que se encuentran en su lugar. Asimismo, no todos los teóricos que consideran que la Psicología de sentido común es una teoría creen que debe ser eliminada; todo lo contrario, defienden la idea de que como cuerpo teórico, la Psicología popular constituye una parcela imprescindible de nuestro conocimiento sin la cual no podríamos darnos sentido como sujetos sociales. La postura filosófica que más fervientemente ha mantenido esta idea es el Funcionalismo, de la mano de Fodor; no obstante, encontramos también a un grupo de autores (como Dennett, Fletcher y Garfield) que defiende la necesidad de la Psicología popular basando sus argumentos en una distinción entre varios niveles de explicación o descripción de la conducta. En este sentido, uno de esos niveles estaría ocupado por las explicaciones neurofisiológicas que ofrece la ciencia, mientras que el otro estaría compuesto por las descripciones intencionales que proporciona la Psicología popular. Nos centraremos en el primer capítulo en estas cuestiones, donde comenzamos, con el apartado 1.1, a exponer el debate acerca de cómo debe ser considerada la Psicología popular, dejando para el apartado 1.2 la discusión de si esta psicología debe ser eliminada o no.

En el capítulo siguiente (el 2), donde ya nos adentramos en el tema principal de este trabajo, explicaremos la postura que defiende la idea de que la Psicología popular es una teoría implícita y subyacente en la mente de los sujetos. Al ser una teoría que defiende el carácter eminentemente teórico de la Psicología popular, esta postura recibe el nombre de Teoría-teoría. Así, cuando el lego trata de explicar, predecir o interpretar una determinada acción o conducta en su vida cotidiana, consigue hacerlo desplegando un cuerpo teórico de conocimiento, constituido por reglas generales o leyes que especifican las relaciones entre los estados mentales entre sí y con la conducta. En líneas generales, esta postura está muy próxima al innatismo, en el sentido de que, dentro de este contexto, parece existir cierto consenso a la hora de afirmar que dicho conocimiento tácito se encuentra en el sujeto de manera innata, es decir, los humanos nacen dotados con un tipo de teoría psicológica popular que, al encontrarse ya en el sujeto, se desarrolla mediante un proceso de teorización o maduración. Lo que es importante resaltar es que, desde dicha postura, esta teoría no se adquiere. Si su desarrollo consiste bien en un mecanismo de teorización, bien en un mecanismo o proceso de maduración, dependerá de la versión de la Teoría-teoría que estemos tratando. En otras palabras, en el marco de esta perspectiva podemos distinguir, a su vez, varias versiones. Por un lado, nos encontramos con aquellos teóricos de la teoría que mantienen la idea de que dicho conocimiento tácito se desarrolla a través de la teorización o enculturación, es decir, se encuentra en el sujeto de manera innata pero, es gracias a la influencia de la experiencia que este tipo de conocimiento se desarrolla. Algunos de los autores que defienden esta idea son Gopnik y Carey. Esta versión de la Teoría-teoría también es conocida por la analogía que establece entre el desarrollo de la teoría implícita del niño y la teoría científica. Según estos autores, el modo en que el niño construye y cambia su teoría psicológica popular es muy parecido, aunque salvando algunas diferencias, al modo en que el científico construye y modifica sus teorías. Por otro lado, en cambio, encontramos a otros autores (como Fodor, Carruthers, Botterill, etc.) que proponen la idea de que la experiencia tiene un escaso, o ningún, papel que jugar en el desarrollo de la teoría psicológica popular. Para estos autores, esta teoría está situada en un módulo de la mente, cuyo desarrollo está determinado de antemano y, por eso, aunque la experiencia puede servir como desencadenante de este proceso, la Psicología popular se desarrollará de cualquier modo, independientemente de que el estímulo experiencial sea

muy reducido. Esta propuesta será explicada en el capítulo 2, donde el apartado 2.2 estará dedicado a la versión que defiende la analogía entre el niño y el científico, mientras que el apartado 2.3 se centrará en la versión modularista de la Teoría-teoría. Por supuesto, esta postura no está exenta de polémica y, por eso, desarrollaremos, en el apartado 2.4, las críticas que se le han dirigido.

El capítulo 3, por otro lado, estará dedicado a la Teoría de la simulación. A diferencia de la postura anterior, el simulacionismo es la perspectiva teórica que mantiene la idea de que poner en práctica la Psicología popular es hacer uso de un mecanismo de simulación. Esta idea de la “simulación” está tomada del ámbito científico, donde, muchas veces, se utilizan modelos que simulan el comportamiento del objeto que se está estudiando para, a partir de la conducta del modelo, explicar y predecir la conducta del objeto de estudio. Los autores simulacionistas, como Gordon, Goldman, Harris o Heal, trasladan este mecanismo al ámbito de la Psicología popular. Aquí, la idea es que cuando explicamos y predecimos la conducta de un sujeto, ya sea nosotros mismos u otra persona, no hacemos uso de ninguna teoría implícita, sino que nos tomamos a nosotros mismos como modelos y, a partir de lo que nosotros sentiríamos, pensaríamos, haríamos, etc., predecimos los sentimientos, pensamientos, acciones,... de la otra persona. Para que este mecanismo funcione, se dan por garantizados una serie de principios, a saber, el de la analogía, la empatía y la racionalidad. En otras palabras, para que la simulación tenga éxito, el sujeto que simula tiene que mantener una relación de similitud con el sujeto que se trata de simular, de no ser así, el primero no puede ser modelo del segundo. Asimismo, esta perspectiva está fundamentada en la habilidad para la empatía, es decir, en la capacidad que tenemos los seres humanos para ponernos en el lugar de la otra persona, de manera que un sujeto puede mentalmente imaginarse en la situación de otra persona, introducir las creencias y deseos que estima que tiene el otro y, a partir de aquí, obtener la conducta resultante, la cual es atribuida entonces a la otra persona. Para que este mecanismo no acabe contagiando al propio sujeto que hace la simulación, éste es un proceso que ha de desarrollarse de modo *off-line*, de tal manera que los sistemas de entrada y centrales del sujeto estén desconectados de su sistema de salida; de esta manera se evita que el sujeto-simulador acabe ejecutando la acción que atribuye al otro. Por último, se da por descontada la racionalidad de los sujetos, es decir, que estos actúan de forma racional, respetando el esquema de creencias y deseos. Además

de estas ideas generales, dentro del simulacionismo también podemos encontrar varias posiciones. Las más relevantes son las que difieren en función al papel que otorgan a la introspección. En este sentido, Goldman (apartado 3.2) defiende un simulacionismo introspeccionista, que mantiene la idea de que para poder adscribir estados mentales a los demás, el sujeto tiene que ser capaz de reconocer sus propios estados internos, para lo cual es de vital importancia la introspección, la cual, a su vez, es el único modo de acceder a ellos. Por el contrario, Gordon (apartado 3.3) mantiene una versión no-introspeccionista de la simulación y, por tanto, defiende la idea de que no existe ningún tipo de acceso privilegiado a los estados mentales de uno, es decir, defiende la igualdad entre el conocimiento de primera y tercera persona. Para este autor, el atribuir estados mentales a otras personas requiere el mismo mecanismo que la auto-atribución, a saber, lo que denomina “rutinas ascendentes”. Esta perspectiva simulacionista es, quizás, la más controvertida; aspecto que podremos ver en el apartado 3.4 cuando tratemos las críticas que se han elaborado contra ella.

El capítulo 4 se centrará en la exposición de la evidencia empírica que se ha desarrollado en el ámbito de la Psicología popular. Son numerosos los experimentos que se han llevado a cabo con el objetivo de descubrir a qué edad comienza el niño a manifestar esta Psicología de sentido común. Estos experimentos son relevantes porque pueden ayudarnos a decidir cuál de las posturas teóricas es la más adecuada. Por eso, dedicamos el apartado 4.1 a exponer las principales tareas que se han realizado en este sentido. Los experimentos son numerosos y además se han realizado varias versiones de algunos de ellos para evitar resultados parciales o incorrectos. Es imposible detallarlos todos aquí y, por esta razón, nos centraremos en aquellos que están directamente vinculados con la Teoría de la mente, a saber el de la falsa creencia, el del cambio representacional, el del engaño, el del conocimiento / ignorancia *vs.* creencia / falsa creencia y muchos otros. En este apartado, sólo exponemos las tareas: en lo que consistieron, las muestras que se emplearon, el método utilizado y los resultados obtenidos. Será en el siguiente apartado, en el 4.2, donde analizaremos las distintas interpretaciones que hacen teóricos y simulacionistas de estos resultados con el objetivo de avalar cada uno su postura. El último apartado se centra en el caso del autismo. Este caso es importante porque, de acuerdo con lo que sabemos hoy en día acerca del autismo, éste es un déficit en la Teoría de la mente.

Es decir, las personas con autismo manifiestan una limitación en la capacidad para mentalizar y, por tanto, en todas aquellas tareas que tienen que ver, directa o indirectamente, con la vida mental, mientras que, al mismo tiempo, muestran el resto de sus capacidades intactas. Este caso también recibirá una explicación específica por parte de cada lado del debate.

Utilizando toda la información que se expone en los tres capítulos anteriores, el capítulo 5 trata de dar cuenta de otras cuestiones filosóficas que afectan a la Psicología popular. Esos otros temas son el realismo y el contenido no-conceptual. Incluir estos temas en alusión a la Psicología popular es importante porque, hasta ahora, poco o nada se ha elaborado acerca de esta cuestión y es, precisamente, la conexión entre la Psicología popular con las cuestiones del realismo y el contenido no-conceptual la que nos ayuda a concebir una propuesta alternativa al tema de la Psicología de sentido común. La idea es que, atendiendo a la evidencia empírica expuesta en el capítulo 4, los niños parecen manifestar, en sus primeros momentos del desarrollo, un modo de conocer que está más cerca del realismo directo que del representacionalismo, ya que a esta edad, los niños sólo muestran un tipo de conocimiento muy perceptual, muy ligado a los datos sensoriales. Por eso, haciendo uso de una nueva definición del conocimiento propuesta por Williamson y Engel, defendemos la idea de que, en un principio, el conocimiento del niño está ligado directamente con el mundo y es sólo más tarde cuando el niño empieza a elaborar representaciones más complejas, que pueden estar desconectadas de la realidad al estar vinculadas, por el contrario, con ciertos niveles de abstracción e imaginación. Por otro lado, la existencia de un contenido no-conceptual de los estados intencionales (5.2) la proponemos como algo necesario que ha de incluir la teoría acerca de la Psicología popular si quiere dar cuenta de un mayor número de criaturas y aproximarse más a la propia práctica psicológica popular de los legos en su vida diaria. En otras palabras, cotidianamente, todos usamos la Psicología popular para dar cuenta de la conducta de todas las criaturas que nos rodean y no únicamente de los humanos adultos. Una teoría sobre esta psicología debe abarcar, por tanto, a todas las criaturas que caen dentro del dominio de esta práctica. Por esta razón, si consideramos a la Psicología popular como psicología de actitudes proposicionales, sólo abarcamos la explicación y predicción que hacemos los adultos de nosotros mismos y de otros adultos, pero estamos excluyendo todas nuestras

actividades psicológicas para dar sentido a los niños más pequeños (pre-lingüísticos) y a los miembros de otras especies, como, por ejemplo, los perros (no-lingüísticos). La única manera de incluir en nuestra teoría a estas criaturas, que sí son contempladas desde el punto de vista psicológico popular, es introduciendo los estados mentales no-conceptuales. De esta manera, el capítulo 5 nos sirve para introducir la postura que queremos defender en esta tesis y que será desarrollada en el capítulo 6.

En este último capítulo proponemos una concepción híbrida y naturalizada de la Psicología popular. Híbrida porque defendemos una psicología de desarrollo gradual, que comienza con un mecanismo de simulación, debido a la falta de información y de un conocimiento sistemático por parte del niño, y que finaliza con una teoría implícita, que se va construyendo a lo largo del desarrollo. Naturalizada porque la teoría de la psicología popular que defendemos propone una línea continuista entre los humanos y otras especies, a través de los estados con contenido no-conceptual.

Todas estas ideas que quedan someramente bosquejadas aquí serán desarrolladas con mayor profundidad a lo largo de este trabajo y, sobre todo, en los capítulos finales, donde explicaremos nuestra postura en relación al debate acerca de la Psicología popular. Dicha postura defiende la necesidad de una nueva concepción de la Psicología de sentido común y ofrece una visión continuista y gradual de la psicología, al mismo tiempo que nos ayuda a arrojar una nueva luz acerca del debate que ocupa el grueso de esta disertación, es decir, la Psicología popular, ¿cómo funciona: mediante un mecanismo de simulación o a través del uso de una teoría?

1. La naturaleza de la Psicología popular.

Si bien el objetivo central de este trabajo es exponer las versiones de la Teoría-teoría y la Teoría de la simulación y analizar el alcance explicativo-predictivo de ambas en función de la evidencia empírica, dedicaremos este primer capítulo a situar el contexto teórico que rodea a la Psicología popular. Normalmente, cuando se debate acerca de la Psicología de sentido común no se hace en los términos en los que lo haremos aquí (a saber, simulación vs. teoría), sino en relación a si la Psicología popular constituye un marco explicativo fiable y adecuado para la conducta humana.

Por eso, en el primer apartado, 1.1, aclararemos cuál es la naturaleza de esta Psicología de sentido común: si es entendida como teoría o como práctica y cuál es, en función de esta naturaleza, su relación con la psicología científica o ciencia cognitiva. A continuación, en el apartado 1.2, entraremos en el debate filosófico acerca de si la Psicología popular es una construcción verdadera o si, por el contrario, es mayoritariamente falsa; y acerca de si es imprescindible para nuestras vidas o si, por el contrario, debe ser eliminada o sustituida. Este debate es relevante porque cuando se habla de Psicología popular en el ámbito filosófico lo que normalmente se discute es si debe ser eliminada o no y si dicha eliminación es inminente o futura; si, por otro lado, debe ser reducida o sustituida y qué otro conocimiento la reemplazará o si, por el contrario, debe permanecer como está porque constituye una parte fundamental de nosotros mismos como sujetos sociales. No obstante, aunque es importante y frecuente en la discusión filosófica, éste no será, como dijimos, el tema primordial de este trabajo, razón por la cual será tratado someramente y

sólo lo exponemos aquí como contexto teórico-discursivo que normalmente ha envuelto a la Psicología popular.

1.1. Psicología popular: ¿práctica o teoría? Relación entre la Psicología popular y la Psicología científica.

Grosso modo, el término “Psicología popular” o “Psicología de sentido común” se corresponde con el tipo de conocimiento psicológico que tenemos todas las personas acerca de la vida mental de los seres humanos, sin necesidad de tener un aprendizaje específico para ello. Este conocimiento nos permite entender y dar sentido a nuestras propias acciones y a las acciones de los demás en función de estados internos tales como creencias y deseos. Por esta razón, también se conoce como “Psicología de creencia-deseo”, porque apelando a la combinación de creencias y deseos permite explicar y predecir la conducta de los humanos. Esta capacidad es la que nos permite, a su vez, movernos en el entorno social en el que estamos inmersos. Sin ella, no seríamos capaces de comprender la conducta propia y la ajena y preverla, lo que nos introduciría en un mundo caótico de relaciones arbitrarias donde sería muy difícil sobrevivir. Wilkes, por ejemplo, afirma (1991, 146):

“[...] es la psicología de la calle, el saber-cómo tácito que nos permite arreglárnoslas con nuestros coetáneos. Sin embargo, por ‘arreglárnoslas’ no quiero decir ‘describir y explicar’. Ciertamente, la usamos para este propósito, de vez en cuando – principalmente para describir o explicar las actividades de los agentes individuales, con historias particulares, en contextos y circunstancias específicos; y aquellos a quienes explicamos son la audiencia con su propio conocimiento de fondo idiosincrásico de los agentes y de las circunstancias, y con sus propios misterios únicos concernientes a la conducta que ellos quieren [que sea] explicada. Pero en cualquier caso describir y explicar los trocitos individuales de conducta es una *pequeña* parte de la historia: Y lo que es aún mucho más importante, la empleamos para dominar, advertir, cortejar, convencer, amenazar, halagar, apaciguar, alentar, educar,

insinuar, despreciar, valorar, recomendar, culpar, bromear... e *innumerables* tareas más. Los humanos son, como señaló Aristóteles, animales *sociales*; y tenemos una capacidad craneal masiva y un cociente de encefalización. Entonces, a diferencia de las ovejas – que también son animales sociales, pero relativamente descerebrados – nuestro mundo, nuestras necesidades e intereses, y nuestras posibilidades son ricas y multifacéticas. Las complejidades de la supervivencia y el éxito en dicho mundo incluye esencialmente la exigencia de predecir, manejar, valorar y reaccionar a la conducta (lingüística y no-lingüística) de nuestros coetáneos. Junto con – y por supuesto entrelazado con – el desarrollo de la capacidad para manufacturar y emplear herramientas, y para usar el lenguaje, llegó nuestro dominio de la psicología de sentido común”.

Entendiéndola de este modo, es fácil comprender la enorme utilidad e importancia que tiene para nosotros la Psicología popular. No obstante, no se especifica en esta definición su naturaleza, es decir, qué es en sí misma la Psicología popular. Ha habido un inmenso debate en torno a la cuestión de cuál es la naturaleza concreta de este conocimiento de sentido común ya que, según parece, de ello depende que sea considerada como una clase de saber imprescindible o si, por el contrario, puede considerársela como algo prescindible y, por tanto, eliminable y sustituible. De este modo, en un lado del debate encontramos a aquellos autores que resaltan la naturaleza teórica de la Psicología popular, es decir, que ésta es una teoría. Si es concebida de este modo ha de someterse a los criterios que rigen el desarrollo, permanencia, eliminación y / o sustitución de cualquier teoría, lo que supone, a su vez, verse enfrentada con la posibilidad de que pueda ser eliminada o sustituida en el caso de que quede probada su falsedad. Si, por el contrario, entendemos la Psicología popular como una práctica, queda a salvo de la amenaza de la eliminación teórica. En lo que resta de este apartado, vamos a detenernos en ambas definiciones, es decir, por un lado, en los argumentos que defienden la idea de que la Psicología popular es una práctica y, en función de estos, cuál es la relación entre ésta y la psicología científica y, por otro lado, los argumentos esgrimidos en favor de su naturaleza teórica y cuál es su relación con la psicología científica si la entendemos de este modo.

Los autores que, como Bodgan¹, mantienen la idea de que la Psicología de sentido común es una práctica, afirman también que la función de ésta no es principalmente explicar y predecir la conducta en función de la naturaleza y las leyes de las entidades y procesos en su dominio, sino que más bien constituye una capacidad que permite *dar sentido* a lo que nos rodea. De este modo, es una *práctica* de sentido común, cuyo objetivo es sobre todo recabar información acerca del medio. El hecho de que su función original y esencial sea recopilar la información útil en los contextos de acción, cooperación y conflicto conduce a esta línea de pensamiento a considerar a la Psicología popular como una capacidad cognitiva especializada, lo que, a su vez, hace que los autores la traten desde un punto de vista evolutivo y naturalizado. En otras palabras, si Psicología popular es sinónimo de práctica de sentido común que permite obtener la información relevante del medio, dicha práctica es una capacidad que ha evolucionado en aras de la supervivencia y que compartimos todos los seres humanos y algunos no humanos (dependiendo, evidentemente, de su grado de evolución). De este modo, Bodgan la define en este sentido cuando afirma (1991, 205):

“Los conceptos de sentido común se aplican con éxito porque sirven a una práctica de seguir la pista a la información y compartirla socialmente. Las mismas condiciones de la práctica aseguran que los conceptos se apliquen. Este argumento debería advertirnos de que la práctica de sentido común no puede ser posiblemente una teoría empírica de nada, y mucho menos de los sistemas imaginables más frustrantemente complejos, nuestras propias mentes. Si la práctica de sentido común fuera adecuada, se habría constituido a sí misma como una práctica de seguir la pista a la información, no como una teoría empírica de la mente. Su supervivencia y eficacia histórica muestran que es sensata. De manera que debe ser dicha práctica”.

Por otro lado, este autor pone de manifiesto su tratamiento teórico evolutivo y naturalizado de la Psicología de sentido común cuando afirma (1991, 173):

“Los datos biológicos, aún tentativos e incompletos, no obstante parecen sugerir que el sentido común debe tener un pedigrí animal si se le

¹ Entre los autores que defienden la idea que la Psicología popular no es una teoría sino una práctica podemos encontrar a Wilkes, Bodgan, y Dennett, quien la define más como un arte que como una práctica.

puede llamar así. Esto posiblemente podría indicar una competencia de algún modo cada vez más formada por la evolución, como opuesta a una accidentalmente y únicamente nuestra. Un número de especies avanzadas parecen tener a sus miembros evaluando al otro, psicológicamente, antes de improvisar un curso apropiado de acción, o dedicarse al engaño, o hacer otras cosas inteligentes”.

De este modo, la capacidad psicológica de sentido común es necesaria porque se convierte en la mejor fuente de información acerca de nosotros mismos y del medio. Conocido es que los animales hacen frente a muchos problemas constantemente y que dedican mucho de su tiempo a actividades muy complejas que tienen un carácter social y a menudo cooperativo (como viajar y cazar juntos, cuidar juntos de los jóvenes, jugar juntos, obtener información, avisar del peligro, construir un hogar, etc.). Por eso, desde este punto de vista, basta con ser un animal social para desarrollar una competencia que permita dar sentido. Ahora bien, también es verdad que esta capacidad no es la misma en todas las especies, es decir, esta práctica para dar sentido no parece ser la misma en las ovejas, por ejemplo, que en los humanos. ¿Cuál es la diferencia? Según Bodgan, la diferencia estriba en que las especies animales no-humanas poseen un tipo de inteligencia general, a diferencia de los humanos, que poseen una inteligencia especializada, es decir, somos inteligentes acerca de la mente del sujeto. Así, por ejemplo, la Psicología popular en los humanos se ve combinada con la capacidad para resolver problemas y con el razonamiento de tipo medios-fines, lo que permite al sujeto buscar los medios adecuados y, muchas veces, improvisarlos y adaptarlos a las circunstancias cambiantes del medio para poder lograr su objetivo. Esto hace por ejemplo que en los humanos se fomente la improvisación individual, que es un recurso ad hoc y a corto plazo, más que la adaptación de la especie, que requiere cambios estructurales cuyos beneficios, en el caso de tenerlos, son a largo plazo.

Por otro lado, argumentan estos autores, el hecho de que sea una práctica que poseemos los sujetos y nos permita tener un entendimiento rico y profundo del carácter y motivación humana es una cuestión que podemos verificar si leemos a los clásicos como Homero, Sófocles, Eurípides, etc. En este sentido, parece que se confirma la naturaleza extendida de la Psicología popular, es decir, todos podemos emplearla y a menudo con

éxito y profundidad. No obstante, independientemente de que sea una práctica, y tal como hemos estado afirmando, es una capacidad que permite recabar información acerca del sujeto; nos permite entender, al menos en parte, la naturaleza y el proceder de los humanos así como el medio en el que nos movemos y, en este sentido, forma parte del conocimiento global que poseemos los sujetos (acerca de nosotros mismos y del mundo). ¿Cuál es entonces su vinculación con el resto del conocimiento y, más en concreto, con la psicología científica o ciencia cognitiva? Wilkes (1991) enumera cinco aspectos por los cuales considera a la Psicología popular como necesaria y en los cuales se puede observar su divergencia de la psicología científica, a saber:

- 1) El aparato conceptual de la Psicología popular es rico y sutil. En este sentido, el lenguaje natural del que se nutre la Psicología popular está plagado de diferentes matices y connotaciones al ser usado en una variedad de contextos. Términos como “cree”, “conoce”, “piensa”, “entiende”, “tiene el prejuicio de”, “quiere”, “desea”, “espera”, y muchos más no son términos fácilmente definibles sino que, por el contrario, adquieren su definición más concreta en función del contexto en el que sean utilizados. En palabras de Wilkes (1991, 147):

“[...] Dentro de cada contexto, los matices sutiles y detallados del significado pueden ser capturados al comentar “él hizo esto porque sabía que *p*” más que “él hizo esto porque pensó que *p*”. La naturaleza rica y guiada por los matices del aparato conceptual es lo que explica la riqueza y la *precisión* de nuestro dominio del saber-cómo de sentido común; y esto no es una paradoja”.

- 2) La Psicología popular mantiene un escaso vínculo con la biología. Aunque es cierto que algunos de los descubrimientos en ciencias, tales como la neurociencia, acaban afectando y modificando nuestras visiones de sentido común y, en último término, acaban teniendo implicaciones en la acción, sin embargo, según afirma Wilkes, éstas son sólo excepciones. Por ejemplo, hoy en día la mayoría de las personas legas creen, aunque vagamente, que el cerebro es el centro del funcionamiento mental; actividad que en la antigüedad, con Aristóteles, se situaba

en el corazón. No obstante, son pocas las modificaciones como ésta que podemos encontrar en la historia de la ciencia y el conocimiento popular.

- 3) La Psicología de sentido común es notoriamente pobre a la hora de explicar y entender el comportamiento anormal, aberrante o irracional. En otras palabras, el mecanismo que utiliza la Psicología popular para hacer que las acciones y los pensamientos sean entendibles es “*mostrando cómo, en las circunstancias, son racionalmente inteligibles*” (Wilkes 1991, 148). Siendo éste su modo de explicar, se muestra claramente ineficaz a la hora de dar cuenta de conductas anormales o irracionales como, por ejemplo, la akrasia y el auto-engaño. De este modo, la Psicología de sentido común por sí misma requiere de, y está construida sobre, el supuesto de la racionalidad, la cual a su vez está relacionada con lo que se conoce como el principio de caridad o el principio de humanidad. Así, siempre que nos alejemos de estos supuestos, nos estaremos alejando de la Psicología popular, en cuyo caso habrá que recurrir a las explicaciones que proporciona la ciencia cognitiva.
- 4) Por los dos puntos anteriores es fácil deducir que el sentido común y la psicología científica no forman parte de dominios completamente separados, sino que forman un continuo donde, como hemos visto, la Psicología popular a veces necesita ser complementada con teorías externas a ella para poder dar cabida a determinados fenómenos. No obstante, esto únicamente significa que habrá determinados temas que preocuparán tanto al lego como al científico, pero no que se ponga en peligro la distinción entre ambas. Así, por el ejemplo, la pérdida de memoria de los seres humanos al atravesar ciertos límites de edad es una cuestión de especial interés para el científico, pero preguntarse por qué la prima o la hija de uno prefiere un determinado grupo de pop a otro es algo que sólo preocupará al sujeto en cuanto lego. Otros autores que hacen hincapié en este aspecto son Pickering y Chater (1995), quienes defienden la existencia de dominios separados. Según estos autores, la ciencia cognitiva está dedicada a explicar los fenómenos “libres de conocimiento”, como los mecanismos subyacentes al pensamiento humano, mientras que la Psicología popular se centra en dar cabida a los fenómenos “ricos en conocimiento”. En palabras de Pickering y Chater (1995, 328):

“La explicación rica en conocimiento, por el contrario, incluye la *interpretación* de la conducta humana, la cual está relacionada con la explicación psicológica-popular. Los psicólogos sociales, los antropólogos, los sociólogos, los historiadores y los teóricos literarios consideran el modo en el cual las personas se ven a sí mismas, a los otros y a su cultura: dicha interpretación implica explicar detalladamente las creencias y los deseos en términos de los cuales las personas ven el mundo. [...] Sin embargo, actualmente no tenemos ninguna concepción de cómo dicha explicación podría ser estudiada en términos computacionales, y por tanto se mantiene enteramente separada de la ciencia cognitiva”.

- 5) De acuerdo con las definiciones dadas más arriba, la Psicología popular es considerada como una práctica y no como una teoría, razón por la cual también debemos concebirla como una práctica que no hace uso de leyes. Ciertamente, el sentido común se vale de numerosas generalizaciones; generalizaciones que, según Wilkes (1991, 149),

“derivan de nuestro dominio de un lenguaje sutil y sofisticado, enriquecido y hechizado por el ‘holismo de lo mental’, combinado con la relatividad del contexto de nuestras valoraciones y reacciones a la conducta de los otros”

Estas generalizaciones están embebidas de saber-cómo más que de saber-que y su naturaleza flexible y llena de matices hace que sean aplicables a un sinnúmero de situaciones, a las cuales se ajustan por medio de cláusulas *ceteris paribus*; cláusulas que son indeterminadas, inespecíficas, altamente dependientes del contexto y que hacen todo el trabajo. Sometido a leyes, nuestro dominio psicológico de sentido común se vería, de acuerdo con estos autores, ampliamente reducido.

Para esta consideración, entonces, parece que no existe ningún vínculo, o uno muy pequeño, entre la Psicología popular y la psicología científica². En este sentido, estaríamos

² Otro autor que defiende la imagen de la Psicología popular como práctica es Bij de Weg (2001). Según este autor, el problema fundamental con respecto a la relación entre la Psicología popular y la psicología científica es que se ha confundido lo que él denomina el “significado 1” y el “significado 0”. El primero se corresponde con el significado que los científicos dan a un objeto, ya sea físico o social. En cambio, el significado 0 es el

hablando de dominios completamente distintos, con estructuras internas y métodos que difieren en la mayoría de sus componentes más relevantes. No obstante, la visión varía si en vez de definir a la Psicología popular como una práctica la definimos como una teoría. Fletcher, por ejemplo, considera que la Psicología popular es una teoría donde se ponen de manifiesto las creencias, pensamientos y los procesos que todas las personas, legas y especialistas, compartimos. En palabras de Fletcher (1995a, 5):

“Como un punto de partida, *psicología popular* debe ser definida como un cuerpo de creencias o modos compartidos de pensar acerca del mundo de un grupo cultural. La noción de que la psicología popular es compartida es un ingrediente importante en esta definición [...] Una segunda cualidad en esta definición es que la psicología popular refiere o bien al contenido del pensamiento o de las creencias, o bien al proceso o estructura subyacente. Esta distinción entre contenido y proceso está presente de hecho en el uso cotidiano del término. Las personas a menudo dicen que ciertas creencias son justo de “sentido común”: es decir, son parte de nuestro almacén de conocimiento de sentido común. A la inversa, el término a veces es usado para referir a los cánones y reglas compartidas que definen el modo razonable o correcto de pensar; por ejemplo a veces animamos a las personas a usar su sentido común (pensar apropiadamente o claramente) al tomar decisiones o juicios”.

Según esta definición, entonces, el cuerpo teórico que constituye la Psicología popular estaría formada por un contenido, una estructura o proceso y las interacciones entre ambos. Con respecto al contenido de la teoría psicológica popular, Fletcher afirma que se encuentra recopilado en los proverbios y fábulas, en las creencias y actitudes generales compartidas y en las creencias fundamentales compartidas. Con respecto a los proverbios y fábulas, Fletcher afirma que contienen un conjunto de generalizaciones causales o ideas psicológicas que hacen de éstos un aparato social con funciones psicológicas y

significado que las personas comunes, que constituyen la realidad social, dan a esta realidad social. De este modo, una cosa es el significado teórico que otorga el científico a su objeto de estudio, del cual está distanciado y, por tanto, asigna el significado para llegar a conocer una realidad que ya existe y, otra bastante distinta, es la interpretación que hace el lego de *lo que la realidad es para él*, es decir, asigna un significado para constituir su propia realidad, con la cual mantiene una relación subjetiva. Vista así, la Psicología popular no es una teoría sino una práctica; una práctica que constituye el nivel más básico y elemental sobre el que se construye el resto del conocimiento teórico del ser humano. Así, la concepción de sentido común (como parte de la realidad) precede a la teoría científica. Perspectivas como éstas serán desarrolladas más adelante.

sociológicas, ayudando así a la construcción de una ideología y cohesión social y a la regulación de la conducta. Por otro lado, las creencias y actitudes de carácter general son aquéllas que invaden la ideología social de un grupo cultural; por ejemplo, una pequeña muestra de estas creencias y actitudes, sostenidas por una amplia mayoría de las personas de las culturas occidentales sería: la escasa comunicación provoca la ruptura de las relaciones, los políticos no son de confianza, el trabajo duro conduce al éxito, los hombres son más agresivos que las mujeres, etc. Por último, el conjunto de las creencias fundamentales está formado por aquellas asunciones que nos permiten tener una visión coherente, inteligible y explicable del mundo y de nuestro lugar en él. Entre este tipo de creencias nos encontraríamos, por ejemplo, con asunciones como que el mundo existe independientemente de nuestra percepción de él, que las otras personas poseen estados de conciencia, que somos las mismas personas de un día para otro, que las deducciones lógicas son correctas y demás. Este tipo de creencias, manifiesta Fletcher, está tan arraigado en nuestro pensamiento cotidiano que cuando le pedimos a una persona de la calle que justifique dichas creencias, normalmente le produce risa y no lo considera seriamente, así como el hecho de que existamos algunas personas que nos dediquemos a “gastar” toda una vida intentando responder a tales cuestiones.

Del mismo modo en que estos pensamientos de sentido común constituyen el contenido explícito de la Psicología popular, hay otra parte importante de esta teoría psicológica de sentido común que es más implícita, pero que constituye el grueso de este tipo de conocimiento; se trata de las estructuras y procesos subyacentes y compartidos, que están implicados en la generación de las creencias, los juicios y la conducta. De este componente oculto de la Psicología popular, nos dice Fletcher, las personas normalmente sólo poseen un conocimiento explícito muy borroso e incompleto³.

Ambos elementos, las asunciones generales y la estructura o proceso subyacente que genera dichas creencias, están interrelacionados y, en conjunto, dan lugar a la teoría que es conocida como Psicología popular. Al considerarla como teoría, la Psicología de sentido

³ Desde un punto de vista científico, podemos distinguir dos modelos cognitivos que tratan de dar cuenta de esta arquitectura cognitiva básica. Dichos modelos son: el computacional clásico o procesamiento de la información, por un lado, y el conexionista, por el otro.

común se aproxima a la psicología científica. En este sentido, Fletcher formula una crítica contra el argumento de Wilkes expuesto más arriba. El autor afirma (1995a, 18):

“... una de las diferencias clave entre la psicología popular y la psicología científica a veces avanzada es que las teorías populares son irremediabilmente locales en su aplicación en contraste con las teorías científicas que son generales de forma ineludible. Como Wilkes (1993) dijo, “George quiere saber por qué su hija Georgina se ha vuelto una “skinhead”, una profesora de matemáticas, o una cristiana reconvertida, más que por qué los adolescentes están tentados a convertirse en “skinheads”, a continuar las matemáticas, o a ser seducidos por el fundamentalismo” (171).

Este argumento es falaz. Primero, los científicos a menudo están muy interesados en detallar y explicar los eventos locales – volcanes particulares, terremotos, fósiles, super nova, suicidios, motines, guerras y demás. Los científicos, incluyendo los psicólogos, se están moviendo continuamente entre lo específico y lo general, porque ambas clases de análisis mantienen e informan la una a la otra. [...] Segundo, hay evidencia empírica convincente [...] de que los legos de hecho están interesados en, y construyen teorías generales acerca de, la clase de eventos que Wilkes afirmó que no están [interesados]”.

De este modo, Fletcher defiende la idea de que existe una interacción entre la Psicología popular y la científica. De hecho, afirma que a menudo sucede que las concepciones de sentido común se ven modificadas al introducir nuevos avances y resultados en la psicología científica. En cierto sentido se podría decir que en la actualidad se está produciendo una “popularización” de la psicología por varios motivos: 1) cada vez son más las personas (del mundo occidental) que acuden bastante a menudo al psiquiatra o al psicólogo; 2) empieza a surgir un tipo de psicología “pop” a través de libros, programas de televisión y radio, y demás; 3) desde hace ya unos años, las instituciones educativas incorporan la psicología como una materia más a estudiar. No obstante, con todo, es importante tener presente que la Psicología popular constituye un tipo de conocimiento

teórico y cultural que es relativamente lento al cambio. Fletcher enumera una lista de las generalizaciones que, según él, comparten la Psicología popular y la psicología científica:

- 1.- Al igual que las teorías de la psicología cognitiva, las teorías acerca del funcionamiento de la mente de la psicología popular son teorías funcionales.
- 2.- Los objetivos de los psicólogos de sentido común son los mismos que los de los psicólogos científicos; ambos usan sus teorías, populares o científicas, para explicar, predecir, controlar y buscar la verdad.
- 3.- Igual que las teorías científicas, las teorías populares a menudo están dirigidas a discernir las estructuras psicológicas invariantes subyacentes.
- 4.- Tanto los psicólogos legos como los científicos entienden y usan apropiadamente varios valores epistémicos y reglas metodológicas a la hora de evaluar dos teorías o hipótesis en competición.
- 5.- Ambos, científicos y legos, se muestran bastante conservadores cuando tienen que alterar o variar teorías sobre la base de datos inconsistentes.
- 6.- Las teorías científicas y las teorías legas están constituidas tanto en un nivel general como en uno local, donde ambos niveles interactúan y mantienen una relación de coherencia.
- 7.- Al igual que las teorías científicas, las teorías populares parecen representar un sistema estructurado y coherente de creencias, reglas y conceptos.

Esta lista no implica que la Psicología popular y la psicología científica se solapen completamente; aún existen diferencias entre ambas, a saber: 1) las teorías psicológicas populares están compuestas en gran parte por conocimiento tácito, mientras que las científicas están compuestas por elementos relativamente explícitos, es decir, los científicos pueden explicar y describir sus teorías, mientras que los legos, en líneas generales, son incapaces de hacerlo; 2) muchos de los fenómenos que interesan al psicólogo científico son también de interés para el lego (como, por ejemplo, el reconocimiento de las caras, los orígenes de la conducta no-verbal, cómo se procesa el lenguaje, etc.), sin embargo, muy a menudo el científico está comprometido con temas y cuestiones que van más allá de las teorías populares mismas (por ejemplo, ¿cuándo las personas permiten el procesamiento

controlado vs. el procesamiento automático?, ¿cómo las teorías generales y específicamente relacionadas interactúan en la generación de los juicios sociales? etc.).

Hasta ahora hemos visto los dos puntos de vista que podemos encontrar acerca de la naturaleza de la Psicología popular y su relación con la psicología científica. Considerada entonces como práctica, parece que la Psicología popular mantiene escasa relación con su homóloga científica en todos los aspectos, es decir, en lo referente a objetivos, métodos y procedimientos. No obstante, si, por el contrario, la vemos como una teoría, sus vínculos con el conocimiento científico se estrechan. En líneas generales, en el debate filosófico acerca de la naturaleza de la Psicología popular ha proliferado su consideración como teoría, dando lugar a una inmensa discusión acerca de si la Psicología popular cumple o no con los requisitos que se le exigen, en función de su naturaleza teórica, y, por tanto, si debe o no ser eliminada o sustituida. En el siguiente apartado, veremos cuáles son los argumentos generales que se esgrimen en ambos lados del debate.

1.2. Funcionalismo y Materialismo eliminativo.

Tal como dijimos en el apartado anterior, la postura más recurrente en el campo de la filosofía acerca de la naturaleza de la Psicología popular es aquella concepción que defiende su carácter teórico. En este sentido, parece existir cierto consenso; la polémica surge cuando, al analizar la Psicología natural, consideramos la cuestión de si ésta cumple o no con los requisitos que le exige su condición teórica. Las dos posturas filosóficas más importantes que se encuentran en este debate son el Funcionalismo y el Materialismo eliminativo. El Funcionalismo, uno de cuyos máximos exponentes sería Fodor, defiende la idea de que la Psicología popular posee un estatus privilegiado debido al carácter funcionalista de los estados mentales y, por ello, constituye una parte fundamental sin la cual no serían posibles investigaciones ulteriores. Por tanto, es imprescindible y se rechaza por completo la posibilidad de eliminación o incluso de reducción a otro tipo de teoría. Por el contrario, el Materialismo eliminativo considera que hay más errores que éxitos en la Psicología de sentido común y, por eso, propone una reducción o una eliminación de la

misma. No todos los autores que defienden el Materialismo eliminativo lo hacen con la misma intensidad. Dentro de esta perspectiva, podemos encontrarnos con autores que defienden la idea de que bastaría con reducir ciertas partes de la Psicología popular a una teoría que permita paliar los fallos que aquella genera, y podemos encontrarnos también a autores que proponen una completa eliminación como Paul y Patricia Churchland y Stephen Stich⁴.

En el marco del Materialismo eliminativo, la postura de los Churchland es la más representativa y la más discutida, quizás también porque es la más radical. La línea argumentativa de estos autores es la siguiente: la Psicología popular es una teoría empírica, como lo demuestra su estructura, pero una teoría que es radicalmente falsa y defectuosa; razones que justifican sobradamente su eliminación.

El hecho de que la Psicología popular cumpla una función prominentemente social, al proporcionarnos los recursos necesarios para prometer, suplicar, felicitar, bromear, amenazar y demás no justifica su naturaleza no-teórica, como defiende Wilkes y expusimos en el apartado anterior. En palabras de Paul Churchland (1988, 215):

“[...] El hecho de que la psicología popular cumpla una abundancia de propósitos prácticos no es evidencia de su ser no-teórico. Al contrario”.

Las características que, según Churchland, hacen de la Psicología de sentido común una teoría empírica son las siguientes:

- a) Su estructura legaliforme. Las explicaciones y las predicciones que ofrece la Psicología popular de la conducta presuponen la existencia de leyes que conecten las actitudes mentales o proposicionales con la conducta explicada o predicha. Independientemente de que esas leyes sean toscas y generales, el hecho es que diariamente nos comprendemos unos a otros porque compartimos un conocimiento tácito integrado por las relaciones legaliformes entre las circunstancias externas, los estados internos y la conducta pública.

⁴ Otros autores que también defienden la tesis del eliminativismo, aunque con algunas modificaciones de los argumentos que vamos a exponer aquí, son McCauley (1986) y Taylor (1994).

- b) Su coherencia semántica. El significado de cualquier término de nuestro vocabulario familiar mentalista, como el de cualquier término teórico, está fijado por la red de leyes en la que figura.
- c) Su elaboración de hipótesis explicativas. La función de la Psicología natural, con ayuda de sus leyes, es la de proporcionar explicaciones, predicciones e interpretaciones de la conducta de los individuos, es decir, proporcionar conocimiento acerca de las otras mentes a partir de los principios que la integran y no, como muchos argumentan, a partir del caso propio.

Estas cualidades, específicas y constitutivas de las teorías científicas, convierten a la Psicología popular en una teoría empírica. Sin embargo es una teoría esencialmente defectuosa tanto por sus principios como por su ontología. En líneas generales, las deficiencias de la Psicología popular que postula Churchland se agrupan también en tres grandes bloques. Según Paul Churchland (1981, 73):

“[...] Primero, debemos considerar a la PP [Psicología Popular] no sólo en relación con sus éxitos sino también con sus defectos explicativos, sus alcances y su seriedad. Segundo, debemos considerar la prolongada historia de la PP, su crecimiento, fertilidad y promesa efectiva de desarrollo futuro. Y tercero, debemos considerar qué tipos de teorías de la etiología de nuestra conducta son *probablemente* verdaderas, dado todo lo que hemos aprendido en épocas recientes acerca de nosotros mismos. Esto es, debemos evaluar a la PP respecto de su continuidad y coherencia con teorías fértiles y bien establecidas en dominios adyacentes y superpuestos – por ejemplo, con la teoría de la evolución, la biología y la neurociencia –, porque la coherencia activa con el resto de lo que presumimos conocer es quizás la medida última de cualquier hipótesis”.

En este sentido, y siguiendo las palabras anteriores, Churchland destaca tres grandes problemas que acucian a la Psicología natural: los vacíos explicativos, su decadente y estancado desarrollo y su incapacidad para relacionarse con el resto del conocimiento. Con respecto al primero de ellos, Churchland afirma que, si bien utilizamos la Psicología de sentido común para explicar y predecir la conducta (propia y ajena) y, en muchas

ocasiones, con éxito, también es verdad que existen numerosos fenómenos que escapan al alcance explicativo de la misma como, por ejemplo, la naturaleza y la dinámica de la enfermedad mental, la facultad de la creatividad, el fundamento de las diferencias de inteligencia, la naturaleza y las funciones del sueño, la memoria, el aprendizaje del lenguaje y muchas otras. Ante todos estos casos que Churchland enumera, la Psicología popular se muestra insuficiente, incapaz de ofrecer una explicación aceptable de los mismos, confinándolos así al dominio de lo “misterioso”.

En cuanto al segundo aspecto, su historia de retraimiento, infertilidad y decadencia, sólo queda echar una mirada a la historia de la humanidad para comprobar el hecho de que, ya desde la antigüedad, se consideraba a los sujetos como agentes intencionales y se explicaba, predecía e interpretaba su conducta en términos de los estados mentales internos de los mismos. En este sentido, la Psicología popular no ha evolucionado mucho o, incluso, nada. Como señalamos en el apartado anterior, si bien con otros propósitos, el modo en el que nos damos sentido a nosotros mismos y a los demás es el mismo que empleaban los clásicos como Herodoto, Sófocles, Eurípides, etc.

Por último, según Churchland, la ubicación de la Psicología de sentido común se encuentra totalmente al margen del corpus del conocimiento humano. Todo el saber del ser humano se estructura formando un relato coherente de su constitución, desarrollo y capacidades que abarca la física clásica, la teoría atómica y molecular, la química orgánica, la biología, la teoría de la evolución, la fisiología, la neurociencia, etc. Aunque incompleto, defiende Churchland, este relato es muy poderoso y supera en muchos aspectos a la Psicología de sentido común, además de ser coherente con el resto de nuestra imagen del mundo, ambas en continuo desarrollo. La propuesta que defiende Churchland es que la Psicología popular no forma parte de esta cosmovisión, se mantiene aislada sin interactuar y evolucionar junto con el resto de relatos que dan sentido a nuestra existencia.

Además de estas críticas, que son las más conocidas y resaltadas, Churchland también considera el hecho de que la Psicología popular, al menos en su versión funcionalista, sólo reconoce las actitudes proposicionales, dejando fuera de su alcance a la inmensa batería de estados mentales que tienen cabida en la vida mental y a aquellas criaturas que, aunque dotadas de cierta vida interior, no podemos decir que posean actitudes proposicionales;

estamos hablando de los seres pre-lingüísticos o no-lingüísticos, como los bebés y los animales . Ante estas deficiencias, la sentencia de Churchland es clara (1981, 76):

“[...] Debe aceptarse que cualquier teoría que se ajuste a esta descripción es un candidato serio para una franca eliminación”.

Una eliminación, que añade, no sólo afecta a la teoría en sí, sino a su ontología, a los fenómenos cuya existencia y necesidad es afirmada en la teoría. Churchland expone (1988, 216):

“... la teoría de *las brujas, la posesión demoníaca, el exorcismo y el juicio por experiencia terrible* también fue usada para una variedad de propósitos sociales más allá de la explicación y la predicción estrictas. Por ejemplo, su vocabulario era usado para advertir, censurar, abjurar, acusar, importunar, sentenciar y demás. Pero ninguno de estos significó que los demonios y las brujas fueran otra cosa que entidades teóricas, y ninguno de estos salvó a la ontología de la teoría del demonio de la eliminación cuando sus defectos empíricos se agudizaron y surgieron diferentes concepciones de la patología humana para reemplazarla. Las creencias, los deseos y el resto de la ontología psicológica popular están todos en la misma posición. Su integridad, hasta el punto en que tienen alguna, deriva de la habilidad explicativa, predictiva y manipuladora que manifiestan”.

Otra serie de argumentos que siguen esta línea eliminativista⁵ es la elaborada por autores como Stich⁶. El argumento de Stich (1983) es que el futuro demostrará que la

⁵ Cabe señalar que los argumentos que vamos a exponer a continuación, defendidos por Stich, si bien continúan la línea eliminativista, no son de carácter materialista como los de Churchland, sino que se trata de un eliminativismo de corte funcionalista.

⁶ Es importante resaltar aquí que Crane (1998) hace una interpretación de Stich como no-eliminativista. Según este autor, la postura de Stich que defiende la eliminación de la Psicología popular es la desarrollada en su obra *From folk psychology to cognitive science* (1983); aquí expone Stich una serie de argumentos que se aproximan mucho a los elaborados por Churchland. Pero, sin embargo, en *Deconstructing the mind* (1996), Stich cambia la argumentación y afirma que el eliminativismo no es válido, porque la conclusión no se sigue de sus premisas, aunque éstas sean verdaderas. Las premisas del eliminativismo son: 1) los estados intencionales son postulados de una teoría proto-científica, la Psicología popular; 2) la Psicología popular es mayoritariamente falsa. De estas premisas se saca la siguiente conclusión: los estados intencionales no existen. Según Crane, la preocupación de Stich en sus últimas obras es cómo se infiere la conclusión de no existencia a partir de la falsedad de la teoría. En otras palabras, en la historia de la ciencia, hay casos donde la falsedad de la teoría ha conllevado la negación de la existencia de las entidades que postula (p.e., la teoría del flogisto, del calórico,...). Pero también hay otras en donde su falsedad y rechazo no ha llevado consigo la

Psicología popular acabará desapareciendo, en tanto que la ciencia cognitiva que se está desarrollando y que, poco a poco, va proporcionando más y mejor conocimiento que el sentido común, está adherida al paradigma de la Teoría Sintáctica de la Mente (TSM), donde no hay lugar para el concepto popular de creencia y deseo. Tal como afirma el autor en “The future of folk psychology” (1983b, 229):

“[...] Supóngase que la mejor teoría de la mente que podemos encontrar [...] es una teoría de la TSM, pero una cuya organización general o arquitectura funcional gruesa es *significativamente* diferente de la arquitectura funcional presupuesta por la psicología popular. Si éste resultara ser el caso, entonces no podríamos seguir diciendo que las oraciones de creencia tienen una buena oportunidad de ser verdaderas. Ya que al decir “S cree que p” estamos diciendo que S está en un tipo de estado de creencia similar al de uno que subyacería a nuestra propia afirmación cotidiana de la sentencia de contenido. Y si resulta que la estructura completa del sistema cognitivo humano es *significativamente* diferente de la estructura postulada por la psicología popular, entonces esta afirmación será falsa. *No habrá* estados como creencia, y así S no estará en ninguno. [...] Si la psicología popular resulta ser seriamente errónea acerca de la organización completa de nuestra economía cognitiva, entonces no habrá nada a lo que se aplique el predicado “es una creencia de que p”.

Aunque, en líneas generales, Stich simpatiza con los argumentos de los Churchland, ve algunas debilidades en los déficits más comunes que estos autores formulan contra la Psicología popular, a saber, sus vacíos explicativos, su precario desarrollo histórico y su incapacidad para interactuar con el resto del corpus cognitivo del ser humano⁷. Con los

eliminación ontológica. Es decir, la teoría pre-copernicana de los planetas resultó ser completamente errónea, pero eso no condujo a la afirmación de que no hay planetas. Así, la pregunta que se hace Stich en *Deconstructing the mind* es: ¿por qué el destino de la psicología popular tiene que ser como el de la teoría del flogisto y no como el de la teoría de los planetas? De este modo, resalta Crane, la inclinación eliminativista de Stich quedaría en entredicho, al menos en los últimos años.

⁷ Con respecto a los vacíos explicativos, la postura de Stich es que, debido a que la Psicología popular no fue concebida como teoría proto-científica hasta hace relativamente poco tiempo, no caía sobre ella ninguna presión para ampliar su alcance explicativo ni para evolucionar en teorías mejores, lo que también explicaría su infructuosa historia, junto con el hecho de que la Psicología tiene escasamente un siglo de historia como ciencia experimental. Por último, en relación con su incapacidad para relacionarse con otras teorías, el argumento de Stich es que esta misma crítica puede ser aplicada a todas las disciplinas de las ciencias sociales

argumentos que sí se muestra de acuerdo son, por ejemplo, aquellos que afirman que el repertorio de estados mentales que contempla la Psicología de sentido común se restringe a las actitudes proposicionales y, dentro de estas, sobre todo, a la creencia y al deseo, dejando al margen una gran diversidad de estados mentales que, entre otros sí reconoce el sentido común, tales como sospechar, pensar, sentir, asumir, recordar, anticipar, dar por descontado,... y, además, los estados mentales en los que se encuentran las criaturas pre-lingüísticas y no-lingüísticas. Sin embargo, como el argumento de Stich es que la Psicología popular resultará ser radicalmente errónea en lo que respecta a la organización de nuestro sistema cognitivo, esgrime dos críticas más en esta línea:

- a) La historia de las teorías populares en general demuestra que las teorías populares acaban resultando siendo falsas en aquellos dominios donde se desarrolla una ciencia razonablemente sofisticada. En este sentido, según Stich, el destino de la Psicología popular correrá el mismo camino que las teorías populares de la alquimia o la astrología, ya que la evidencia⁸ actual sugiere que nuestro sistema cognitivo está organizado de un modo distinto a como postula la Psicología popular.
- b) La Psicología popular, al menos en su versión funcionalista o fodoriana, está relacionada con lo que Ramsey, Stich & Garon han llamado la *modularidad proposicional*⁹. Según este carácter modular, nuestras creencias o nuestra memoria se encuentran organizados en módulos, de manera que pueden ser aislados y su semántica ser comparada de modo individual con la de otro estado. Según Stich, este modelo no parece ser el adecuado, ya que parece que no hay modo de decir que

que utilizan el lenguaje intencional, como la ciencia política y económica, la sociología, la antropología,... Si la Psicología popular es una candidata a la eliminación por hacer uso de un lenguaje que no se ajusta al resto del cuerpo teórico, todas las disciplinas que acabamos de mencionar también tendrían que ser eliminadas.

⁸ Stich se centra aquí en la evidencia que proporcionan los estudios llevados a cabo en el ámbito de las teorías de la atribución y de la disonancia. Estos estudios parecen mostrar que existe una separación entre los sistemas cognitivos verbal y no-verbal, dando lugar, por ejemplo, a la diferencia que encontramos en algunos sujetos entre lo que dicen (su conducta verbal) y lo que hacen (su respuesta conductual no-verbal). Estos casos son explicados por la teoría de la disonancia, pero no son bien acomodados por la Psicología popular que aboga por una economía funcional.

⁹ Con esta denominación los autores se refieren a la idea fodoriana, según la cual las actitudes proposicionales son semánticamente evaluables, lo que, a su vez, implica que son aislables y su significado se puede analizar de manera individual. Por eso, estos autores la denominan “modularidad”, porque posee todas las características de los módulos, independientemente de que Fodor, cuando habla de la organización funcional de la mente / cerebro, defiende un no-modularismo para el sistema central, esto es, el sistema de creencias y el pensamiento (tesis que será tratada en el capítulo 2). Para una mayor profundización en este tema y como respuesta al argumento de Fodor en favor de la Psicología popular, véase Ramsey, Stich & Garon (1990).

un componente único o una parte naturalmente aislable subyace a la expresión de una creencia o un deseo, es decir, que “... *hay alguna parte más o menos aislable del sistema que juega (o jugaría) el papel central en una historia causal típica, conduciendo a la afirmación de una sentencia*” (1983b, 238).

Por todo esto, la conclusión de Stich, como la de los Churchland, también es tajante (1983b, 231):

“... bajo estas circunstancias estoy fuertemente inclinado a pensar que es correcto decir que *no hay tales cosas como las creencias*”.

No obstante, conviene señalar que la de Stich es una propuesta de futuro, que es, por otro lado, lo que la diferencia de la de autores como los Churchland, y por eso añade (1983b, 237):

“[...] Mi tesis no es que las presuposiciones de la psicología popular se han mostrado como falsas. Mi afirmación sólo es que el jurado está aún fuera. Se está haciendo mucho trabajo importante en un marco compatible con el cuadro psicológico popular de la estructura de la mente. Sin embargo, [...] también hay mucho trabajo serio que no encaja confortablemente con el cuadro psicológico popular”.

Por otro lado, es importante señalar que, según algunas interpretaciones, es posible considerar la postura de Dennett también como eliminativista. En varios de sus trabajos, como por ejemplo “Making sense of ourselves” (1981a) o “Three kinds of intentional psychology (1981b), Dennett expone su idea de que los estados mentales como creencia y deseo no deben ser considerados como *illata*, identidades reales, sino como *abstracta*, es decir entidades abstractas o ficticias. En palabras de Dennett (1981b, 129):

“[...] *illata* – entidades teóricas postuladas – y *abstracta*, entidades limitadas por los cálculos o conceptos lógicos. Las creencias y deseos de la psicología popular (pero no todos los hechos y estados mentales) son *abstracta*”.

De aquí se deriva su concepción instrumentalista, esto es, con el objetivo de preservar a la Psicología popular de la amenaza de la ciencia cognitiva, Dennett reinterpreta las

nociones de creencia y deseo como *abstracta*, como conceptos instrumentales que no se corresponden con ningún estado funcional o físico real dentro del organismo o del sistema, sino que son ficciones, partes de un cálculo predictivo idealizado. Al no referir a nada real, los conceptos de creencia y deseo pueden, en un futuro, referir a aquello que la ciencia cognitiva afirme que son los estados mentales. Para Dennett, la Psicología popular es de elevada importancia porque está entrelazada con nuestra perspectiva de nosotros mismos como personas y como agentes morales. Por tanto, renunciar a la Psicología popular y a su lenguaje intencional supondría rechazar las nociones de personalidad y agente moral; rechazo que, obviamente, resulta inconcebible. Esta es la razón por la cual este autor introduce la distinción entre *illata* y *abstracta* para referir a nociones como creencia y deseo; creyendo, de este modo, salvar al lenguaje intencional y, con él, a la Psicología popular, del riesgo de ser eliminada o sustituida por la ciencia cognitiva. Sin embargo, al hacerlo no repara en el hecho de que la mayor defensa de la Psicología popular reside en la naturaleza funcional de los estados mentales, es decir, las actitudes proposicionales son tan importantes en la vida del sujeto porque cumplen determinados papeles causales y funcionales. Pero, únicamente las entidades reales pueden cumplir con este tipo de papeles, únicamente los *illata* pueden tener causas y efectos y, al definir a los estados mentales como entidades abstractas, carentes de contenido, Dennett está borrando del marco discursivo aquello que las salvaguarda de ser eliminadas. Con todo, ésta es una posible interpretación de la filosofía de Dennett porque, desde el propio punto de vista de Paul Churchland (1989), Dennett es un defensor de la Psicología popular que se distancia de él en lo referente al estatus ontológico de los estados intencionales. Para Churchland, simplemente son entidades quiméricas pero, para Dennett, son entidades reales que no se pueden eliminar¹⁰.

Como hemos indicado en los párrafos anteriores, en líneas generales, los argumentos que esgrime el Materialismo eliminativo están dirigidos a la concepción que proporciona el Funcionalismo acerca de la Psicología popular. Según esta perspectiva, el estatus privilegiado de que goza la Psicología de sentido común se deriva del carácter funcionalista de los estados mentales y del hecho de considerar a dichos estados como actitudes

¹⁰ La postura de Dennett es un tanto complicada porque se encuentra a caballo entre el instrumentalismo y, por tanto, el irrealismo, que explicamos antes, y el estatus realista de los estados intencionales que se esfuerza en otorgarles, debido a su resistencia a aceptar que la Psicología popular sea algo prescindible y eliminable.

proposicionales. Uno de los mayores defensores del Funcionalismo es Fodor y, por eso, vamos exponer someramente sus argumentos en favor de la Psicología popular¹¹. Fodor encuentra principalmente tres razones para defender a la Psicología popular de los ataques eliminativistas, a saber:

- a) A pesar de que la Psicología popular pueda fracasar de vez en cuando, puesto que es innegable que en ocasiones nos equivocamos al explicar o predecir la conducta propia y ajena, a menudo funciona correctamente. De no ser así, no podríamos relacionarnos entre nosotros, ya que lo que media esa relación son las aplicaciones de la Psicología de sentido común, es decir inferimos las intenciones de las personas a partir de lo que dicen y su conducta a partir de dichas intenciones; estas inferencias son las que se encuentran en la base de nuestras interrelaciones. Además, afirma Fodor, no sólo hacemos esto con las personas que conocemos íntimamente, como los amigos o parientes más próximos, sino que lo hacemos también con completos desconocidos, y no sólo en condiciones de laboratorio sino también en las condiciones de campo.
- b) La Psicología popular muestra la misma profundidad que el resto de teorías, es decir, la profundidad del método científico está basado en el hecho de que muchas de las generalizaciones de las teorías están fundadas en inobservables, y de este modo procede la Psicología popular, la cual da por descontado que la conducta pública es el resultado de una cadena causal, cuyos vínculos son los eventos mentales, y por tanto inobservables.
- c) La Psicología popular resulta indispensable porque, de hecho, en la práctica, no tenemos un vocabulario alternativo en el cual expresar nuestras explicaciones y predicciones de la conducta.

¹¹ La Psicología popular tiene una gran cantidad de autores a su favor, pero sería imposible (por cuestiones de espacio y porque no es excesivamente relevante para el desarrollo de este trabajo) exponer todas y cada una de las defensas que se han elaborado. Por eso, únicamente vamos a desarrollar las más relevantes (dentro del marco de discusión de la Psicología popular y para nuestros objetivos); sin embargo, para una mayor profundización en el tema véase Jackson & Pettit (1990), Power (1996), Greenwood (1992), Clark (1987, 1989), Millikan (1986), Graham (1987), Graham & Horgan (1988), Franks (1992), Trout (1991), Lahav (1992), Preston (1989), Horgan & Woodward (1985), Haldane (1988), Hannan (1993) y Pust (1999); y para aquellos argumentos que centran su crítica de la postura eliminativista en su primera premisa, es decir, en la idea de que la Psicología popular es una teoría, véase: Bogdan (1988, 1993), Pettit (2000), Wilkes (1991), Sharpe (1987) y Baker (1993).

Por estos motivos, no podemos prescindir de la Psicología popular, cuya esencia está fundada, según Fodor, en las actitudes proposicionales. Las características de estas actitudes, y por las que son tan importantes, son: a) su evaluación semántica; b) sus poderes causales y c) sus generalizaciones implícitas y verdaderas. Con respecto al primer aspecto, hay poco que añadir que no sea suficientemente conocido ya en el marco filosófico, es decir, las creencias y los deseos son clases de cosas que pueden ser evaluadas como verdaderas o falsas, porque su contenido es de tal naturaleza que relaciona al estado mental con una parte del mundo. Asimismo, dice Fodor, el contenido de cada actitud proposicional afecta al modo en que éstas se relacionan bien con el medio, bien con otras actitudes. Por eso, el carácter semántico de las actitudes proposicionales lleva ligado su poder causal. En otras palabras, la explicación psicológica de sentido común está comprometida con la causación mental, es decir, con la idea de que la conducta está causada por los estados mentales y éstos por los eventos ambientales o por otros estados mentales. La manera en la que estos elementos se relacionan entre sí, se causan unos a otros, es en función de su contenido. Por eso se dice que la Psicología de creencia / deseo de sentido común atribuye contenidos y poderes causales a las mismas cosas que considera semánticamente evaluables. Ahora bien, es importante señalar que la Psicología popular no asigna arbitrariamente este contenido y este poder causal a las actitudes proposicionales; de ser así, no habría ningún argumento para considerar seriamente a la Psicología de creencia / deseo. La única manera de justificar esta psicología es que dichas generalizaciones sean verdaderas, es decir, que el contenido y el poder causal de las actitudes proposicionales sea, al menos aproximadamente, lo que el sentido común supone que son. Sin embargo, Fodor reconoce, no existe una lista exhaustiva de dichas generalizaciones, aunque considera que ésta no es razón para abandonar la Psicología de creencia / deseo de sentido común, ya que esta psicología encuentra justificación a través de la Teoría Representacional de la Mente (TRM). El centro de la TRM estaría formado por la postulación de un lenguaje del pensamiento, el cual consiste en un conjunto potencialmente infinito de “representaciones mentales”, que funcionan como objetos inmediatos de las actitudes proposicionales y como el dominio de los procesos mentales.

El justificar la Psicología popular mediante la TRM ayuda a Fodor a conferir a la Psicología natural cierto carácter empírico y validar su verdad en los programas de investigación psicológicos actuales. Por eso, Fodor afirma lo siguiente (1987b, 235):

“[...] No tenemos razón para dudar – ciertamente, tenemos razón sustancial para creer – que es posible tener una psicología científica que justifique la explicación de creencia / deseo de sentido común”.

Dicha teoría científica es la TRM, la cual tiene razones para ser considerada verdadera al margen del éxito empírico. Según Fodor, la TRM sugiere, como ninguna otra hipótesis sobre la mente ha sido capaz de hacer, un mecanismo plausible para explicar la relación simétrica que existe entre las relaciones causales de los estados mentales, por un lado, y las relaciones semánticas que mantienen sus objetos proposicionales, por el otro.

A pesar de la brevedad de la exposición, se puede ver que la enorme mayoría de los argumentos elaborados en este debate están en relación a las actitudes proposicionales. En otras palabras, la tendencia filosófica que está detrás de las posturas de ambos lados de la discusión es la que considera a la Psicología popular como Psicología de actitudes proposicionales o Psicología de creencia / deseo de sentido común. No obstante, existe otra manera de concebir a la Psicología natural, de la que se desprende otra serie de argumentos en favor de su existencia y permanencia. Esta nueva concepción considera que la Psicología natural no es sólo la Psicología de creencia / deseo, puesto que esto la restringiría a los seres humanos adultos, sino que la Psicología popular es algo mucho más amplio que abarca otra serie de actitudes intencionales. Los autores que elaboran su defensa en virtud de esta nueva definición son Dennett, Fletcher y Garfield. En líneas generales, la idea de estos autores es que la Psicología popular no entra en competición con la psicología científica, sino que, todo lo contrario, son imágenes distintas del mismo objeto que se complementan; son dos niveles distintos de explicación de un mismo objeto, lo mental.

La idea de Dennett (1981a), por ejemplo, es que la Psicología popular y la ciencia cognitiva ocupan dos niveles distintos de explicación de lo mental. En este sentido, la Psicología natural es un cálculo racionalista de interpretación y predicción, es decir, es una herramienta que permite construir una imagen de nosotros mismos; una imagen

idealizadora que concibe a los seres humanos como racionales. La Psicología popular es la que nos permite detectar la procedencia de las acciones e interpretarlas como razonables. En otras palabras, a través de ella nos concebimos a nosotros mismos como *sistemas intencionales*, como entidades cuya conducta se puede predecir por el método de atribución de creencias, deseos y agudeza racional porque, no sólo nos dice qué creencias, deseos y acciones tiene el sujeto, sino las creencias y los deseos que debería tener y las acciones racionales que se derivan de esos estados mentales. Por esta razón, caracteriza Dennett a la Psicología popular como idealizada, abstracta e instrumental.

Siendo su función la de dar sentido y, aunque conciba a los sujetos como agentes idealmente racionales, la Psicología popular también permite explicar los casos de conducta irracional. En otras palabras, Dennett es consciente de que no siempre somos completamente racionales; a menudo actuamos de formas que perfectamente podrían ser calificadas de irracionales. La Psicología popular nos ayuda a dar sentido y explicar esos casos de irracionalidad con expresiones tales como “pasar por alto”, “ignorar”, “despiste”, etc. Cotidianamente, describimos y explicamos de esta manera este tipo de conductas que, por lo demás, son irracionales. Estas expresiones, nos dice Dennett, a diferencia de los conceptos de creencia y deseo, no denotan estados mentales abstractos, sino episodios, actividades o procesos.

Si ésta es la función de la Psicología popular, la de la ciencia cognitiva es la de proporcionar modelos del funcionamiento real del cerebro humano (reconocimiento de modelos o generalización de estímulos, aprendizaje de conceptos, expectativas, aprendizaje, conducta dirigida a fines, solución de problemas,...); no de forma ideal, sino que ha de hacerlo de manera semejante a como lo hace el cerebro de las personas, mostrando los mismos poderes y vulnerabilidades ante el engaño, la sobrecarga y la confusión. Es aquí donde se encuentran las entidades teóricas, las *illata*. Dennett expone así su separación de niveles de explicación (1981b, 133):

“La idea común de creencia se bifurca en dos direcciones. Si queremos tener buenas entidades teóricas, buenas *illata*, o buenas construcciones lógicas, buenas *abstracta*, tendremos que deshacernos de parte de la carga ordinaria de los conceptos de creencia y deseo. Es así como propongo un

divorcio. Puesto que parece que tenemos ambas ideas casadas con la psicología popular, debemos separarlas y crear dos teorías nuevas: una estrictamente abstracta, idealizadora, holística, instrumental – la teoría pura del sistema intencional – y la otra una ciencia concreta, microteórica de la verdadera comprensión de esos sistemas intencionales, lo que llamaré psicología cognitiva subpersonal”.

Un autor que también adopta la idea de que la Psicología popular debe ser mantenida como un tipo ideal de psicología es Schwartz (1992). De acuerdo con este autor, es correcto el argumento eliminativista de que la Psicología de las actitudes proposicionales es indudablemente falsa, pero, sin embargo, la conclusión que defiende no es su eliminación, sino su consideración como un tipo ideal. En este punto, Schwartz se aleja del eliminativismo y se aproxima a Dennett. En palabras de Schwartz (1992, 5):

“... argumento que, mientras que [es] falsa, la PAP [Psicología de Actitudes Proposicionales], a diferencia de la teoría del flogisto, no debería ser eliminada abiertamente. Debería ser considerada como una aproximación típica ideal a una teoría más correcta en el modo en que ahora consideramos la mecánica clásica (MC). Justo como la MC es falsa porque extrae de manera poco realista los mecanismos físicos reales que gobiernan la dinámica de la materia, la PAP es falsa porque extrae de manera poco realista los mecanismos psicológicos que producen las acciones de los agentes”.

Y añade (1992, 6):

“*Pace* los Churchland, no obstante, ninguna teoría, sin embargo, es *radicalmente* falsa en un modo que garantice su eliminación y sustitución. La PAP aún proporciona una descripción aproximada de los mecanismos psicológicos reales, justo como la MC proporciona una descripción falsa pero aproximada de los mecanismos físicos reales. (Los mecanismos psicológicos también deben ser físicos). Debemos ser completamente realistas acerca de un sistema no-proposicional de la representación mental, mientras que aún tratamos la PAP como explicativa aunque falsa, en un modo típico ideal. Así podemos retener la PAP con su conveniencia y virtudes epistémicas”.

Otros autores que hacen especial hincapié en la diferencia de funciones de la Psicología popular y la psicología científica son Garfield (1988)¹² y Fletcher (1995a y 1995b). Grosso modo, la idea de Garfield es que debemos distinguir entre la “imagen manifiesta” y la “imagen científica” del mundo¹³. Garfield caracteriza cada una de las imágenes de la siguiente manera (1988, 109):

“La imagen manifiesta es ésta en la que son encontradas las personas, sus acciones e instituciones *como* acciones e instituciones, y los perceptibles de tamaño-medio de nuestro mundo diario. Es un mundo que espontáneamente se nos presenta a sí mismo en la percepción y en la concepción mediada sólo por nuestro sentido común compartido. La imagen científica, por el contrario, es la imagen en la cual son encontrados los constructos teóricos empleados por la ciencia para explicar las regularidades observadas en la imagen manifiesta. [...]”

De este modo, al concebir dos imágenes, Garfield justifica la existencia de las actitudes proposicionales afirmando que éstas juegan un papel fundamental como entidades intermedias entre ambas; es decir, las actitudes proposicionales son las entidades que permiten vincular la imagen manifiesta con la imagen científica. En este sentido, tal como expusimos más arriba y según este autor, la imagen manifiesta forma parte, generalmente, de la formación de los problemas científicos, del desarrollo del aparato conceptual científico y del análisis de las teorías científicas. Siendo éstas sus funciones, no parece sensato desechar la ontología de la imagen manifiesta, a saber, las actitudes proposicionales, ya que con ello estaríamos desechando también el papel regulativo que éstas mantienen en psicología. En otras palabras, desde la perspectiva de Garfield, las actitudes proposicionales poseen una naturaleza social especial y es, precisamente, debido a esta naturaleza ontológicamente naturalista, no individualista, de los fenómenos representacionales que la psicología debe tomar un giro metodológicamente cada vez más naturalista. De este modo, los ámbitos de sentido común y científico se desarrollarían a la

¹² Para un mayor tratamiento de este tema, otros autores que defienden esta idea son Blunt (1992) y bij de Weg (2001); no obstante, aquí sólo esbozaremos las propuestas de Fletcher y Garfield porque son los autores que retomaremos en el próximo apartado.

¹³ El primero en hacer esta distinción entre la imagen científica y la imagen manifiesta del mundo fue Sellars (1960).

par, debido a la existencia de ciertos fenómenos que, con su carácter regulativo, sirven de intersección entre ambas imágenes. Garfield expone esta idea cuando afirma (1988, 126):

“[...] El naturalismo que la ciencia necesitaría adoptar sería un naturalismo enormemente ontológico de acuerdo con el cual los objetos adecuados de al menos algún estudio psicológico serían las relaciones que los portadores de las propiedades psicológicas mantienen con sus medios y los objetos de sus estados representacionales. Esta demanda naturalista es una consecuencia sencilla de la in-eliminación de las APs [Actitudes Proposicionales] del paisaje psicológico, del hecho de que ellas forman el punto de contacto epistemológico entre la psicología cognitiva y el mundo de sentido común, y del hecho de que son irreconciliables con una ontología individualista de lo mental”.

Existe un paralelismo entre esta distinción de Garfield y la que hace Fletcher entre los dos usos de la Psicología popular: el Uso_1 y el Uso_2 . El primero se corresponde con el supuesto de que las creencias y deseos legos ejercen una influencia causal sustancial en los juicios y conductas sociales. En cambio, el Uso_2 es el que utilizamos cuando consideramos a la Psicología popular como una teoría psicológica de gran alcance que va más allá de los objetivos y competencia del sentido común mismo. El Uso_1 no guarda ningún tipo de compromiso con el valor de verdad o con la credibilidad científica de las estructuras de conocimiento; sin embargo, desde el Uso_2 se asume que las ideas o conceptos de sentido común, como partes de la teoría científica, son válidas, plausibles o científicamente útiles.

Lo interesante de estas propuestas es que, al dividir las funciones de la Psicología popular y la ciencia cognitiva, confinándolas por tanto a ámbitos o niveles distintos (que si bien forman un continuo, no se solapan y, por lo tanto, no hay lugar para la reducción, sustitución o eliminación), consideran a la Psicología popular como un tipo de conocimiento con un mayor alcance, es decir como un conocimiento de fondo que da sentido y coherencia a toda la vida mental de los seres vivos; por esta razón, no se limita sólo a las actitudes proposicionales, sino que da cabida a todos los estados intencionales. En otras palabras, permite dar cuenta de cualquier estado interno en el que se pueda encontrar cualquier criatura, ya sea lingüística, pre-lingüística o no-lingüística.

Entender la Psicología popular en este sentido nos conduce directamente al tema primordial de este trabajo, es decir, siendo la Psicología de sentido común la única herramienta de las personas legas, ¿cómo la usan: a través de un mecanismo de simulación o, por el contrario, mediante el uso de una teoría implícita?

2. La “Teoría – teoría” de la Psicología popular.

Este capítulo está dedicado a analizar la propuesta según la cual la Psicología popular es una teoría que está en los sujetos de manera innata y que cumple con todos los requisitos de las buenas teorías. De aquí que esta propuesta reciba el nombre de “Teoría de la teoría psicológica popular” o, más brevemente, “Teoría-teoría”. Comenzamos la exposición de esta postura, destacando, en el apartado 2.1, diversas cuestiones que, si bien son colaterales, nos ayudan a entender el marco en el que ésta se desarrolla. Así, por ejemplo, distinguimos dos versiones dentro de esta postura en función de los elementos que cada una considera que componen la Psicología de sentido común. De este modo, encontramos o bien a los que hacen especial hincapié en los elementos internos (versión internista) de esta psicología, o bien a los que resaltan los componentes externos (versión externista) de la misma. Una vez expuesta cada una de estas versiones y habiendo aclarado que, en lo que a nuestros intereses respecta, nos vamos a centrar en la versión internista, pasamos a especificar los distintos modos de adquisición de la Psicología popular que defienden los teóricos de la teoría. Aquí, las posturas más relevantes son la que postula la existencia de un módulo que se desarrolla mediante un proceso de maduración, por un lado, y la que afirma que el desarrollo de la teoría psicológica popular es un tipo de conocimiento tácito que se desarrolla de modo similar a como lo hacen las teorías científicas, por el otro. Ambas constituyen las dos grandes propuestas de la Teoría-teoría y, por eso, les dedicamos los dos grandes apartados de este capítulo, el 2.2 y el 2.3. En cada uno de estos apartados distinguiré, por un lado, las fuentes originales que dan lugar a cada versión y, por otro lado,

las propuestas en sí. Finalmente, en el apartado 2.4, mostramos las principales críticas que se han elaborado contra esta perspectiva teórica de la Psicología popular.

No obstante, antes de pasar a desarrollar cada una de las posturas, es importante destacar que la discusión con el simulacionismo se produce con respecto al modo de aplicación de la Psicología de sentido común. Es decir, hay que distinguir entre el modo de adquisición de la Psicología popular y su modo de aplicación. Con respecto al modo de adquisición, los teóricos de la teoría se decantan generalmente por una de las opciones planteadas más arriba, mientras que es en el modo de aplicación donde encontramos la discusión entre simulacionistas y teóricos de la teoría.

2.1. Introducción.

Antes de profundizar en la propuesta defendida por la Teoría-teoría, es importante aclarar el marco de discusión, exponiendo las distintas formulaciones que los autores hacen de esta propuesta, y especificar en lo que nos vamos a centrar en el resto de este capítulo.

Grosso modo, los defensores de la Teoría-teoría, como Fodor, Stich, Leslie, Gopnik, Perner, Carruthers y otros muchos, parten del hecho de que las personas somos competentes a la hora de predecir y explicar la conducta de nosotros mismos y la de los otros. La explicación que ofrecen de este hecho es que tenemos una buena teoría de cómo funciona el sistema de control de la conducta humana. Esta teoría es conocida como “Psicología popular”, “Psicología de sentido-común”, “Psicología de creencia-deseo”, “Psicología natural” o “Psicología intuitiva”; términos todos que aluden al hecho de que se trata de un tipo de conocimiento que es poseído por las personas, legas o especializadas, de todas las culturas y niveles de inteligencia, ya que su funcionalidad radica en poder desenvolvernos en el entorno social, es decir, nos permite atribuir estados mentales inobservables que se conectan o bien a otros estados mentales o bien a conductas observables o bien a ciertos estímulos mediante una serie de principios. En otras palabras,

a partir de las situaciones observables aplicamos dichos principios y, por inferencia lógica, generamos explicaciones y predicciones del comportamiento propio y ajeno.

Es igualmente importante resaltar que existe cierto grado de acuerdo a la hora de detallar las capacidades o habilidades que los autores consideran que han de ser explicadas por la teoría. Algunas de dichas capacidades son:

- 1) Las personas usamos los términos intencionales (tales como "creer", "pensar", "querer", "desear",...) para *describir* o *interpretar* la conducta propia y ajena.
- 2) También usamos el lenguaje intencional para *explicar* las conductas.
- 3) Además empleamos el lenguaje intencional para construir *predicciones* acerca de cómo será la conducta.
- 4) Esta habilidad para predecir o anticipar la conducta es algo que los sujetos somos capaces de hacer sin necesidad de tener un informe verbal previo (sino simplemente a través de la mirada, por ejemplo) y es algo que se manifiesta en nuestra conducta *lingüística*.
- 5) Asimismo, usamos un conjunto de *principios* o *generalizaciones* de una teoría psicológica popular o, dicho de otro modo, una Teoría de la mente. Tales principios son los encargados de establecer las interacciones entre los estímulos, los estados mentales y la conducta.

No parece haber ninguna controversia a la hora de aceptar que las capacidades definidas entre 1) y 4) constituyen habilidades ampliamente compartidas por todos los humanos adultos normales. Sin embargo, no ocurre lo mismo con 5), la cual parece suscitar mayor polémica a la hora de enumerar cuáles son estas generalizaciones¹⁴. No obstante, afirman estos autores, el hecho de que, al enfrentarnos con algunas listas enumeradas de esos principios, todos coincidamos en estar de acuerdo con ellas, pone de manifiesto la capacidad ampliamente compartida para reconocer las generalizaciones psicológicas

¹⁴ Tal como vimos en el capítulo anterior, una de las críticas por parte del eliminativismo es que los teóricos de la Psicología popular no son capaces de detallar una lista de las generalizaciones que permiten establecer las relaciones entre estados mentales, respuesta conductual y eventos del medio. Sin embargo, también pudimos ver cómo este hecho no suponía para estos autores un problema a la hora de defender la Psicología popular como una teoría. El acuerdo reside en la afirmación de que existen ciertos principios y no en cuáles son específicamente.

populares. Algunos de los principios¹⁵ más nombrados son como los que se citan a continuación:

- i) Cuando una persona normal está mirando a un semáforo que cambia de rojo a verde, normalmente dicha persona *cree* que ha cambiado de rojo a verde.
- ii) Si una persona *cree* que todos los escorpiones son venenosos y *cree* que la mascota de Enrique es un escorpión, entonces, por regla general, *creerá* que la mascota de Enrique es venenosa.
- iii) Si una persona que está en un bar *quiere* pedir una cerveza, y si no tiene ningún otro *deseo* más fuerte que sea incompatible con el anterior, entonces, por regla general, pedirá una cerveza.

A pesar de esta caracterización común, dentro de la propia postura que defiende la efectividad de la Psicología popular podemos distinguir dos sentidos del término “Psicología popular”:

- Externista: desde esta perspectiva, la Psicología popular es una teoría implícita en nuestro hablar cotidiano (público, externo) acerca de los estados mentales. En nuestra vida diaria hacemos comentarios donde relacionamos experiencias sensoriales con estados mentales, estados mentales con otros estados mentales y estados mentales con la conducta. Según algunos autores, como Lewis (1972), por ejemplo, hacer comentarios como éstos implícitamente define los términos psicológicos como “creer”, “querer”, “desear”,...

- Internista: desde esta perspectiva, la Psicología popular es una teoría de la psicología humana que está representada en el cerebro-mente y que sostiene nuestra capacidad diaria para predecir y explicar la conducta de nosotros mismos y de los otros. Es una estructura de datos o una representación del conocimiento que media entre nuestras observaciones del comportamiento en ciertas circunstancias y nuestras predicciones y explicaciones de dicho comportamiento.

Si nos detenemos en la primera de ellas, la versión externista, las generalizaciones como (i)-(iii) son los “lugares comunes” (“platitudes”) de la Psicología de sentido común;

¹⁵ Estos ejemplos están tomados de Stich & Ravenscroft (1994).

en otras palabras, constituyen el "conocimiento común" que poseen todas las personas y que, por tanto, define implícitamente los términos de esa Psicología popular. De este modo, estaríamos hablando de unas generalizaciones que todos aprobamos y que además todos sabemos que son aprobadas por todos. Ahora bien, es importante resaltar que, desde la versión externista, la Psicología popular no está internamente representada en una estructura de conocimiento, ni es lo que subyace a las capacidades formuladas en (i)-(iii), sino que dichas capaces son en sí mismas lo que constituye la Psicología de sentido común. En este sentido, afirman Stich & Ravenscroft (1994, 460):

"Desde esta perspectiva, la psicología popular 'no está en la cabeza'".

Podemos distinguir dos variaciones de esta perspectiva externista. En una de ellas, la Psicología de sentido común simplemente es el conjunto de "lugares comunes" psicológicos que todas las personas reconocen fácilmente y aprueban. No obstante, el problema al que ha de hacer frente esta formulación es el hecho de que parece manifiestamente obvio que los principios de (i)-(iii) no son los únicos que las personas estarían dispuestas a admitir. Existen muchas generalizaciones y muchas personas reconocerían como obvias otra clase de axiomas que la expuesta más arriba. La segunda variación de este informe externista, por otro lado, afirma que la Psicología popular es una teoría que sistematiza o axiomatiza dichos "lugares comunes" psicológicos de un modo perspicaz. Simplemente constituye la recopilación de estas generalizaciones intuitivamente reconocibles, de estos lugares comunes psicológicos populares. Sin embargo, tampoco hay un único modo de llevar a cabo esta sistematización ni hay un único modo de decidir qué "lugares comunes" se deben sistematizar.

Además de estas debilidades que presenta cada versión, existen otras razones por las que la versión externista no resulta muy interesante. En primer lugar, sólo se ocuparía de los principios o generalizaciones psicológicas de sentido común; poco o nada tendría que decir acerca de las habilidades expuestas en (1)-(4); no tendría nada que hacer con los procesos por los cuales las personas realmente llegamos a construir descripciones, explicaciones y predicciones de la conducta. En segundo lugar, vista de esta manera, la Psicología popular sólo consistiría en hacer afirmaciones del tipo "Yo creo que p "; de modo que sólo estaría constituida por información proposicional, lo que la convertiría en un

blanco fácil para los argumentos eliminativistas, ya que la Psicología popular sería susceptible de ser verdadera o falsa, como pudimos ver en el capítulo 1.

En lo que sigue nos centraremos en la versión internista de la Psicología popular por varios motivos. En primer lugar, esta perspectiva es la que adopta la gran mayoría de los defensores de la Teoría-teoría. En segundo lugar, como veremos, presenta más resistencia, aunque no resulta del todo inmune, a los ataques del eliminativismo. Y en tercer lugar, es esta versión la que entra en debate con el simulacionismo, puesto que, si la Teoría de la simulación resulta ser verdadera, la versión internista de la Psicología popular ha de ser falsa. Pero, aunque ésta última resulte ser falsa, la versión externista podría seguir siendo verdadera y compatible con el simulacionismo, ya que éste puede mantener la idea de que nuestro hablar diario sobre estados mentales constituye implícitamente una teoría de la mente.

Esta perspectiva resulta más atractiva para los defensores de la Teoría-teoría porque no sólo se centra en los principios que guían a la Psicología popular sino que trata de dar cuenta de todas las capacidades que ella implica. Para ello, propone una estructura de conocimiento subyacente a tales habilidades que permite, con ayuda de dichos principios, teorizar acerca del modo en el que las personas describimos, explicamos y predecimos la propia conducta y la ajena. En otras palabras, desde la versión internista, la Psicología popular no sólo se encarga de recoger las intuiciones psicológicas sino que también es parte del mecanismo causalmente responsable de dichas intuiciones. De este modo, la Psicología de sentido común se divide en dos partes. Una de ellas está formada por las leyes o los principios que interrelacionan los estados psicológicos populares o bien entre sí o bien con los estímulos del medio o bien con la conducta. La otra está constituida por un programa que extrae las explicaciones y las predicciones a partir de dichas leyes o generalizaciones. La etiqueta de “Psicología popular” abarca a todo el sistema: el programa más la información proposicional. El hecho de que la Psicología natural esté constituida por ambos elementos es visto por muchos autores como una ventaja frente a la versión externista y frente al eliminativismo. Según ellos, la visión externista resulta muy débil ante los ataques del eliminativismo porque sólo considera el contenido de la Psicología popular; su información proposicional. Esta información está sujeta a las valoraciones sobre su verdad y puede ser muy fácil para los eliminativistas rechazarla como información falsa. Por el

contrario, desde el punto de vista de los internistas, no tiene sentido afirmar que la Psicología popular es algo que, en su totalidad, pueda ser verdadero o falso. Únicamente una parte de ella sería susceptible de dicha valoración, mientras que la otra se mostraría inmune a los argumentos eliminativistas¹⁶.

Otro argumento que rechazaría dicho ataque es el siguiente. Cuando hablamos de las generalizaciones de (i)-(iii) y decimos que están conectadas a una estructura de conocimiento subyacente, el modo más fácil de decir cómo se produce dicha conexión es que las generalizaciones estén codificadas en una estructura de conocimiento. Siguiendo a Fodor, se ha aceptado ampliamente que dicha codificación es lingüística pero, si rechazamos este carácter lingüístico y afirmamos que la codificación se produce mediante una clase u otra de mecanismo conexionista, parte de la amenaza eliminativista desaparecería. Aún así, existe un problema para la versión internista. Hemos dicho que el modo en que se relacionan los principios psicológicos de sentido común con la estructura de conocimiento subyacente es mediante un proceso de codificación que, a su vez, hace que dichos principios sean fácilmente reconocibles. Pero, como dijimos más arriba, existen demasiadas generalizaciones y parece absurdo pensar que todas ellas estén internamente representadas¹⁷. Ante esto, una posibilidad es que únicamente estén representadas aquellas generalizaciones más abstractas, mientras que las más concretas se obtendría por inferencia a partir de aquéllas. Es decir, según Stich & Ravencroft (1994, 459):

“... lo que tenemos internamente representado es un conjunto de generalizaciones más abstractas – las pensaríamos como “axiomas” de la psicología popular – las cuales en conjunción con otra información internalizada implica (5-I)-(5-III)¹⁸ y las otras generalizaciones más concretas que reconocemos como intuitivamente obvias”.

¹⁶ Éste es el argumento que exponen los internistas para defender su postura pero, aunque no vamos a entrar de nuevo en ello, tal como vimos en el capítulo 1, este tipo de defensa también recibe ataques por parte del eliminativismo. Recordemos que, por ejemplo, el ataque de Stich se centraba precisamente en las teorías acerca de la organización global del sistema cognitivo que postula el funcionalismo, concretamente, de Fodor.

¹⁷ Parece absurdo desde el punto de vista de la economía del almacenaje, aspecto que se desarrollará más adelante en el apartado dedicado a las críticas formuladas contra la Teoría-teoría.

¹⁸ Stich y Ravencroft se refieren aquí a los principios generales de los que hablamos más arriba y que expusimos con la numeración (i)-(iii).

Sin embargo, aquí hay que tener cuidado, ya que si restringimos demasiado el conjunto de las generalizaciones, corremos el riesgo de que sean demasiado pocas para que el sistema sea capaz de funcionar. A este respecto, la lista de generalizaciones tiene que ser considerable porque tiene que ser capaz de abarcar toda la información que afecta a la conducta de los sujetos. En este caso, nos encontramos con el argumento de la “penetrabilidad cognitiva” planteado por Stich & Nichols (1992, 1997). Según esta idea, la predicción de la conducta se deriva de una teoría o de la información internamente representada y almacenada y, por tanto, esta capacidad para predecir se ve afectada por el conocimiento o ignorancia del sujeto acerca del dominio en cuestión. En este sentido, si la información del sujeto es escasa, sus predicciones serán erróneas la mayoría de las veces. Aunque no vamos a profundizar ahora en esto, sí conviene destacar que este argumento, a su vez, constituye un problema para la Teoría de la simulación. Desde el punto de vista del simulacionismo, como veremos en el siguiente capítulo, dicho conocimiento o información resulta irrelevante para la ejecución de esta actividad. Sin embargo, para los teóricos de la teoría sí resulta relevante distinguir entre la predicción basada en la teoría y la predicción basada en la simulación (pero sin teoría), en la medida en que permite a los teóricos de la teoría dar una salida alternativa al problema del error en la predicción, es decir, al hecho de que cotidianamente fallamos en nuestras predicciones acerca de la conducta. Esta explicación no recurre a los fallos en la adjudicación de *inputs*, como hacen los simulacionistas, sino que afirman que dichos errores se deben a fallos o lagunas en la información o conocimiento por parte del sujeto. En palabras de Carruthers & Smith (1996, 49):

“A menudo, sin embargo, estos casos¹⁹ serán fácilmente acomodados por la teoría de la teoría, la cual puede atribuir el error al hecho de que la información internalizada sobre la que el sujeto se basa es errónea o incompleta. Si hay algún proceso psicológico que es desconocido a la psicología popular, y si este proceso afecta a la conducta de las personas en un tipo dado de situación, entonces no es sorprendente que los sujetos que se

¹⁹ Se refiere a los casos de fallo de la predicción y que el simulacionismo resuelve apelando o bien a diferencias entre el mecanismo de toma de decisiones del que predice y del que es predicho o bien a una asignación de creencias y deseos simulados no adecuados.

basan en la psicología popular para predecir cómo otros actuarán en esta situación se equivoquen en sus predicciones”.

Dejando a un lado las diferencias entre las versiones internista y externista, y habiendo aclarado que en lo que resta nos vamos a centrar en la versión internista, es importante destacar que la discusión entre ambas se centra en los elementos que componen la Psicología popular y, por tanto, el hecho de optar por la versión internista no nos compromete a priori con ninguna teoría acerca de la adquisición de dicha teoría. De hecho, si uno se decanta por esta versión se le presentan tres opciones a elegir:

1. El mecanismo de adquisición consiste en una cuestión de crecimiento de un *módulo innato*. Desde esta perspectiva se trata de un proceso de crecimiento biológico. Según esta propuesta, la psicología popular estaría plasmada en un módulo de la mente que sería innato y genéticamente dado y que crecería con el desarrollo normal del niño. Este desarrollo requiere influencia por parte de la experiencia, pero es importante destacar que el desarrollo central no es por aprendizaje o teorización, sino que es innato.
2. El mecanismo de adquisición es un proceso de *aprendizaje o teorización*. Desde esta perspectiva la teoría de la mente es aprendida sobre la base de la experiencia. A pesar de introducir el elemento del aprendizaje, esta versión mantiene que tiene que haber algún tipo de base inicial innata, la cual es concebida como una especie de *tendencia* hacia estos procesos de adquisición. Pero, no obstante, el mecanismo en sí es un proceso de aprendizaje. Aquí es importante destacar la analogía que hacen los teóricos entre el desarrollo cognitivo del niño y el desarrollo de las teorías científicas.
3. El mecanismo de adquisición es un proceso de aprendizaje mediante la *enseñanza o enculturación*. Esta perspectiva es una combinación de las dos anteriores, con lo que permite mayor libertad a la hora de adoptar cualquier mecanismo de adquisición descrito más arriba.

De estas tres opciones, vamos a eliminar la última de ellas por constituir una especie de postura ecléctica que no tiene relevancia para nuestros propósitos. En el apartado que sigue a continuación nos centraremos en el segundo mecanismo de adquisición, que es el

generalmente adoptado por los teóricos de la teoría, mientras que del primero de ellos nos ocuparemos en el apartado 2.3, dejando la exposición de las posibles críticas para el último apartado, el 2.4.

2.2. El conocimiento tácito en ciencia cognitiva.

2.2.1. Sus orígenes: Sellars y Fodor.

Si en las acciones diarias de explicar y predecir la conducta mediante términos intencionales, las personas de la calle, sin una formación específica al respecto, no lo hacen como si estuvieran usando una teoría, ¿por qué muchos autores están convencidos de que al hablar acerca de los estados mentales suponemos alguna clase de teoría? Al rastrear la historia de esta idea, observamos que se pueden destacar dos orígenes de la misma: una de ellas hunde sus raíces en el trabajo de Sellars, mientras que la otra es la perspectiva actualmente dominante en las ciencias cognitivas.

Un aspecto importante del trabajo de Sellars (1956) es su crítica al “mito de lo dado”, es decir a la idea de que algunas de nuestras creencias o afirmaciones tengan un estatus epistémico privilegiado debido a que el hecho que las hace verdaderas nos viene “dado” por la experiencia. Desde esta perspectiva, el contenido de la experiencia perceptual o los datos de los sentidos, así como las afirmaciones acerca de la memoria o las creencias, son inmunes al error. Por ejemplo, Lucía no está en lo cierto al afirmar que cruzó a nado la distancia entre Tenerife y Gran Canaria pero sí está en lo cierto al afirmar que parece recordar que lo cruzó a nado o que cree haber cruzado a nado dicha distancia. Lo mismo sucede con las afirmaciones: “Ahora mismo estoy viendo un objeto azul” y “Ahora mismo estoy experimentando “como si” estuviera viendo un objeto azul”. La primera afirmación puede ser considerada verdadera o falsa dependiendo de las circunstancias mientras que la veracidad de la segunda no se pone en duda.

Para rebatir esta idea de un estatus epistémico privilegiado de algunas sentencias que tienen garantizada su verdad debido a una facultad introspectiva especial, Sellars propone

otro mito donde los orígenes del lenguaje intencional están en el lenguaje público. Según el autor, este desarrollo se produce en tres etapas. En la primera de ellas, nuestros ancestros estaban limitados a un entendimiento puramente conductual de la acción; únicamente poseían un vocabulario descriptivo básico para hablar de las propiedades públicas de los objetos o eventos públicos, observables, situados en un tiempo y espacio determinados. En este momento, los sujetos no tienen términos para hablar acerca de los estados mentales internos, lo cual será así hasta la aparición de un genio, que el autor llama Jones, quien desarrolla una *teoría* según la cual el comienzo de las expresiones observables (verbales, conductuales,...) se encuentra en algunos episodios internos. Sellars habla de esto cuando afirma (1956, 451):

“[...] [esta] *teoría es el efecto de la conducta verbal abierta, es la culminación de un proceso que comienza con el ‘diálogo interno’*”.

En un principio, esta nueva teoría sólo se aplica a las otras personas. Es en el tercer y último estadio cuando Jones y sus compatriotas aprenden a aplicar la teoría a sí mismos. En un principio la auto-aplicación se produce del mismo modo a como la aplican a los otros sujetos, es decir a partir de la evidencia conductual y, poco a poco, van aprendiendo un nuevo método para aplicar el lenguaje de la teoría a sí mismos sin necesidad de observar su conducta pública sino infiriendo las afirmaciones teóricas.

Por supuesto, sería absurdo pensar que el mito fuera verdadero pero, aún suponiendo que lo sea, hay algunos problemas que merecen ser resaltados. Uno de ellos tiene que ver con la verdad del propio mito. Como dijimos más arriba, probablemente el objetivo de crear este mito fue construir una alternativa a la idea cartesiana de un conocimiento infalible de nuestros propios estados mentales debido a su acceso privilegiado mediante la introspección. Si el mito fuera verdad, hablaríamos de los propios estados internos del mismo modo como lo hacemos ahora pero resaltando el hecho de que dicho conocimiento es teórico y falible. Una vez llegamos a esta conclusión, el mito en sí es irrelevante porque no importa cómo llegamos a hablar de los estados internos, la historia de nuestro lenguaje, sino el hecho de que, en el modo en que lo hacemos ahora, algunas de nuestras preferencias sinceras podrían ser falsas.

Por otro lado, otra clase de problema surge de la naturaleza de la propia teoría que se postula. Según la historia que relata el mito, Jones desarrolla una teoría y la enseña a sus compatriotas. Nada más alejado de la práctica real actual. Nosotros, cuando somos niños, no aprendemos explícitamente una teoría que nos permite aplicar los conceptos intencionales a nosotros mismos y a los demás. De hecho, como dijimos al principio de este apartado, si preguntamos a un adulto acerca de sus propios estados mentales, dicho sujeto responderá sin ser consciente de que posee una teoría (si es que realmente posee una) ni de que está usando una teoría; mucho menos será capaz de enseñarla explícitamente. Si realmente usáramos explícitamente una teoría para aplicar los términos mentales a otros y pudiéramos enseñar dicha teoría de la mente de modo completamente explícito, nuestra práctica lingüística acerca de los estados internos sería completamente diferente de como es en realidad: seríamos conscientes de ella y la discutiríamos y apelaríamos explícitamente a sus principios. La práctica lingüística actual de los adultos normales muestra que procedemos de otro modo.

Otra fuente importante de la idea de que nuestro entendimiento cotidiano de los estados mentales constituye una teoría popular de la mente proviene del creciente desarrollo de las ciencias cognitivas. En éstas se cambia la estrategia explicativa propuesta por el conductismo y se empiezan a proponer los estados internos como causas del comportamiento observable. La explicación más común que comienza a desarrollarse a partir de aquí es la idea de que existe una “estructura de conocimiento” que guía a las personas a la hora de llevar a cabo las distintas capacidades psicológicas populares. Normalmente, esta estructura de conocimiento será definida como un conjunto de principios o reglas que constituye un programa que capacita a las personas para realizar la actividad requerida empleando capacidades más básicas de un modo sistemático.

La primera aproximación filosófica a este tipo de explicación psicológica fue proporcionada por Fodor en su artículo “The appeal to tacit knowledge in psychological explanation” (1968). En este trabajo Fodor expone su idea de un “conocimiento tácito” subyacente que capacita al sujeto para hacer ciertas actividades. Para ello, retoma la distinción entre “conocer-qué” y “conocer-cómo”. Merece la pena citar la siguiente historia (1968, 627):

“Aquí está el modo en el que nos atamos los zapatos:

Existe un hombrecito que vive en la cabeza de uno. El hombrecito dirige una biblioteca. Cuando uno actúa con la intención de atarse los zapatos, el hombrecito trae un volumen titulado *Atarse los zapatos*. El volumen dice cosas tales como: “Tomar la punta izquierda del cordón del zapato con la mano izquierda. Cruzar la punta izquierda del cordón sobre la punta derecha del cordón..., etc.

Cuando el hombrecito lee la instrucción “tomar la punta izquierda del cordón del zapato con la mano izquierda”, presiona un botón sobre un panel de control. El botón está marcado con “tomar la punta izquierda del cordón del zapato con la mano izquierda”. Cuando es presionado, activa una serie de ruedas, ruedas dentadas, palancas y mecanismos hidráulicos. Como una consecuencia causal del funcionamiento de estos mecanismos, la mano izquierda de uno llega a coger la punta apropiada del cordón del zapato. Asimismo, *mutatis mutandis*, para el resto de las instrucciones.

Las instrucciones terminan con la palabra “fin”. Cuando el hombrecito lee la palabra “fin”, coloca el libro de instrucciones en su biblioteca.

Este es el modo en el que nos atamos los zapatos”.

A partir de esta historia, Fodor realiza algunos cambios como, por ejemplo, sustituir la terminología de mecánica (ruedas, palancas,...) por otra más biológica. Además, modifica la simplicidad de esta historia hasta hacerla compatible con la complejidad de una historia conductual. De este modo, algunas de las conductas involucradas en la acción de atarse los cordones de los zapatos, por ejemplo, tienen una complejidad considerable ya que, entre otras cosas, implica la comprensión del concepto “cordón de zapato”, el cual a su vez juega un papel en otras acciones. Esto conduce al autor a considerar a varios hombrecitos en la cabeza del individuo, quienes tienen la tarea de ejecutar las acciones subordinadas y de carácter más simple que componen la conducta compleja final. De este modo, el proceso concluye de la siguiente forma (1968, 629):

“Refinamos una teoría psicológica al sustituir al pequeño hombre global por pequeños hombres menos globales, cada uno de los cuales tiene que realizar menos comportamientos no-analizados que sus predecesores. [...]

Una teoría psicológica completa debe proporcionar sistemas de instrucciones para explicar las formas de conducta disponible para un organismo, y debe hacerlo de un modo tal que no haga referencia a procesos psicológicos no-analizados. Un modo de aclarar el último requisito es el siguiente. Asúmase que existe una clase de instrucciones *elementales* que el sistema nervioso está específicamente preparado para ejecutar. Cada instrucción elemental especifica una *operación elemental*, y una operación elemental es aquella que el sistema nervioso normal puede realizar pero de la cual no puede realizar una parte adecuada. Intuitivamente hablando, las operaciones elementales son aquellas que no tienen una estructura interna teóricamente relevante. Ahora decir que una operación es elemental es decir que no se le pueden plantear ciertas clases de cuestiones-‘cómo’.”

De esta manera, el sistema nervioso lleva a cabo las operaciones elementales, para lo cual no se requiere ningún grado de conciencia. En algunos casos, las personas somos capaces de verbalizar los principios que guían nuestra acción; en otros, sólo somos capaces de informar acerca de unos pocos y, en otras ocasiones, simplemente no tenemos ni idea de cómo hemos llevado a cabo la tarea. En estos casos, donde el sujeto no puede reconocer los principios que él (o su sistema) está utilizando, decimos que los principios son “tácitos” o “inconscientes”. La propuesta de Fodor es que suele ser bastante común interpretar dichos principios como una “teoría” acerca de cómo llevar a cabo la tarea en cuestión. Así, los principios que especifican cómo ejecutar determinada tarea constituyen la “teoría tácita” de la tarea en cuestión. De nuevo, en palabras de Fodor (1968, 638):

“Si X es algo que un organismo conoce cómo hacer pero es incapaz de explicar cómo hacerlo, y si S es alguna secuencia de operaciones, la especificación de lo que constituiría una respuesta a la pregunta “¿Cómo haces X?”, y si una simulación óptima de la conducta del organismo hace X recorriendo la secuencia de operaciones especificadas por S, entonces el

organismo *conoce tácitamente* la respuesta a la pregunta "¿Cómo haces X?", y S es una formulación del conocimiento tácito del organismo".

Una vez asumimos que el mecanismo que guía a las personas en sus acciones es una "estructura de conocimiento implícita" o "teoría tácita" que normalmente recibe el nombre de Teoría de la mente, el paso siguiente es determinar en qué consiste dicha teoría. En líneas generales, nos dice Fodor, podemos decir que esta Teoría de la mente está constituida por una serie de objetos psicológicos intencionales (creencias, deseos, presentimientos, esperanzas, sospechas, anhelos,...) y una serie de leyes generales. Con respecto a los objetos psicológicos, podemos dividirlos en dos grupos en función de sus propiedades, ya sean éstas *semánticas* o *etiológicas*. Las propiedades semánticas de los objetos intencionales son su condición de evaluación con respecto a los estados del mundo, los cuales constituyen su *condición de satisfacción*. Así, las condiciones de satisfacción de un deseo son aquellas que, si se obtienen, satisfacen el deseo; las condiciones de satisfacción de una creencia son las condiciones que, si se obtienen, hacen verdadera la creencia.

Por otro lado, las propiedades etiológicas de los estados intencionales consisten en su habilidad para:

- (1) ser causados por interacciones entre los organismos y sus estímulos distales. El paradigma de esta clase de interacción es la *percepción*.
- (2) ser causados por interacciones entre ellos mismos. Aquí el paradigma de interacción es el *pensamiento*.
- (3) causar la conducta. *La causación de las acciones por decisiones* es el paradigma de esta clase de interacción.

Por su parte, las leyes generales que suscribe la Teoría de la mente son las siguientes:

- (1) en circunstancias normales, las personas actúan de un modo tal que satisfará sus deseos si sus creencias son verdaderas.
- (2) *ceteris paribus*, las creencias de las personas son verdaderas.

De esta manera, propone Fodor, el esquema de acción que sigue el sujeto a la hora de ejecutar una acción es el siguiente:

“si x quiere P , y x cree que $\neg P$ a menos que Q , y x cree que está dentro de su capacidad causar que suceda Q , entonces ceteris paribus x tratará de causar que suceda Q ” (Fodor, 1987a, 13).

En otras palabras, si una persona tiene determinados deseos, creencias y emociones, intentará obtener el objeto de su deseo o creencia, llevando a cabo una serie de inferencias y una serie de actos de cierto tipo²⁰.

2.2.2. El niño y el científico.

Hasta ahora, hemos expuesto las fuentes de las que surge la idea de que la Psicología popular es una teoría implícita subyacente. Generalmente, los defensores de esta propuesta, conocidos también como teóricos de la teoría, exponen paralelamente la idea de que dicha teoría se encuentra de manera innata en el sujeto y, más específicamente, defienden la imagen del niño como un científico.

Para autores como Meltzoff (1999) y Gopnik (1996), el desarrollo cognitivo del niño se produce de modo similar a como se produce el cambio de teoría en la ciencia. A medida que el niño se va desarrollando, va cambiando sus teorías a la luz de los nuevos datos que recibe, hasta llegar a un momento en que la teoría le permite interpretar la información y predecir nuevos eventos. Además la manera emocional que tiene el niño de implicarse en sus teorías recuerda a la del científico, así como el modo en que ambos entran en conflicto con, y se apartan de, aquellos datos que no se ajustan con su teoría y el afán que muestran ambos por repetir y controlar las cosas del medio. En palabras de Gopnik (1996, 486):

“[...] La moral de mi historia no es que los niños son científicos pequeños sino que los científicos son niños grandes. Los científicos y los niños emplean el mismo conjunto particularmente poderoso y flexible de mecanismos cognitivos. Estos

²⁰ Este esquema de acción también es conocido como la “metodología fría”, la cual será tratada en el último apartado de este capítulo en su relación con la simulación. Merece la pena señalar que este tipo de esquemas es el empleado en otros contextos como, por ejemplo, la teoría de la decisión.

mecanismos posibilitan a los científicos y a los niños desarrollar un conocimiento genuinamente nuevo del mundo que los rodea”.

Y en las de Meltzoff (1999, 253):

“[...] Pensamos que el desarrollo cognitivo en los niños pequeños es como el cambio de teoría en la ciencia. Cuando los niños se desarrollan cambian sus teorías del mundo, y lo hacen así sobre la base de los datos (inputs) que reciben. En algún momento del desarrollo, la teoría del niño le permite hacer interpretaciones de la información bruta y hacer predicciones de los eventos originales [...]”.

Por supuesto, existen ciertas diferencias entre los dos grupos. Mientras que los científicos son conscientes de que están formulando y confirmando teorías, los niños no reflexionan acerca de ello, ni publican artículos, ni presentan comunicaciones a congresos, etc. Sólo unos pocos adultos llegan a dedicarse al ámbito de la investigación científica, mientras que son todos los niños los que desarrollan teorías. Los científicos hacen ciencia en las instituciones estructuradas para tal efecto, produciéndose una interacción formal con otros científicos. El niño lo hace en su proceder diario. El cambio de la teoría científica se produce dentro de la comunidad científica y se necesitan muchos años para que el proceso quede completado. El cambio conceptual en el niño se produce dentro de un sujeto individual y tiene lugar muy deprisa, ya que el niño debe desarrollar y cambiar sus teorías en el plazo de pocos meses o años.

A pesar de estas divergencias, Gopnik analiza el concepto de “teoría” con el objetivo de encontrar similitudes entre las teorías científicas y las teorías que va desarrollando el niño. Para ello, distingue tres tipos de cualidades que ha de tener toda teoría para que pueda ser considerada como tal:

- 1) Cualidades estructurales. Las teorías son sistemas de entidades y leyes abstractas que están relacionados entre sí de un modo coherente. Las entidades postuladas por la teoría están interrelacionadas mediante leyes unas con otras y con la evidencia. Asimismo, las teorías apelan a una estructura causal subyacente responsable de las regularidades superficiales de los datos y, finalmente, las teorías mantienen un compromiso ontológico con las entidades que postulan.

- 2) Cualidades funcionales. Las cualidades estructurales permiten a las teorías tener ciertas ventajas funcionales, como son: hacer predicciones, explicaciones e interpretaciones de la nueva evidencia. Hacer predicciones con éxito es el beneficio pragmático más obvio de la ciencia y, sin duda, la ventaja evolutiva más importante de la cognición, pero las simples generalizaciones empíricas no pueden llevarlas a cabo. El hecho de poder interpretar la evidencia, y no simplemente describirla o catalogarla, es lo que permite a la teoría proporcionar un modo de decidir qué evidencia es la relevante para resolver un problema particular, es decir, es lo que permite resolver “el problema del marco”²¹. Por último, es la coherencia y la abstracción de las teorías junto con sus atribuciones causales y sus compromisos ontológicos, lo que le proporciona su fuerza explicativa, de la cual carecen tanto las tipologías como las meras generalizaciones.
- 3) Cualidades dinámicas. Este tipo de característica es lo que permite desarrollar y cambiar la teoría. El factor más importante que desata el proceso de cambio de una teoría es la acumulación de evidencia contraria a la misma. No vamos a entrar a detallar el proceso por el cual la teoría cambia, simplemente señalaremos que éste constituye un período de experimentación y observación intensa.

Estas son, *grosso modo*, las características generales que presenta toda teoría en el marco científico; pero, si lo analizamos desde el punto de vista psicológico, los autores que defienden esta perspectiva afirman que la característica más especial de las teorías es su asignación de representaciones a los *inputs*. Estas representaciones se diferencian entre sí en función de si son representaciones perceptuales (asignadas por el sistema perceptual al *input* visual, por ejemplo) o representaciones sintácticas (asignadas por el sistema sintáctico al *input* fonológico, por ejemplo). Estos rasgos distintivos de las representaciones están

²¹ El “problema del marco” nos remite a la cuestión de cómo es capaz el sujeto de discernir cuáles son los elementos relevantes del medio externo en los que debe centrar su atención, si tenemos en cuenta la enorme cantidad de estímulos a los que se ve expuesto el sujeto. Este es un problema que ya mencionamos en el capítulo anterior y que será profundizado más adelante, en el capítulo 5, al tratar la cuestión de cómo es posible que los niños pre-lingüísticos sean capaces de organizar y seleccionar la inmensa cantidad de información que reciben del entorno, si no damos cabida en su vida mental a nada más que a las actitudes proposicionales. La respuesta que nosotros defendemos en este trabajo ya será explicada en los últimos capítulos; no obstante, la solución que propone Gopnik, como la mayoría de los teóricos de la teoría, es que el problema se resuelve con la teoría, es decir, es la teoría implícita subyacente la que selecciona aquellos *inputs* que son relevantes para el sistema, esto es, es la teoría la que decide cuál es la evidencia relevante para un problema particular.

ligados tanto a sus cualidades estructurales, como son la abstracción, la coherencia, el compromiso causal y ontológico, etc. como, al mismo tiempo, a sus cualidades funcionales y dinámicas. Es decir, podemos observar relaciones funcionales distintivas entre las representaciones teóricas y los *inputs* ya que, al aplicarse una serie de reglas sobre las representaciones, éstas generan nuevas representaciones que no sólo sirven para predecir los nuevos datos, sino también para generar interpretaciones y explicaciones de los mismos. Del mismo modo, también podemos observar las cualidades dinámicas de las teorías psicológicas en el cambio que se produce en éstas a raíz de la nueva evidencia. En este sentido, las representaciones teóricas están vinculadas con los *inputs* y un cambio en los sistemas de entrada (*input*) puede cambiar la naturaleza de estas relaciones e incluso la naturaleza del sistema representacional mismo. De nuevo, la evidencia es causalmente responsable del cambio de teoría, puesto que si obtenemos nuevos *inputs* y, con ellos, nuevas representaciones, las reglas que conectan los *inputs* con las representaciones cambian. Así las nuevas teorías que se construyen a partir de los nuevos datos son cualitativamente diferentes de las teorías con las que comenzamos. En palabras de Gopnik (1996, 501):

“[...] Cuando obtenemos nuevos *inputs*, y así nuevas representaciones, cambian las propias reglas que conectan los *inputs* y las representaciones. Eventualmente, debemos acabar con un sistema con un conjunto completamente nuevo y un conjunto completamente diferente de relaciones entre *inputs* y representaciones que el sistema con el que comenzamos”.

Esta característica dinámica de las representaciones teóricas es de especial relevancia para los teóricos de la teoría porque es lo que las diferencia de otras clases de sistemas representacionales como, por ejemplo, los módulos (aspecto que será desarrollado en el siguiente apartado). Recordemos que la corriente dominante dentro de la perspectiva de la Teoría-teoría es aquella que defiende una base inicial innata que se desarrolla por teorización, es decir, a partir de un mecanismo de aprendizaje que comienza con la experiencia. En este sentido, Meltzoff afirma (1999, 259-260):

“La investigación moderna establece un rico fundamento innato para el desarrollo de los niños pequeños. [...] Nacen con predisposiciones, sesgos

perceptuales, y capacidades representacionales que superan a aquellas atribuidas por la teoría clásica. Además, hay un cambio fundamental y una reorganización en esta estructura cuando los niños pequeños se desarrollan. La construcción de los eventos de un niño de 1 día de edad no es la de los niños de 12 meses, o 18 meses – ni mencionar la del adulto.”.

De este modo, el niño va desarrollando, cambiando y mejorando estas capacidades o tendencias innatas a la luz de la nueva experiencia y es así como, según estos autores, se desarrolla la Teoría de la mente. Como teoría que es acerca de la vida mental, estos autores le otorgan la característica representacional y defienden la idea de que sus orígenes se encuentran en la capacidad de representación, la cual se va desarrollando a partir de otras habilidades y de la adquisición del lenguaje.

Veamos cómo, según estos autores, se produce dicho proceso. En este mismo trabajo, Meltzoff señala tres habilidades que es preciso adquirir para que el niño sea capaz de construir una Teoría de la mente, a saber, la coordinación intermodal, la memoria y la representación junto con el juego de imitación o ficción. Con respecto a la coordinación intermodal, según este autor, los recién nacidos operan con información multimodal, reconociendo equivalencias en la información a través de diferentes modalidades-sensitivas (*sensory-modalities*). En otras palabras, los niños son sensibles a los rasgos similares de los distintos *inputs* que van recibiendo porque emplean un código supra-modal, que está unido, a su vez, a una estructura de información común, la cual es reconstruida por modalidades separadas. Dicho código es lo que, según Meltzoff, subyace al complemento facial, al complemento oral-visual y la percepción temprana del discurso, razón por la cual los niños reconocen las caras, las voces, los olores,... Es esta coordinación intermodal la que proporciona al niño un esquema primitivo de la relación entre percepción y producción, y es este procesamiento multimodal de la información el que permite alcanzar con éxito la tarea de aprendizaje del lenguaje. Esta cualidad multimodal tiene una ventaja y es que permite que (Meltzoff 1999, 260):

“... el lenguaje pueda ser visto también como oído (leer los labios), que pueda ser identificado a través del input táctil (los mecanismos protésicos tales como las ayudas táctiles), y que fundamentalmente refiera a eventos

multimodales en el mundo. Si las modalidades de los sentidos fueran tan separadas como ha supuesto la teoría clásica, el aprendizaje del lenguaje estaría retrasado”.

Por otro lado, la memoria también tiene igual relevancia. Sin ella, el niño sería incapaz de retener las reglas, las nuevas formas y la nueva información para usarlas en momentos posteriores o incluso en contextos nuevos. Asimismo es importante a la hora de formar representaciones duraderas basadas en su percepción del input, y pueden hacerlo así sin condicionamiento, sino simplemente a partir de la percepción. Pueden recordar esta información, y no simplemente reconocerla, y pueden hacerlo en contextos descontextualizados originales. Estos nuevos resultados tienen sentido en tanto en cuanto crean la base de una cognición pre-verbal que posibilita la adquisición del lenguaje.

Todas estas habilidades crean el fundamento para la adquisición de la Teoría de la mente, la cual empieza su andadura en el juego temprano de imitación o ficción. Es esta imitación la que permite al niño trazar una relación entre el mundo visible de los otros y sus propios estados internos. Suele ser frecuente entre los teóricos de la teoría defender la idea de que el mecanismo por el cual el niño atribuye estados mentales a otras personas es el mismo que utiliza para atribuirse estados mentales a sí mismo²². Este mecanismo consiste en la inferencia de una teoría y, esta teoría es la Teoría de la mente. Para muchos autores, entre ellos Leslie (1987) y Perner (1988), los orígenes de esta Teoría de la mente los encontramos en el juego fingido, el cual, según Leslie, requiere de dos representaciones simultáneas de una situación, donde una de ellas refleja la situación como realmente es y la otra refleja la situación simulada. Esta simultaneidad en las representaciones sugiere que la capacidad para coordinarlas es previa. Perner expresa estas ideas cuando afirma (1987, 414):

“... una diferencia importante entre la acción fingida y el error de la acción-*como si* es que en la fingida hay dos representaciones simultáneas de la situación. Una representación sirve para [reflejar] cómo es realmente percibida la situación, mientras que la otra representa lo que es la ficción. Pero esto no es suficiente. La ficción se relaciona con la situación real de modos

²² No obstante, esta cuestión es altamente discutida como se podrá observar en el apartado de críticas 2.4 y en los capítulos posteriores.

específicos. Es *este* plátano que finjo que es un teléfono; es *esta* cara de muñeca que finjo que está sucia. Esto debe significar que las representaciones fingidas se relacionan de modos específicos con las representaciones primarias. El problema para la teoría actual es decir cuál es exactamente esta relación.

Tener representaciones simultáneas debe sugerir que la ficción requiere un habilidad para coordinar dos representaciones primarias. La emergencia de la ficción dependerá entonces de la emergencia de esta habilidad coordinadora [...]”

Tal como se sugiere en la cita, además de la simultaneidad y de la capacidad de coordinación, es preciso que la relación entre la representación y la situación real y la representación y la ficción sea de un modo concreto ya que, de lo contrario, sería posible incurrir en lo que se ha llamado “el abuso representacional”. Por ejemplo, en el caso donde una madre juega con su hijo tomando un plátano como si fuera un teléfono e imita la situación donde habla a través de él, queda claro que *este* plátano, que es el objeto de la ficción, es un teléfono. De no ser así, teléfono y plátano, poco a poco, se van haciendo unívocos hasta que el plátano, para el niño, es un teléfono; esta identificación, definición, igualdad es lo que constituye el abuso representacional. Debido a las relaciones que establece y las habilidades que requiere, según Leslie, la emergencia de la ficción

“es un claro síntoma de la habilidad de la mente humana para caracterizar y manipular sus propias actitudes hacia la información. Así fingirse a uno mismo es un caso especial de la habilidad para entender la ficción en otros (la actitud de alguien más hacia la información). En resumen, la ficción es una manifestación temprana de lo que ha sido llamado *teoría de la mente*” (1987, 416).

Por esta razón, este autor identifica tres conexiones entre las propiedades semánticas de las expresiones de los estados mentales y la forma básica de la ficción: a) opacidad referencial – sustitución del objeto; b) no implicación de la verdad (o falsedad) – atribución de propiedades fingidas; c) no implicación de la existencia (o no existencia) – objeto imaginario. Este isomorfismo entre las expresiones de los estados mentales y la ficción

existe gracias a la existencia de las representaciones primarias internas del organismo, las cuales no sólo posibilitan estas conexiones, sino que por sus propias cualidades y junto con el mecanismo, que el autor denomina "desvincular" ("decoupling"), es lo que evita el abuso representacional. De esta manera, las representaciones primarias, según esta teoría de Leslie, por definición, son *transparentes*, es decir, representan los objetos, eventos o situaciones directamente; por el contrario, las representaciones de ficción son *opacas*, puesto que no son representaciones del mundo sino representaciones de representaciones (de aquí el término *meta-representación*). Esta opacidad de la meta-representación es lo que evita el abuso representacional. Dicho de otro modo, cuando el niño entra en el juego fingido, crea una copia, una meta-representación, de la representación primaria del mundo que construyó a partir del *input* perceptual. Esta representación de segundo orden es opaca, ya que sus relaciones de referencia, verdad y existencia quedan suspendidas mientras se permanezca en este contexto. Así este contexto meta-representacional *desvincula* la representación primaria de sus relaciones *input-output* normales, dejando intactas las relaciones de referencia directa, verdad y existencia de dicha representación primaria original²³. Leslie trata de clarificar este mecanismo a través del ejemplo del plátano-teléfono, mencionado más arriba. Él afirma (1987, 417):

"Supóngase que empezamos con una representación de la situación perceptual actual, por ejemplo, **esto es un plátano**. Esto está desvinculado de "**esto es un plátano**". Debido a que su semántica normal ha sido suspendida, la expresión puede ser manipulada libremente sin miedo de abusar del sistema representacional normal existente fuera de este contexto. Así, por ejemplo, sería posible transformar la expresión "**esto es un plátano**" en "**este plátano es un teléfono**" mientras se hace caso omiso de su interpretación. Una expresión como **este plátano es un teléfono** no podría surgir en una representación primaria. Dicho sin-sentido viola el principio de diseño básico de la representación primaria que representa de una forma literal. No obstante, el desvincular permite a dichas expresiones ser tratadas y trabajadas como objetos puramente formales".

²³ Para una mayor profundización en el mecanismo de "desvinculación" véase Leslie, A. (1987).

De forma más o menos parecida, Perner (1988) explica la aparición de las meta-representaciones distinguiendo tres niveles de “conciencia semántica”. En un principio, los niños tienen un “modelo mental” del mundo (representaciones primarias), que mantiene su verdad mediante el vínculo que guarda con la percepción. Este modelo representa el mundo *tal cual es* y constituye una base de conocimiento no-manipulable. En un segundo nivel, alrededor de los dos años, el niño empieza a desarrollar la habilidad para usar estos modelos; en esta etapa, el niño es capaz de copiar ciertos elementos de las representaciones primarias para crear nuevos modelos que ya no representan necesariamente el mundo en un sentido literal, sino que representan el mundo como *podría ser* (representaciones secundarias o meta-representaciones) y, en este sentido, representan situaciones hipotéticas. Estas representaciones secundarias pueden ser comparadas unas con otras y con las representaciones primarias pero, nos dice el autor, lo que el niño no puede hacer es sacar nuevos modelos a partir de las representaciones secundarias. Este nivel meta-representacional es de vital importancia para alcanzar el tercer nivel de conciencia semántica, al que el niño llega alrededor de los cuatro años, y que capacita al sujeto para comparar el modelo mental de otras personas con su propio conocimiento del mundo. Con estos tres niveles, Perner trata de dar una explicación a la idea que exponíamos más arriba, a saber, que la Teoría de la mente tiene sus orígenes en el juego de ficción, ya que los niños encuentran más fácil entender la ficción que la creencia falsa.

Asimismo, este tipo de teoría representacional presenta una ventaja más, ya que, al tratar con dos niveles de representaciones, el sujeto no corre el riesgo de caer en la confusión que fácilmente podría provocar el juego de ficción (al tratar con entidades imaginarias, cambiar el papel funcional de los objetos, cambiar la identidad de las personas, etc.); juego que, al mismo tiempo, posibilita el desarrollo de una Teoría de la mente al exponer al niño a un marco de interacción social que le obliga atribuir, a sí mismo y a los otros, estados mentales inobservables que entran en juego con el mundo exterior observable.

De esta manera, el mecanismo por el que el niño consigue auto-atribuirse estados mentales y atribuirlos a los otros es el mismo: el juego de ficción. En este sentido, el informe de la Teoría-teoría de cómo leer otras mentes puede ser extendido para proporcionar un informe de cómo leer nuestras propias mentes. Recordemos que, como

señalamos anteriormente, la idea principal de la Teoría-teoría de la auto-conciencia es que el proceso de leer la propia mente es ampliamente o enteramente paralelo al proceso de leer la mente de alguien más. Los defensores de esta propuesta de la auto-conciencia mantienen que el conocimiento de la propia mente, como el conocimiento de otras mentes, viene de una inferencia mediada por la teoría, y la teoría que media la inferencia es la misma para uno mismo y los otros – es la Teoría de la mente.

Hasta ahora hemos estado diciendo que, desde el punto de vista de la Teoría-teoría, una vez aparece la capacidad representacional primaria emerge la Teoría de la mente como una capacidad meta-representacional o representación de segundo orden. También hemos afirmado que las representaciones primarias mantienen una relación directa, literal con el mundo, pero ¿cómo obtiene el sistema representacional la verdad acerca del mundo? A este respecto, los teóricos de la teoría defienden una perspectiva naturalista de la relación epistémica entre sujeto y mundo. Estos autores afirman que evolutivamente el sistema está diseñado para obtener la verdad acerca del mundo.

“Desde el punto de vista evolutivo, tres de las cualidades más distintivas de los seres humanos son la plasticidad de su conducta, su habilidad para adaptarse a una extremadamente amplia variedad de medios y su larga, protegida, inmadurez. Equipar a los niños humanos con mecanismos cognitivos particularmente poderosos y flexibles, mecanismos que son buenos al construir representaciones exactas de los mundos nuevos e inesperados, sería una parte importante de su estrategia evolutiva. Ciertamente pensaríamos la infancia como un período donde muchos de los requisitos para sobrevivir están suspendidos, así que los niños pueden concentrarse en adquirir una imagen verídica del mundo particular físico y social en el que se encuentran. Una vez saben donde están, como fuere, pueden entender lo que hacer” (Gopnik 1996, 490).

Como sujeto social que es, el ser humano necesita tener conocimiento acerca de los estados mentales de sus semejantes para poder desenvolverse en el entorno que le rodea. Según otro autor, Clark (1987), esta capacidad adaptativa también la presentan otras clases de animales como, por ejemplo, los monos, quienes parecen necesitar hacer juicios bastante

sofisticados acerca de los estados motivacionales de los otros miembros de la comunidad para poder desenvolverse en las situaciones donde la interacción social juega un papel importante, como en la de pelea. En este sentido, este tipo de conocimiento psicológico acerca del otro se vuelve un factor tan importante para la supervivencia como el reconocer la comida o a un depredador. Si extendemos esta perspectiva evolutiva a las competencias innatas que subyacen a nuestras capacidades para alcanzar nuestros objetivos psicológicos, sólo falta añadir que el proceso por el que dichas capacidades se desarrolla es un proceso de “teorización” y, con esto, tenemos la Teoría-teoría.

Ahora bien, Clark distingue entre dos tipos de teorización: a) especulativa, que es la que se lleva a cabo desde la óptica, la mecánica cuántica, etc.; b) de principios, que es la que nos capacita para alcanzar nuestros objetivos más básicos, tales como entender los estados mentales de nuestros semejantes. Es este último tipo de teorización el que permite el desarrollo de la Psicología popular. Por eso, afirma Clark, la Psicología popular

“Es por tanto el producto directo de una competencia cognitiva que ha sufrido el análisis riguroso del éxito evolutivo” (1987, 146).

Esta teorización de principios, añade este autor, no es un método infalible hacia la verdad, pero hace de la Psicología popular una teoría fundamental “que es aprendida o alcanzada por el uso de competencias cognitivas excepcionalmente bien evaluadas” (1987, 146). Según este autor, existen dos razones que apoyan la propuesta de una teorización de principios sobre una competencia innatamente especificada. Por un lado, el carácter ubicuo de la estructura de creencia / deseo. Es decir, esta estructura no es un mecanismo de un tiempo o cultura, ya que, aunque pueda presentar ciertas diferencias (como en la percepción de los colores), la forma básica del sistema parece ser parte de la naturaleza humana. El hecho de que las nociones centrales psicológicas populares persistan a través del tiempo y las culturas, muestra la existencia de una competencia cognitiva compartida e inmutable. En segundo lugar, el espacio lógico entre una tendencia innata para adscribir estados mentales y una tendencia innata para invocar una estructura de creencia / deseo. Es decir, cuando vemos que alguien presenta una conducta guiada por estados mentales (como, de hecho, normalmente es), nos vemos forzados a usar una estructura funcionalmente semejante a la estructura de creencia / deseo. En otras palabras, nos vemos forzados a

conocer sus estados mentales si queremos explicar su conducta a través de ellos. En este sentido, lo que trata de explicar Clark es que sólo el conocimiento mentalista de estructura creencia / deseo es el que nos sirve en este caso; otro tipo de conocimiento, aunque pueda ser útil para otros propósitos (por ejemplo, cómo piensa el otro que funciona el mundo, es decir, conocer sus representaciones internas acerca del mundo), no nos serviría para dar cuenta de las respuestas comportamentales de la otra persona. En relación con esto, Clark pone el siguiente ejemplo (1987, 148):

“... conocer cómo alguien piensa que es el mundo, no es útil a menos que tengamos alguna idea de *lo que quiere*. Saber que Fred ve comida en un rincón es de escasa ayuda al predecir el movimiento de Fred a menos que también sepamos que Fred quiere comer. De este modo, la conducta está determinada por una sutil interacción entre un modelo de cómo es el mundo, por un lado, y un sistema dirigido-a-fines, por el otro”.

En resumen, la propuesta de este autor es que ambos factores son funcionalmente isomórficos en el esquema de la Psicología popular, donde la combinación creencia / deseo causa la acción.

De esta manera queda completada una propuesta, la Teoría-teoría, que explica la emergencia de una Teoría de la mente a partir de una base o tendencia innata, que encuentra su justificación en la historia evolutiva del ser humano y que se desarrolla mediante un proceso de teorización.

2.3. La teoría modularista de la mente / cerebro.

2.3.1. Sus orígenes: Chomsky y Fodor.

En el apartado anterior tratamos de exponer la estrategia explicativa dominante dentro de la perspectiva de la Teoría-teoría. En ésta se defiende un innatismo, digamos moderado, de las capacidades o tendencias del sujeto para realizar cierto tipo de actividades psicológicas. Este innatismo se completa cuando al proceso de desarrollo cognitivo del

sujeto se añade el componente de la teorización o aprendizaje a partir de la experiencia sensorial del sujeto en su interacción con el medio que le rodea.

Como señalábamos al comienzo de este capítulo, aunque la anterior sea la postura mayoritariamente adoptada por los teóricos de la teoría, no es la única. Existe una variante de esta perspectiva que es bastante más radical que la anterior y donde podemos encontrar a algunos de los filósofos más relevantes del siglo pasado, como Fodor²⁴ (1968, 1975, 1987a, 1992) y Chomsky (1988), razón por la cual, quizás, esta variante goce de mayor prestigio y reconocimiento dentro del ámbito de la discusión filosófica general. Esta propuesta, conocida como modularismo, defiende la idea de que la mente / cerebro está estructurada en módulos, cada uno de los cuales tiene una función específica. La Teoría de la mente, entonces, es uno de esos módulos, los cuales aparecen en el sujeto de manera innata y se desarrollan mediante un proceso de maduración, completamente al margen de la experiencia.

Adentrándonos ya en esta propuesta, tenemos que señalar que Fodor es el pionero en este campo, dándole un nuevo empujón al innatismo al vincularlo con la postura computacional y la idea de modularidad. A pesar de esto, las ideas que desarrolla Fodor las toma inicialmente de Chomsky y, por eso, vamos a esbozar brevemente las ideas que defiende este autor en relación con el innatismo y que van a ser el fundamento para el resto de los autores.

La idea de Chomsky es que en el estudio de lo mental, el conocimiento que se tiene acerca de la vida interna está ligada con el mismo hecho de hablar y entender una lengua, esto es, no basta simplemente con tener la capacidad para ello o poseer un sistema de disposiciones que nos permita hablar y entender, sino que tenemos que hablar una lengua y entenderla en la práctica²⁵. En otras palabras, este conocimiento acerca de lo mental es lo que constituye, según el autor, el sistema cognitivo mismo de la mente / cerebro y, por eso, no se puede identificar con la mera capacidad o disposición, sino que es la estructura

²⁴ En los apartados anteriores hemos estado hablando de Fodor en relación a los principios generales que, según este autor, constituyen la teoría psicológica popular. Sin embargo, debido la propuesta modularista que defiende, su filosofía con respecto al modo de adquisición de la Psicología popular estaría más próxima de la postura modularista que de la postura de las teorías implícitas, expuesta en el apartado anterior.

²⁵ En este caso, los niños que por algún motivo se desarrollan sin llegar a poseer una lengua como, por ejemplo, los niños-lobo, no podrían alcanzar este tipo de conocimiento, independientemente de que innatamente posean la capacidad para ello.

subyacente que posibilita dichas capacidades. Chomsky expone el siguiente ejemplo (1988, 18-19):

“[...] Una persona puede tomar un curso de oratoria, o de composición, y mejorar su habilidad en el uso de la lengua, pero sin ganar ningún conocimiento nuevo sobre ésta: la persona tiene el mismo conocimiento de las palabras, de las construcciones, de las reglas, etc., que antes. La capacidad de usar el lenguaje de este individuo ha mejorado, pero no su conocimiento. Asimismo la destreza puede quedar dañada o incluso desaparecer, sin pérdida del conocimiento. Supongamos que Juan, un hispanohablante, sufre de afasia después de una grave herida en la cabeza, y pierde toda la capacidad de hablar y entender. ¿Ha perdido Juan su conocimiento del español? No necesariamente, tal como podemos descubrir si Juan recupera la capacidad de hablar y entender a medida que los efectos del daño retrocedan. [...] Si Juan hubiese perdido el conocimiento del español cuando perdió la capacidad de hablar y entender español, la recuperación de ésta habría sido un milagro. [...] Obviamente algo quedaba en él en el tiempo en que perdió la capacidad de hablar y entender. Lo que quedó en él no fue la capacidad, porque eso sí se perdió. Lo que quedó fue un sistema de conocimiento, un *sistema cognitivo* de la mente / cerebro. Evidentemente, la posesión de este conocimiento no puede identificarse con la capacidad de hablar y entender, o con un sistema de disposiciones, pericias o hábitos. No podemos exorcizar el “fantasma en la máquina” limitando el conocimiento a capacidad, conducta y disposiciones”.

Para poder entender cómo es y cómo se desarrolla este conocimiento, tenemos que retrotraernos a los primeros años de vida, cuando el niño está aprendiendo a hablar una lengua. En este momento de la adquisición de una lengua, nos dice el autor, tenemos que distinguir tres factores que hay que considerar: a) los principios de la facultad del lenguaje determinados genéticamente; b) los mecanismos generales de aprendizaje determinados genéticamente; c) la experiencia lingüística del niño que crece en una comunidad de habla. Según Chomsky, estamos seguros de la existencia del primero y del tercero, siendo el segundo el menos claro. A pesar de todo, con la existencia de estos dos factores Chomsky está convencido de poder resolver el problema del conocimiento, a saber ¿cómo es posible

que los seres humanos, cuyos contactos con el mundo son breves, limitados y personales, sean capaces de poseer un conocimiento tan amplio? El problema, según este autor, se resuelve en términos de ciertas propiedades de la mente / cerebro y ciertos rasgos del contexto lingüístico. Debido a su escasa claridad, Chomsky no entra a debatir si en este proceso están implicados o no los mecanismos de aprendizaje; para su propuesta son irrelevantes, ya que la interacción de los otros dos factores produce un sistema de conocimiento que está representado en la mente / cerebro. Es decir, independientemente de que conozcamos los mecanismos genéticos del aprendizaje, sí podemos decir que los principios de la facultad del lenguaje, junto con la experiencia lingüística del sujeto, producen la *maduración* del sistema cognitivo. Así, es gracias a este sistema de conocimiento que los niños son capaces de interpretar las expresiones lingüísticas, incluyendo aquellas que no han oído nunca. Es lo que posibilita que los *input* perceptuales que recibe el sujeto se vayan acomodando y obteniendo sentido. Por eso, este sistema de conocimiento es constante y va más allá de cualquier instrucción o experiencia, únicamente existen ciertas posibilidades de variación permitidas por la herencia biológica que dan cabida a la existencia de distintos dialectos. El escaso papel que juega la experiencia en el proceso de adquisición de una lengua consiste en resolver cuáles de esas posibilidades se desarrolla en cada caso. Por tanto, este sistema de conocimiento no es una simple capacidad, sino que es el modo en el que procede la mente humana.

Del mismo modo, cuando el niño aprende los principios que rigen la estructura de una lengua, está adquiriendo los principios fijos que gobiernan los sistemas de las posibles lenguas humanas, las reglas en virtud de las cuales están constituidas y las posibles modificaciones y combinaciones que pueden sufrir en función de los distintos contextos. Por esta razón, estos principios son comunes a todas las lenguas humanas posibles y son empleados inconscientemente por una persona que se encuentre en el proceso de adquirir cualquiera de esas lenguas.

Es este sistema cognitivo, junto con sus principios fijos, lo que permite explicar a Chomsky la gran cantidad de conocimiento que el sujeto es capaz de aprender a gran velocidad y con una gran riqueza de matices. Es este hecho el que conduce a Chomsky a afirmar que, de alguna manera, el niño *dispone de conceptos previos a su experiencia de la lengua* y lo que está haciendo, cuando adquiriere una lengua, es básicamente aprender las

“etiquetas” que se corresponden con los conceptos que forman parte ya de su aparato conceptual. Este aparato conceptual no constituye una mera lista terminológica, sino que más bien son estructuras sistemáticas basadas en ciertas nociones y en los principios de combinación. De este modo, cuando el niño se acerca a una lengua, lo hace con un conocimiento intuitivo de conceptos, con un *marco*²⁶ para el pensamiento y el lenguaje que es común a todas las lenguas del mundo. Las palabras que emplea Chomsky para expresar esta idea son las siguientes (1988, 36):

“Parece que el niño emprende la tarea de adquirir una lengua provisto ya de un rico marco conceptual, y también de un rico sistema de supuestos acerca de la estructura del sonido y la estructura de enunciados más complejos. Estas constituyen las partes de nuestro conocimiento que provienen “de la mano primordial de la naturaleza”, como decía Hume. Constituyen una parte de la herencia biológica humana, que la experiencia despertará, afinará y enriquecerá en el curso de la interacción del niño con el mundo humano y material”.

Fodor se muestra de acuerdo con algunas de las ideas básicas del innatismo chomskiano, a saber, que hay limitaciones sustantivas y universales de las gramáticas de los distintos lenguajes naturales y que dichas limitaciones expresan las propiedades sustantivas y universales de la psicología humana (limitaciones que posiblemente vengán determinadas genéticamente por nuestra especie). Ciertamente, junto con Chomsky, Fodor afirma que con estos dos puntos de partida podríamos explicar el margen de variación que muestran las distintas lenguas maternas y el margen de aprendizaje que posee el niño en su adquisición del lenguaje. En otras palabras, lo que el niño *conoce* innatamente son los mismos principios universales que limitan las posibilidades de variabilidad de los lenguajes humanos, lo cual explica por qué los lenguajes no difieren arbitrariamente y por qué sólo los seres humanos son capaces de aprenderlos.

²⁶ En otras palabras, con su teoría de una gramática universal Chomsky trata de dar una salida al ya mencionado “problema del marco”. No vamos a incidir más en esto, pues sólo comentamos muy superficialmente la teoría filosófica de este autor para poder entender las raíces teóricas de otro de los autores, a saber, Fodor.

Hasta aquí Fodor sigue los pasos de Chomsky; sin embargo, ambos autores se distancian cuando Chomsky se centra en el aspecto epistémico del innatismo y Fodor insiste en hacer hincapié en el aspecto innato de los procesos cognitivos. Ciertamente Chomsky se centra en la teoría del lenguaje y en la teoría del conocimiento, es decir, se centra en la idea de que la gramática universal de los lenguajes ha de especificar lo que los interlocutores han de *conocer* como tales (una gramática generativa) y que el propósito de la adquisición del lenguaje por parte del niño es la construcción de una *teoría* (una gramática universal) del lenguaje que exprese dicho conocimiento gramatical. En cambio, Fodor insiste en resaltar la importancia de los procesos cognitivos y es aquí donde introduce las ideas del computacionalismo y de la modularidad. Según Fodor, procesos mentales como el pensamiento, el aprendizaje y la percepción sólo es posible entenderlos como procesos computacionales y representacionales, es decir, como procesos cognitivos constituidos por operaciones formales que se llevan a cabo sobre representaciones estructuradas sintácticamente. Una de las ideas clave de la Teoría Representacional que defiende Fodor es que las generalizaciones de la Psicología de sentido común, así como las de las ciencias cognitivas, refieren a los contenidos de los estados mentales²⁷. Lo que hace representacional a esta teoría es que relaciona a los estados mentales con alguna clase de entidades representacionales, a saber, las oraciones en un código mental o lenguaje del pensamiento. Dentro de este marco representacional, las inferencias que se llevan a cabo en el ámbito de lo mental son “formalmente válidas”, es decir, se mantienen en virtud de la “sintaxis” de las sentencias en las que se encuentran. De aquí que Fodor defienda la teoría computacionalista y, a partir de que Turing mostrara la posibilidad de que una máquina computacional reconociera un argumento que fuera válido en función de su sintaxis, la vea como un complemento para su Teoría Representacional. Si extendemos todo esto a la psicología, obtenemos la propuesta de Fodor de que los procesos mentales cognitivos están constituidos por la misma clase de operaciones como las que realizan estas máquinas; dicho de otro modo, se asume la idea de que los pensamientos en sí mismos tienen una estructura sintáctica. Esta relación, que establece la propuesta de Fodor entre el innatismo, el

²⁷ Esta idea ya fue expresada en el capítulo previo cuando hablamos de la propuesta de Stich de una Teoría Sintáctica de la mente en oposición a la Teoría Representacionalista de la mente de Fodor.

representacionalismo y la teoría computacional de la mente, queda muy bien especificada en su obra *Modularidad de la mente* (1983, 24):

“[...] Lo que sí es importante [...] es que lo que se halla representado de forma innata constituye un objeto genuino de las actitudes proposicionales; lo que es innato tiene que ser algo que pueda constituir el valor de una variable proposicional en esquemas tales como ‘x sabe (/ cree / conoce) que P’.

“[...] el destino de la (supuesta) información innata es interactuar con los datos lingüísticos primarios del niño, y a esta interacción se la considera *computacional*. Ahora bien, el concepto de computación se halla intrínsecamente relacionado con conceptos semánticos como la implicación, la confirmación y la consecuencia lógica. En concreto, una computación es una transformación de representaciones que respeta estos tipos de relaciones semánticas [...] No obstante, tales relaciones semánticas sólo se verifican, por definición, entre aquellas categorías de objetos a las que puede adscribirse contenido proposicional, es decir, entre aquellas categorías de objetos de los que puede decirse ‘*significa que p*’. La idea de que lo innato tiene contenido proposicional es, por tanto, parte de una determinada forma de concebir la ontogénesis de las capacidades mentales, a saber, aquella que considera que en el desarrollo cognitivo lo que viene dado de forma endógena se despliega de modo computacional”.

Asimismo, al formular una Teoría Representacional de la Mente, Fodor sitúa en el centro de atención la postulación de un “lenguaje del pensamiento”, es decir lo que encontramos en el corazón mismo de esa Teoría Representacional es lo que Fodor ha dado a conocer como el lenguaje del pensamiento. Este lenguaje del pensamiento, ya lo vimos brevemente en el capítulo anterior, es un conjunto potencialmente infinito de “representaciones mentales” que funcionan, a la vez, como los objetos inmediatos de las actitudes proposicionales y como el dominio de los procesos mentales, es decir, es la estructura innata y subyacente que posibilita, y donde tiene lugar, toda la vida mental (esto es, el contenido de las actitudes y los procesos mentales). Concretamente, la Teoría Representacional de la Mente es la conjunción de las dos demandas siguientes (1987a, 17):

“*Demanda 1* (la naturaleza de las actitudes proposicionales):

Para cualquier organismo O y para cualquier actitud A hacia la proposición P , hay una relación (“computacional” / “funcional”) R y una representación mental RM tal que

RM significa que P ,

y O tiene A si y sólo si mantiene R con RM .

Demanda 2 (la naturaleza de los procesos mentales):

Los procesos mentales son secuencias causales de muestras de representaciones mentales”.

Así, una cadena de pensamientos es, por ejemplo, una secuencia causal de muestras (*tokens*) de representaciones mentales que expresan las proposiciones, las cuales, a su vez, son los objetos de los pensamientos. Por ejemplo, pensar “va a llover, por lo tanto iré a un sitio cubierto” es tener una muestra de una representación mental que significa *iré a un sitio cubierto* y que está causada, de una forma dada, por una muestra de una representación mental que significa que *va a llover*.

Según Fodor, existen ciertas razones para creer que la Teoría Representacional de la mente es más o menos verdadera. Como vimos en el capítulo anterior, la mejor de ellas, para el autor, es que una versión u otra de la Teoría Representacional de la mente subyace prácticamente a toda la investigación actual en psicología acerca de lo mental y, hoy en día, opina Fodor, la ciencia es el mejor modo de que disponemos para conocer lo que hay. No obstante, hay otras razones además del éxito empírico. Tal como vimos anteriormente, dentro del marco de la filosofía fodoriana, existe un paralelismo sorprendente entre las relaciones causales que tienen lugar entre los estados mentales, por una parte, y las relaciones semánticas que tienen lugar entre sus objetos proposicionales, por otra. Así, las propiedades fundamentales de lo mental – como, por ejemplo, que las cadenas de pensamientos preservan la verdad – se apoyan en esta simetría. Pues bien, la Teoría Representacional de la mente propone un mecanismo plausible para explicar esta relación y esto es algo que, según Fodor, no ha sido capaz de hacer ninguna consideración previa acerca de lo mental. Para ejemplificar dicho mecanismo, Fodor utiliza la “metáfora del

ordenador". Un bosquejo del funcionamiento sería el siguiente: las propiedades causales de un símbolo se conectan con las propiedades semánticas *por medio de su sintaxis*. La sintaxis de un símbolo es una de sus propiedades físicas de orden superior y la estructura sintáctica de un símbolo es una propiedad abstracta de su forma. Dado que, para todos los efectos, la sintaxis se reduce a la forma y dado que la forma de un símbolo es lo que determina su papel causal, es muy fácil ver cómo el papel causal de un símbolo se correlaciona con su sintaxis. Es decir, es fácil imaginarse a las muestras de un símbolo interactuando causalmente en virtud de sus estructuras sintácticas. De esta manera, Fodor (2000) propone una teoría de la racionalidad y de la inteligencia basada en la teoría computacional: la conducta inteligente se eleva a partir de una "arquitectura cognitiva" que está constituida por jerarquías de procesadores de símbolos. En la cúspide de dicha jerarquía se encuentra una capacidad muy compleja, véase la capacidad de resolver problemas, la de hacer planes, la de pronunciar un enunciado. En la base, sin embargo, sólo se encuentran las operaciones no inteligentes como las que pueden realizar las máquinas de Turing: borrar símbolos, almacenar símbolos, copiar símbolos y demás. Los niveles intermedios se cubren al derivar una capacidad inteligente de un conjunto de capacidades más simples y, de este modo, se obtiene una explicación de la capacidad inteligente a partir de las sub-capacidades de nivel más bajo. De este modo, la Teoría Representacional de la mente toma en préstamo de los ordenadores la receta para mecanizar la racionalidad: en la cúspide, encontraríamos estados que bien podrían corresponder con las actitudes proposicionales que el sentido común está dispuesto a reconocer. Pero en la base y en los niveles medios encontraríamos gran cantidad de operaciones computacionales del procesamiento de símbolos.

Así, una psicología como la defendida por Fodor (2000) sostendría las siguientes tesis:

- Las entidades mentales que causan la conducta como creencias, deseos, pensamientos,... son "actitudes proposicionales" y tienen intrínsecamente una forma lógica.
- Las actitudes proposicionales, aunque tengan *contenido* diferente, pueden tener la misma *forma* lógica. Por ejemplo, la creencia de que no existen Los Reyes Magos

tiene la misma forma lógica que la creencia de que no existen los unicornios, a pesar de que son dos creencias distintas, con contenido distinto.

- Las actitudes proposicionales son objetos complejos compuestos de partes, que reciben el nombre de “conceptos”.
- La forma lógica de una actitud proposicional no es reducible a las relaciones causales entre sus partes.
- Los procesos mentales son causales y para cada actitud proposicional con un papel causal hay una correspondiente representación mental. Las representaciones mentales son particulares concretos que son los responsables causales de que sucedan ciertas cosas; en otras palabras, son los causantes de la conducta. Además tienen una estructura sintáctica, a la cual son sensibles los procesos mentales como computaciones que son. Asimismo, esta forma lógica de las actitudes proposicionales superviene²⁸ sobre la sintaxis de la representación mental que le corresponde.

Además, estas hipótesis se completan con una serie de tesis acerca de los procesos mentales:

²⁸ En su obra *Psychosemantics* (1987a), Fodor trata de resolver un importante problema relativo a la superveniencia. Según ésta, cualquier cambio en cualquier estado mental depende del estado físico, con lo que una diferencia en los estados mentales debe conllevar una diferencia en los estados cerebrales. Sin embargo, pensemos ahora en los ejemplos de Putnam y Burge de los gemelos idénticos, compuestos por moléculas en los mismos estados, uno en este mundo T_1 y otro en un mundo paralelo T_2 , donde en el 1º: agua = H_2O mientras que en el 2º: una sustancia fenoméricamente muy similar al agua = XYZ. Cuando el gemelo de T_1 piensa en el agua, piensa en H_2O , mientras que cuando lo hace el gemelo de T_2 piensa en XYZ. Por tanto, sus estados mentales difieren pero *no* sus estados cerebrales (que son idénticos molécula a molécula). ¿Fracasa entonces la superveniencia? Fodor se resiste ante esta perspectiva y, por ello, plantea la siguiente solución basada en los poderes causales. La ciencia da explicaciones causales de aquellas cosas de la naturaleza que pueden ser explicadas causalmente. Estas explicaciones proyectan y confirman generalizaciones causales, las cuales subsumen las cosas a las que se aplican en virtud de las propiedades causales de las cosas a las que se aplican. Por lo tanto, concluye Fodor, es una locura distinguir entre los estados cerebrales / mentales de los gemelos, porque dichos estados tienen poderes causales idénticos. La identidad de los poderes causales ha de ser fijada *a lo largo* de los contextos y *no dentro* de los contextos. Por ejemplo.- Si yo digo: “¡Tráeme agua!”, me traen H_2O y si mi gemelo dice: “¡Tráeme agua!”, le llevan XYZ. Esto puede llevar a pensar que los poderes causales no son idénticos pero el problema estriba en que los contextos donde se emiten las preferencias / pensamientos no son los mismos. La identidad se fijaría si al emitir yo dicha preferencia en T_2 obtengo XYZ y si mi gemelo obtiene H_2O al emitir la suya en T_1 . Como sucede de esta manera, los poderes causales de las preferencias / pensamientos son idénticos. Lo mismo ocurre cuando los efectos son intencionales, es decir, cuando hablamos de las consecuencias en la conducta de los estados mentales de los gemelos.

- Los pensamientos tienen su papel causal en virtud de su forma lógica.
- La forma lógica de un pensamiento superviene sobre la forma sintáctica de su correspondiente representación mental.
- Los procesos mentales son computaciones, es decir, son operaciones definidas sobre la sintaxis de las representaciones mentales.

Hasta aquí hemos tratado de exponer la teoría fodoriana de la representación y computación mental. Estas hipótesis son el marco teórico del que se vale su autor para desarrollar su teoría modularista²⁹. De este modo, centrándose en los procesos cognitivos así definidos, Fodor (1983, 1990, 2000) distingue entre procesos (o facultades) horizontales y verticales. Esta distinción le lleva a introducir la idea de modularidad. En otras palabras, las facultades horizontales (a saber, el sistema central o el sistema de fijación de creencias y el lenguaje) son facultades no-modulares, mientras que las verticales (como los sistemas de entrada y de salida) sí son modulares.

Grosso modo, un módulo es un mecanismo cognitivo con un “encapsulamiento de la información” que, a su vez, es innato. En otras palabras, las bases de datos del conocimiento innato son por regla general procesados por mecanismos cognitivos encapsulados y, viceversa, estos mecanismos cognitivos encapsulados están dedicados por lo general al procesamiento de las bases de datos innatas. Además, los módulos, según Fodor, tienen “dominios específicos” de aplicación. Esta noción de especificidad de dominios no se aplica a los procesos por sí solos ni a la información por sí sola, sino que se aplica al modo en el que interactúan la información y los procesos.

Atendiendo a esta definición de los módulos, Fodor define una facultad “horizontal” (1983, 34):

“... como un sistema cognitivo funcionalmente distinguible cuyas operaciones se extienden a través de dominios cognitivos diferentes”.

²⁹ La teoría fodoriana acerca de lo mental es lo suficientemente amplia, compleja e importante en sí misma como para dedicarle todo el trabajo de una Tesis Doctoral; no obstante, ése no es el objetivo de este trabajo en particular y, por eso, aunque conscientes de que cualquier recorte en la exposición puede caer en la superficialidad, sólo queríamos exponer aquí aquellas partes de la teoría de Fodor que están directamente vinculadas con la hipótesis de la modularidad, en este capítulo, y con las hipótesis del Materialismo eliminativo, en el capítulo anterior.

Dichos dominios son la memoria, la imaginación, la atención, la sensibilidad, la percepción,... Y, en cuanto a los procesos mentales, como hemos estado viendo, son computacionales, en tanto que cognitivos, y su función consiste en la transformación de las representaciones mentales. Por tanto, el mecanismo sería el siguiente: cada facultad horizontal recibe información de distintos dominios (la memoria, la percepción,...) que, a su vez, transforma de modo específico en virtud de sus propios procesos, dando lugar así a una nueva representación mental. Por tanto, esta interacción entre procesos y dominios determina el carácter de los procesos mentales, pero la naturaleza de lo mental, de la facultad horizontal misma, es independiente de su contenido, es decir, es de suponer que las facultades no varíen en función del contenido del pensamiento del que se ocupan. De aquí que cada facultad cognitiva diferenciada origine un patrón característico de esta clase de transformaciones. Así, a grandes rasgos, la facultad horizontal se corresponde con el sistema central (esto es, el pensamiento y la fijación de creencias) y es no-modular, ya que no presenta un encapsulamiento de la información ni una especificidad de dominio; de ser así, sus procesos no podrían extenderse a lo largo de distintos dominios cognitivos.

Por el contrario, las facultades verticales sí están ligadas al contenido y, por tanto, se diferencian en virtud de éste, razón por la cual sí podemos hablar de un encapsulamiento de la información. Otros rasgos además de su encapsulamiento informativo serían: 1) son específicas para cada dominio; 2) vienen determinadas genéticamente; 3) se hallan asociadas a estructuras neuronales diferenciadas; y 4) son computacionalmente autónomas. De este modo, hablamos de facultades verticales cuando nos referimos a los sistemas de entrada y de salida, es decir, los mecanismos perceptivos, el lenguaje³⁰ y los mecanismos de control de la acción. Estos mecanismos desempeñan un papel mediador entre el organismo y el mundo, proporcionando los dos primeros información acerca del último. Dicha información está expresada en símbolos mentales con un formato representacional para que los procesos cognitivos puedan manejarlos. De manera que el *output* de estas dos primeras facultades verticales podría denominarse como “representaciones de los estados del ambiente” y el nombre que reciben los sistemas subsidiarios que componen estas facultades verticales es el de “transductores compilados”. En palabras de Fodor (1983, 66):

³⁰ Tanto los sistemas perceptivos como el lenguaje presentan una similitud funcional en cuanto que ambos extraen información de la realidad y la codifican en un formato apropiado para que puedan acceder a ella los procesos centrales responsables de la fijación de creencias.

“... es evidente que los organismos se hallan en constante intercambio de información con su entorno y buena parte de su estructura psicológica está constituida por mecanismos que desempeñan un papel mediador en ese intercambio. Así pues, si tomamos las máquinas de Turing como modelos en psicología cognitiva, habremos de considerarlos insertos en una matriz de sistemas subsidiarios que afectan a su actividad computacional haciéndolos sensibles al flujo de acontecimientos del entorno. La función de estos sistemas es proporcionar a la máquina central información acerca del mundo, expresada en forma de símbolos mentales que adoptan los formatos que los procesos cognitivos requieren de aquellas representaciones sobre las que se apliquen”.

Y añade (1983, 68):

“Pylyshyn y yo (1981) hemos denominado a estos sistemas subsidiarios ‘transductores compilados’: ‘compilados’ para indicar que presentan una estructura computacional interna y ‘transductores’ para subrayar que exhiben cierto tipo de encapsulamiento informativo [...]”.

De esta manera, Fodor lleva a cabo una taxonomía funcional de los procesos psicológicos integrada por tres categorías: los transductores, los sistemas de entrada y los procesadores centrales. Los sistemas de entrada operan con el fin de suministrar información a los procesadores centrales, tomando los productos de los transductores y efectuando la codificación de las representaciones mentales que constituyen el ámbito de operaciones de los mecanismos centrales. Esta codificación no es una traducción, donde se conserva el contenido informacional, sino una inferencia. Dicho de otro modo, los productos de los transductores son mensajes que especifican el modo en que incide la estimulación en la “superficie” del organismo, mientras que de los sistemas de entrada derivan representaciones que caracterizan la organización de los objetos en el mundo.

En resumen, las ideas básicas de la hipótesis fodoriana del modularismo son las siguientes:

- los sistemas modulares son los que proporcionan información acerca del mundo.
- su modo de proceder viene determinado de modo innato.

- cada dominio recoge un tipo de información específica (es lo que se conoce como “encapsulamiento informativo”).
- cada proceso está ligado a estructuras neuronales diferenciadas y son computacionalmente autónomos en tanto que cada módulo efectúa la codificación específica de las representaciones mentales que le son propias. Una vez realizado el trabajo por los sistemas de entrada, dichas representaciones ya codificadas pasan al sistema central donde son modificadas en virtud del conocimiento previo y de otros resultados simultáneos de los análisis centrales correspondientes a otros dominios cognitivos. Por esta razón, los sistemas centrales no pueden ser modulares, ya que de serlo no podrían combinar la información de los distintos dominios cognitivos.

2.3.2. El módulo de la Teoría psicológica popular.

Partiendo de la idea básica de la línea innatista-modularista de autores como Chomsky y Fodor, algunos teóricos de la teoría como Carruthers (1998 y 2002) y Carruthers & Botterill (1999) defienden una modularidad masiva en lo que a la mente se refiere; es decir, para estos teóricos de la teoría, tanto los sistemas de entrada como los centrales son modulares, si bien se muestran más moderados a la hora de determinar el grado en el que los módulos están aislados del funcionamiento del resto de la mente. El hecho de que la mente esté organizada en módulos, explican estos autores, es un hecho evolutivo, donde la mente del ser humano ha evolucionado hasta llegar a estar modularmente estructurada. Esto hace de los módulos un asunto de descubrimiento empírico más que una cuestión de estipulación de su definición. Con todo, lo que estos autores entienden por “módulo” es un sistema de procesamiento causalmente integrado con clases distintivas de *inputs* y *outputs*, es decir, un departamento autónomo (o semi-autónomo) de la mente.

Al igual que Fodor y Chomsky, Carruthers y Botterill también opinan que la experiencia juega un escaso papel en el desarrollo cognitivo. Éste depende de una cualidad

cognitiva natural que asigna tareas de procesamiento a las estructuras modulares con dominios e *inputs* bastante específicos y restringidos.

Uno de los argumentos que, según los autores, apoyan esta idea innatista es la rigidez en el desarrollo, es decir, parece haber una convergencia en los resultados de los procesos de desarrollo aún cuando se da cierto grado de variación en los estímulos. La adquisición del lenguaje es un ejemplo de esto. Si bien es cierto, admiten estos autores, que se requiere cierto nivel mínimo de estímulo lingüístico para que el niño sea capaz de desarrollar una lengua (tal como evidencian los casos de completa privación como, por ejemplo, los niños-lobo), la tendencia a adquirir algún tipo de lengua es tan fuerte que persiste frente a los intensos niveles de degradación en los *inputs*. La postura de estos autores pretende integrar ambos elementos: un innatismo-modularista masivo compatible con cierto grado de plasticidad en el desarrollo. Para ello, afirman que la rigidez del modularismo se mantiene en el desarrollo normal de la organización cognitiva del sujeto, mientras que la plasticidad queda confinada al modo en que se lleva a cabo dicha organización modular en los procesos causales del desarrollo (es el caso, por ejemplo, de los dos hemisferios del cerebro, donde cada uno de ellos está encargado de ciertas tareas específicas pero puede aprender las tareas del otro cuando uno de ellos resulta dañado). En palabras de Carruthers & Botterill (1999, 55):

“Deberíamos señalar que la clase de rigidez del desarrollo que tenemos en mente cuando mantenemos el innatismo es enteramente compatible con un grado considerable de plasticidad del desarrollo. Esto es porque la rigidez es una cuestión del *objetivo* hacia el que tiende el desarrollo normal de la organización cognitiva, mientras que lo que puede ser plástico es el modo en el que dicha organización modular es implementada en los procesos causales del desarrollo [...]

“Cualesquiera que sean los caminos del desarrollo, son compatibles con nuestra posición si en el caso normal conducen a un resultado común en términos de la organización cognitiva modular, desde el input variado. Ya que es este resultado común lo que estará innatamente pre-especificado – al menos

en la medida en que la herencia genética predispone hacia el desarrollo de dicho sistema cognitivo”.

Otro autor que trata de compatibilizar la idea modularista con una perspectiva del desarrollo es Segal (1996) a través de una distinción entre módulos sincrónicos y diacrónicos que define de la siguiente manera (1996, 141-142):

“Hay dos dimensiones diferentes dentro de las cuales uno puede distinguir las nociones de modularidad: sincrónico y diacrónico. Las nociones sincrónicas conciernen a la capacidad de un sujeto en un momento dado. Un humano adulto, normal puede, por ejemplo, ver, usar el lenguaje y hacer psicología. Uno puede pedir una explicación de cada una de estas capacidades. Y las explicaciones ofrecidas deben incluir una u otra clase de modularidad. Las nociones diacrónicas conciernen al curso del desarrollo de la capacidad desde el nacimiento (o antes) hasta la madurez”.

Por ejemplo, nos dice este autor, algunas partes de la visión temprana deben consistir en algún mecanismo modular innato que es desencadenado o activado (*triggering*) por el medio. Por el contrario, los módulos diacrónicos refieren al desarrollo de las competencias. Así el módulo diacrónico no es una simple capacidad estática, sino un mecanismo que produce otro mecanismo cognitivo, es decir, un mecanismo que toma la experiencia como *input* y produce un módulo como *output*. Para que esto sea posible, el módulo diacrónico tiene que contar con una serie de parámetros, los cuales esencialmente son variables, cuyos valores potenciales predeterminados pueden establecerse por la experiencia. En este sentido, por ejemplo, el mecanismo de adquisición del lenguaje sería un módulo diacrónico paradigmático, ya que interactúa con el medio, mediante dichos parámetros, para producir la facultad madura del lenguaje, la cual, en sí misma, es un módulo sincrónico. Al incorporar el elemento diacrónico, se aumenta la flexibilidad del sistema, ya que la experiencia debe interactuar con el módulo diacrónico, de modo que el carácter esencial del módulo sincrónico resultante (a saber, la facultad del lenguaje o la facultad de la Teoría de la mente, por ejemplo) depende en parte del carácter del medio.

Sin embargo, autores como Scholl & Leslie (1999) rechazan esta idea de una “parametrización” de los módulos. Ciertamente, desde la perspectiva de Segal los

parámetros son necesarios si entendemos que el carácter esencial de un módulo viene fijado por la experiencia. Pero si, por el contrario, entendemos que el carácter esencial de un módulo viene fijado de antemano, innatamente y al margen de la experiencia, el papel que desempeñarían los parámetros, de flexibilizar las estructuras innatas para que puedan incorporar los elementos del medio, no es necesario. En este sentido, según estos autores, no hay ninguna evidencia de que, por ejemplo, el carácter esencial de la Teoría de la mente que desarrolla una persona dependa del carácter de su medio. El elemento ambiental sólo entra en juego como desencadenante de la competencia básica innata. La parametrización, de este modo, se vuelve innecesaria dentro de la perspectiva modularista cuando el hecho que ésta trata de explicar es la universalidad y la uniformidad de la adquisición de la Teoría de la mente. En palabras de Scholl & Leslie (1999, 144-145):

“La idea central aquí es que los parámetros son sólo necesarios – y útiles – cuando el carácter esencial del estado-final de la competencia básica resultante no puede ser fijada de antemano.

“Desde esta perspectiva, no hay razón de por qué la ToM [Teoría de la Mente] debe ser una mezcla de estructura innata e input ambiental mediado por parámetros. [...] No hay evidencia de que el carácter esencial de la ToM que desarrolla un persona dependa del carácter de su entorno”.

Y concluyen (1999, 146):

“El carácter esencial de la ToM queda así fijado sin consultar el entorno (¡aunque el medio deba aún ser necesario para desencadenar o afinar la competencia básica!). Lo que significa que los parámetros no son necesarios. Lo que significa que el módulo diacrónico [...] no es necesario”.

Retomando el argumento anterior, como dijimos en párrafos más arriba, Carruthers y Botterill rechazan la idea fodoriana de un encapsulamiento de la información, es decir, la idea de que los sistemas modulares sólo tienen un acceso limitado en la medida en que el procesamiento que se realiza en un módulo no está disponible para el resto de la mente; así como la idea de que el sistema central (no-modular), para funcionar de modo racional, debe poder integrar toda la información disponible del sujeto, ya que sólo de esta manera será

capaz de tomar la mejor decisión considerando todas las condiciones y crear la creencia más razonable comparando toda la evidencia.

Por el contrario, Carruthers y Botterill sostienen que tanto los sistemas de entrada como los centrales son modulares (de aquí que su propuesta sea conocida como modularismo masivo) y algunos sistemas de entrada como, por ejemplo, el sistema visual, deben tener acceso a la información centralmente reforzada para mejorar su procesamiento. Ciertamente, los sistemas centrales, desde la perspectiva de estos autores, no son tan específicos de un dominio como los sistemas de entrada, pero esto no descarta la posibilidad de que los módulos conceptuales sean empleados en el pensamiento (el cual forma parte del sistema central). Es decir, se alcanzaría cierto grado de integración de la información a través de los módulos conceptuales centrales siempre que sus dominios sean diferentes de los dominios de los módulos de entrada y siempre que los módulos conceptuales puedan tomar los *output* de los módulos de entrada como parte de sus *inputs*. Para poder entender esto, es importante destacar que estos autores distinguen entre el encapsulamiento de la información del encapsulamiento de los procesos. Así, la especificidad de dominio de los sistemas centrales es compatible con tener una variedad de fuentes diferentes de *inputs*, es decir, los *inputs* que reciben son los *outputs* conceptualizados de distintos módulos periféricos o, incluso, de otros módulos centrales; como es el caso donde operan sobre información que es tomada de la memoria a largo plazo. Ahora bien, los módulos centrales sólo deben operar sobre *inputs* que han sido conceptualizados de una manera apropiada para su respectivo dominio y, en este sentido, el modo en que opera un módulo central sobre la información no debe estar sujeto a la influencia del resto de los procesos cognitivos. Así, estos módulos centrales presentan un encapsulamiento de los procesos (como son todos aquellos módulos que llevan a cabo sus computaciones de manera inconsciente). Ahora bien, es importante señalar que estos autores admiten también la existencia de módulos centrales no-encapsulados, como el pensamiento consciente o la toma de decisiones. En este sentido, parece que la característica primordial o, al menos una de las más relevantes, para determinar si un módulo central está o no encapsulado radica en su accesibilidad a la conciencia.

En este sentido, y siguiendo la línea argumental de estos autores, la capacidad para leer la mente (esto es, la Teoría de la mente) es un módulo central. Este sistema opera sobre

los *inputs* conceptuales más que sobre los *inputs* perceptuales en la medida en que su objetivo no son los movimientos corporales, sino la explicación psicológica de sentido común de cosas tales como la acción, la cual está conceptualizada y dirigida hacia fines específicos. Asimismo presenta un encapsulamiento de los procesos en la medida en que sólo opera sobre *inputs* conceptualizados de un modo que resulta apropiado para su dominio, en este caso, las descripciones de la acción.

Es fácil observar las diferencias entre la teoría innatista explicada en el apartado anterior y la teoría modularista de Carruthers y Botterill (1999,78-79):

“El hecho de que nuestra capacidad para leer la mente exhiba una rigidez en el desarrollo debería ser, por sí mismo, fuertemente persuasivo en este punto. Si leer la mente fuera un producto de la teorización o instrucción social, entonces sería bastante extraordinario que todos los niños alcanzaran la misma habilidad a la misma edad (alrededor de los cuatro años), independientemente de las diferencias de inteligencia e *inputs* sociales. Aún considerando la variación usual que se encuentra en un proceso de maduración genéticamente controlado, esto es lo que encontramos”.

Estas variaciones tienen lugar en un nivel lingüístico y consciente de la teoría de la mente; de modo que apelar a las variaciones culturales en las creencias psicológicas populares no cuenta como evidencia para el mecanismo de enculturación como medio para adquirir la teoría de la mente, ya que tales variaciones sólo evidenciarían diferencias en el vocabulario de la teoría de la mente y en las creencias acerca de la mente que cada cultura conscientemente articula en el lenguaje. Pero si la teoría de la mente es un módulo, y estos autores así lo creen, es independiente del lenguaje y, además, las operaciones internas básicas de este módulo serían inaccesibles a la conciencia. Lo que proponen estos autores es que el núcleo de la capacidad para la Teoría de la mente debe desarrollarse del mismo modo a través de las culturas; un núcleo que estaría rodeado por un cuerpo variable de elementos culturales y de conceptos.

No obstante, la de Carruthers y Botterill no es la única formulación del modularismo que podemos encontrar dentro del ámbito de la Teoría-teoría. Otra propuesta de la idea modularista de la mente es la postulada por Carey & Spelke (1996). Estas autoras tratan de

combinar la postura, ofrecida en el apartado anterior, de un innatismo no-modularista con la perspectiva del modularismo que estamos desarrollando en este apartado. Para ello, distinguen dos mecanismos. Por un lado, encontramos el sistema cognitivo central, el cual es innato y emerge en el desarrollo temprano del niño para, a partir de ahí, permanecer constante (este proceso no tiene nada que ver con el científico). Por otro lado, están los cambios en la teoría que aluden a los mecanismos por los que el adolescente construye, cambia, revisa,... sus teorías (es aquí donde encontramos la analogía con el método científico). Según estas autoras (1996, 516):

“... algunos de los logros cognitivos de los niños y los adultos no resultan de los procesos del cambio de teoría, creemos, porque no resultan de cambios de ninguna clase: dependen de los sistemas cognitivos centrales que emergen pronto en el desarrollo y permanecen constantes a partir de entonces. [...] sugerimos que la cualidad cognitiva inicial de los niños consiste en un conjunto de sistemas centrales innatos de conocimiento que tienen algunas propiedades, pero no todas, del desarrollo posterior de las teorías intuitivas y las teorías científicas. Y lo que es aún más importante, los mecanismos, por los cuales estos sistemas centrales surgen durante el desarrollo temprano, son distintos de aquellos que subyacen a la construcción posterior de la teoría en la infancia y en la historia de la ciencia”.

Así, para estas autoras, los sistemas centrales son sistemas conceptuales que proporcionan un fundamento para el crecimiento del conocimiento. Estos sistemas son innatos, están encapsulados, son inalterables y surgen a partir de los viejos sistemas filogenéticos. Basándose en la especificidad de estas estructuras, Carey y Spelke distinguen, al menos, cuatro sistemas conceptuales centrales que abarcan el conocimiento de objetos, de agentes, de números y del espacio. Cada uno de estos sistemas se aplica a un conjunto distintivo de objetos y eventos y cada uno está organizado en función de un conjunto distintivo de principios básicos que posibilitan al niño la identificación de las entidades en el dominio y limitan el razonamiento acerca de dichas entidades.

Son cuatro, según estas autoras, las razones que sugieren que la Teoría de la mente es un producto de un sistema de conocimiento central, en vez de un producto de la construcción teórica (1996, 518-520):

- 1) El razonamiento de la Teoría de la mente tiene claros precursores en los niños pequeños, quienes representan las acciones humanas como dirigidas por la percepción y hacia propósitos. Además, afirman, el sistema de conocimiento de la mente de los niños de 4 años parece ser una versión enriquecida, no una anulación, del sistema de los niños más pequeños. Esto justifica la idea de que el desarrollo de dichos sistemas se produce por un proceso de enriquecimiento y maduración más que por un proceso de cambio de teorías.
- 2) El razonamiento de la Teoría de la mente muestra una especificidad en las respuestas. En este sentido, los niños pequeños, que fracasan en las tareas acerca de la Teoría de la mente a la hora de predecir verbalmente lo que un personaje hará o dirá, tienen éxito en las versiones implícitas de estas tareas, en las que miran una serie de eventos y predicen (con el movimiento de los ojos u otras conductas) el comportamiento futuro de dicho personaje.
- 3) La evidencia neuro-psicológica sugiere que existen ciertos desórdenes del desarrollo como, por ejemplo, el caso del autismo, en el que el desarrollo de la Teoría de la mente está selectivamente deteriorada, o el caso del Síndrome de Williams, en el que el desarrollo de la Teoría de la mente está selectivamente limitada. Será en el capítulo 4 donde nos ocuparemos en detalle de estos trastornos del desarrollo cognitivo.
- 4) Los sistemas centrales de conocimiento no son revisables ni eliminables, a diferencia de las teorías científicas. Así, estos sistemas no se mantienen sólo cuando dan lugar a creencias verdaderas, sino que también permanecen cuando las creencias que originan son falsas. En palabras de Carey & Spelke (1999, 519):

“... las teorías están siempre abiertas a la revisión, incluyendo la revisión radical que implica el cambio conceptual o incluso el abandono. Los sistemas centrales, por el contrario, son elaborados pero no revisados: ni los bebés, ni

los niños ni los adultos, dedicados al razonamiento de sentido común, abandonarán nunca sus sistemas iniciales de conocimiento”.

2.4. Críticas.

Al haber dos versiones de la Teoría-teoría podemos identificar las críticas que se formulan mutuamente. En este sentido, los defensores de un mecanismo de teorización critican específicamente el carácter modular de la otra vertiente, mientras que los autores modularistas cuestionan la teorización al criticar la analogía del desarrollo cognitivo del niño con el desarrollo de las teorías científicas.

Las críticas que propinan los defensores de la teorización a la versión modularista están fundamentadas en las siguientes razones (Gopnik, 1990; Gopnik & Meltzoff, 1998):

- 1) Las consideraciones evolutivas favorecen una perspectiva de la cognición humana que incluya mecanismos de aprendizaje tempranos, poderosos y flexibles. En este sentido, los seres humanos han evolucionado hasta alcanzar un nivel donde son capaces de producir una mayor gama de conductas que otros animales y donde son capaces de sobrevivir en una variedad más amplia de entornos.
- 2) La sucesión en las concepciones cambiantes del mundo se ven reflejadas en el desarrollo. En este sentido, los bebés humanos comienzan con una teoría innata de los sentimientos que se expresa en la imitación; poco a poco, van progresando hasta construir una versión que incluye las percepciones y los deseos. Alrededor de los 18 meses comienzan a apreciar las diferencias entre los deseos y a lo largo del segundo año empiezan a apreciar las diferencias en las percepciones. Más tarde, son capaces de hacer distinciones del tipo mente / cuerpo y a desarrollar y entender el concepto de creencia, pero no es hasta los cinco años que son capaces de entender el carácter intencional de la creencia. Este desarrollo se va incrementando hasta incluir la comprensión de procesos tales como la inferencia, los rasgos de la personalidad, la conciencia, etc. A este respecto, los teóricos modularistas defienden una continuidad en el desarrollo cognitivo humano con el

desarrollo en otras especies. La crítica de los teóricos de la teoría es que debe haber algún salto en el desarrollo porque ni siquiera nuestros parientes más próximos (los chimpancés) muestran ninguna de las habilidades citadas más arriba. El modularista, de este modo, se vería obligado a postular especies intermedias que justificaran las cualidades cognitivas humanas.

- 3) Los diferentes modelos de evidencia conducen al desarrollo de clases distintas de teorías, del mismo modo que sucede en la ciencia, y esto justificaría la teorización pero, de ningún modo, la estructura modular. Por ejemplo, si imaginamos un universo que fuera completamente diferente del nuestro, pero cuyos principios pudieran ser comprendidos por la ciencia, desde la Teoría-teoría, los niños serían capaces de aprender la estructura de esta clase de universo. Pero esto sería difícil de ver desde la versión modularista.

Por el contrario, los defensores del innatismo-modularista afirman que la estructura del conocimiento del niño difiere de las teorías intuitivas más tardías del desarrollo y de las teorías científicas en cuatro aspectos (Carey & Spelke, 1996):

- 1) El método por el cual los científicos identifican las entidades del dominio de una teoría es altamente indirecto y a menudo depende de la tecnología que, a su vez, está cargada de teoría. Por el contrario, los principios que guían y determinan el razonamiento de los sistemas centrales pueden ser extraídos de los análisis espacio-temporales del *input* perceptual. Así, por ejemplo, las inferencias que llevan a cabo los niños pequeños acerca de los objetos ocultos (p.e., permanencia, causalidad por contacto,...) tienen el mismo contenido informacional que el *output* de los análisis espacio-temporales de la variedad perceptual. Esta relación de un paso entre los análisis espacio-temporales como *inputs* y el *output* conceptual generalmente no se da en las teorías desarrolladas más tardíamente, ya sean intuitivas o científicas.
- 2) La capacidad para entender y construir las teorías científicas es únicamente humana. Por el contrario, los sistemas cognitivos centrales de los niños pequeños son compartidos también por otros animales. Esta analogía entre las

representaciones humana y animal no se encuentran en las teorías de desarrollo tardío como en la biología intuitiva o la cosmología.

- 3) Las teorías constituyen los sistemas de conocimiento central para guiar el razonamiento y la acción pero, por el contrario, la cualidad de los sistemas de conocimiento central es la especificidad de respuestas y de tareas. Dicho de otro modo, se supone que las teorías que postulan los defensores de la Teoría-teoría constituyen el conocimiento central del individuo, pero siendo así, ese conocimiento central no podría ser modular porque las teorías, en sí mismas, son abiertas, no-específicas,... y, en cambio, los módulos son específicos, encapsulados,... En cambio, según los modularistas, por la evidencia de la especificidad de tareas que ejecuta cada sistema, hay razones sobradas para pensar que el sistema central sí es modular.
- 4) Las teorías siempre están abiertas a la revisión, incluyendo la revisión radical que implica el cambio conceptual o incluso el abandono. En cambio, los sistemas centrales están elaborados de modo tal que eluden la revisión. En este sentido, como vimos, “ni los bebés, ni los niños, ni los adultos comprometidos con el razonamiento de sentido común abandonarán nunca sus sistemas iniciales de conocimiento”.

Por tanto, concluyen los modularistas, estas diferencias hacen que sea improbable que el desarrollo de los sistemas centrales sea análogo al desarrollo de las teorías intuitivas en la infancia o al desarrollo de las teorías científicas en la historia de la ciencia.

Otro grupo de críticas a los principios generales de la Teoría-teoría, en cualquiera de las versiones examinadas, viene de la mano de la perspectiva simulacionista y está dirigido a la cuestión de si el mecanismo de predicción está basado en teoría o en información. Aunque será desarrollado con mayor profundidad en el capítulo siguiente, los simulacionistas (Gordon, Goldman, Heal, Harris,...), a este respecto, apelan a la economía del almacenamiento. Para éstos, resulta imposible pensar que una persona guarde un inventario completo acerca de la vida mental de otra. En aras del principio de economía, los teóricos de la simulación afirman que sólo se almacena un conjunto de operaciones que permiten realizar modificaciones en una persona dada que pretende transformarse

mentalmente en otra. Ese conjunto de operaciones se refiere a la disposición o tendencia del sujeto a ponerse en el lugar del otro (a la empatía). Por tanto, estas consideraciones de economía sugieren que el conocimiento acerca de otras mentes pertenece a una categoría no de pensamiento especulativo sino de saber-cómo, esto es, saber cómo transformarnos nosotros mismos en otros (siempre, claro, sin perder la propia identidad).

Por otro lado, cabe destacar que el hecho de que la Teoría-teoría afirme estar avalada por resultados experimentales³¹ no constituye un argumento concluyente porque los teóricos de la simulación también afirman que su explicación del mecanismo explicativo-predictivo basada en la simulación está apoyada por evidencia empírica. Experimentos recientes muestran, por ejemplo, que los niños están sujetos a errores en la explicación y predicción de la conducta de los otros hasta que conocen cómo y cuándo hacer modificaciones imaginativas en su propio sistema de toma de decisiones para simular el sistema de toma de decisiones de los otros. Esta rigidez en su saber-cómo impone limitaciones a los niños según las cuales ellos siempre predecirán como si cualquiera de los hechos posibles para ellos fuese posible también para los otros. Esta evidencia empírica no encuentra explicación desde la Teoría-teoría, pues ésta únicamente intentaría justificar tales resultados estipulando que los niños sólo han adquirido una parte de la Teoría psicológica popular, una parte que no incluye las creencias. Pero esto no es más que un argumento ad hoc.

Otra crítica simulacionista a esta postura está dirigida al esquema de acción que formula Fodor para explicar cómo se origina la acción a partir de una combinación de creencias y deseos. Como vimos más arriba, en la aplicación de la teoría, el procedimiento que guía la acción es como sigue: "si uno quiere x , cree que $\neg x$ a menos que z y también cree que puede producir z , entonces (ceteris paribus) uno intenta producir z ". En otras palabras, una persona tiene ciertos deseos y creencias, a partir de los cuales realiza ciertas inferencias y lleva a cabo un acto de cierto tipo. Ésta es la interpretación de la acción que lleva a cabo Fodor (1987), y contra la que Gordon (1995, 1996) argumenta que apelar a esta metodología fría no es razón suficiente para optar por la Teoría-teoría, ya que se puede

³¹ Esto se verá con mayor claridad en el capítulo 4, donde se expondrán los experimentos que se han llevado a cabo en el ámbito del desarrollo de las teorías psicológicas populares y las distintas interpretaciones filosóficas que se han producido a partir de la misma evidencia.

realizar una reinterpretación de la misma situación desde la llamada “metodología cálida”. Según este tipo de metodología, una persona P_1 adquiere información acerca de la situación, background y comportamientos de otra persona P_2 mediante simulación. De modo que P_1 usa sus propias fuentes para simular la mente de P_2 como mejor puede y, a partir de ahí, continuando en la piel de P_2 , predecir lo que hará P_2 . Lo más relevante de esto es que el simulador no tendría que categorizar sus emociones (no tiene por qué conocer la teoría de las emociones), sino que únicamente tendría que usarlas. Parece evidente, según Gordon, que usamos esta metodología para explicar y predecir nuestras propias acciones y las ajenas en situaciones hipotéticas y parece que lo hacemos sin la necesidad de categorizar la emoción o de apelar al conocimiento de una teoría de los estados mentales.

Otra línea de críticas está dirigida a la Teoría-teoría de la auto-conciencia junto con el concepto de meta-representación que utiliza. Anteriormente vimos como Leslie y Perner definían meta-representaciones como aquellas representaciones que son copias de otras representaciones. Según Jarrold, Carruthers & Smith (1994), el hecho de que consideremos una representación como una meta-representación depende del modo en el que sea usada la representación copiada, ya que ésta, aunque se origine a partir de otra representación, puede ser considerada como representando el mundo y no a otra representación. En palabras de estos autores (1994, 450):

“Debe ser verdadero que a veces una copia de una representación es al mismo tiempo una representación de esta representación, pero cuando, por ejemplo, un artista pinta un retrato desde una fotografía de su sujeto, el resultado es una representación de la persona en cuestión, no de la fotografía. El retrato resultante no es una metarepresentación, a pesar del hecho de que fue producida al copiar una representación”.

Asimismo, cuando Leslie y Perner hablan de representaciones primarias aluden a ellas como representaciones que están orientadas enteramente hacia la realidad y, de este modo, olvidan el papel de los deseos. En cambio, los niños, desde el primer año, ya tienen deseos, los cuales han de tomar la forma de representaciones de estados de cosas no-reales, de cosas que aún no existen. Pero, según Leslie y Perner, la capacidad para crear estos modelos no surge hasta el segundo año, entonces ¿qué sucede con los deseos? No representan el mundo como es, pero aparecen antes de los dos años en el desarrollo del

niño, ¿son o no son meta-representaciones? La propuesta de Jarrold, Carruthers & Smith es redefinir el concepto de representación primaria de modo que incluya modelos que sean cognitivamente básicos, como las creencias y los deseos, reservando el término de representaciones secundarias para aquellos modelos mentales que son construidos libremente y, de aquí, que sean cognitivamente más sofisticados como suponer, fingir, etc.

Por otro lado, desde el punto de vista de la Teoría-teoría de la auto-conciencia, existe además un paralelismo entre el mecanismo que subyace a la atribución de estados mentales a uno mismo y el mecanismo que subyace a la atribución de estados mentales a otras personas. Dicho mecanismo consiste en una inferencia teórica, y la teoría relevante es la Teoría de la Mente. Para autores como Nichols y Stich (1998) esta propuesta de la Teoría-teoría está equivocada. Estos autores proponen mecanismos separados para cada una de las actividades; dicha propuesta recibe el nombre de Mecanismo de Monitorización. Una distinción básica importante para entender esta teoría del Mecanismo de Monitorización es la que se da entre *detectar* los propios estados mentales y *razonar* acerca de los estados mentales de otras personas. El Mecanismo de Monitorización serviría para detectar los propios estados mentales. Para ello,

“Todo lo que se requiere es que haya un Mecanismo de Monitorización (MM) (o quizás un conjunto de mecanismos) que, cuando se active, tome la representación *p* en la Caja de Creencia como input y produzca la representación *Yo creo que p* como output. Este mecanismo sería fácil de implementar. Para producir las representaciones de las propias creencias de uno, el Mecanismo de Monitorización simplemente tiene que copiar las representaciones de la Caja de Creencia, grabar las copias en un esquema de representación de la forma: *Yo creo que ____*, y entonces situar el nuevo final de las representaciones en la Caja de Creencias. El mecanismo propuesto funcionaría del mismo modo para producir las representaciones de los propios deseos, intenciones e imaginaciones de uno” (Nichols & Stich 1998, 12).

De este modo, este mecanismo se aplicaría para detectar los propios estados mentales mientras que el proceso de razonamiento, tanto de los propios estados mentales como de los estados mentales de otras personas, correría a cargo de la Teoría de la mente. Según estos autores esta división en los mecanismos subyacentes a los procesos psicológicos populares

permite explicar los casos donde, como en el autismo y la esquizofrenia, se puede tener conciencia de los propios estados mentales (Mecanismo de Monitorización) pero no ser capaz de razonar acerca de la vida mental ni de uno mismo ni de los otros (Teoría de la mente) o viceversa, provocado por algún tipo de lesión en uno de los mecanismos, lo cual no afecta al buen rendimiento del otro.

Desde el punto de vista que se pretende mantener en este trabajo, el problema fundamental de la postura innatista es el estatus que otorga a la habilidad del ser humano para explicar y predecir la conducta, la cual no parece ser una mera capacidad y, por tanto, es concebida como un sistema de conocimiento. Ya que este corpus de conocimiento viene fijado de modo innato, el proceso de desarrollo consiste en un proceso de maduración. Aquí la experiencia es relegada a un segundo plano, cuya única función es “despertar” dicho proceso.

Ciertamente, si el innatismo se refiere a cierta determinación biológica hacia el aprendizaje del lenguaje, podríamos admitirlo; pero, en este caso, esta determinación sería una capacidad o tendencia del sujeto para adquirir una estructura compleja como la lingüística; dicha estructura estaría causada biológicamente y su origen probablemente sería la plasticidad del organismo humano. Pero esta postura está muy lejos de la perspectiva innata mostrada aquí, donde el niño sabe de antemano lo que va a aprender. Así, aunque podríamos admitir ciertas estructuras lingüísticas o reglas gramaticales, parece que la propuesta de un cuerpo innato de información es implausible, ya que dicho corpus está construido con el lenguaje y éste, a su vez, es adquirido por la experiencia.

Asimismo, parece poco sensato afirmar que la maduración sea un proceso que se desarrolla al margen de toda experiencia, si tenemos presente el caso de aquellos sujetos que no son capaces de alcanzar este nivel de maduración debido a la ausencia de estímulos lingüísticos. El argumento al que se recurre para rechazar esta idea, tal como vimos anteriormente, apela a la rigidez del conocimiento; sin embargo, la homogeneidad en las capacidades cognitivas de los adultos puede ser explicada mediante la adquisición de cierto lenguaje; no importa cuál. La cuestión relevante es que la estructura lingüística, como elemento que sistematiza la mente, permite que estas capacidades se desarrollen; pero esta estructura lingüística no madura sin que un lenguaje humano sea adquirido. Y eso sólo es

posible a través de la experiencia. A diferencia de otros animales (como los patos, por ejemplo), el ser humano necesita algo más que el "triggering" para aprender lo que necesita para moverse en su entorno.

De acuerdo con los últimos avances en el estudio del cerebro, parece evidente que el cerebro posee una serie de módulos, cada uno de los cuales realiza una función determinada, y si este módulo del cerebro es dañado, el sujeto deja de ser capaz de realizar ciertas actividades que antes sí podía. Por tanto, y a la luz de esta evidencia, no pretendemos oponernos al modularismo, si lo entendemos de este modo, que simplemente establece un modo de funcionar la mente / cerebro. Pero el problema surge cuando identificamos estos módulos con algo más que una capacidad. Como ya señalamos, Carruthers y Botterill distinguen entre procesos conscientes e inconscientes. Los primeros son no-modulares, no-innatos y están vinculados al lenguaje natural mientras que los segundos son modulares, innatos y estarían sujetos con una clase de lenguaje mental o lenguaje del pensamiento, que permitiría a los sujetos tener pensamientos en un nivel inconsciente. De este modo, los animales y los niños pre-lingüísticos tendrían pensamientos³². Afirmar esto es sostener muchas más cosas que el mero hecho de que los módulos son simplemente mecanismos procesuales; implica una estructura y un contenido. Desde nuestro punto de vista, el pensamiento es lenguaje y el lenguaje es consciente. No hay pensamiento sin lenguaje y, por tanto, los niños pre-lingüísticos no pueden pensar. A este nivel, los niños sólo perciben y organizan, de cierto modo, lo que han percibido a través de sus capacidades, pero no piensan. Pensar implica una actividad lingüística consciente. Todo esto será tratado con mayor profundidad en el capítulo 5.

Por tanto, no representaría ningún problema admitir una determinación biológica (o innatismo) con respecto a ciertas estructuras o reglas que son capacidades del sujeto, es decir, modos de funcionar la mente / cerebro. El problema emerge cuando de esto se deriva que la cuestión innata es el lenguaje o cierta teoría; en este caso, la Teoría de la mente. Parece ser un hecho probado que el niño posee ciertas capacidades innatas o biológicamente determinadas que le permiten explicar y predecir la conducta propia y ajena a través de mecanismos como la abstracción o la empatía. Pero de esto no podemos deducir

³² Esta teoría que relaciona la conciencia con el lenguaje y el pensamiento es desarrollada en Carruthers, (1996c).

que lo que el niño posee innatamente es una teoría de la mente o psicología popular. La psicología popular es una construcción social y, por tanto, es característica del entorno cultural en el que es aprendida.

A lo largo de este capítulo hemos expuesto las líneas fundamentales que constituyen la propuesta de la Teoría-teoría. Así, nos hemos centrado en sus aspectos generales como, por ejemplo, el innatismo y la constitución teórica de la Psicología popular, pero también hemos dedicado algún espacio a especificar los detalles que defiende cada versión como, por ejemplo, la analogía entre el niño y el científico y la existencia de un módulo cerebral donde se ubica la Psicología popular. Todos estos elementos son relevantes para la perspectiva que defendemos aquí, pero en la última parte hemos destacado, particularmente, las cuestiones del innatismo y de la modularidad. Tal como será desarrollado más adelante, no tenemos ningún inconveniente a la hora de aceptar ambos elementos, a saber, el innatismo, siempre que éste se entienda como determinación biológica y la modularidad, si es entendida como un modo de funcionamiento de la mente / cerebro. Asimismo, aceptamos la naturaleza teórica de la Psicología popular pero en los últimos estadios del desarrollo y no desde sus comienzos, como defienden los teóricos de la teoría, es decir, que la Psicología de sentido común se va constituyendo, con el desarrollo, como una teoría implícita. No obstante, todas estas ideas serán retomadas y tratadas con mayor profundidad en los últimos capítulos de este trabajo.

3. El debate sobre la simulación mental.

En el debate acerca del modo de aplicación de la Psicología popular, el mayor oponente para la Teoría-teoría es la Teoría de la simulación. La Teoría de la simulación recibe su nombre por defender la idea de que las personas, cuando ponen en práctica su Psicología de sentido común, hacen uso de un mecanismo de simulación. *Grosso modo*, este mecanismo consiste en que, sin necesidad de recurrir a ninguna teoría o cuerpo de conocimiento subyacente, los sujetos nos ponemos en el lugar de la otra persona cuando queremos dar cuenta, explicar o predecir su conducta. Siendo así, los pilares fundamentales de esta propuesta son los principios de empatía, similitud y racionalidad. En otras palabras, si el modo en que las personas explicamos y predecimos la conducta de los otros es mediante una simulación de su sistema, entonces nuestro propio sistema tiene que ser lo bastante similar al del otro para que los resultados obtenidos en el proceso tengan un grado bastante elevado de éxito y fiabilidad. Al mismo tiempo, se da por descontada la capacidad de los sujetos para la empatía, es decir, la capacidad que nos permite situarnos imaginariamente en la situación del otro y tener, vivir o sentir las experiencias del otro como si fueran nuestras. Del mismo modo que se cuenta con la idea de que todas las personas actuamos racionalmente, es decir, según el esquema de creencias y deseos. Además de estos principios, los autores formulan una hipótesis que les permite sortear el obstáculo que supone la combinación del mecanismo de la simulación junto con el principio de la empatía. Ese obstáculo consiste en que, cuando una persona pone en práctica su mecanismo de simulación, gracias a su capacidad para la empatía, corre el riesgo de caer

en lo que se conoce como “contagio emocional”, es decir, que la persona que está simulando acabe sintiendo como experiencias de primera mano las experiencias que son de la persona simulada. Para evitar este contagio, los autores formulan la hipótesis del “sistema *off-line*”, el cual consiste en que, cuando tiene lugar la simulación, el sujeto desliga los sistemas de entrada y central del sistema de salida, de forma que los resultados del proceso de la simulación no acaban repercutiendo en el propio sistema de la persona que hace la simulación, sino que pueden ser libremente adscritos a la persona que está siendo simulada. Todas estas ideas generales y comúnmente compartidas de la perspectiva simulacionista serán tratadas en el apartado 3.1. Teniendo todo esto como fundamento teórico, el simulacionismo, como la Teoría-teoría, se divide en dos grandes posturas: por un lado, la versión introspeccionista, que hace especial hincapié en el hecho de que para poder atribuir estados mentales a otras personas, el sujeto tiene que conocer sus propios estados internos y, para ello, el mejor mecanismo es la introspección y, por el otro, la versión no-introspeccionista, la cual pone el énfasis en la idea de que la auto-atribución y la atribución a otras personas se llevan a cabo mediante el mismo mecanismo, a saber, mirar al mundo y aplicar el mecanismo de las “rutinas ascendentes” y, por eso, la introspección se vuelve innecesaria. Debido a que éstas son las versiones más importantes de la Teoría de la simulación, les dedicamos los apartados más relevantes de este capítulo, a saber, el 3.2 para la versión introspeccionista y el 3.3 para la no-introspeccionista, donde cada uno relata las especificidades de cada propuesta y resalta las diferencias con la otra. Si comparamos la Teoría-teoría con la Teoría de la simulación, ésta última es quizás la postura más controvertida y la que ha recibido mayor número de objeciones, a las cuales dedicamos la parte final de este capítulo, el apartado 3.4.

3.1. Introducción.

La Teoría de la simulación se alza como una alternativa a la Teoría-teoría, defendiendo la idea de que el entendimiento psicológico común de los otros no se produce empleando ningún tipo de teoría. Por el contrario, mantienen la idea de que los seres

humanos somos capaces de predecir y explicar la conducta de los demás al usar los recursos de nuestras propias mentes para simular las fuentes psicológicas de las acciones de los otros.

El fundamento básico sobre el que se sostiene esta teoría es la tendencia que mostramos los seres humanos a la *empatía*, es decir, la capacidad que manifestamos para ponernos en el lugar de la otra persona. Es una práctica común ampliamente reconocida que los sujetos podemos ponernos en el lugar de los otros, ya no sólo de los que son similares a nosotros, sino que incluso podemos adquirir diversos roles que difieren bastante de los que nosotros mismos habitualmente asumimos. Una prueba de esto la encontramos en los niños, quienes a muy temprana edad, son capaces de jugar a ser otra persona (como por ejemplo, una madre, un médico, un bombero,...) o son capaces de desvincular a los objetos de su función original (por ejemplo, jugar a que un plátano es un teléfono). Estos juegos infantiles, donde los niños fingen o simulan ser otra persona o fingen o simulan que un objeto es otro, son conocidos con el nombre de “juego fingido o de ficción”, tal como vimos en el capítulo anterior. A su vez, esta tendencia a la empatía que, en este tipo de juegos se manifiesta sobre los 2 años, tiene sus antecedentes en la capacidad que muestran los bebés, ya incluso desde los 9 meses, para captar la mirada del otro y, con ello, no sólo captan el campo visual de la otra persona, sino que, poco a poco, empiezan a atribuirle estados mentales en función de su mirada y de sus expresiones faciales.

Ripstein (1987), por ejemplo, habla del concepto de empatía en relación con el concepto de “modelo”. En este sentido, argumenta el autor, no es necesario usar ninguna teoría para simular los estados psicológicos de otra persona, sino que, en su lugar, se puede usar un modelo, de manera que las reacciones en dicho modelo (mis propias reacciones en el caso de que sea yo el modelo) ponen de manifiesto la relación entre las causas y la acción. En palabras de Ripstein (1987, 476-477):

“[...] Puedo usar mi propia personalidad para modelar la tuya al “probar” varias combinaciones de creencias, deseos, y rasgos del carácter. En la siguiente explicación de lo que haces, uso mi personalidad para determinar qué factores mencionados producirían el resultado en cuestión. [...] No necesito saber cómo funcionas porque puedo apoyarme en el hecho de que yo

funciono de un modo similar. Mi modelo hace más que tranquilizarme; subscribe la explicación al demostrar que las creencias particulares y los rasgos del carácter conducirían a acciones particulares bajo circunstancias normales”.

La propuesta teórica que permite explicar mejor esta capacidad de los sujetos es el simulacionismo, que defiende la idea de que cuando un sujeto simula a otro, se puede producir en el primero un estado de experiencia similar al del otro al ponerse en su lugar, es decir, al introducir los estados cognitivos y perceptuales simulados en el proceso psicológico. Ravenscroft (1998), por ejemplo, defiende la idea de que existe algo que es distintivo de la experiencia y que no puede ser aprehendido por medio de la teorización. Esa cualidad distintiva sólo puede ser captada a través de la empatía, la cual permite provocar en nosotros mismos los estados afectivos del otro, sin necesidad de desplegar una teoría acerca del funcionamiento psicológico de los seres humanos. De este modo, para Ravenscroft, la empatía es un proceso de reconstrucción, donde el simulador representa o reconstruye parte de la vida mental del otro. Además esa reconstrucción se podrá llevar a cabo más fácilmente si el simulador ha experimentado personalmente la situación que tiene la intención de simular, ya que, de este modo, caería muy próxima a su propia experiencia y únicamente tendría que recordar dicho episodio de su propia vida. Afirma el autor (1998, 178-179):

“Desde esta perspectiva, la empatía incluye un proceso de reconstrucción. Cuando empatizo con el escalador necesitado reconstruyo un fragmento de su vida mental, y así llego a producir los estados psicológicos muy próximos a los suyos.

Nótese que la teoría de la simulación ofrece una explicación elegante del papel jugado por la experiencia y la memoria en la empatía. Ya que plausiblemente algunos inputs simulados serán más fácil de generar que otros. En particular podemos [formular] hipótesis de que los inputs simulados que están próximos a nuestra propia experiencia serán más fácil de generar que aquellos que caen fuera de nuestra experiencia”.

Al otorgar un papel relevante a la experiencia y a la memoria, Ravenscroft opta por una versión particular del simulacionismo³³ vinculando el mecanismo de la empatía con la introspección. En palabras suyas (1998, 184):

“De acuerdo con la teoría de la simulación, la clase de estados afectivos con los cuales podemos empatizar debería ser más o menos idéntica a la clase de estados afectivos que podemos experimentar directamente. Así la teoría de la simulación mantiene – y es mantenida por – la introspección, la cual revela una amplia gama de experiencias empáticas”.

Thagard & Barnes (1997) también defienden la idea de que la empatía está sumamente vinculada con la propia experiencia y la memoria, pero además introducen la idea de construir un “mapa”. La capacidad para sentir al otro requiere un sistema donde se construya (de manera inconsciente) un mapa, en el que se destaque la relación entre la situación del otro y algún aspecto de nuestra vida. En palabras de los autores (1997, 710):

“Siendo Hamlet el objetivo análogo, podemos fácilmente rescatar de la memoria las potenciales fuentes análogas de varios grados de similitud. [...] La cuestión importante es que estas fuentes análogas deberían haber incluido situaciones donde experimentaste una emoción que puedas proyectar en Hamlet. En línea con la teoría de Oatley, la proyección incluye [hacer un] mapa del sistema de relaciones causales que ligan las situaciones (incluyendo las creencias y la conducta) y los propósitos con las emociones producidas”.

De esta manera, a través de la capacidad de empatía, no sólo se establecen analogías entre las situaciones sino que también se permite inferir, como dijimos anteriormente, otro tipo de estados internos: las emociones³⁴. Esto puede llegar a ser sumamente peligroso ya que puede producir lo que se conoce como “contagio emocional”, es decir, si captamos las emociones de los otros simplemente a través de movimientos o gestos y de modo inconsciente, puede llegar a suceder que confundamos las emociones que captamos de los

³³ Las distintas versiones que podemos identificar dentro del contexto de la Teoría de la simulación podrán verse en mayor profundidad en los apartados subsiguientes, el 3.2 y el 3.3. Por esta razón, únicamente las mencionamos aquí con el fin de apuntar los distintos aspectos de cada una de ellas y cómo se relacionan.

³⁴ Se han llevado a cabo numerosos estudios donde se pone de manifiesto la conexión de las emociones con las expresiones faciales y cómo éstas funcionan como vehículo a partir del cual los sujetos infieren en qué estado emocional particular se encuentra otra persona. Para un estudio en mayor profundidad, véase Ekman, (1993), “Facial expression and emotion”, *American Psychologist*, vol. 48, n° 4, 384-392.

demás con nuestras propias emociones. El propio Gordon puntualiza (1995b, p. 728) que “Puedes coger una emoción, igual que puedes coger un resfriado, sin saber de quién lo has cogido”. En este sentido, por ejemplo, cuando vemos a un amigo que mira con miedo hacia un objeto, pero no podemos determinar la causa de dicha emoción, miramos alrededor buscando un objetivo plausible, esto es, buscamos algo que produzca miedo en nosotros. En otras palabras, el ver que una persona experimenta una emoción determinada ante un objeto nos produce en nosotros, debido al contagio, la misma emoción, a veces incluso, hacia el mismo objeto; de este modo, dicha emoción, que en nosotros sería de segunda mano, tiene las manifestaciones fisiológicas usuales como si hubiera sido originada en nosotros y, por tanto, afecta a nuestras decisiones del mismo modo en el que lo hacen las emociones que para nosotros son de primera mano.

No obstante, argumenta Gordon (1995b), la simulación únicamente correría este peligro si incurrimos en uno de estos dos errores. En primer lugar, si entendemos que en las relaciones que se establecen entre el simulador y el simulado, dichas comparaciones entre ambos son isomórficas, es decir, que establecemos una correspondencia estructural perfecta entre el origen análogo (es decir, el sujeto que lleva a cabo la simulación y que guarda una relación de analogía con el otro) y el objetivo (es decir, el sujeto que constituye el objeto de nuestra simulación). Sin embargo, el autor defiende que entre el simulador y el simulado se produce una relación de similitud, no de igualdad y, por tanto, la analogía ha de ser flexible y conformarse con correspondencias imperfectas.

En segundo lugar, la simulación sólo provocaría un contagio emocional en el caso de que fuera ejecutada de modo “*on-line*”, donde los resultados de los procesos de simulación están directamente vinculados con el sistema de respuesta del sujeto simulador. Pero, precisamente en aras de prevenir el contagio emocional, los defensores de la Teoría de la simulación postulan una hipótesis, según la cual la simulación se lleva a cabo en lo que se conoce como sistema “*off-line*”. Es decir, la simulación se produce tomando el propio sistema desligado de los mecanismos de control de la acción³⁵. Así, tomamos el sistema de modo “*off-line*” y le introducimos la serie de *inputs* que creemos que el otro sujeto está

³⁵ En autores como Goldman, la idea de un sistema de los procesos de toma-de-decisión que opere de modo “*off-line*” es una parte integrante dentro de la Teoría de la simulación, pero, por el contrario, para autores como Gordon, esta idea es considerada como una hipótesis auxiliar, aunque no por ello menos plausible. No obstante, ésta es una distinción que irá quedando más clara a lo largo de este capítulo.

percibiendo y, a partir de aquí, inferimos lo que hará el sujeto simulado. De este modo, la toma de decisiones que realizamos al simular a otro está desligada ella misma de nuestra propia toma de decisiones y, al segregar ambos mecanismos, estamos separando la propia vida mental de uno mismo de la representación que uno se hace de la vida mental del otro y, de este modo, el sujeto simulador no corre el riesgo de que los *inputs* hipotéticos simulados afecten a sus decisiones y acciones del mismo modo en el que lo harían sus propios *inputs* originales. De esta manera, como el sistema es tomado “*off-line*”, los *inputs* y parámetros del sistema no están limitados a aquellos que regulan la conducta del sujeto, sino que son *inputs* que dicho sujeto adscribe a otro y los *outputs* que genere no son el comportamiento actual del sujeto, sino las predicciones y explicaciones que dicho sujeto realiza acerca de la conducta del otro sujeto.

Parece haber cierto acuerdo con respecto a la aceptación de esta hipótesis acerca del sistema “*off-line*”. Encontramos en distintas versiones de la Teoría de la simulación la aceptación de un mecanismo “*off-line*” que impide que los *outputs* obtenidos por el proceso de la simulación afecten realmente al sistema del sujeto que está simulando. Sin embargo, parece haber una mayor polémica alrededor del concepto de empatía, no con respecto al hecho de que constituya uno de los pilares de la Teoría de la simulación, sino con respecto a cómo es entendida, es decir, si es relacionada con el argumento de la analogía y cómo es éste concebido. En este sentido, encontramos que sólo las propuestas introspeccionistas de la simulación se fundamentan en el argumento desde la analogía, mientras que en las versiones no-introspeccionistas, también conocidas como “simulación radical”, encontramos una re-interpretación del mismo principio.

Autores como Goldman y Harris, desde una propuesta introspeccionista, consideran que la acción de adscribir estados mentales a otros sujetos mediante el proceso de la simulación requiere la capacidad previa para llevar a cabo la auto-adscripción a través de la introspección y la posesión también previa de los conceptos de los estados mentales relevantes. Es fácil observar cómo este entramado implica una perspectiva egocéntrica, en tanto que todo el proceso pasa por el filtro del yo, es decir, se requiere que uno primero reconozca sus propios estados mentales para luego inferir que el otro se encuentra en estados mentales similares. Todo lo que hace el sujeto es generalizar su propia situación y lo hace, por supuesto, de modo inconsciente y automático. Así, desde esta perspectiva,

cuando explico o predigo la conducta de otra persona, adopto una serie de creencias y deseos simulados que producen, en el contexto de la simulación, la acción que tengo la intención de explicar o predecir. Para que este proceso funcione, tengo que ser capaz de reconocer mis propias creencias, deseos, intenciones y demás. Sólo teniendo acceso a mis propios estados mentales, puedo usar el mecanismo de la simulación para atribuir estados mentales a los otros. El tipo de acceso que defienden estos autores es la introspección, la cual constituye un mecanismo directo que no requiere mediación de ningún tipo. Destacando los aspectos cualitativos (*qualia*) de los estados mentales, estos autores defienden la idea de que dichas características sólo son accesibles a través de la experiencia y no de ningún tipo de teorización. Por eso, la mejor manera de saber en qué estado nos encontramos es accediendo a éste de una forma directa que permita captar todos sus aspectos cualitativos. Esta forma es la introspección y es la que permite ofrecer el conocimiento más fiable acerca de uno mismo. Estos autores defienden el estatus privilegiado del conocimiento de primera persona frente al de tercera persona, ya que, sólo mediante la simulación, pueden los sujetos hacer atribuciones fiables a otras personas. Así, poniéndose en el lugar del otro, los sujetos sólo tienen que averiguar qué es lo que ellos mismos harían en dichas circunstancias. El resultado de esta búsqueda se alcanza por introspección que produce, a su vez, un conocimiento de primera persona acerca del estado en cuestión, que es entonces atribuido a la otra persona. Si el proceso se llevara a cabo a través de un mecanismo de teorización, afirman estos autores, la atribución de estados mentales a otras personas se haría a través de un conocimiento de tercera persona, del que nunca podremos estar del todo seguros y, por tanto, dicha adscripción no sería completamente fiable.

Por el contrario, desde una posición no-introspeccionista, autores como Gordon, consideran que sólo aquellos que son capaces de simular, es decir, de ponerse en el lugar del otro, son los que pueden llevar a cabo una adscripción, porque en este sentido ponerse en el lugar del otro no implica una cuestión de similitud interna, sino una cuestión de semejanza de un mundo compartido que es el que conduce a los sujetos a la acción. Por tanto, no importa tanto la similitud (interna) como el acceso al mismo mundo. Es decir, la propuesta de Gordon mantiene la idea de que se pueden llevar a cabo las adscripciones de estados mentales sin acceso introspectivo a los propios estados mentales, sin tener ningún

tipo de concepto mentalista y sin llevar a cabo ningún tipo de inferencia analógica desde uno mismo al otro.

Desde esta perspectiva, cuando los sujetos simulamos a otras personas, nos transformamos en ellos, de modo que, dentro del contexto de la simulación, el referente del pronombre personal “yo” pasa a ser “él / ella” y mis expresiones de creencias simuladas del tipo “Creo que p ” representan las creencias de la otra persona. A este proceso se añade el hecho de que para que yo pueda afirmar que “Creo que p ”, “Deseo que q ”,... no es necesario ningún acceso introspectivo a dichos estados, sino únicamente una “rutina ascendente”³⁶, por la que uno pueda expresar dichos estados en una forma lingüística. Es decir, por el hecho de compartir uno y el mismo mundo y a través del mecanismo de las rutinas ascendentes, un agente puede afirmar “Creo que p ” sólo a partir del hecho que p . De este modo, la simulación, para Gordon, no está fundamentada en ningún tipo de analogía entre los sujetos, sino en el hecho de que tenemos acceso al mismo mundo. Por eso, de un hecho objetivo p , la rutina ascendente permite a los sujetos ascender a un estado mental, “Creo que p ”. Así, afirmaciones como la anterior, sólo son una forma lingüística para los hechos del mundo. En el marco de esta versión de la simulación, para adscribir estados mentales a otros, como no llevamos a cabo ninguna proyección sino que nos transformamos en el otro en su situación, ascendemos desde los hechos objetivos en la situación del otro a la forma lingüística “Creo que p ”; forma que, entonces, atribuimos a la otra persona.

Hasta ahora, hemos expuesto en líneas generales las hipótesis fundamentales del simulacionismo, intentando resaltar, sobre todo, los aspectos que comparten las distintas versiones del mismo. Sin embargo, antes de pasar a detallar cada una de las versiones que componen la Teoría simulacionista, conviene resaltar una cuestión. En el capítulo 2 hicimos una distinción entre el mecanismo de adquisición y el mecanismo de aplicación de la Psicología popular y, dijimos, que es con respecto al mecanismo de aplicación donde se produce el debate entre la Teoría-teoría y la Teoría de la simulación. En lo referente al mecanismo de adquisición, vimos cómo los teóricos de la teoría podían decantarse por tres opciones; sin embargo, los teóricos de la simulación no muestran una especial inquietud a

³⁶ El concepto de Gordon de “rutina ascendente” será explicado en el apartado 3.3. al tratar con mayor detalle la teoría filosófica de este autor.

este respecto y, excepto en Gordon, no encontramos en la literatura sobre simulacionismo ninguna hipótesis explícita de cómo se adquiere la Psicología de sentido común³⁷.

Aunque Gordon sólo dedica unos pequeños párrafos a esta cuestión, es importante destacar que, según este autor, la habilidad para simular se encuentra en un módulo de la mente (idea que toma prestada de su contendiente en el debate, la Teoría-teoría) y que, además, esta habilidad está dividida en dos compartimentos separados, lo que permite al autor explicar la existencia en el sistema de dos representaciones contradictorias, sin que, por ello, el sujeto actúe de manera incoherente.

En este sentido, la doble compartimentalización de la simulación es importante, defiende Gordon (2002), para entender los casos donde el mecanismo de la simulación implica la representación de dos proposiciones contradictorias. Esto ocurre si nos situamos, por ejemplo, en el caso, como explica el autor, donde yo sé que determinada seta no es venenosa pero simulo que lo es y simulo que la como y me pongo enferma. En esta situación, se dan dos representaciones contrapuestas dentro del contexto de la simulación, puesto que tenemos la proposición “Esta seta es venenosa pero no creo que lo sea”; esta proposición tiene la forma lógica: p , pero no creo que p y, sin entrar en la cuestión de que ésta constituya una Paradoja Mooreana³⁸, parece evidente que un sujeto no puede albergar una proposición como ésta y actuar coherentemente. Por eso, Gordon ve la necesidad de afirmar la existencia de dos compartimentos donde en uno de ellos se introduce la premisa:

a) “Esta seta es venenosa”.

Mientras que en el otro se introduce la premisa:

a’) “Esta seta no es venenosa”.

Así divididas, una simulación tiene acceso a la premisa a) mientras que otra tiene acceso a la premisa a’); ningún compartimento sabe nada del proceso del otro, están

³⁷ De hecho, ésta es una de las críticas más fundamentales que recibe Goldman, cuando se le pide que explique cómo adquieren los niños los conceptos mentalistas, si su posesión es imprescindible para que los niños sean capaces de aplicar el mecanismo de la simulación.

³⁸ La paradoja de Moore es la más conocida a este respecto. Según Moore, no es posible que una persona afirme que “Está nevando en Pekín” y, al mismo tiempo, afirme que “No creo que esté nevando en Pekín”. De acuerdo con Moore, decir algo como lo que se afirma en la primera sentencia implica la creencia en la misma y, por eso, aunque las sentencias sean lógicamente consistentes, afirmarlas es pragmáticamente inconsistente. Por eso, a las sentencias de esta forma se las conoce como “absurdidades mooreanas”.

informacionalmente encapsulados, de modo que el proceso en uno de ellos va independiente del proceso en el otro. De no ser así, y ambos pudieran influir de igual modo en el sistema de control y motivación de la acción, el sujeto actuaría como un ser con una mente dividida, ejecutando acciones contradictorias. Por eso, sólo uno de los compartimentos está dedicado a motivar la acción, lo que Gordon denomina “simulación interna”, mientras que el otro está dedicado a describir y predecir las circunstancias actuales y los efectos de la acción, lo que el autor denomina “simulación externa”. Así, en el caso de la simulación interna, se toma a a’) como *input*, se la introduce en el mecanismo de razonamiento práctico que conduce a la acción, concluyendo que el sujeto ingiere y disfruta la seta. Por el contrario, en el caso de la simulación externa, a) es el *input* que se añade a la base de conocimiento, lo que permite describir y predecir los efectos de la acción de ingerir la seta. No obstante, el autor insiste en un aspecto más de esta compartimentalización, a saber, su interacción. De no darse esta interacción no podríamos, por ejemplo, situarnos en el caso donde simulamos ingerir la seta (que fingimos que es venenosa) y, a partir de aquí, simulamos caer enfermos, gimiendo y retorciéndonos de dolor. Es decir, a pesar de ser compartimentos en gran medida estancos, es importante, mantiene Gordon, que se dé una interacción entre ellos para poder considerar al otro no sólo como un entidad dotada de mente, sino para introducir el elemento de la intencionalidad. Parece que los niños manejan sin ningún tipo de problema el juego fingido alrededor de los dos años, es decir, que son capaces de representar a las personas como teniendo algún tipo de estados internos, pero no es hasta los cuatro, más o menos, que son capaces de reconocer en los otros unos deseos y creencias distintos de los suyos propios, de manera que, afirma Gordon, la representación que se hace uno de los otros carece de elementos importantes de intencionalidad y mentalidad hasta que uno no es capaz de dominar la compartimentalización interaccionista.

Por otro lado, con respecto a la idea de modularidad, Gordon afirma que es posible que exista en el sujeto algún tipo de módulo que explique la tendencia del sujeto a la simulación. Tal como vimos brevemente en el párrafo anterior y como veremos en mayor profundidad en el siguiente capítulo, desde edades muy tempranas y antes de ser capaz de manejar y dominar otras funciones, los niños son capaces de dedicarse al juego fingido sin ningún tipo de complicación. Esta tendencia a la simulación puede deberse, explica el autor, a la presencia de algún tipo de módulo que permita al niño ejecutar esta actividad de

manera automática, sin mediación de ningún otro mecanismo o teoría. Gordon no se extiende mucho en lo referente a esta cuestión y, de hecho, son pocos los escritos donde podemos encontrar alguna alusión a la misma. Sin embargo, en “Folk psychology as simulation” (1986, 70), afirma:

“Una posibilidad interesante es que la disposición para la simulación práctica sea un “módulo” pre-empaquetado que se activa automáticamente en la percepción de otros seres humanos. Uno incluso especularía que dicho módulo hace su primera aparición en la tendencia útil que tienen muchos mamíferos de volver sus ojos hacia el objetivo de la mirada del otro. Así la misma visión de los ojos humanos *requeriría* de nosotros simular al menos su perspectiva espacial – y hasta este punto, al menos, ponernos nosotros mismos en el lugar del otro. Esto daría sustancia a la noción de que percibimos a los otros principalmente como *sujetos*: como núcleos del mundo [world-centers] más que como objetos en el mundo”.

En lo que resta de este capítulo, vamos a intentar profundizar en las dos versiones más relevantes de esta teoría, haciendo especial hincapié en aquellos elementos exclusivos y distintivos de cada una. De este modo, intentamos dar una visión, lo más completa posible, de la discusión que se ha formado en torno a esta cuestión, con el objetivo de obtener una idea clara de cómo supuestamente funciona el mecanismo de la simulación.

3.2. Simulación con introspección: Alvin Goldman.

3.2.1. La simulación y el Principio de racionalidad.

El punto de partida de Goldman para desarrollar su propuesta concreta sobre la simulación es el hecho de que para atribuir estados mentales a un sujeto, previamente tenemos que identificar los principios o los procedimientos que guían esta práctica. Al hacer esto, afirma el autor, estamos asignando algún tipo de “contenido” o “significado” al

sujeto. Esta asignación conduce al autor a considerar la acción de adscripción de estados mentales como un asunto de “interpretación” del sujeto y / o de su conducta . Por tanto, la suya no pretende ser una propuesta naturalista acerca de la práctica psicológica popular sino, más bien, una *estrategia de la interpretación*. En tanto que estrategia interpretativa, Goldman comienza analizando otra versión de la teoría de la interpretación, a saber, la basada en los principios de la racionalidad y de la caridad, según los cuales, en la práctica cotidiana de atribución de estados mentales, los sujetos partiríamos de la asunción de que el otro es un agente racional, es decir, que constituye un modelo ideal o normativo de inferencia y elección.

Dentro del ámbito de este tipo de teorías, el autor se detiene en las aproximaciones de Davidson y Dennett. Con respecto a la propuesta davidsoniana, Goldman (1989, 163) destaca tres de sus postulaciones principales.

“Primero, hay un postulado composicional para asignar los significados a las expresiones completas del agente como una función de los significados de sus partes. Segundo, hay un principio de caridad que ordena al interprete a asignar (*ceteris paribus*) estados de creencia al agente de modo tal que maximice (u optimice) la proporción de verdades en el conjunto de creencias del agente. Tercero, está el principio de racionalidad que encarece al interprete a que asigne (*ceteris paribus*) creencias y deseos de modo tal que maximice la racionalidad del agente.”

También desde la postura de Dennett, como vimos en el capítulo 1, la atribución de estados intencionales requiere el principio de racionalidad, ya que dicha adscripción, según el autor, se lleva a cabo mediante el método de la “actitud intencional”, el cual consiste en predecir o explicar un sistema en función de la racionalidad que se le supone. Pero, si hablamos de racionalidad, se pregunta Goldman, tendrá que haber algún tipo de especificación de las normas que rigen la misma y éstas, normalmente, se derivan de modelos a priori de racionalidad ideal, modelos normalmente derivados de la lógica formal, el cálculo de probabilidad, la teoría de la decisión,... No obstante, le resulta difícil al autor aceptar la idea de que el lego en su vida diaria haga sus interpretaciones en función de normas tales como la consistencia lógica o la coherencia probabilística. Por eso propone

obtener dichas normas a partir de la práctica interpretativa *real* de los sujetos “ingenuos”. En esta práctica, afirma el autor, en lugar de usar, por ejemplo, la teoría matemática de la decisión para hacer predicciones, consideramos lo que deberíamos hacer si tuviéramos las creencias y deseos relevantes³⁹. En otras palabras, más que guiarse por preceptos abstractos, Goldman afirma que la práctica común ingenua para predecir y explicar los estados mentales de los otros se produce mediante un proceso por el cual el sujeto se simula o se imagina a sí mismo en el lugar del otro, construyendo los estados en los que debería estar en caso de encontrarse en dicha situación y, entonces, adscribir el estado a la otra persona. Goldman lo expresa brevemente (1989, 169):

“En resumen, *simulamos* la situación de los otros y los interpretamos en consecuencia”.

Esta atribución de un nuevo estado a otra persona se lleva a cabo en función de los estados mentales previos de esa otra persona, marcando el límite los estados perceptuales y evitando así un regreso infinito. En palabras de Goldman (1989, 170):

“Desde tu situación perceptual, infiero que tienes ciertas experiencias y creencias perceptuales, las mismas que tendría yo en tu situación. También debo asumir (en espera de información contraria) que tienes los mismos gustos básicos que yo: para la comida, el amor, la simpatía, y demás”.

No obstante, si partimos de estas asunciones, la Teoría de la simulación podría correr el riesgo de pasar por alto las cualidades idiosincrásicas de cada uno, la individualidad de cada agente. Por eso, la simulación no consiste únicamente en ponerse en el lugar de la otra persona, sino en hacer los ajustes necesarios en virtud de la información de que disponemos acerca del otro. Esto permite al simulacionismo de Goldman ofrecer una explicación de aquellas situaciones donde intentamos interpretar a personas que son diferentes a nosotros, como en el caso de las personas genéticamente ciegas o sordas, cuyas experiencias sensoriales o emocionales difieren bastante, o incluso de personas autistas o con Síndrome de Down. En estos casos, el entendimiento de la otra persona va más allá de la experiencia

³⁹ Aquí, Goldman sigue los pasos de Grandy (1973), quien propone sustituir el principio de caridad por un “principio de humanidad”, según el cual el modelo que guía la práctica cotidiana de interpretación (o traducción) de un agente es uno donde las relaciones entre las creencias, deseos y el mundo es lo más similar posible al nuestro propio.

personal y es donde se hace necesaria la información empírica para acomodar las diferencias individuales.⁴⁰ Por supuesto, en numerosas ocasiones carecemos de la información adecuada para realizar las explicaciones o las predicciones correctas, pero el simulacionismo no pretende ser una *teoría* acerca de sujetos-simuladores que obtienen siempre sus resultados con éxito; por el contrario, como dijimos anteriormente, aspira a abarcar al lego quien, sin ningún tipo de entrenamiento específico, diariamente pone en marcha todo sus mecanismos psicológicos para interpretar a los otros agentes que le rodean.

Esta cualidad de intentar abarcar a los agentes reales proporciona una ventaja a la Teoría de la simulación frente a otras hipótesis, como la Teoría-teoría o las teorías basadas en los principios de racionalidad y de caridad. Estas últimas, asumiendo a las personas como sujetos ideales, únicamente pueden teorizar estados cognitivos y, concretamente en el caso de la atribución de estados mentales, sólo pueden dar cabida a las actitudes proposicionales, dejando al margen la atribución de sensaciones y de emociones. En cambio, nos dice Goldman, la simulación nos permite atribuir actitudes tanto proposicionales como no-proposicionales porque su asunción de partida es que el sistema que trata de simular a otro es un “modelo”, es decir, mantiene un isomorfismo bastante relevante con el sistema que está siendo simulado. Esta similitud ha de darse en dos aspectos relevantes: (1) que el *proceso* que guía la simulación sea el mismo que (o bastante similar a) el proceso que guía el sistema del otro, y (2) que los estados iniciales del sujeto-simulador sean los mismos que (o bastante similares a) los estados iniciales del sujeto-simulado. Si estas condiciones se dan, el mecanismo de la simulación se desarrolla con éxito y recibe el nombre de “simulación guiada por el *proceso*”. Por supuesto, alguien señalaría, el sujeto-simulador no puede estar en los mismos estados iniciales que el sujeto simulado porque únicamente los está imaginando o simulando. En este caso, sostiene Goldman (1989, 173):

“¿Es plausible que las creencias imaginadas y las creencias verdaderas produjeran los mismos outputs, o análogos, cuando trabajan sobre las mismas operaciones cognitivas? *Es plausible*”.

⁴⁰ Esta cuestión la retomaremos de nuevo al tratar la distinción que hace Goldman entre “simulación guiada por el *proceso*” y “simulación guiada por la *teoría*”.

Solamente cuando tratamos de simular un sistema que no es lo bastante similar al nuestro, únicamente cuando no se produce el isomorfismo, como por ejemplo cuando tratamos de simular el tiempo o la economía (tratando de anticipar mentalmente la secuencia de sus estados), es cuando tenemos que hacer uso de una buena teoría acerca de dicho sistema. Es este tipo de simulación la que Goldman denomina “simulación guiada por la *teoría*”.

Cabe destacar, como lo hace el autor, que el hecho de aceptar estas concesiones a la teoría, no socavan la idea de que la simulación principalmente comienza a partir de la propia experiencia de uno, es decir, la idea de que el entendimiento de los otros depende fundamentalmente de tener un entendimiento previo de uno mismo.

3.2.2. Introspección: Fenomenalismo vs. Funcionalismo.

En lo que resta de este apartado vamos a exponer el elemento distintivo de la visión de Goldman acerca de la Teoría de la simulación, a saber: la introspección. No obstante, antes de adentrarnos en esta formulación introspeccionista de la hipótesis de la simulación, merece la pena detenernos en el análisis que hace el autor acerca de los conceptos mentales y acerca del funcionalismo en relación a dichos conceptos. La línea argumentativa de Goldman consiste en afirmar la existencia de propiedades cualitativas o fenomenológicas (*qualia*), accesibles directamente mediante la introspección, lo que favorece, a su vez, el conocimiento de primera persona frente al de tercera persona. La necesidad de afirmar la existencia de los *qualia*, por otro lado, la obtiene el autor contrastando su propia propuesta fenomenológica con la visión funcionalista que defiende que los estados mentales son completamente analizables como propiedades disposicionales o relacionales.

En la práctica psicológica popular diaria, los sujetos manifestamos un repertorio bastante amplio de conceptos mentales, que sacamos a la luz y manejamos con bastante fiabilidad en la medida en que así lo requieran las circunstancias particulares para realizar, con el mayor éxito posible, la explicación, predicción e interpretación de otros sujetos o de

nosotros mismos. Si dicho repertorio está sistematizado en virtud de una teoría o no, es una cuestión muy controvertida. Del mismo modo en que lo es la cuestión de si tenemos acceso directo o no, a través de la introspección, al contenido o significado de tales conceptos mentales.

Partiendo de la asunción de que todos los hablantes / oyentes competentes⁴¹ de una comunidad de lenguaje asocian una representación semántica con cada palabra mentalista, independientemente de la forma o estructura que dicha representación adquiriera, y que es esta representación la que, de algún modo, mantiene el significado asociado con dicha palabra, la cuestión más relevante aquí, para Goldman, es: ¿qué entiende o representa el sujeto “ordinario” a través de los términos mentales cuando los usa? Centrándose en el contenido semántico de las representaciones, Goldman distingue entre la “representación de la categoría”, que representa todas las palabras que son denotadas por la categoría, y la “representación del caso”, que es la representación que se activa cuando la representación de la categoría, con la que está asociada, es comparada o combinada con la información acerca del estado de un individuo.

La propuesta dominante con respecto al entendimiento del sujeto acerca de los conceptos que denotan estados mentales es la Teoría-teoría, que vimos en el capítulo anterior, y según la cual las personas poseemos una teoría de los estados mentales y entendemos los conceptos mentales únicamente en función de dicha teoría. Según esta perspectiva, que en este terreno podríamos equiparar al funcionalismo, lo que define a cada término mental es su papel funcional, es decir, el conjunto de relaciones que establece con: a) los *inputs* proximal o distal, b) otro tipo de estados mentales y c) los *outputs* conductuales. Goldman destaca tres problemas fundamentales de esta teoría funcionalista:

- 1.- Desde el punto de vista funcionalista, lo único que define a un estado mental como tal son sus relaciones con otros estados; estados ambientales o internos que realmente causan el estado en cuestión y sus efectos o estados consecuentes. En

⁴¹ Con el término “competente” no aludimos aquí a los lingüistas expertos o a personas que hayan recibido un aprendizaje (más o menos específico) al respecto, sino a los humanos adultos normales quienes poseen un repertorio y dominio bastante fiable de los conceptos mentalistas, dejando al margen, al menos por el momento, a los niños en sus primeras etapas de desarrollo, cuyo repertorio y dominio es aún incompleto, y a las personas que, por una razón u otra, manifiestan un déficit en estas habilidades (como, por ejemplo, las personas autistas)

ningún momento propone el funcionalismo definir un estado mental por sus cualidades intrínsecas y para Goldman esto supone un problema en la medida en que pocas veces somos conscientes de las causas (predecesores) y / o de las consecuencias o efectos (sucesores) de un estado particular. Es más, afirma el autor, el sujeto no necesita tener información sobre las causas y efectos inmediatos para auto-adscribirse un determinado estado, es decir, para saber inmediatamente (sin mediación de conocimiento alguno) que se encuentra en un determinado estado. Goldman lo expresa del siguiente modo (1993a, 20):

“La clasificación del estado sucede “inmediatamente”, sin esperar a que se siga ningún efecto más, ya sea interno o externo. Hay casos, entonces, en los cuales la auto-adscripción sucede en ausencia de información (o creencia) acerca de las relaciones causales críticas”.

- 2.- Ante el problema anterior, una posible alternativa al funcionalismo es afirmar que una persona puede identificar la identidad de un estado por sus propiedades subjuntivas. Sin embargo, aquí surge el segundo problema; es enormemente difícil obtener información acerca de las propiedades subjuntivas de un estado, ¿cómo podrían entonces determinar los sujetos el tipo de sus propios estados internos? ¿cómo podrían llevar esto a cabo en el breve intervalo de tiempo que ocupa la auto-adscripción de un estado?
- 3.- Si, como afirma el funcionalismo, la identidad del tipo de un estado mental depende de la identidad del tipo de sus relaciones (esto es, de otros estados mentales) y si la identidad del tipo de esos otros estados internos depende, a su vez, de sus relaciones, la complejidad crece exponencialmente. Independientemente de que esto conlleve o no un regreso infinito o un círculo vicioso, lo cual sería un problema teórico que se podría resolver, por ejemplo, mediante la postulación de un conjunto de leyes que gobernarán dichas relaciones, el problema para Goldman radica en cómo puede un sujeto determinar qué tipo funcional tiene un estado-caso concreto, dada la complejidad anteriormente aludida. Carecemos del conocimiento necesario para saber cómo esos otros estados internos están implicados directa o indirectamente por un papel funcional

único. Y esto es un problema bastante agudo para el funcionalismo si tenemos presente que, desde su perspectiva, las creencias, los deseos y demás actitudes proposicionales se caracterizan por sus propiedades marcadamente holistas.

Frente a estos problemas, Goldman defiende un segundo modelo funcionalista, donde la ejemplificación de un estado-caso se llevaría a cabo sin recurrir al conocimiento activo (*on-line*) de las relaciones actuales de dicho estado, ya que de lo contrario incurriría en los problemas citados más arriba. De este modo, la vía alternativa sería identificar dicho estado por inferencia de sus propiedades intrínsecas y categóricas (no-relacionales). Una vez identificadas estas propiedades, se inferiría la propiedad funcional, siguiendo la siguiente ley o principio general: siempre que un estado tenga la propiedad intrínseca E, tiene también la propiedad funcional F. No obstante, desde este segundo modelo funcionalista también surgen diversos problemas, que Goldman analiza al tiempo que va presentando su propia propuesta.

El primer problema al que debemos hacer frente aparece en las primeras etapas del aprendizaje, es decir, ¿cómo llega el niño a aprender que todo estado con la propiedad E tiene también la propiedad F? Goldman lo expresa del siguiente modo (1993a, 22):

“[...] En algún momento más temprano, durante el período de aprendizaje, el sujeto debe haber detectado algún número de estados mentales, cada uno de los cuales tiene E y F. Pero durante este período de aprendizaje no sabe aún que E y F están sistemáticamente correlacionadas. Así debe haber tenido algún otro modo de determinar que los estados-E en cuestión tienen F. ¿Cómo lo determinó?”

El segundo problema aparece cuando intentamos identificar cuáles son las propiedades intrínsecas que jugarían el papel de la propiedad E. Aquí, nos encontramos con dos opciones:

- a) los predicados de sensación (es decir, los nombres para las sensaciones corporales).
- b) las actitudes proposicionales (es decir, creer que *p*, desear que *q*, tener la intención de que *r*,...).

Con respecto a los predicados de sensación, nos encontramos, a su vez, con dos candidatos, a saber: a') las propiedades neuronales y a'') las propiedades "cualitativas" o *qualia*.

Posiblemente, cualquier estado de sensación tiene propiedades neuronales que son intrínsecas y categóricas (no-relacionales), pero resulta muy difícil ver que el sujeto "ingenuo" tenga "acceso personal" a dichas propiedades neuronales y, sin embargo, a pesar de todo, es capaz de identificar su dolor de cabeza (por ejemplo) sin ningún problema. El único modo sería que pudiera ver reflejada su estructura neuronal y, a partir de aquí, poder identificar el estado en el que se encuentra. No obstante, esto está lejos de ser real y, con todo, los sujetos "ingenuos" de algún modo identifican sus propios estados sin ningún tipo de inconveniente.

Nos quedan entonces, afirma Goldman, las propiedades "cualitativas", con respecto a las cuales parece haber cierto acuerdo en que hay acceso "directo" a las mismas. De modo que al aprender a adscribir un predicado de sensación (por ejemplo, picar), uno aprende el papel funcional constitutivo del significado de esta palabra (por ejemplo, un estado que tiende a producir la acción de rascar,...). A continuación, uno aprende que este papel funcional se lleva a cabo por ciertas propiedades cualitativas (en este caso, el picor). Finalmente, uno aprende a auto-adscribirse la palabra siempre que detecte en uno mismo la propiedad cualitativa apropiada, *quale*, e infiere el caso de su papel funcional correlacionado. Este caso, entonces, podría ser el que ocupara el lugar de la propiedad E, pero ¿estarían dispuestos los funcionalistas a aceptarlo? Normalmente son escépticos respecto de los *qualia* y tratan de negar su existencia concebida como intrínseca, categórica y no-relacional. Por eso, este modo no resulta atractivo a los propios funcionalistas. Pero es precisamente concebido de este modo como consiguen evadir los escollos del funcionalismo.

La propuesta de Goldman en este caso sería, por tanto, una perspectiva no-funcionalista que acepta los *qualia*⁴². Desde esta perspectiva, si aceptamos que la

⁴² Otra propuesta, que podría ser considerada como una teoría híbrida, es la que defiende la existencia de las representaciones duales, es decir, que para cada palabra no haya una única representación de la categoría, sino representaciones duales donde unas son representaciones cualitativas y otras son funcionales. Pero esto también se encuentra con dos problemas. En primer lugar, no sería aceptado por los funcionalistas porque, como vimos, no aceptan la existencia de los *qualia*. Segundo, aunque estaría en conjunción con una

representación de la categoría y la representación del caso representan propiedades cualitativas para cada predicado de sensación, defiende Goldman, se simplifica bastante la historia. Así, en la fase de aprendizaje sólo tendríamos que aprender que determinada palabra (siguiendo con el ejemplo de antes, “picar”) se asocia con determinada sensación (de picor). Para el caso de la auto-adscripción, por otro lado, uno sólo habría de detectar o representar la sensación (de picor) y entonces combinar esta representación del caso con su correspondiente representación de la categoría.

El rechazo funcionalista de los *qualia* conduce a los autores a afirmar que una parte de la especificación funcional de un estado mental es provocar una creencia de que uno está en dicho estado. En otras palabras, una parte necesaria del concepto de estar en un estado M es tener una creencia de que uno está en M, es decir, estar en un estado mental M automáticamente provoca la creencia de estar en ese estado. Sin embargo, desde la perspectiva de Goldman, uno no puede tener la creencia de que está en M a menos que se produzca una combinación adecuada entre la representación de la categoría y la representación del caso. Por eso, dice Goldman, su propuesta resulta más atractiva que la del funcionalismo porque, desde la perspectiva del último, no se tienen criterios (como, por ejemplo, lo serían los *qualia*) para decidir en qué estado te encuentras; la clasificación de los estados no hace uso de la comparación entre la información actual y la información almacenada en la memoria, sino que estar en un estado automáticamente activa la clasificación de ti mismo como estando en dicho estado. Y, aunque es cierto, reconoce Goldman (1993a, 27)

“... que no somos introspectivamente conscientes de los procesos de clasificación asociados con otras etiquetas verbales, la etiqueta de cosas tales como pájaros o sillas, como saltar o pasear. La carencia de acceso introspectivo obviamente no es razón para que los científicos cognitivos nieguen que hay una micro-historia de cómo hacemos – o cómo nuestro sistema hace – las clasificaciones mentalistas. Debe haber algún modo en el

representación cualitativa, la representación funcional seguiría teniendo los mismos problemas que se mencionaron antes provocados por el holismo, léase, que a cada incorporación de un elemento nuevo o revisión de uno viejo, se han de efectuar cambios en el sistema completo. Dichos problemas, según Goldman, amenazan con ser tan computacionalmente intratables como el conocido “problema del marco”, especialmente porque hay una infinidad potencial de conceptos mentales, debido a la productividad de las proposiciones de relativo y construcciones similares.

que un sistema decide decir (o creer) que ahora está en un estado de sed en vez de en un estado de hambre, que tiene la esperanza [“hope”] de un día lluvioso en vez de que está esperando [“wait”] un día lluvioso”.

Hasta ahora, hemos intentado resolver el problema de cómo identificar cuáles son las propiedades intrínsecas que jugarían el papel de propiedad E considerando los predicados de sensación. Si, por otro lado, nos centramos en las actitudes proposicionales, éstas a su vez se dividen en: b’) la representación de los tipos de actitudes y b’’) la representación de los contenidos de las actitudes.

Con respecto a la representación de los tipos de actitudes, muchos funcionalistas tienden a adoptar la visión “*boxológica*” del cerebro, donde cada tipo de actitud se almacena en una “caja” determinada. Sin embargo, Goldman se muestra reacio a aceptar esta explicación porque resulta difícil de creer que haya en el cerebro tantas “cajas” como tipos de actitudes proposicionales y, aunque así fuera, resulta difícil de aceptar la idea de que el sujeto “ordinario” posea un conocimiento lo bastante específico como para poder asociar cada caja neuronal con su correspondiente actitud. Por otro lado, señala Goldman, si sólo es una metáfora con la que poder acercarse al problema en términos funcionales, se encontraría con todos los problemas con los que tiene que hacer frente el funcionalismo y que hemos ido viendo a lo largo de este apartado.

La propuesta de Goldman a este respecto consiste en tratar las representaciones de los tipos de actitudes proposicionales desde una perspectiva, de nuevo, cualitativa o fenomenológica, debido a cuatro razones principales:

- 1.- El concepto de *qualia* no debe ser restringido a las sensaciones, sino que ha de extenderse hasta abarcar el pensamiento consciente. Tomando el ejemplo de Jackendoff⁴³, en relación al fenómeno de “en la punta de la lengua”, Goldman afirma (1993a, 27):

“[...] Cuando uno intenta decir algo pero no puede pensar la palabra, uno es fenomenológicamente consciente de haber necesitado una

⁴³ Jackendoff (1987) defiende la idea de que la noción de pensamiento “abstracto” o “conceptual” a menudo ocupa la conciencia cualitativa, incluso si fenomenológicamente es más fino que la experiencia de modalidad específica y apela al fenómeno de “en la punta de la lengua” para argumentar que las características fenomenológicas no están restringidas a las sensaciones.

estructura conceptual, esto es, de tener un determinado contenido-mental [“thought-content”] que uno busca articular. Lo que se ha perdido es la forma fonológica: el sonido para la palabra buscada. Sin embargo, la ausencia de esta cualidad sensorial no implica que nada (relevante) esté en la conciencia. El albergar la unidad conceptual tiene una fenomenología, no sólo una fenomenología sensorial”.

- 2.- Tomando el argumento de Jackson acerca de que hay ciertos aspectos subjetivos de las sensaciones que se resisten a ser atrapados en términos funcionalistas⁴⁴, Goldman lo aplica al caso que nos ocupa. De este modo, argumenta el autor, una persona que no haya experimentado nunca ciertas actitudes proposicionales, aprendería cosas nuevas si tuviera dichas experiencias, ya que hay ciertas cualidades fenomenológicas que se transmiten a través de estas experiencias que son sensibles al sistema y que no pueden ser albergadas por un enfoque puramente funcionalista.
- 3.- Mediante la introspección, los sujetos pueden clasificar sus actitudes proposicionales en virtud de la intensidad de las mismas; no están confinados a categorías amplias como creencias, deseos, esperanzas,... sino que son capaces de emitir un informe acerca de sí mismos donde ponen de manifiesto cuán firme es su intención, cuánto desean algo,... Este carácter gradual, mantiene Goldman, puede ser integrado en una hipótesis que dé cuenta de distintas dimensiones de la conciencia, las cuales representan las distintas escalas de intensidad de las actitudes. Escapa, por el contrario, a la visión funcionalista y, más concretamente, a la hipótesis que recurre a la metáfora “boxológica”.
- 4.- Desde el funcionalismo, se afirma que los estados mentales son estados funcionales como característica distintiva de los mismos. Pero encontramos

⁴⁴ El conocido ejemplo de Jackson (1982; 1986) refiere al caso de una mujer, Mary, que, desde el día en que nació, ha permanecido en una habitación donde todo está en blanco, negro y gris. Esta mujer, con el tiempo, aprende todo lo que hay que saber, desde el punto de vista físico y funcional, acerca de los hechos concernientes al color, la visión del color y los estados cerebrales producidos por la exposición al color. ¿Podríamos decir que conoce todos los hechos acerca del color? Jackson defiende la idea de que hay un tipo de hechos acerca de la percepción del color que se escapan al conocimiento de esta mujer. Una clase de hechos que refiere a la experiencia de (a sentir) el azul, verde, rojo,...

estados no-mentales de los que también se puede dar una descripción funcional; según el propio Goldman (1993a, 27):

[...] “Por ejemplo, tener sarampión sería descrito como: un estado que tiende a ser producido por estar expuesto al virus del sarampión y tiende a producir un brote de puntos rojos sobre la piel. Así tener sarampión es un estado funcional; aunque, claramente, no es un estado mental”.

De este modo, si lo específico fuera su carácter funcional, el sujeto “ordinario” no sería capaz de distinguir los estados mentales de los no-mentales; pero, de hecho, sí es capaz. Por eso, defiende Goldman, parece más plausible una hipótesis donde los estados mentales son estados que poseen una fenomenología o una conexión estrecha con los eventos fenomenológicos.

Pasando ya a la representación de los contenidos de las actitudes proposicionales, nos encontramos con que las teorías más recientes acerca del origen de dicho contenido son las teorías de corte externista, las cuales afirman que el contenido surge de las interacciones causales o histórico-causales entre ciertos estados internos (por ejemplo, los símbolos del lenguaje del pensamiento) y los objetos externos. Sin embargo, a pesar de la popularidad de que gozan estos enfoques, desde el punto de vista de Goldman, presentan muchos problemas para los casos de auto-adscripción y, además, no ofrecen una visión adecuada para comprender cómo el lego representa o entiende el contenido, ya que parecen ser capaces de discernir sus contenidos mentales sin recurrir al medio. Por eso, de nuevo, Goldman mantiene una aproximación fenomenológica, donde sólo aquello de lo que somos conscientes provoca el centro principal del contenido mental. Recurriendo a la psicolingüística, Goldman afirma (1993a, 28):

“Por ejemplo, los psicolingüistas mantienen que en el procesamiento sentencial hay comúnmente muchas interpretaciones de una sentencia que son momentáneamente presentadas como disponibles, pero normalmente somos conscientes de una sola: la que resulta seleccionada (Garrett, 1990). Las alternativas son “filtradas” por el sistema de procesamiento fuera de la conciencia. [...] Nuestra visión del contenido mental, sugiero, es guiada por

los casos de los cuales somos conscientes, aunque ellos deben ser sólo una minoría de las estructuras de datos o estructuras simbólicas que ocupan la mente”.

Goldman no está entendiendo aquí la conciencia como accesibilidad a la comunicación verbal, sino como algo con un carácter cualitativo o fenomenológico⁴⁵. En “Consciousness, folk psychology and cognitive science”, Goldman lo manifiesta del siguiente modo (1993b, 364):

“¿Qué es lo que comúnmente se quiere decir con el uso ordinario de la palabra “consciente”? Un uso de “consciente” se aplica al estado total de una persona. Una persona es consciente, en este sentido, si está en una condición generalizada de alerta o excitación: estar consciente más que estar dormido o en coma. Sin embargo, este sentido de “consciente” debe ser derivado de un sentido primario o central de “consciente” en el cual se aplica a estados (o quizás procesos o representaciones) psicológicos parciales, tales como creencias, planes, o emociones individuales. Un estado psicológico parcial es consciente si y sólo si implica conciencia fenoménica, a saber, experiencia subjetiva o sentimiento. Dada la noción de un estado parcial consciente, podemos decir que la condición generalizada de una persona en un momento dado es la conciencia si y sólo si posee al menos un estado parcial consciente en este momento. Hay también un tercer sentido de “consciente”: conciencia de un objeto o evento particular. Este tercer sentido también puede ser analizado en términos del sentido central esbozado arriba. Ser consciente de un objeto, x, es estar en algún estado (parcial) de conciencia fenoménica que incluye una representación de x. En otras palabras, x es el referente u “objeto intencional” de un estado o representación consciente”.

El adoptar esta postura fenomenológica conduce a Goldman a defender el estatus privilegiado de la introspección. Si realmente existen cosas con propiedades cualitativas o

⁴⁵ Aquí Goldman recuerda el caso donde somos conscientes del contenido pero somos incapaces de verbalizarlo (como en el fenómeno de “en la punta de la lengua”, aludido más arriba) bien porque el contenido no ha sido fácilmente codificado en una forma lingüística, bien porque su modo de representación cognitiva no permite una verbalización completa.

fenomenológicas (*qualia*) que sólo son sensibles al sistema a través de la experiencia, escapando, por tanto, al entendimiento teórico⁴⁶, el acceso de primera persona a los propios estados tiene una notable ventaja sobre el acceso de tercera persona. Goldman afirma (1993b, 370):

“[...] parece haber una asimetría informacional en el conocimiento de los estados mentales que favorece el conocimiento de primera persona sobre el de tercera persona más que al contrario. Las personas parecen tener una forma diferente, y mejor, de acceso a sus propios estados mentales que a los estados de los otros. Dicho “acceso privilegiado” no necesita ser perfectamente fiable o infalible, pero parece ser usualmente fiable. Ciertamente, ¿por qué es la comunicación verbal un indicador normalmente fiable de los estados conscientes si no [es] por el hecho de que las personas pueden normalmente informar acerca de la existencia y contenido de sus estados conscientes (actuales) correctamente?”

Este privilegio, como dijimos, está fundamentado en la existencia de los *qualia*, tal como defiende Goldman (1993b, 381):

“Parece que nos quedamos, entonces, con las propiedades cualitativas o fenoménicas, a saber, *qualia*, como las propiedades intrínsecas que permiten la clasificación mentalista. [...] ciertamente hay propiedades intrínsecas, categóricas, que pueden ser detectadas o monitorizadas “directamente” (aunque no necesariamente de modo infalible). Así, parece como si el modelo psicológico más prometedor de cómo los estados mentales propios están clasificados propone que fuera mediante la detección de las propiedades fenoménicas de estos estados. [...] Si esto es correcto, la conciencia fenoménica tiene un papel esencial que jugar al explicar la ejecución de una tarea cognitiva muy común”.

⁴⁶ Es el caso, nos dice Goldman, de las personas ciegas o afectadas por prosopagnosis. Las personas ciegas, por ejemplo, pueden discriminar, haciendo uso de un conocimiento teórico y del tacto, entre rejillas horizontales y verticales, pero no las pueden “ver”, sino “imaginar” o “adivinar”. En el caso de las personas acusadas con la enfermedad de la prosopagnosis, es la cualidad de “ver la familiaridad” lo que les falta. Obviamente estas personas tienen la capacidad para ver las caras familiares, pero es la capacidad para captar la cualidad de “ver la familiaridad” de lo que carecen, a pesar de disfrutar completamente de la capacidad visual de ver las caras.

De este modo defiende Goldman su propuesta introspeccionista de la simulación. Sin hacer uso de ningún tipo de teoría o generalización, el sujeto es capaz de explicar y predecir, o utilizando la palabra del autor, “interpretar” a los sujetos mediante el mecanismo de la simulación, es decir, poniéndose en el lugar del otro (o de sí mismo en otras circunstancias). Al ponerse en su lugar, el sujeto simulador A transfiere al sujeto simulado B aquellos estados en los que estaría A en caso de estar en la situación de B. Ciertamente, para poder ponerse en su lugar, el sujeto requiere de cierta información, pero ésta sólo posee un carácter secundario, porque lo importante es que el sujeto, debido al principio de analogía y al de empatía, parece tener cierta facilidad para simular a otras personas, preguntándose a sí mismo, qué creería, desearía, haría,... yo en tales circunstancias; la respuesta a dicha pregunta es transferida al otro, y de esta manera se le atribuyen determinados estados internos. Al mismo tiempo, el sujeto es capaz de responder a dicha cuestión porque previamente posee los conceptos relevantes de los estados mentales y porque posee un acceso privilegiado y directo a sus propios estados internos. En otras palabras, gracias al carácter cualitativo o fenoménico de los estados mentales, el sujeto puede acceder a ellos de manera directa mediante la introspección y, por eso, su conocimiento acerca de sus propios estados mentales es un conocimiento fiable de primera persona. Esta fiabilidad no se puede obtener, afirma Goldman, en el conocimiento de tercera persona porque no es posible usar el mecanismo de la introspección. Pero, la razón por la cual el sujeto “ordinario” normalmente tiene éxito en sus atribuciones de estados mentales a otras personas es porque, poniéndose en su lugar, escruta, por introspección, cuáles son los estados en los que él mismo se encontraría de estar en dicha situación y entonces los transfiere al otro sujeto.

3.3. Simulación sin introspección: Robert Gordon.

3.3.1. Las “rutinas ascendentes” como mecanismo de simulación.

La propuesta simulacionista de Gordon es considerada como la versión más radical dentro de las distintas variaciones que podemos encontrar en el debate sobre la simulación

mental. En “Simulation Theory”, Gordon (1992a, 11) define la simulación del siguiente modo:

“Concebida más ampliamente, la Teoría de la simulación mantiene que uno representa las actividades y procesos mentales de los otros por simulación mental, a saber, generando actividades y procesos similares en uno mismo. Por ejemplo, uno anticipa el producto de las inferencias teóricas y prácticas de otro desde premisas dadas al hacer las inferencias desde las premisas propias. En simulaciones más complejas, uno imaginativamente adopta las circunstancias del objetivo y entonces usa el aparato mental propio para generar estados mentales y decisiones. Computacionalmente, este ejercicio de la imaginación es normalmente concebido como requiriendo la habilidad para introducir los inputs simulados en los procesos de toma de decisiones de uno, así como la habilidad para tomar estos procesos ‘off-line’, de manera que no afecten en las conductas reales”.

Al igual que todas las versiones del simulacionismo, la propuesta de Gordon está fundamentada en el principio de analogía, pero la diferencia estriba en que este autor hace hincapié en una analogía que insiste en la existencia de una doble similitud: por un lado, una similitud interna entre el sujeto simulador y el sujeto simulado; y, por otro lado, una similitud externa, ya que al predecir y explicar la conducta de otro lo hacemos en virtud de un mundo compartido y mutuamente conocido. La mayoría de los teóricos de la simulación, aluden a la similitud interna como principio básico sobre el que se yergue el proceso de la simulación mental. Sin embargo, Gordon va a insistir en la similitud externa, dejando casi a un lado la interna. Así, para Gordon, las causas de las acciones de los sujetos, los *explanans* de su conducta, están ahí fuera, en el mundo y, sólo cuando existe alguna razón por la que no se localizan dichas causas en el mundo, es cuando recurrimos a las causas mentales. Por ejemplo, cuando vemos a un amigo reaccionar de manera sorprendente debido, quizás, al miedo, buscamos en el medio el objeto que haya podido provocar dicha reacción. Para Gordon, cuando miramos hacia el interior de una persona, lo que hacemos en realidad es mirar el mundo desde el punto de vista físico, emocional y motivacional de la otra persona. Lo que hay dentro de los sujetos es lo mismo que hay fuera con pequeñas variaciones emocionales y motivacionales. Es, nos dice Gordon, como mirar

por un telescopio; miramos dentro de él, pero lo que hay es lo que encontramos fuera con algunos cambios o transformaciones. En su artículo, “Sellars’s Ryleans Revisited”, Gordon (2000a, 103) lo expone del siguiente modo:

“[...] cuando miramos dentro de las personas *psicológicamente*, lo que vemos [es que] no hay nada sino el mundo – el mundo con sus cualidades emocionales y motivacionales, sus permisividades, y sus varias propiedades modales. La idea, pienso, es similar a la de Hume, acerca de entrar casi íntimamente dentro de lo que él llama sí mismo, siempre tropezando con alguna percepción particular u otra, y nunca observando ninguna cosa sino la percepción. Esto me hace volver al tema de cómo uno mira dentro de uno mismo y dice lo que hay allí. La respuesta que quiero defender será, por supuesto, que uno hace esto mirando al mundo y hablando de lo que hay ahí fuera”.

Esta insistencia de Gordon en el mundo exterior, en la idea de que la simulación es posible en tanto nos encontramos frente a un mundo compartido y mutuamente conocido, es importante porque constituye el fundamento para su formulación de la hipótesis de las “rutinas ascendentes”, uno de los aspectos distintivos de la teoría de Gordon y una de las razones que hacen que ésta sea una de las propuestas más radicales. Con el término “rutinas ascendentes”, el autor quiere aludir a procesos *rutinarios*, que no están mediados por, ni requieren, ningún tipo de razonamiento, por los que las personas adscribimos, a nosotros mismos y a los demás, estados mentales a partir de lo que sucede en el mundo; de aquí que sea un proceso *ascendente* que va desde el estado de hechos en el mundo hasta el estado mental de una persona. En palabras de Gordon (2000a, 105):

“[...] la auto-adscripción de estados mentales, más precisamente, cualquier auto-adscripción que no esté basada en evidencia, es llevada a cabo por el uso de lo que yo llamo rutinas ascendentes. Estas son procedimientos – rutinas que no requieren razonamiento – que permiten responder a una cuestión acerca de uno mismo, y específicamente acerca de los estados mentales de uno, *al responder a una cuestión que no es acerca de uno mismo, ni acerca de los estados mentales en absoluto*: una cuestión de mirar al

exterior. [Las rutinas ascendentes] Responden a una cuestión acerca de un estado mental que es sobre x , respondiendo a otra cuestión situada en un nivel semántico más bajo, una cuestión directamente acerca de x . Este es el porqué las llamo rutinas *ascendentes*. La idea general es, vagamente, que para adscribir una creencia, deseo, intención, u otro estado mental a nosotros mismos de un modo razonablemente fiable, todo lo que necesitamos es la habilidad para *expresar* la creencia, deseo, intención, y demás. Por ejemplo, cuando digo a un dependiente, ‘Quiero dos de estos y tres de aquellos’, es muy probable que sí quiera la posesión de los artículos [que] señalo. Para alcanzar la fiabilidad con respecto a lo que yo quiero, no miro hacia dentro, miro hacia fuera en el caso expuesto”.

También expone la misma idea en “ ‘Radical’ Simulationism” (1996, 15) cuando afirma:

“[...] argumento que dicha auto-adscripción descansa [...] en lo que llamo *rutinas ascendentes*. Por ejemplo, el modo en el cual los adultos normalmente determinan si creen o no que p es simplemente preguntándose a sí mismos la cuestión de si [se da] o no p . Así, si alguien me preguntara a mí, (Q1) “¿Crees que Mickey Mouse tiene un rabo?” Yo me preguntaría a mí mismo, (Q2) “¿Tiene Mickey Mouse un rabo?” (con ciertas limitaciones sobre cómo obtengo yo la respuesta a Q2). Si la respuesta a Q2 es Sí, entonces la respuesta a Q1 (lo mejor que puedo hacer sin tomar en consideración el conflicto posible entre la conducta verbal y no-verbal) es Sí (o, “Sí, sí creo que Mickey tiene un rabo”). La respuesta a Q1 es No si o bien la respuesta a Q2 es No o bien no está disponible ninguna respuesta dentro de las limitaciones”.

La idea de las rutinas ascendentes permite a Gordon formular sus dos grandes aportaciones al debate en el marco de la Psicología popular. Por un lado, una teoría de “metodología cálida” diferenciándose de la “metodología fría” defendida por la Teoría-teoría. Por otro lado, una versión no-introspeccionista de la Teoría de la simulación. Con

respecto al primer aspecto⁴⁷, si recordamos, en el capítulo 2 expusimos la metodología fría empleada por algunos autores (como Fodor) para ejemplificar el modo en que proceden nuestras capacidades; una metodología dedicada principalmente a los procesos intelectuales, centrándose en las inferencias que se producen de un conjunto de creencias a otro a través de una serie de principios generales o leyes. Por el contrario, la metodología cálida hace un uso esencial de las capacidades emocionales y motivacionales así como de la capacidad para el razonamiento práctico. Desde esta metodología cálida, la habilidad para predecir la conducta de los otros no depende de una competencia para reconocer y categorizar los estados mentales, sino que dicha predicción puede ser llevada a cabo si entendemos que las creencias y los deseos de una persona pueden ser “contagiados” de algún modo al igual que las emociones.

Merece la pena profundizar un poco más en esta idea porque constituye un elemento importante dentro de la teoría de Gordon. El concepto de “empatía facial” nos remite al hecho de que las personas tendemos a imitar los movimientos de los músculos, sobre todo, las expresiones faciales, de modo tal que nos permite captar las emociones del otro. Así, se podría decir, los músculos faciales funcionan como comunicación de las emociones. De esta manera, al gesticular o emitir sonidos vocales estamos produciendo la emoción que acompaña dicho gesto y, por eso, este proceso de imitación nos permite conocer el estado psicológico de la otra persona de un modo inmediato y no-inferencial, es decir, de manera automática y sin mediación de mecanismo consciente alguno. Haciendo uso de la evidencia empírica de los últimos años, que veremos en el capítulo 4, Gordon realza el hecho de que los niños muestran una inclinación hacia la empatía, que se produce de un modo no-cognitivo, es decir, sin necesidad por parte del niño de reconocimiento de los estados mentales, ni de mecanismo que permita transformar el propio sistema cognitivo del niño en el sistema cognitivo que pretende simular. De este modo, siguiendo la metodología cálida, obtendríamos la siguiente explicación empática de la situación de un sujeto S:

- S está en la situación P, que es análoga a mi P’.

⁴⁷ Otros simulacionistas (como Goldman, Harris o Heal) también proponen una metodología cálida, puesto que la propia propuesta de la simulación defiende una perspectiva donde se priman los aspectos emocionales y motivacionales de las capacidades humanas frente a los aspectos cognitivos. Sin embargo, la razón por la que exponemos este punto en la argumentación de Gordon es porque este autor ha sido más explícito en este aspecto que los demás, manteniendo un diálogo más directo con los teóricos de la teoría con respecto a esta dicotomía.

- S tiene el objetivo O, que es similar a mi O'.
- Cuando yo me enfrenté a P', la cual afectó a mi O', yo sentí E' (es decir, P' y O' causaron E').
- Por tanto, probablemente S esté sintiendo E, que es como mi E', provocado por P y O.

Para poder hacer este razonamiento práctico no hace falta tener conocimiento explícito de la relación causal entre P, O y E, es decir, no es necesario poseer una teoría psicológica acerca de los estados mentales, sino que simplemente basta con *recordar* lo que hemos sentido ante P' y O' para saber que lo que S está sintiendo es E. A su vez, este modelo de explicación empática permite predecir el comportamiento del otro, en tanto que al entender que S está sintiendo E, predecimos la conducta de S como el resultado de sentir E.

Por otro lado, la hipótesis de Gordon sobre las rutinas ascendentes conduce al autor a formular sus ideas sobre un simulacionismo no-introspeccionista y a equiparar las perspectivas de primera y tercera persona. En el apartado anterior, vimos cómo la propuesta introspeccionista de Goldman sobre la simulación, así como la de otros teóricos de la simulación como Harris, Fuller y Heal, estaba fundamentada en tres requisitos: a) una inferencia, basada en la analogía, desde uno mismo hacia los otros; b) la base introspectiva de las auto-adscripciones de estados mentales; c) la posesión previa por parte del sujeto de los conceptos de los estados mentales que adscribe. Gordon rechaza estos tres supuestos por ser sumamente problemáticos.

El argumento de la analogía correría el riesgo de colapsar la Teoría de la simulación en una forma de Teoría-teoría si, como se ha supuesto, se necesitara una teoría de fondo (una teoría psicológica) que justificara dicho argumento. Es decir, desde el punto de vista de la analogía, al consistir la simulación en “ponerse en el lugar del otro”, la persona que está simulando se está usando como “modelo” del otro. Muchos autores, como Churchland, han argumentado que para poder determinar si se da una similitud lo bastante relevante como para que pueda ser usado como modelo se necesita una teoría de fondo, una teoría de sentido común que dicte los criterios que permiten hacer esta analogía. De este modo, la Teoría de la simulación no sería un competidor de la Teoría-teoría, sino más bien una parte

(conocida como el Modelo del Modelo de la Simulación) que respalda la Teoría-teoría. Sin embargo, Gordon rechaza esta interpretación por considerarla una mala definición del concepto de modelo. Ciertamente, afirma Gordon, a veces nos basamos en la analogía para predecir y explicar la conducta de otra persona, identificándonos con la otra persona y transfiriéndole lo que nosotros mismos haríamos, deseáramos, querríamos,... (ésta es la postura de Goldman, Harris, Heal,...). Pero su idea es que no se produce una transferencia, sino una transformación y, por eso, la crítica al concepto de modelo no resulta efectiva para la propuesta de Gordon, donde uno no se simula a sí mismo en la situación del otro, sino que uno se transforma en el otro. Gordon lo argumenta en “The Simulation Theory: Objections and Misconceptions” (1992a, 120) de la siguiente forma:

“Si estoy en lo correcto, el simulador no está usando a un individuo, él mismo, como un modelo de otro, y no hay inferencia implícita de ninguna clase desde uno mismo al otro. El argumento de que se necesita una teoría para *justificar* la inferencia (alegada) desde uno mismo a otro está por tanto basada en un error”.

Por otro lado, los otros dos supuestos se encuentran con las objeciones de los argumentos empíricos, los cuales, basados en la evidencia experimental, tratan de argumentar que las atribuciones de primera y tercera persona se desarrollan casi simultáneamente, aproximadamente en el mismo período y no que el niño aprende primero a dominar sus propios estados mentales y luego, a partir de aquí, aprende a inferirlos a otras personas, como sugiere el simulacionismo más moderado visto anteriormente.

Situándonos en el caso de las auto-adcripciones, el proceso de las rutinas ascendentes consiste en que si alguien (o yo misma) me pregunta si creo que *p*, respondo a esta cuestión mirando al mundo y, si es cierto que *p*, entonces respondo afirmativamente. En ningún caso, mantiene Gordon, procedemos examinando nuestra conducta a la luz de una teoría ni buscamos introspectivamente las marcas cualitativas o fenomenológicas de dicho estado. Simplemente, reinterpretemos la pregunta: “¿Crees que está lloviendo?” en esta otra: “¿Está lloviendo?”. Si la respuesta a ésta última pregunta, que está dirigida hacia el exterior, es afirmativa, también lo es la respuesta a la primera.

Este proceso de las rutinas ascendentes se aplicaría a todas las actitudes proposicionales aunque Gordon únicamente se detiene en las creencias y deseos. El caso de las creencias ya lo vimos en el párrafo anterior y, con el deseo, el mecanismo procede de forma bastante similar. Ahora bien, la cuestión es: ¿cómo llega el niño a manejar este proceso? Dicho de otro modo, ¿cómo puede el niño llevar a cabo auto-adcripciones sin hacer uso del acceso introspectivo o de un tipo de conocimiento que se encuentra ya en el niño de manera innata?

Para la Teoría-teoría, recordemos, el niño nace con una estructura de conocimiento innata que se va desarrollando bien por un proceso de teorización a través de la experiencia, bien por un proceso de maduración. Para Goldman, por otro lado, los niños aprenden a manipular las auto-adcripciones en un primer momento y antes de las adcripciones a otros porque poseen un acceso privilegiado y directo, mediante la introspección, a lo que son sus propios estados internos, lo que les permite saber en qué estado se encuentran, una vez, eso sí, hayan adquirido los conceptos relevantes. El proceso que defiende Gordon es un mecanismo por el cual el niño aprende a hacer auto-adcripciones sin estar en posesión previamente de los conceptos de los estados mentales, es decir, sin que el sistema “sepa” en qué estado se encuentra y sin necesidad de la introspección.

Según Gordon, en el caso del deseo, enseñamos a los niños a anteponer a los nombres como “plátano” o “chocolate” la forma “[yo] quiero...” en las circunstancias apropiadas, por ejemplo cuando ellos miran anhelantes (con deseo) un plátano y, por tanto, tratamos su afirmación “[yo] quiero un plátano” como una *demanda* del plátano. Dejando a un lado el caso de los adultos, quienes pueden emitir una expresión del tipo “yo quiero...” sin querer realmente lo que piden (debido, quizás, a que están empleando otros usos del lenguaje como el engaño, la ironía,...), Gordon afirma que los niños pequeños, de aproximadamente dos años, *piden* x cuando realmente *quieren* x. De este modo, el niño lo que aprende es a emplear *la forma lingüística* apropiada para una auto-adcripción del deseo sólo cuando realmente tiene dicho deseo. A través de este proceso, el niño no aprende a dominar los conceptos de “querer” y “desear”, ni siquiera aprende que el referente del pronombre “yo” es el hablante. Simplemente aprende cómo expresar con fiabilidad un estado; a partir de aquí, lo que han de aprender son los conceptos. Así, los niños son capaces de auto-adcribirse bastante fiablemente un deseo sin necesidad de que ellos, o su sistema, “sepa”

de antemano en qué estado se encuentra, es decir, no requiere ningún tipo de conocimiento teórico ni de acceso introspectivo. Lo mismo sucede en el caso de las creencias. Cuando los niños ya son capaces de emplear algunas formas lingüísticas muy simples como “Está lloviendo”, se les enseña a anteponer a dicha expresión la forma “[yo] creo...”. Estas auto-adcripciones, a pesar de no hacer uso del conocimiento teórico ni de la introspección, tienen un alto grado de fiabilidad porque, de nuevo, el niño (de alrededor de dos años) sólo utiliza dicha forma lingüística cuando realmente se encuentra en un estado de creencia. Al igual que con el deseo, el niño no aprende a dominar el concepto de “creer” ni el referente del pronombre personal, así como tampoco aprende que puede darse una diferencia entre “creer que p ” y “ser realmente el caso que p ”, es decir, no aprende a distinguir la *creencia* de p del *hecho* de que p , como tampoco que sus creencias pueden variar de las creencias de los otros. En otras palabras, en esta primera fase del desarrollo, los niños no aprenden que creen que está lloviendo, ni que tienen una creencia, sólo repiten “como un loro” (es decir, sin conciencia ni conocimiento) una fórmula antes de decir lo que ellos realmente quieren decir, a saber, que está lloviendo.

Del mismo modo que no hay acceso introspectivo para la atribución de estados mentales a uno mismo, tampoco es necesario para aquellos casos donde tratamos de atribuirlos a otras personas. Como explicamos más arriba, la simulación que defiende Gordon no consiste en una *transferencia* desde el propio caso de uno al caso del otro, sino en una *transformación* de uno mismo en el otro. En este sentido, cuando autores como Goldman, Fuller y Heal afirman que es necesario que el sujeto posea y domine previamente los conceptos de estados mentales que va a adscribir es porque entienden que el proceso de la simulación, basado en la analogía, consiste en que el agente transfiere su propio yo en el otro. Sin embargo, argumenta Gordon, al entenderla así, estos autores están pasando por alto una cuestión crucial, a saber: no es lo mismo simularse uno mismo en la situación de otra persona que simular a otra persona en su situación.

En otras palabras, no es lo mismo entender que, cuando un agente A adscribe un estado mental M a otro sujeto S, el proceso de simulación consistirá en que A se simula a sí mismo en la situación de S, obteniendo un estado mental M que A transfiere a S, sobre la suposición de que existe una similitud bastante relevante entre ambos, que entender que A simula ser (se transforma en) S en la situación de S. Para llevar a cabo esta transformación,

que se produce en la imaginación, es preciso que el sujeto realice una serie de cambios egocéntricos, es decir, es necesario que el sujeto modifique su propio mapa egocéntrico incorporando los cambios adecuados para transformar su mapa en el mapa de la otra persona. Dicho de otro modo, para llevar a cabo una simulación, uno debe realizar una serie de ajustes, tales como cambios en el punto de vista personal, espacial y temporal, para situarse uno mismo en la situación física y epistémica del otro en la medida en que difiere de la nuestra propia. Del mismo modo, hay que compensar la capacidad de razonamiento del otro así como su nivel de conocimientos técnicos, para lo cual hay que ajustar el contexto y la historia conductual de la otra persona⁴⁸. Por tanto, de este modo, dicha transformación supone que el referente del pronombre personal “yo” pasa a ser la otra persona y que los referentes de “aquí” y “ahora” son el tiempo y el lugar de la otra persona. Cambiando estos referentes, haciendo la transformación de manera adecuada, no hay que transferir nada de un sujeto a otro porque el resultado de la simulación serán los propios *outputs* del sujeto simulado en su propia situación. En “Simulation without introspection or inference from me to you” (1995a, 56), Gordon afirma:

“La idea que estoy elaborando es que una vez que la *transformación* personal ha sido llevada a cabo, no queda [ninguna] tarea de *transferir* mentalmente un estado desde una persona a otra, ni [ninguna] cuestión de *comparar* a Mr. Tees conmigo. Ya que, en la medida en que he re-centrado mi mapa egocéntrico sobre Mr. Tees, no estoy considerando lo que RMG [R. M. Gordon] haría, pensaría, querría y sentiría en la situación. Dentro del contexto de la simulación, RMG está fuera del cuadro completamente. En resumen, cuando simulo a Mr. Tees perdiendo su vuelo, estoy ya representándole *a él* como habiendo estado en cierto estado de la mente”.

⁴⁸ Tal como se puede ver, para poder realizar esta transformación el sujeto simulador requiere de información acerca del otro, pero este tipo de conocimiento no es teórico ni psicológico, es decir, no está basado en las leyes causales psicológicas que conectan una conducta con sus causas y efectos, sino acerca de la situación y estados mentales actuales y pasados del sujeto que se pretende simular. En ocasiones, estos teóricos de la simulación conceden que se puedan llegar a desarrollar una serie de generalizaciones (reglas generales o heurísticos) cuando se trata del mismo sujeto en un momento futuro o clase de sujetos, por ejemplo, como aquellos que comparten una serie de convenciones de una cultura particular, por las que, como siguiendo “una regla”, hacen x en determinadas circunstancias c. Pero, con todo, el papel que juega este conocimiento en la práctica común de atribuir estados internos es secundario. Aquí, siguiendo a Goldman, Gordon entiende la simulación como “guiada por el proceso” y afirma que el papel fundamental lo juegan los procesos cognitivos que son los que generan los *outputs* de la simulación, con poca o ninguna influencia de la información general acerca de las mentes.

De esta manera no se produce ningún tipo de transferencia ni se requiere ningún acceso privilegiado (introspección) a los propios estados de uno para poder decidir en qué estados mentales se encuentran otras personas, ya que, combinando esta idea de la transformación con la de las rutinas ascendentes, Gordon afirma (1995a, 60):

“[...] en una simulación de O, recuérdese, “yo” refiere exclusivamente a O, el individuo sobre quien ha sido re-centrado mi mapa egocéntrico. Así situó la cuestión de si O cree que p simplemente preguntando, dentro del contexto de la simulación de O, si es el caso que p . Esto es, simplemente me intereso por *el mundo* – el mundo de O, el mundo desde la perspectiva de O [...] – y, comunicando lo que hay allí, estoy comunicando las creencias de O. Esto es, comunicar las creencias de O sólo *es* comunicar lo que hay allí. Esto es por qué mantuve (Gordon, 1986) que adscribir a O una creencia que p es afirmar que p dentro del contexto de una simulación de O”.

Al no estar basado en un acceso directo, introspectivo, el simulacionismo de Gordon permite establecer una equiparación entre el conocimiento de primera y tercera persona que no acepta ninguna otra versión de la Teoría de la simulación mental. El fundamento para afirmar una diferencia entre las adscripciones de primera y tercera persona es que ésta última depende de la evidencia situacional y conductual mientras que la primera persona es independiente de dicha evidencia y es, además, epistemológicamente privilegiada. Como hemos visto, Gordon niega tales diferencias. Los dos tipos de atribuciones se ejecutan del mismo modo, con la única diferencia de que en el caso de los otros, el agente tiene que hacer una serie de transformaciones para cambiar su propio mapa egocéntrico por el de la otra persona dentro del marco de la simulación. Una vez que estos cambios se han llevado a cabo, el proceso es el mismo, tanto en las adscripciones de primera persona como en las de tercera persona, a saber, decir algo acerca del mundo. Así, en lugar de descansar en una analogía de lo que hay dentro de los individuos, como proponen Goldman, Fuller, Heal o Harris, Gordon propone una simulación que descansa en la idea de que todos miramos hacia fuera, hacia uno y el mismo mundo. Por eso, atribuir estados mentales, ya sea a uno mismo o a otros, es decir algo del mundo externo, aunque de un modo relativizado a un “punto de vista” particular. Además, afirma el autor, el hecho de usar el mismo mecanismo

para la atribución de primera y de tercera persona permite dar cuenta de las atribuciones conflictivas. Gordon afirma (1995a, 63):

“Por ejemplo, considérese la pregunta, “¿Deberían los padres dedicar tanto tiempo al cuidado del niño como las madres?”. Supóngase que cuando me pregunto a mí mismo esta cuestión, yo respondo, “Sí”. Pero tú, simulándome a mí sobre la base de la evidencia conductual, respondes por mí, dentro de la simulación, “No”. Así, usando una rutina ascendente, yo digo, “Creo que los padres deberían dedicar tanto tiempo como las madres”. Pero usando la misma rutina dentro de tu simulación de mí, tú dices, “No, creo que los padres no deberían dedicar tanto tiempo como las madres” – con “yo” refiriendo por supuesto a mí, RMG [R. M. Gordon]”.

De esta manera, y a diferencia de otras propuestas teóricas como las vistas anteriormente, Gordon da cabida en su teoría a las creencias inconscientes, no sólo a las que están en los mecanismos más profundos de la mente humana, como las creencias inconscientes de tipo freudiano, sino también a aquellas que emergen por producirse un desligamiento de los mecanismos de habla del sistema de control de la conducta⁴⁹.

3.3.2. El problema de las rutinas ascendentes: la interpretación de Perner.

Es importante destacar que la hipótesis de las rutinas ascendentes es propuesta por Gordon como alternativa a la versión introspeccionista de Goldman. Sin embargo, el problema que ve Perner (1999) con esta propuesta es que no permite distinguir entre distintos estados mentales. Es decir, si de un hecho x , yo asciendo al estado mental “Creo que x ”, ¿cómo puedo yo saber que el estado en el que estoy es de creencia y no de conocimiento o fingimiento,...? En otras palabras, según la hipótesis de las rutinas

⁴⁹ En este sentido, nos referimos a aquellos casos donde se produce una disociación entre la conducta verbal de una persona (lo que dice) y su respuesta conductual no-verbal (lo que hace), que ya mencionamos en el capítulo introductorio, o como aquellos casos conocidos como “efecto en la punta de la lengua”, donde el sujeto tiene la sensación de saber lo que quiere decir pero, por alguna razón, no consigue hacerlo; estos casos ya fueron tratados anteriormente cuando expusimos la versión de Goldman de la simulación.

ascendentes, de un hecho objetivo x se asciende a un estado mental M ; pero, ¿a qué estado mental? ¿cómo sé yo cuál es mi estado en relación a un hecho sin hacer uso de la introspección? Hemos detallado el caso en primera persona, pero como el método de las rutinas ascendentes también se aplica, según su autor, para la atribución de estados a otras personas, en el caso de la tercera persona nos encontraríamos con el mismo problema: de un hecho x , dentro del contexto de una simulación de S , ¿qué tipo de estado atribuyo a S ? La evidencia empírica, como veremos en el capítulo siguiente, muestra que a partir de los 2-3 años los niños pueden hacer estas distinciones correctamente, pero ¿cómo da cuenta de ellas la teoría de Gordon sobre las rutinas ascendentes?

Según Perner, cuando se trata del conocimiento no parece haber problema porque del hecho x se asciende a “Conozco x ”, ya que en el mundo, en tanto es conocido por mí, todo lo que es el caso es conocido por mí y todo lo que es conocido por mí es el caso. Pero con los otros estados resulta más complicado. La reformulación que hace Perner para abarcar otros estados, como la creencia falsa y la simulación o fingimiento⁵⁰, es la siguiente. En el caso de la creencia falsa, yo tengo que representar, por un lado, mi mapa egocéntrico (M_0) y, por otro lado, el mapa o la perspectiva de la otra persona que estoy simulando (M_1). Así⁵¹, por ejemplo:

⁵⁰ Los términos del inglés “simulation” y “pretend” se traducen al español, indistintamente, por los términos simulación y fingimiento. Normalmente, los autores usan el término “pretend” cuando quieren aludir al hecho de que una persona está fingiendo en una situación hipotética, contrafactual, y el término “simulation” cuando refieren al hecho de que una persona se pone en el lugar de otra para la atribución de estados mentales. Por eso, hemos estado empleando y emplearemos, en lo sucesivo, el término “fingimiento” para aludir a los casos donde la persona se sitúa en circunstancias hipotéticas, contrafactuales (como en los casos de los juegos fingidos o de ficción) y el término “simulación” para referirnos a los casos donde una persona hace uso del mecanismo de la simulación mental propiamente dicho.

⁵¹ El ejemplo está tomado del artículo de Perner, “Developmental Perspective on Metacognition and Introspection: Studies in “Theory of Mind” and Simulation” (1999). El argumento de Perner está fundamentado en un estudio que llevó a cabo con niños, de entre 2 y 5 años de edad, con el objetivo de comprobar si la simulación con las rutinas ascendentes puede proporcionar las respuestas correctas a las cuestiones acerca de tres condiciones: conocimiento, falsa creencia y simulación. Aunque las diversas pruebas que se han llevado a cabo dentro del ámbito de la Psicología popular serán detalladamente expuestas en el capítulo 4, conviene explicar, someramente, en qué consistió la tarea de Perner para poder entender el resto de su argumentación. En dicha tarea, se presentaba a los niños un escenario donde había un conejo de juguete en una caja con un pequeño agujero para poder alimentarlo. En la *condición de creencia-falsa*, la otra persona sale de la habitación para buscar comida para el conejo. En su ausencia, el conejo es llevado al veterinario. Cuando regresa la otra persona, alimenta al conejo a través del agujero de la caja. En la *condición de simulación o fingimiento*, todo sucede de la misma manera excepto que cuando el conejo es sacado de la caja, la otra persona está presente y es después cuando sale de la habitación para buscar la comida. Por tanto, cuando regresa pone la comida dentro de la caja sabiendo que el conejo no está. En la *condición de conocimiento*, todo sucede igual excepto que el conejo no es movido de la caja. Al final de cada escena, se

M0: mi mundo.

1. El conejo está en la caja.
2. Otra persona sale fuera a buscar comida.
3. El conejo es llevado al veterinario.
4. La caja está vacía.

La otra persona regresa y pone comida dentro de la caja para alimentar al conejo.

M1: yo en el mundo del otro.

1. El conejo está en la caja.
2. Salgo fuera a buscar comida.
3. Estoy en otra habitación cogiendo zanahorias.
4. El conejo está en la caja.

Vuelvo y pongo la comida en la caja para alimentar al conejo.

Siguiendo la metodología de Gordon, en M1 yo asciendo a partir del hecho 4 al estado mental “Sé que el conejo está en la caja”. Entonces, al volver a mi propia perspectiva M0 y cambiar el referente del pronombre personal “yo” por “ella”, el resultado es “Ella *sabe* que el conejo está en la caja”. El problema es que yo, desde M0, sé que la caja está vacía, por eso ella no puede *saber* algo que es falso, en todo caso tiene una *creencia falsa* o está *fingiendo*. Pero, ¿cómo se llega a la atribución de esos estados? La propuesta de Perner, que denomina *las rutinas ascendentes trans-mundo*, consiste en mantener la hipótesis de Gordon añadiendo una serie de reglas para cambiar el conocimiento por creencia o fingimiento cuando volvemos al mundo original, a nuestra propia perspectiva. En la condición de creencia-falsa, dicha regla es la siguiente:

- Se asciende de un hecho X en M_{n+1} a “conoce X” en M_n si la proposición X es verdadera en M_n , de otro modo se asciende a “cree X”.

preguntó a los niños si la persona actuó de ese modo porque *realmente sabía* que el conejo estaba en la caja, porque sólo lo *estaba simulando* o porque *pensó* (tenía la *creencia-falsa de*) que el conejo realmente estaba allí.

De este modo, siguiendo esta enmienda, como la proposición 4 en M1, “El conejo está en la caja”, es falsa en M0, donde la caja está vacía, al regresar desde M1, donde yo ascendí a “Sabe que el conejo está en la caja”, a M0, donde yo sé que la caja está vacía, concluyo, después de hacer los ajustes necesarios, que “Ella cree que el conejo está en la caja”. De esta manera, la simulación permite distinguir entre conocimiento y creencia.

En el caso de la condición de fingimiento, la cuestión se complica porque si simulamos a otra persona que, a su vez, está fingiendo, el proceso sería el siguiente:

M0:

1. El conejo está en la caja.
2. El conejo es llevado al veterinario.
3. La otra persona sale a buscar comida.
4. La caja está vacía.

La otra persona regresa y pone comida en la caja para alimentar al conejo.

M1:

1. El conejo está en la caja.
2. El conejo es llevado al veterinario.
3. Salgo a buscar comida.
4. La caja está vacía.

Vuelvo y pongo comida en la caja para alimentar al conejo.

Como la otra persona está simulando, conoce 2 y 4 pero, al dar de comer al conejo, se crean dos representaciones contradictorias, a saber, “la caja está vacía” (por 2 y 4) y “el conejo está en la caja” (porque lo alimento). Como estas proposiciones contradictorias no pueden ser acomodadas en el mismo espacio mental, surge la necesidad de postular una tercera perspectiva, desde donde la acción de dar de comer al conejo pueda ser entendida. Así,

M2:

1. El conejo está en la caja.

2. El conejo es llevado al veterinario.
3. Salgo a buscar comida.
4. Pongo la comida dentro de la caja para alimentar al conejo. El conejo está en la caja.

Desde M2, la acción de alimentar al conejo ya se entiende, pero ahora hay que proceder con la ascensión, es decir, hay que empezar el camino de regreso al mundo original para realizar la atribución del estado mental. Al ascender de M2, donde tenemos “el conejo está en la caja”, a M1, donde tenemos “la caja está vacía”, concluimos con “Creo que el conejo está en la caja”. Pero, de este modo, estando en M1, creo algo que sé (desde M1) que es falso. Por eso, Perner ve la necesidad de introducir otras dos enmiendas que permiten ascender hasta “simula x”. Dichas reglas son:

- Se asciende desde un hecho X en M_{n+1} a “conoce X” en M_n si la proposición X es verdadera en M_n , de otro modo asciendo a “pre-cree⁵² (falsamente) X”.
- Se asciende desde “pre-cree X y X es falso” en M_{n+1} a “simula X” en M_n , desde “pre-cree X y X es verdadero” en M_{n+1} a “cree X” en M_n .

De este modo, y siguiendo estas reglas, el sujeto simulador regresa a M1 concluyendo que la otra persona pre-cree X y como X es falso en M1, al ascender a M0, concluye que “Ella está simulando que el conejo está en la caja”. Desde esta propuesta de Perner, es importante representar todos los mundos y que la ascensión se dé paso a paso y sin olvidar ninguno, ya que de ser así, se puede llegar a concluir erróneamente “Ella simula que la caja está vacía” (si se va desde M1 a M2) o “Ella pre-cree que el conejo está en la caja” (si se va directamente desde M2 a M0). Así, M1 es importante porque constituye la situación experiencial de la otra persona, mientras que M2 es creado para entender las acciones de la otra persona en relación a lo que sabemos acerca de la situación experiencial (M1) de dicha persona. Por eso, el orden no se puede invertir y es necesario pasar por M1, porque si la

⁵² El término que emplea Perner es “prelief”, según este autor los niños en un primer momento de su desarrollo tienen un primer concepto que es “prelief” donde el niño no puede distinguir claramente qué tipo de estado mental se trata. Se correspondería con un concepto muy vago de creencia, donde el niño no puede aclarar si es verdadera, falsa, si se trata de fingimiento y demás, pero que permite al niño atribuir algún estado mental. Sólo con el desarrollo, el niño podrá diferenciar si lo que en un principio era “prelief” termina constituyendo creencia, fingimiento, conocimiento.

acción (M2) es directamente interpretada desde mi propio mundo (M0), no habría manera de decidir si dicha acción está basada en creencia o en simulación.

Ahora bien, en esta propuesta de Perner creemos que la formulación de las reglas no es del todo acertada. Tomando la propia argumentación de Perner, de un hecho x se puede ascender al estado de conocimiento, porque si x es el caso en mi mundo es conocido por mí, y si conozco x es porque x es el caso. De modo que no hay necesidad de hablar de “creencia verdadera”, porque para que ésta se produzca, x tiene que darse, en cuyo caso, lo que se da es un conocimiento de x . Pero, considerando la primera regla de Perner, si x no es verdadera en mi mundo, concluyo que la persona “cree x ”, dejando abierta la posibilidad de que esa creencia sea verdadera o falsa; cuestión que se resuelve con las siguientes reglas donde, introduciendo el concepto de “pre-crear”, si x no es verdadera en mi mundo, concluyo que “pre-cree falsamente x ” y que si se “pre-cree x y x es falsa” concluyo que “simula x ” pero si “pre-cree x y x es verdadera” concluyo que “cree x ”. Pero estas enmiendas sólo son necesarias para ascender desde M2 a M1 y la postulación de M2 sólo es necesaria en el caso de la simulación (no en el de la creencia), donde se produce una contradicción entre lo que la persona sabe y lo que hace en M1 y, de aquí, la necesidad de postular M2 para explicar la conducta contradictoria en M1. De este modo, para llegar a la conclusión de que el estado mental del otro es de creencia no tengo que postular M2, me basta situarme en su mundo experiencial (M1), darme cuenta de que es contradictorio con el mío y entonces concluir que cree falsamente. Si, por el contrario, cree verdaderamente es porque los hechos en su mundo (M1) son verdaderos en el mío (M0) y, por tanto, los conoce. Si concluimos que cree erróneamente es porque los hechos en su mundo experiencial (M1) son falsos en el mío (M0); no hace falta postular ninguna nueva perspectiva. Si, por otro lado, simula es porque los hechos en su mundo (M1) son verdaderos en el mío (M0) y, por tanto, sabe x , pero actúa como si $\neg x$. Por eso se postula un mundo M2 cuyos hechos son falsos en M1 y, por eso, desde M1 se concluye que cree erróneamente tales hechos. Como es contradictorio que la misma persona crea erróneamente (es decir, tenga la creencia falsa) que “El conejo está en la caja” y sepa (tenga la creencia verdadera), al mismo tiempo, que “La caja está vacía”, yo, desde M0, concluyo que está simulando. Por eso, las reglas que postula Perner quedarían mejor reformuladas de la siguiente manera:

- Se asciende de un hecho X a “Sé que X ” (regla general que Perner toma de la rutina ascendente de Gordon).
- Se asciende de un hecho X en M_{n+1} a “Sabe que X ” en M_n , si la proposición X es verdadera en M_n , de otro modo asciendo a “Cree (falsamente) que X ” (regla para la condición de creencia-falsa).
- Se asciende de un hecho X en M_{n+1} a “Sabe X ” en M_n si la proposición X es verdadera en M_n , de otro modo se asciende a “Cree falsamente X ”; y se asciende de “Cree que X y X es falso” en M_{n+1} a “Simula X ” en M_n (regla para la condición de fingimiento)

3.4. Críticas.

La Teoría de la simulación es una de las propuestas teóricas que más críticas ha recibido. Nos llevaría bastante tiempo exponer todas las objeciones que se han esgrimido en contra de ella, ya que, de hecho, muchos de los conceptos que emplea la Teoría de la simulación son refinados y especificados en los continuos diálogos que mantienen sus defensores con sus críticos. Por eso, únicamente vamos a profundizar en aquellas que están dirigidas a los pilares fundamentales del simulacionismo, mientras que las demás serán tratadas someramente en su relación con las otras.

Las críticas quizás más detalladas y extendidas que podemos encontrar vienen de la mano de autores como Stich & Nichols (1992), Fuller (1995) y Carruthers (1996). En varios de sus trabajos se puede observar cómo estos autores critican algunos aspectos fundamentales del simulacionismo, a saber: el concepto de modelo, la idea de simulación off-line, la hipótesis, específicamente de Goldman, de la necesidad de posesión previa de los conceptos mentalistas y la hipótesis, característica de la propuesta de Gordon, de las rutinas ascendentes entre otras.

Con respecto a la idea de que uno mismo se puede tomar como modelo de aquellas personas, cuyas conductas pretende explicar o predecir, Stich y Nichols (1992) afirman que

el concepto de modelo no puede ser usado sin manejar algún tipo de teoría acerca de él. En “Folk psychology: simulation or tacit theory?” (1992, p. 126) los autores afirman:

“[...] Más que construir un modelo y ponerlo en un túnel de viento, podrías *imaginar* el modelo en el túnel de viento y ver cómo tu modelo imaginario se comporta. Asimismo, podrías *imaginar* poner a alguien en un laboratorio estilo-Milgram y ver cómo tu sujeto imaginario se comporta. Pero obviamente hay un problema que queda aquí. Ya que mientras es ciertamente posible imaginar un avión en un túnel de viento, no está del todo claro cómo podrías imaginar con éxito la conducta del avión a menos que tengas una buena cantidad de información detallada acerca de la conducta de los aviones en situaciones como ésta. Cuando la simulación usa un modelo real de avión, el mundo te dice como se comportará el modelo. Sólo tienes que mirar y ver. Pero cuando sólo estás imaginando la simulación, no hay modelo real al que mirar. Así parece que debes tener una estructura de conocimiento internalizada para guiar tu imaginación. [...] Pero a menos que supongamos que tu imaginación está guiada por algún cuerpo sistemático de conocimiento acerca de la conducta de los aviones en situaciones como ésta, el éxito de tu predicción sería mágico”.

Por otro lado, Thagard & Barnes (1997) también reiteran el hecho de que el concepto de modelo no es suficiente para llevar a cabo predicciones y explicaciones correctas de la conducta humana. Según estos autores, este concepto parece presentar varias dificultades cuando tratamos de simular a personas que no poseen cierto grado de similitud con nosotros. Así, cuando imaginamos la conducta de un sujeto, el sistema puede funcionar de dos modos diferente. En uno de ellos, sí poseemos un sistema cognitivo real al que observar cuando realizamos la simulación: nosotros mismos; éste es el caso donde se da una relevante similitud entre los sujetos. En el otro caso, la simulación en la imaginación está guiada por una teoría tácita; éste es el caso donde tratamos de explicar y predecir la conducta de personas que no son similares a nosotros. Supongamos que estamos intentando entender los sentimientos de una persona de una cultura diferente, de una persona que es diferente a nosotros física o mentalmente (como es el caso de los autistas) o incluso cuando tratamos de interpretar la vida interna de ejemplares pertenecientes a otras especies de

animales, como puede ser el caso de perros y monos. Al intentar esto, estamos estableciendo “analogías de larga distancia” donde es inevitable la aplicación de alguna teoría para compensar las situaciones y fines dispares; en estos casos, sin la ayuda de un conocimiento previo no sería posible la construcción de una analogía apropiada. Thagard & Barnes (1997, 714) afirman lo siguiente:

“Ya que la otra persona es muy diferente de ti, debe ser muy duro encontrar una fuente análoga desde tu propia experiencia que tenga unas cualidades y una estructura causal que sean similares a las de la otra persona. La empatía es particularmente apropiada para fracasar si no estás motivado para hacer el esfuerzo de construir una fuente análoga cuando la simple recuperación produce error”.

Esta crítica que afirma que el concepto de modelo no es suficiente para llevar a cabo con éxito la práctica psicológica popular, y que necesita de una estructura de conocimiento o teoría que lo complete, conduce a estos autores a afirmar que la Teoría de la simulación corre el peligro de colapsarse y que, por tanto, el debate entre ambas posturas es sólo aparente, puesto que la Teoría de la simulación acaba por aceptar los mismos principios que la Teoría-teoría.

Por otro lado, otros autores también critican este concepto de modelo afirmando que éste no puede ser equiparado aquí al concepto de modelo en las ciencias naturales como hacen los defensores de la Teoría de la simulación⁵³. En este sentido, Davies & Stone (1998) afirman que la Teoría de la simulación se yergue sobre la idea de que al hacer nuestras predicciones acerca de la conducta de otras personas, procedemos imaginando cómo nos comportaríamos en su situación, es decir, parece que nuestras predicciones dependen de la posibilidad de que mi “ser imaginativo” en una situación dada produzca los mismos procesos psicológicos en mí como los produciría si yo estuviera realmente en dicha

⁵³ Heal (1995) argumenta que del mismo modo que no cuestionamos los modelos de repetición y su “relevante similitud” con el objetivo en otras ciencias, no hay razón para cuestionarlo en el caso de las ciencias psicológicas. La única diferencia entre ambas es que las últimas conciernen a un sujeto inteligente y, por tanto, sus *razones* para actuar deben figurar en mi explicación psicológica de él. Sin embargo, Heal, como Gordon, no diferencia entre el conocimiento de primera y tercera persona. En ambos casos se produce un proceso de repetición o modelación, es decir, de ponernos en cierta de clase situación, más que de poseer cierta clase de conocimiento. En ambos casos, el proceso de repetición se desarrolla del mismo modo, a saber, mirando al mundo.

situación. Pero, afirman estos autores, imaginarse en una situación no produce los mismos sentimientos que emergerían si realmente estuviéramos en esa situación; a lo sumo, imaginamos o recordamos lo que sentiríamos o hemos sentido en situaciones similares. Es decir, si queremos predecir, por ejemplo, la conducta de alguien que ha bebido bastante alcohol, desde la perspectiva de la simulación mental, nos situamos imaginativamente en su lugar, pero imaginar que bebo alcohol no produce los mismos sentimientos y conductas que emergen cuando realmente lo bebo; lo más que puedo lograr es recordar cómo me he sentido las veces que he estado en dicha situación.

Otro conjunto de críticas está dirigido a la idea de una simulación “off-line”. La hipótesis de un mecanismo de simulación “off-line”, recuérdese, se refiere al hecho de que el sujeto-simulador puede introducir en su sistema de razonamiento práctico aquellos *inputs* simulados que considere que son los que está teniendo el sujeto al que se está simulando, sin que ello tenga consecuencias en la conducta del propio sujeto-simulador. Una vez introducidos, el sistema genera una serie de respuestas pero, como está desconectado, es decir, desligado del sistema de control de la acción, dichos *outputs* no producen una respuesta en el sujeto-simulador, sino que constituyen la explicación o predicción de la conducta del otro. De este modo, afirman Stich & Nichols, si todo esto fuera posible, el sujeto no tendría que hacer nada; simplemente se limitaría a esperar que el propio sistema generase una respuesta; no habría aquí ningún mecanismo consciente, todo se mueve a un nivel implícito. Por tanto, no hay necesidad de usar una especial estructura de conocimiento, ni lo que se conoce como Psicología popular estaría siendo usada. Sin embargo, aquí surge un problema, ¿cómo podemos decidir qué creencias y deseos simulados introducir en el sistema de entre la gran cantidad de creencias y deseos hipotéticos que podríamos encontrar para generar todos la misma conducta? En otras palabras, ¿cómo podemos decidir qué *inputs* son los adecuados para atribuirlos a un sujeto? De nuevo, afirman estos autores, es necesario hacer uso de una teoría que nos permita decidir, entre todos los posibles, el par de creencias / deseos que es más probable atribuir al sujeto.

De acuerdo con Stich & Nichols, en la práctica de la Psicología popular, podemos encontrar lo que ellos llaman “penetrabilidad cognitiva”⁵⁴, es decir, el sujeto no se puede separar de todo su background e introducir los *inputs* que considere apropiados para generar la respuesta del sujeto simulado, porque el simulador posee información que, consciente o inconscientemente, se introduce en este mecanismo. El argumento de estos autores es el siguiente (1992, 150):

“Una virtud de usar una simulación para predecir la conducta de un sistema es que no necesitas tener ideas serias acerca de los principios que gobiernan la conducta del sistema objetivo. [...] Si la simulación realmente era similar al sistema objetivo, entonces la predicción que proporciona será una buena [predicción]. En las predicciones basadas en simulaciones, lo que no conoces no puede herirte.[...] Justo lo contrario es verdad para las predicciones que descansan en una teoría. Si estamos haciendo las predicciones en base a un juego de leyes o principios, y si hay algunos aspectos inesperados de la conducta del sistema que no son considerados por nuestros principios, entonces nuestras predicciones sobre esos aspectos de la

⁵⁴ Gordon (1995) explicita el hecho de que la hipótesis de la simulación “off-line” es una hipótesis auxiliar en su perspectiva de la Teoría de la simulación. Y afirma que, aunque resulta una hipótesis muy plausible, la teoría de la identificación imaginativa que defiende continúa siendo atractiva aún sin dicha hipótesis. Además, con respecto a la penetrabilidad cognitiva, Gordon afirma (1995, 176):

“El problema general es que para algunos tipos de fenómenos psicológicos o psicofísicos la diferencia entre realidad y realidad imaginada o simulada es crucial. *Imaginar* beber seis martinis no hace que uno se emborrache, ni siquiera off-line. Aquí la simulación es inherentemente inadecuada, y es indispensable una fuente independiente de conocimiento. Esta es una deficiencia de la *simulación*, pero no es una deficiencia de la *Teoría* de la simulación. Es una *virtud* de la teoría que la simulación fracase al predecir fenómenos que nuestra psicología de creencia-deseo de sentido común fracasa al predecir”.

Es más, afirman Gordon y Goldman, si la predicción estuviera sustentada en teoría y la teoría fuera falsa, la predicción incurriría en error con toda probabilidad. En cambio, como no está sujeta a teoría alguna, sino que surge como resultado de un experimento aislado de todo conocimiento previo, la predicción tiene más posibilidades de ser verdadera. De aquí se deriva la distinción que llevan a cabo entre predicciones correctas alcanzadas fortuitamente y predicciones correctas alcanzadas por entendimiento. El primer caso se produce cuando ambos sujetos comparten una teoría incorrecta, resultado de lo cual emerge una predicción correcta, que no constituye conocimiento puesto que está basada en afirmaciones falsas y es fruto de la casualidad. En el segundo caso, la predicción sí genera conocimiento porque está basada en el entendimiento de la similitud entre los dos individuos. Por eso, argumenta Goldman (1995, 202), la fiabilidad de las predicciones basadas en la simulación se puede garantizar si se dan dos condiciones:

“1) que los inputs presentes en las simulaciones se igualen *exactamente* a los inputs en los casos verdaderos, y 2) que los procesos cognitivos empleados en las simulaciones operen sobre los inputs fingidos en *exactamente* el modo [en que] los mismos procesos operan sobre los inputs verdaderos en los casos verdaderos”.

conducta del sistema serían menos exactas. Las predicciones basadas en teoría son sensibles a lo que sabemos y no sabemos sobre las leyes que gobiernan el sistema; *son* cognitivamente penetrables. Este contraste proporciona una manera útil de probar las dos teorías. Si podemos encontrar casos en que la ignorancia acerca del funcionamiento de la propia psicología de uno lleva a las personas a cometer errores al predecir lo que ellos, u otras personas semejantemente situadas, harían, proporcionará aún otra razón para pensar que la Teoría de la simulación *off-line* es insostenible. Y, tal como sucede, los casos que ilustran la penetrabilidad cognitiva en la predicción de la conducta no son todos difíciles de encontrar. La literatura en psicología social cognitiva está llena de ellos. [...]"

Por otro lado, Fuller (1995) centra sus críticas en la concepción radicalizada que tiene Gordon del concepto de empatía. Para Gordon, como vimos, la capacidad de empatía, o la capacidad para la simulación, es el aspecto fundamental para que el sujeto pueda lograr un dominio de los conceptos psicológicos, es decir, sin la empatía / simulación el sujeto no es capaz de aplicar conceptos tales como el de creencia o deseo. Para Fuller, la propuesta de Gordon comete un error de circularidad, ya que al afirmar que la capacidad para simular es previa y necesaria para la capacidad para emplear los conceptos psicológicos, dichos conceptos no pueden ser empleados en el proceso de simulación pero, de hecho, sí se usan y de aquí viene la circularidad. El proceso de la simulación, nos dice Fuller, podemos dividirlo en tres estadios: en el primero de ellos, uno se imagina que está en la situación del otro; en el estadio intermedio, el sistema de razonamiento práctico es desligado de sus *inputs* y *outputs* "naturales", es decir, es tomado "*off-line*"; en el tercer y último estadio, uno se encuentra en el estado final que atribuye al otro. En cada una de las tres partes podemos afirmar que es necesario el dominio de los conceptos psicológicos, ya que, por ejemplo, al situarme en la situación de alguien tengo que ser capaz de imaginarme *creyendo* ciertas cosas; del mismo modo que cuando considero los *inputs* y los *outputs* (creencias, deseos,...) que introduzco en el sistema y que éste genera respectivamente, también tengo que ser capaz de manejar dichos conceptos. Sin embargo, estos casos no parecen ser una objeción muy fuerte a la versión de Gordon puesto que, gracias a su hipótesis de las rutinas ascendentes, cuando yo me sitúo en el lugar de otra persona y comienzo el proceso de la

simulación, no me muevo en el ámbito de los estados psicológicos, sino en el de los hechos objetivos. No obstante, afirma Fuller, el problema surge en el último estadio, cuando no basta que yo imagine o finja estar en cierto estado, sino que tengo que adscribir dicho estado a otra persona. Fuller enfatiza esta idea cuando afirma (1995, 25):

“La circularidad que quiero subrayar, sin embargo, incluye la última etapa de la simulación. [...] Ésta parece requerir que yo ya tenga el, o al menos *un*, concepto del estado mental de estar disgustado. En casos donde el estado final es uno de creencia fingida, debo adscribir del mismo modo un estado similar al otro, y esta habilidad presupone que tengo el, o *un*, concepto de creencia. Al adscribir mi estado final al otro, estoy diciendo: el otro está en un estado similar a *este estado* en el que estoy yo. [...]”

Por otro lado, Carruthers (1996) también esboza algunas de las críticas más fuertes al simulacionismo. Con respecto a la versión introspeccionista de Goldman, Carruthers afirma que el hecho de que podamos acceder mediante la introspección a ciertos estados internos, experienciales, no justifica la afirmación de que podamos acceder a todos los estados de la misma manera. En palabras de Carruthers (1996, 34):

“[...] aplaudo el rechazo de Gordon del informe introspeccionista del conocimiento de nuestras propias creencias y deseos. Las creencias y deseos son estados permanentes; no son experiencias, ni incluso eventos presentes. Por tanto no podemos tener conocimiento de ellos por medio de la introspección de sus cualidades distintivas”.

Con respecto a la versión más radical de Gordon, la objeción va dirigida a la hipótesis de las rutinas ascendentes. En este sentido, afirma Carruthers, representar a un sujeto como creyendo que *p* no es lo mismo que adscribir a dicho sujeto la creencia de que *p*. En otras palabras, dentro del contexto de la simulación, afirmar “P” o “Creo que P” no es lo mismo que hacer afirmativamente la atribución “S cree que P”, ya que la primera sentencia, al caer dentro del contexto de la simulación, no es una afirmación. Por eso, aunque Gordon insiste en el hecho de que lo que se produce es una transformación, Carruthers piensa que sigue dándose una clase de transferencia tácita desde uno mismo hacia el otro. Si, a su vez, es considerada como transferencia, no consigue salvar los escollos del argumento desde la

analogía, a saber: qué sucede con las simulaciones “a larga distancia”, las cuales a su vez requieren algún tipo de teoría.

En el capítulo 6 retomaremos de nuevo la cuestión acerca de las simulaciones a larga distancia como uno de los problemas que plantea la Teoría de la simulación e intentaremos plantearlo y darle una solución, junto con otras cuestiones también relacionadas con el mecanismo de la simulación, que vaya de acuerdo con la postura que tratamos de defender aquí.

En este capítulo hemos explicado los argumentos más relevantes de la Teoría de la simulación, tanto en su versión introspeccionista, de la mano de Goldman, como en su versión no-introspeccionista, mantenida por Gordon. La idea fundamental de la formulación de Goldman es que para poder realizar la adscripción de estados mentales a otras personas y, por tanto, para que tenga algún sentido el uso del mecanismo de simulación, el sujeto tiene que ser capaz de reconocer sus propios estados mentales. Según Goldman, este reconocimiento se puede hacer fácilmente a través de la introspección; mecanismo encargado de detectar las propiedades cualitativas o *qualia* de los estados mentales, gracias a lo cual el sujeto siempre sabe automáticamente en qué estado se encuentra, ya que los *qualia* son los que marcan las diferencias de cada estado. Por el contrario, desde la perspectiva de Gordon, todo esto es innecesario, porque el sujeto es capaz de detectar sus propios estados mentales, así como los estados de los demás, mediante el proceso de las rutinas ascendentes, por el cual el sujeto sólo tiene que mirar al mundo y, a partir de aquí, añadir uno de los estados mentales a la proposición que afirma el estado real del mundo. De estas dos versiones, la que se aproximará más a la propuesta que defendemos aquí es la segunda, la de Gordon, puesto que desde esta postura el aprendizaje de los conceptos encuentra una explicación a partir de la experiencia del sujeto, quien aprende a poner una serie de etiquetas (que corresponden con los estados mentales) a las sentencias que profiere acerca del mundo exterior. En cambio, desde el punto de vista de Goldman, no se explica muy bien cómo es capaz el sujeto de aprender el lenguaje intencional y, en este sentido, parece que se requiere que el sujeto previamente esté en

posesión del aparato conceptual que le permite identificar los estados mentales. Esta postura está más cerca de la propuesta innatista que expusimos en el capítulo 2 y, por esta razón, nos decantamos más por la perspectiva de Gordon.

No obstante, el problema principal que vemos en lo que al mecanismo de la simulación se refiere es en lo tocante a las atribuciones “a larga distancia”. En estos casos, la Teoría de la simulación, en general, se muestra bastante limitada y, por eso, defenderemos en el capítulo 6, que lo más sensato es pensar que la simulación es un proceso que se pone en práctica en los primeros períodos del desarrollo cuando, además, el sujeto, siendo un bebé o un niño, no tiene necesidad de atribuir estados mentales a personas ajenas, sino que le basta con captar los estados mentales de sus más allegados, para lo cual sí es eficaz el mecanismo de simulación.

4. Los datos empíricos y su interpretación filosófica.

Las propuestas filosóficas expuestas en los capítulos anteriores, véase la Teoría-teoría y la Teoría de la simulación, están fundamentadas en los datos empíricos que proporcionan los experimentos llevados a cabo en el ámbito de la Psicología popular. Tomando la forma de distintas tareas, estos experimentos tratan de sacar a la luz las diversas habilidades que están involucradas cuando la Psicología popular entra en juego. Para ello, habitualmente se han tomado grupos de niños de entre 2 y 5 años⁵⁵ para tratar de averiguar en qué etapa del desarrollo cognitivo se manifiestan (ya sea porque emergen en dicha etapa o porque alcanzan un grado de madurez apropiado), así como a niños con un desarrollo cognitivo diferente para vislumbrar en qué medida es necesaria la Teoría de la mente para ejecutar dichas habilidades. En este sentido, los experimentos se han llevado a cabo básicamente con tres grupos distintos: a) niños con un desarrollo cognitivo normal; b) niños con un alto grado de autismo; c) niños con Síndrome de Asperger.

Como veremos, a pesar de que se han ido incorporando algunos elementos nuevos para facilitar las distintas tareas a los niños, en líneas generales los experimentos son siempre los mismos y la evidencia que se obtiene a partir de ellos no presenta grandes variaciones. Sin embargo, como ya hemos dicho, la misma evidencia sirve como

⁵⁵ En líneas generales, ésta es la media del intervalo de edad de los niños a los que se les han hecho las distintas pruebas pero, no obstante, también encontramos en la literatura al respecto algunos experimentos llevados a cabo con niños recién nacidos, como en el caso de la tarea de la dirección del ojo, e incluso con adultos, como por ejemplo en algunos experimentos con sujetos adultos con autismo y Síndrome de Asperger para calibrar el alcance de las limitaciones que presentan.

fundamento para dos propuestas tan filosóficamente distintas como son la Teoría-teoría y la Teoría de la simulación. Por esta razón, recurrir a la evidencia empírica no constituye argumento concluyente a favor de ninguna de ellas, si bien es esclarecedora y nos permite profundizar aún más en cada postura.

En lo que sigue, intentaremos exponer las tareas más relevantes llevadas a cabo junto con los resultados obtenidos (apartado 4.1.) para, a partir de aquí, exponer la interpretación filosófica que cada corriente de pensamiento realiza para elaborar su propuesta (apartado 4.2.). El caso del autismo parece ser tremendamente revelador y los autores de ambos lados de la discusión han invertido gran parte de su trabajo tratando de esclarecer este fenómeno, razón por la cual le dedicaremos un apartado completo (apartado 4.3.).

4.1. La habilidad para atribuir creencias falsas.

El contenido de este apartado está compuesto por algunos de los experimentos más relevantes que se han realizado en el ámbito de la Psicología popular. Aunque la historia de esta línea de investigación es relativamente corta porque se empezó a desarrollar, principalmente, a partir de los años 80, encontramos en esta área una cantidad importante de experimentos llevados a cabo, si tenemos en cuenta no sólo los experimentos originales, sino también las distintas versiones que se hicieron en función de las modificaciones que los investigadores creían oportunas para la obtención de unos resultados más objetivos y fiables. Hacer una exposición detallada de todos ellos sería imposible aquí, tanto por una cuestión de espacio, como por el hecho de que nos alejaría demasiado de los objetivos del presente trabajo. Por estas razones, sólo expondremos a continuación aquellos experimentos que son de especial relevancia, en virtud de los siguientes criterios: a) son los experimentos originales que se realizaron en cada área de investigación, es decir, percepción, conocimiento, creencia falsa, cambio representacional...; b) son los experimentos en los que están basadas las distintas interpretaciones que hacen luego los teóricos de la Psicología popular, es decir, tanto teóricos de la teoría como los

simulacionistas, y que nosotros expondremos en el apartado 4.2; c) son los experimentos más importantes y recurrentes dentro de la literatura de la Psicología de sentido común.

Por último, una cuestión importante a señalar, antes de pasar a la exposición de los diversos experimentos psicológicos populares, es que el orden que hemos seguido en dicha exposición se corresponde con la edad en la que los niños son capaces de ejecutar con éxito cada tarea. De esta manera, comenzamos con aquéllas que resultan ser más sencillas para los niños y vamos avanzando en complejidad, hasta concluir con aquellas tareas que les resultan muy difíciles porque requieren mayores niveles de abstracción y desarrollo y que, por tanto, los niños no son capaces de resolver hasta la infancia más tardía. Así pues, el primero de los experimentos es el que tiene que ver con los juegos de ficción, para pasar luego a detallar el conjunto de experimentos relacionados con la aparición del concepto de creencia y, con él, la capacidad de representación. Tales experimentos son: la percepción de primer orden, la distinción físico / mental, la creencia falsa, la distinción entre apariencia / realidad, el cambio representacional, el engaño y de dónde viene el conocimiento. El noveno experimento se centra en los estados mentales de segundo orden y el décimo trata de hacer una recopilación donde se resalta el diferente desarrollo del estado cognitivo del conocimiento frente al de la creencia. Por último, concluimos con dos tareas específicas del autismo, donde se resalta la habilidad para los aspectos concretos frente a los globales, en la tarea de las figuras escondidas, y su propia concepción acerca de la vida mental, en los textos autobiográficos.

- ***Entender la ficción: Teddy y el té.***

Entender las acciones fingidas o de ficción de otras personas parece ser una capacidad que emerge muy temprano en el desarrollo. Que los niños sean capaces de entender la doble identidad de un objeto, es decir, su identidad real y su identidad fingida, como, por ejemplo, cuando jugamos con un niño a que un plátano es un teléfono, parece ser un paso fundamental para, y previo a, otras muchas habilidades que componen la Psicología popular.

Harris y Kavanaugh (1993) llevaron a cabo siete experimentos en los que trataban de averiguar si los niños son capaces y a qué edad de entender el juego de ficción. Las pruebas

se realizaron a un total de 100 niños comprendidos entre uno y dos años de edad. En los cinco primeros experimentos, se comparó a un grupo de niños de un año y medio aproximadamente (entre 18 y 24 meses) con un grupo de niños de dos años recién cumplidos (entre 25 y 31 meses); mientras que en los dos últimos, que requerían respuesta verbal, la muestra se limitó a niños que habían cumplidos los dos años recientemente (entre 24 y 31 meses) y niños que tenían dos años ya avanzados (entre 31 y 36 meses).

Cada experimento fue diseñado para que los niños manifestaran distintas habilidades: comprensión de la identidad de ficción y de la sustitución de ficción, el cálculo de las consecuencias causales acompañado por acciones fingidas adecuadas y descripción de lo sucedido. Por tanto, cada uno de ellos, incorporó una serie de modificaciones en relación al objetivo en cuestión. No obstante, aquí sólo expondremos la forma general de todos ellos. En este tipo de tareas, los experimentadores dividieron cada una de ellas en dos fases: una primera de calentamiento, donde se animaba al niño a participar en el juego de ficción, seguido por una fase experimental, en la que se pretendía que el niño mostrara las distintas capacidades. En líneas generales, el procedimiento era el siguiente: se mostraba al niño un osito de peluche, una tetera, una taza y otros accesorios tales como un tubo vacío de pasta de dientes, un palo, un bloque amarillo redondo, un trozo de papel... Estos últimos objetos son los que podían adoptar más de una identidad dependiendo del contexto, es decir, de a lo que se estuviera jugando. Una vez presentados todos los elementos y reconocidos por el niño, el experimentador emprendía una secuencia con el niño donde o bien hacía que el osito “sirviera” el “té” y entonces el niño debía “revolverlo” con el palo, o bien hacía que el osito “derramara” el “té” sobre la mesa, esperando que el niño la limpiara con el trozo de papel, o bien hacía que el osito “apretara” el tubo vacío de pasta de dientes sobre el palo para que el niño procediera a limpiarle los dientes e infinidad de variantes donde los niños tenían que poner en juego diversas facultades.

Resultados:

Los resultados de los experimentos muestran que los niños de entre 18 y 30 meses de edad ya comprenden el significado de los comentarios acerca de las entidades de ficción y, en este sentido, son capaces de elegir el elemento apropiado en función del contexto, así como son capaces también de comportarse de diferente manera con el mismo elemento en

virtud de su identidad temporal basada en el contexto. Del mismo modo, los niños de dos años, pero no los de uno, son capaces de entender los efectos de las acciones fingidas y actuar en consecuencia, es decir, fueron capaces de “secar” o “limpiar” aquellas zonas que habían sido supuestamente “mojadas” o “ensuciadas”. Sin embargo, los niños que se encuentra por debajo de los dos años fracasaron en tales pruebas, quizás, afirman Harris y Kavanaugh (1993), debido a que tienden a interpretar las peticiones del experimentador literalmente, impidiéndoles alcanzar una interpretación plausible. En cambio, al llegar a los dos años, los niños ya empiezan a ser capaces de expresar verbalmente su entendimiento de la ficción. En este sentido, en los experimentos 6 y 7, los niños no describieron literalmente lo que había sucedido, sino que aludieron a las acciones fingidas de Teddy, a las entidades imaginarias, a los efectos implicados,... Harris y Kavanaugh (1993, v) afirman esta precocidad de los niños en el juego de ficción cuando mantienen:

“[...] A la edad de 28 meses, los niños son capaces de entender cuándo un adulto se refiere a una sustancia de ficción, tal como “té” o “cereal”: ellos apropiadamente dirigen sus acciones fingidas a un accesorio que “contiene” la sustancia [...] Los niños son flexibles cuando reconocen dichas identidades de ficción: dirigen acciones fingidas diferentes al mismo accesorio dependiendo de la identidad de ficción que se le concede en el episodio fingido en curso [...] Cuando ven a un adulto transformar una sustantiva imaginaria al “servir”, “derramar”, “apretar”, etc., los niños también pueden calcular las consecuencias causales. Se dan cuenta, por ejemplo, de que el té imaginario ha sido derramado sobre la mesa o que la pasta de dientes imaginaria ha sido apretada sobre un plátano de ficción. Ellos producen una acción reparadora adecuada [...] o describen lo que ha ocurrido con un lenguaje no-literal apropiado”.

Y añaden (1993, 55):

“Los pequeños de 2 años de edad exhiben una competencia considerable a través de esta serie de experimentos. Entendieron las condiciones de la ficción, produjeron acciones adaptadas a la identidad estipulada del momento de un accesorio, actuaron apropiadamente siguiendo las transformaciones

fingidas inesperadas y podían hablar acerca de dichas transformaciones fingidas.

El entendimiento de los niños más pequeños de 2 años (media de edad = 20-22 meses) era más frágil. Aunque estos niños sí mostraron algún entendimiento de la condición de ficción, fueron menos sistemáticos al extrapolar esta condición a otros accesorios, al producir acciones fingidas adecuadas y al responder apropiadamente a las transformaciones”.

- ***El papel de la percepción⁵⁶ en la atribución de estados mentales: La dirección de los ojos.***

De esta tarea los experimentadores, Baron-Cohen y Cross (1992), llevaron a cabo dos variantes: en la primera de ellas, tomaban la dirección de los ojos para averiguar si los niños sabían si les estaba mirando a ellos y, en la segunda, para averiguar si sabían cuándo una persona estaba pensando por la dirección de sus ojos.

- ***Experimento 1: ¿Qué niño te está mirando?***

Para realizar este experimento se tomaron dos grupos de 15 niños con una media de edad cronológica de 3 y 4 años cada uno.

Se usaron 20 pares de fotografías de caras de niños pertenecientes a distintos grupos étnicos. En cada par, una de las fotografías era la de una cara que miraba directamente hacia delante, mientras que la otra miraba o bien a la izquierda o bien a la derecha. Además se acompañó la mirada de los ojos con cambios en la dirección de la cara, es decir, en algunos casos la nariz miraba hacia delante, mientras que en otros la nariz estaba en la misma dirección que los ojos, dejando la cara en una posición de tres cuartos. Esto permitió a los experimentadores averiguar si los niños hacían uso de la información que proporciona

⁵⁶ Estos experimentos hay que distinguirlos de las tareas perceptuales para tomar-perspectiva. En estas tareas, lo que el niño tiene que indicar es si lo que él está viendo puede verse de otra manera desde otra perspectiva. Sin embargo, estas tareas se pueden resolver usando simplemente habilidades visuo-espaciales y, en ningún modo, requieren la habilidad para atribuir creencias. En línea con estos experimentos, encontramos tareas donde el objetivo es comprobar si el niño es capaz de reconocer la experiencia perceptiva visual de otra persona, es decir, comprobar lo que está en su campo de visión. Según parece, esto es comprensible para el sujeto antes de cumplir los 2 años, e incluso Scaife y Bruner (1975) sugirieron que los niños de 9 meses son sensibles a tales señales y pueden usarlas con éxito.

la dirección de los ojos o sólo de la información que proporciona la dirección de la cara. La expresión de la boca era neutral o sonriente.

Cada par de fotografías se presentaba al niño de manera que cuando se le preguntaba “¿Cuál de los dos te está mirando?” el niño simplemente tenía que señalar una de las fotografías.

Resultados:

En esta tarea, los niños de 4 años lo hicieron significativamente mejor que los niños de 3 años. Asimismo, los errores, cuando los hubo, se cometieron tanto en los casos donde sólo se mostraba la dirección de los ojos como en los casos donde la dirección de los ojos estaba acompañada por la dirección de la cara.

- *Experimento 2: ¿Qué niño está pensando?*

Para este experimento se tomaron a los mismos niños que habían participado en el experimento anterior. No obstante, en este caso se usaron 10 pares de fotografías, donde una de ellas estaba mirando a un lado y en una dirección hacia arriba, mientras que la otra estaba mirando hacia delante, directamente a la cámara. De nuevo, la expresión de la boca vuelve a ser neutral o sonriente y el niño sólo tiene que señalar una de las fotografías cuando el experimentador le pregunta: ¿Cuál de los dos está pensando?.

Resultados:

En este caso también, la media de aciertos de los niños de 4 años vuelve a ser significativamente mejor que la de los niños de 3 años. Sin embargo, analizando los resultados, el 30% de los niños de 3 años que obtuvieron mejor puntuación (8 de 10) estaban entre los mayores de su grupo (3 años y 5 meses).

Según los autores, los fallos en este experimento se pueden deber a dos razones: o bien los niños fallaron al detectar que los ojos estaban mirando hacia arriba, o bien fallaron al entender que esto significa que una persona está pensando. Para eliminar el primer caso, se llevó a cabo un análisis de corrección, donde a la media de cada sujeto del número de errores en el experimento 2, se le restó el número de errores cometidos en el experimento 1 con respecto a la dirección de la nariz. Esto permitió un análisis más ajustado de las diferencias de los grupos sobre su habilidad en la “detección del pensamiento”. Esto sugiere

que a partir de los 3 años y 5 meses el niño empieza a ser sensible a la información que le proporciona la dirección de los ojos no sólo sobre la experiencia perceptual de otra persona sino también sobre su estado mental cognitivo. Estos datos demuestran que los niños de 3 años poseen el concepto de *pensamiento* (“*thinking*”) y que exponen la información que proporciona la dirección de los ojos en función de dicho concepto. Esto concuerda, a su vez, con los resultados obtenidos a partir de la experimentación con niños autistas. Parece que bajo condiciones de laboratorio y cuando son específicamente instruidos, los adultos autistas logran juzgar la experiencia perceptual de otra persona pero, de manera espontánea, no entran en las conductas que requieren atención compartida. Además, los niños más pequeños con autismo parecen insensibles al significado de la dirección de la mirada así como no son capaces de monitorizar la dirección de los ojos para clarificar el objetivo de una persona.

- ***Entender la distinción físico-mental: El perro.***

Que los niños sean capaces de distinguir entre lo que es físico de lo que es puramente mental parece una habilidad fundamental para el posterior desarrollo de las capacidades cognitivas de orden superior, como la Teoría de la mente. Además parte de su relevancia radica en su universalidad (parece que todos los sujetos son capaces de hacer esta distinción sin ningún problema) y en el hecho de que no es explícitamente enseñada por los padres o profesores.

Para llevar a cabo esta prueba, se tomaron dos grupos de niños: uno de ellos constituido por niños diagnosticados con autismo (Baron-Cohen, 1989), y el otro constituido por niños clínicamente normales (Wellman & Estes, 1986). La tarea consistió en hacer escuchar a los niños unas historias en las que uno de los personajes tenía un experiencia mental (por ejemplo, pensar sobre un perro) mientras que el segundo personaje tenía una experiencia física (por ejemplo, abrazar a un perro). Después de escuchar las historias, se les pedía a los niños que juzgaran qué operaciones podían realizar los dos personajes (por ejemplo, “¿qué personaje puede acariciar al perro?”).

Resultados:

Los resultados en estas pruebas mostraron que mientras que los niños normales de entre 3 y 4 años podían hacer fácilmente este tipo de juicios, los niños con autismo encontraron grandes dificultades, es decir, mostraron una incapacidad para comprender la distinción ontológica entre entidades y eventos físicos y mentales, a pesar de tener una edad mental de aproximadamente 4 años.

- ***Atribuir creencias falsas: Sally – Anne.***

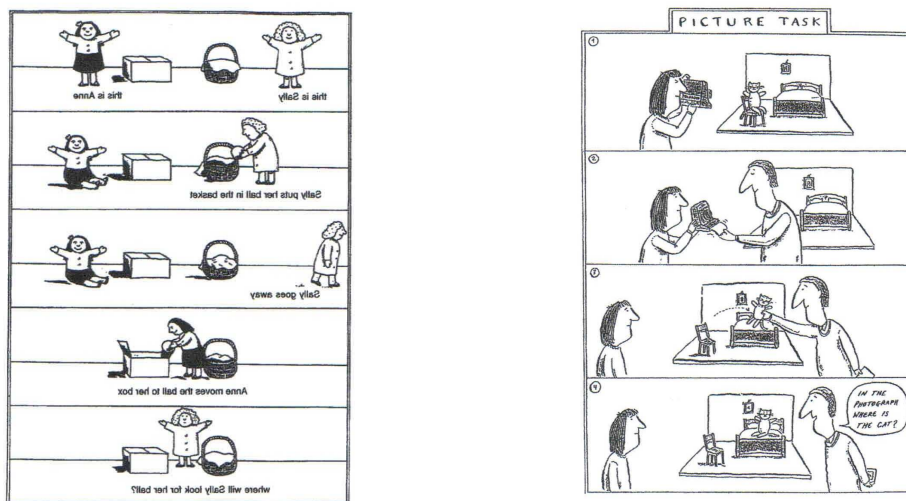
La tarea más conocida para observar la habilidad de los niños para atribuir creencias falsas es la de Sally – Anne. Llevada a cabo por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), los grupos de niños estaban formados por 20 niños autistas, 14 con Síndrome de Down y 27 niños pre-escolares clínicamente normales. La relación de las edades cronológicas (EC) y las edades mentales (EM) en <años; meses> se muestra en el siguiente cuadro (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985, 40):

Grupos		EC	EM no-verbal	EM verbal
20 Autistas	Media	11;11	9;3	5;5
	Intervalo	6;1-16;6	5;4-15;9	2;8-7;5
14 Síndrome de Down	Media	10;11	5;11	2;11
	Intervalo	6;3-17;0	4;9-8;6	1;8-4;0
27 Normales	Media	4;5	—	—
	Intervalo	3;5-5;9		

A la hora de realizar esta tarea, los investigadores partieron de la idea de que la EM del grupo de niños normales se corresponde aproximadamente con su EC y, por eso, no se especifica en el cuadro. En éste, se puede observar, que la media de EC de los niños autistas es similar a la de los niños con Síndrome de Down y bastante superior a la de los niños normales.

En esta tarea, se presentaban a los niños dos muñecas, Sally y Anne, que iban a ser las protagonistas de la historia. Antes de comenzar con la prueba, se comprobó que los niños sabían cuál muñeca era cuál (pregunta de nombre). Seguidamente, los niños pueden ver cómo Sally coloca una canica en su cesta y luego sale del escenario. En ese momento, en el que Sally está fuera, Anne cambia la canica de sitio y la esconde en su caja. Entonces, cuando Sally regresa, el investigador pregunta al niño: “¿Dónde buscará Sally su canica?” (Pregunta de Creencia). Si los niños señalaban la situación previa de la canica, acertaban la pregunta al apreciar la creencia falsa de la muñeca. Si, por el contrario, señalaban la localización actual (en el momento del experimento) de la canica, no lograban responder adecuadamente a la pregunta. Para garantizar los resultados, se hicieron además dos preguntas-control: “¿Dónde está realmente la canica?” (pregunta de realidad) y “¿Dónde estaba la canica al principio?” (pregunta de memoria). Estas preguntas fueron contestadas correctamente.

Escenario experimental (Frith y Frith, 1999, 1692; Frith, 2001, 973, respectivamente):



Resultados:

Todos los niños, sin excepción, fueron capaces de responder correctamente a las preguntas-control: la de nombre, la de realidad y la de memoria. Sorprendentemente para los experimentadores, los resultados de los niños con Síndrome de Down y los de los niños normales fueron similares. El 86% (12 de 14) de los primeros y el 85% (23 de 27) de los

segundos lograron pasar con éxito la Pregunta de Creencia. Por el contrario, sólo el 20% de los niños autistas logró superar la tarea, quedando un 80% (16 de 20) que la falló. Estos resultados son significativos porque los 16 niños autistas que fallaron, señalaban persistentemente la ubicación real actual de la canica antes que cualquier otra localización posible⁵⁷.

El hecho de que todos los niños hayan acertado en las preguntas-control sugiere que todos ellos *sabían* que la canica había sido cambiada de lugar. Sin embargo, con respecto a la Pregunta de la Creencia, y atendiendo a los resultados, parece que tanto los niños con Síndrome de Down como los niños normales apreciaron que debía haber una diferencia entre su propia creencia, de donde estaba realmente la canica, y la creencia que se podía atribuir a la muñeca y predijeron la conducta de la muñeca a partir de la supuesta creencia de ésta. Por el contrario, los niños autistas persistieron en señalar la ubicación real actual de la canica, es decir, siempre el lugar correcto. Esto nos conduce a pensar que las personas autistas tienen problemas a la hora de diferenciar entre su propio conocimiento y el conocimiento de otras personas; problemas que no se deben a su nivel intelectual general, ya que los niños con Síndrome de Down severamente retrasados realizan muy bien este tipo de tareas.

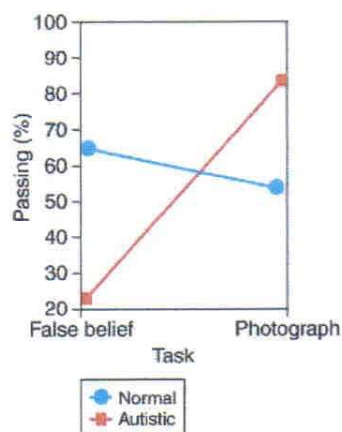
No obstante, encontramos una versión de esta tarea de Sally-Anne que sí resulta ser más fácil para los niños autistas que la tarea estándar de falsa creencia. Se trata de la versión fotográfica⁵⁸ de esta tarea, en la cual se muestra a los niños un escenario donde hay un osito sentado en una silla; se saca una instantánea de la escena, se cambia al osito de lugar y se pone sobre la cama y se deja a un lado la foto. La pregunta que se le hace entonces al niño es si la foto reflejará al osito en la cama o en la silla. La respuesta obviamente es “en la silla”, pero si comparamos los resultados de ambas pruebas podemos comprobar que los niños autistas sí pueden entender la fotografía falsa, aunque no entiendan la creencia falsa. Una creencia puede volverse falsa, a pesar de continuar siendo

⁵⁷ Para comprobar que no había ningún problema con la dificultad que pudiera llevar la caja como localización (complejidad conceptual), los experimentadores repitieron la tarea usando una nueva localización para la canica, de modo que el niño tenía tres lugares diferentes a los que señalar (la cesta, la caja y el bolsillo del experimentador). En todos los casos, los niños autistas no se limitaron a señalar una ubicación errónea, sino que persistieron en señalar la localización real.

⁵⁸ Llevada a cabo por Leslie y Thaiss (1992) pero que podemos encontrar en Frith, U. (2001), “Mind Blindness and the Brain in Autism”, *Neuron*, vol. 32, pp. 969-979.

verdadera en la mente de una persona; en cambio, una fotografía puede estar anticuada pero representa una vieja escena. Por el contrario, los niños con un desarrollo normal encontraron más fácil responder a las preguntas acerca de las creencias de Sally que a las preguntas sobre la fotografía.

La comparación de los resultados puede verse en el siguiente gráfico (Frith, 2001, 974):



- ***Entender la distinción apariencia-realidad: Roca-esponja.***

Entender la distinción entre apariencia y realidad es uno de los mayores logros del desarrollo cognitivo del ser humano. Ser capaz de comprender y manejar esta distinción implica entender fenómenos tales como las malas percepciones, las expectativas erróneas, los malentendidos, las creencias falsas, el engaño, la fantasía,... y, por eso, ayuda al sujeto en su actividad social, emocional, perceptiva y conceptual, ya que, en último término, cuando una persona llega a comprenderla, entiende también que

“los seres humanos son sujetos sensibles, conocedores, cuyas representaciones mentales de los objetos y eventos pueden diferir – diferir dentro de la misma persona y entre las personas”. (Flavell, Green y Flavell, 1986, 1).

Se han llevado a cabo diversos estudios a este respecto con el objetivo de averiguar a qué edad comienza a ser capaz el sujeto de entender y manejar la distinción entre apariencia

y realidad, pero aquí nos centraremos en los realizados por Flavell, Green y Flavell (1986). Estos autores diseñaron una serie de pruebas ejecutadas a lo largo de siete experimentos donde se trataba de observar la capacidad de los sujetos en diversos niveles. La muestra variaba para cada uno de los experimentos pero, *grosso modo*, podemos afirmar que estaba constituida por un intervalo de edades entre los 3 y los 12 años. Por su parte, cada experimento⁵⁹ estaba formado por varias pruebas acerca de la distinción entre apariencia y realidad y la capacidad para tomar perspectiva de segundo nivel⁶⁰. Aquí únicamente vamos a exponer el procedimiento de una de las pruebas, la más conocida y citada por otros autores, para tener una idea de la naturaleza de este tipo de pruebas. En esta tarea, se presenta a los sujetos una esponja que guarda un asombroso parecido con una roca y se les pregunta qué es, qué parece ser y por qué dan este tipo de explicación. Si las respuestas a estas preguntas no son las adecuadas, el experimentador acerca la esponja al sujeto y lo insta a que lo apriete, tras lo cual vuelve a preguntar, qué es, qué parece ser, qué se pensó en un principio que era y por qué ese razonamiento. Esta prueba también se ha realizado y es bastante conocida tomando como objeto una vela redonda verde que se parece mucho a una manzana.

Resultados:

Los resultados en este tipo de pruebas ponen de manifiesto que los niños de 3 años parecen ser incapaces de resolverlas adecuadamente; son incapaces de comprender la distinción apariencia-realidad. No distinguen entre lo que verdaderamente es y lo que aparenta ser; para ellos, la esponja *es* una roca y, una vez se le revela el hecho de que es una

⁵⁹ A lo largo de los siete experimentos realizados por Flavell, Green y Flavell (1986), estos autores llevaron a cabo diversas tareas para la distinción entre apariencia y realidad y para tomar perspectiva de segundo nivel. Cada una de estas tareas incorporó, a su vez, una serie de variaciones en relación a si se trataba de la identidad o apariencia-realidad de un objeto o de una serie de características en función a la forma, color, olor,... Al mismo tiempo, se realizaron algunas versiones de las pruebas para hacerlas más sencillas y accesibles a los sujetos, con el objetivo de eliminar las posibles dificultades que pudieran haber ajenas a las dificultades propias de la prueba en cuestión. Asimismo, para poder observar la línea de desarrollo de estas capacidades, el intervalo de edades de los niños de los cuatro primeros experimentos estaba comprendido entre los 3 y los 5 años, siendo en los tres últimos entre 6 años, 12 años y estudiantes de grado superior.

⁶⁰ La toma de perspectiva o la percepción de segundo nivel se produce cuando el sujeto es capaz de captar las diferencias que producen los distintos puntos de vista o perspectivas; en otras palabras, saber que desde mi perspectiva, una tortuga, en una fotografía, que yo veo de pie, una persona que esté sentado enfrente de mí, la verá reposada sobre su caparazón. Por el contrario, la percepción o la toma de perspectiva de primer nivel es aquella que se produce cuando el sujeto capta el objetivo visual de otra persona. Tal como estamos viendo, la de primer nivel se adquiere muy temprano; en cambio, la de segundo nivel requiere un desarrollo cognitivo más elevado.

esponja (porque se les deja que la toquen, huelan, en definitiva, que jueguen con ella), afirman vehementemente que *es* una esponja. No se remiten a su afirmación previa ni parecen detenerse en las apariencias. Estos resultados se obtuvieron a pesar de que las pruebas se repitieron una y otra vez, a pesar de administrar versiones más simples de las mismas y de entrenar directa y explícitamente a los niños en la resolución de este tipo de pruebas. Esto sugiere que a los 3 años los niños realmente carecen de las competencias cognitivas que se requieren para comprender y resolver incluso las tareas más simples de este tipo y que, por mucho que se les entrene en ellas, estos niños no pueden entender la distinción apariencia-realidad, ni incluso mínimamente. Sin embargo, entre los 4 y los 5 años, los niños muestran una mejora significativa en los resultados y, ya a los 6-7 años, los niños manifiestan un porcentaje muy elevado de respuestas correctas. Estos últimos pueden informar acerca de realidades cuando se les pregunta por realidades y de apariencias cuando se les pregunta por apariencias ya sea desde su propia perspectiva o desde la perspectiva de otra persona. No obstante, a esta edad el desarrollo de la capacidad que permite distinguir entre apariencia-realidad no está aún completo. A esta edad son capaces de responder correctamente a preguntas concretas pero no son capaces de identificar las discrepancias o equivalencias entre la apariencia y la realidad. Es decir, parece que les resulta particularmente difícil hablar acerca de apariencias, realidades y las relaciones entre ellas. Flavell, Green y Flavell lo expresan del siguiente modo (1986, 59):

“[...] Muchos sujetos de esta edad simplemente parecen incapaces de pensar acerca de nociones de “parece como”, “realmente y verdaderamente”, “parece diferente de lo que realmente y verdaderamente es” y demás de un modo abstracto, metaconceptual que los sujetos mayores [sí] pueden. Aunque pueden identificar ejemplos concretos de la primera y de la segunda de estas nociones con bastante facilidad y de la tercera con más dificultad, parecen carecer del conocimiento y la habilidad para reflejar y hablar – ciertamente, a menudo incluso mencionar – las nociones mismas”.

En cambio, los niños, a partir de 11-12 años y los estudiantes de un grado más elevado de estudios, manifiestan un cuerpo sustancial de conocimiento explícito, rico y fácilmente accesible en este área.

- ***Entender el cambio representacional: Los Smarties.***

Llevada a cabo por Astington y Gopnik (1988), esta prueba pretende averiguar si los niños son capaces y a qué edad de entender el cambio representacional que se produce cuando descubrimos que es falsa una creencia que habíamos considerado previamente verdadera.

Con una muestra de 38 niños, de los cuales 10 de ellos tenían 3 años, 12 tenían 4 años y 16 tenían 5 años, estas autoras llevaron a cabo la tarea conocida como los *Smarties*. El procedimiento de esta prueba es como sigue. Uno de los niños es llevado por una de las experimentadoras a una habitación donde le enseña un tubo de *Smarties* (estos caramelos son muy conocidos y fácilmente reconocibles) y emprenden la siguiente conversación (Astington y Gopnik, 1998, 195):

“Experimentador: Mira. Aquí hay una caja.

Sujeto: ¡*Smarties*!

E: Ahora mira dentro.

S: Okay.

E: Ábrelo y mira dentro.

S: Oh... Dios mío... ¡lápices!

E: Ahora voy a ponerlo dentro y a cerrarlo de nuevo. [lo hace]

E: Ahora... cuando viste por primera vez la caja, antes de abrirla, ¿qué pensaste que había dentro?

S: Lápices.

E: Nicky [amigo del sujeto] no ha mirado dentro de esta caja. Cuando Nicky entre y la vea... Cuando Nicky vea la caja, ¿qué pensará que hay dentro?

S: Lápices.”

Resultados:

Por la conversación anterior, podemos deducir que el niño esperaba encontrar *Smarties* en la caja y que, con sorpresa, descubrió que había lápices. Sin embargo, cuando se le preguntó por lo que había pensado en un primer momento, respondió que lo que había pensado que había en la caja eran lápices. Las respuestas eran evaluadas como correctas si respondían afirmando y recordando su creencia falsa (*Smarties*) y puntuadas como erróneas

si, por el contrario, informaban acerca de su creencia verdadera actual (lápices). Los resultados de esta prueba revelan que el entendimiento del cambio representacional se produce entre los 3 y los 5 años, ya que una mayoría de los niños de 3 años fallaron esta tarea, informando erróneamente que lo que habían pensado que había era lápices, mientras que la mayoría de los niños de 5 años recordó e informó acerca de su creencia errónea previa (*Smarties*).

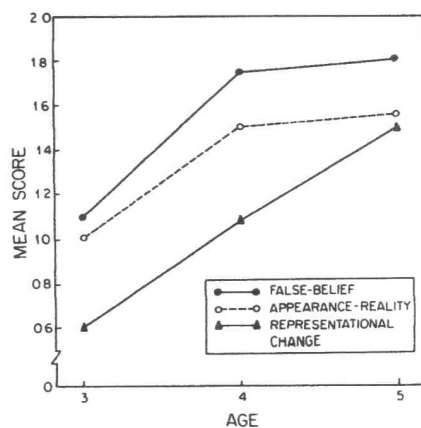
Por supuesto, la que hemos expuesto es la tarea estándar para mostrar el cambio representacional. A partir de ésta se han llevado a cabo otras pruebas cambiando ciertos aspectos con el objetivo de comprobar si los resultados se mantienen. Dichas modificaciones tratan de salvar las dificultades lingüísticas que pueda haber e, incluso, incentivar a los niños, para averiguar si su respuesta cambia cuando son premiados, es decir, cuando se les deja comer los *Smarties*. Las variaciones en los resultados son prácticamente insignificantes; en líneas generales, la mayoría de los niños de 3 años no consigue pasar la prueba con éxito, mientras que la mayoría de los niños de 5 años, sí.

Además, para comprobar que el error se debía a una incapacidad para comprender el cambio representacional y no a otras causas (como, por ejemplo, a una incapacidad para comprender la distinción entre evento pasado y presente o a una dificultad para interpretar la sintaxis de la pregunta), Astington y Gopnik (1988) llevaron a cabo otra prueba, esta vez con una casita de muñecas. Se les mostró la casita, se les dijo que la abrieran y al hacerlo, encontraron una manzana dentro. Esa manzana se sacó de la casita y, en su lugar, se colocó un muñeco y se cerró la casita de nuevo. La manzana se quitó de la vista del niño y se le preguntó qué es lo que había en la casita cuando miró dentro de ella por primera vez. La respuesta de los niños fue la correcta, es decir, que entendían y recordaban el cambio en un estado *físico* de hechos, pero, por el contrario, eran incapaces de entender y recordar el cambio en sus creencias.

Además, por otro lado, estas autoras realizaron también, con los mismos niños, las pruebas de falsa creencia y de apariencia-realidad con el objetivo de contrastar los resultados. Al hacer dicha contrastación, se encontró que el cambio representacional, es decir, el cambio en las propias creencias de uno, resultaba más difícil que atribuir creencias

falsas a otras personas, es decir, reconocer que la creencia de otra persona debe ser distinta de la propia creencia de uno.

En el siguiente gráfico (Gopnik y Astington, 1988b, 31) se muestran los resultados de las tres pruebas donde se puede observar la significativa diferencia entre los resultados de las mismas.



- *Entender el engaño: La ventana.*

Entender el engaño es importante para entender otras mentes porque implica intentar hacer que alguien crea que algo es verdadero cuando en realidad es falso o que algo es falso cuando es verdadero, es decir, es intentar cambiar la mente de alguien. Por lo tanto, implica conocer la existencia de las creencias, que éstas pueden ser verdaderas o falsas, que pueden ser manipulables y que la forma según la cual las personas construyen sus creencias es a partir de lo que saben, bien porque lo han visto, bien porque lo han oído. Este posible paralelismo entre las tareas acerca de la ignorancia, las creencias falsas y el engaño condujo a Russell, Mauthner, Sharpe y Tidswell (1991) a realizar una serie de experimentos en los que trataban de averiguar si todos estos tipos de pruebas explotan la misma habilidad básica. Para ello, observaron si los niños que presentaban algún tipo de limitación en las tareas del engaño, también presentaban algún déficit en su entendimiento de las consecuencias de la ignorancia⁶¹.

⁶¹ Russell, Mauthner, Sharpe y Tidswell (1991) engloban las tareas de Sally-Anne y de *Smarties* bajo la etiqueta de “las tareas de la ignorancia”, ya que, como señalan estos autores, el que una persona posea una

Para esta prueba, se tomó una muestra constituida por 17 niños de 3 años (entre 3;0 – 3;10), 16 niños de 4 años (entre 4;0 – 4;10), 11 sujetos con autismo, con un intervalo de edad cronológica entre 7;5 y 17;2 y 14 sujetos mentalmente limitados, pero no autistas, de edad cronológica entre 7;2 – 18;9.

La tarea de la ventana (constituida por un total de 20 pruebas) consiste en que uno de los experimentadores (E1) se sienta al lado del niño, mientras que otro experimentador (E2) se sienta en frente de él. En la mesa, hay situadas dos cajas de cartón entre el niño y E2. E1 explica al niño que siempre habrá un trozo de chocolate en una de las cajas pero que ninguno de los jugadores sabrá en qué caja se encuentra. A continuación, se le explica que lo que ha de hacer es señalar una de las cajas para que E2 mire dentro de ella y, si E2 encuentra el chocolate se quedará con él, mientras que si mira en la caja vacía, será el niño quien se quede con el premio. Esta primera fase se llevó a cabo en 15 pruebas y siempre recordando al niño de qué manera puede quedarse con el premio. En la segunda fase, se introdujeron unas “cajas con ventana”; estas cajas eran similares a las primeras, excepto que tenían una abertura cuadrada en uno de los lados cubierta con papel celofán transparente. Las ventanas estaban de frente al niño, de manera que éste podía ver claramente dónde estaba el chocolate pero no E2. El experimentador E1 explicó al niño que ahora le sería más fácil hacer que E2 mirara en la caja errónea. Se hicieron un total de 20 pruebas de esta segunda fase, siempre recordando al niño que tenía que evitar que E2 obtuviera el chocolate. Para poder evaluar si los niños que acertaron lo hicieron por casualidad o porque realmente mantenían una conducta engañosa y porqué los niños que erraron respondieron como lo hicieron, E1 iba haciendo las siguientes preguntas: después de que E2 hubiera mirado en la caja señalada (con ventanas), se preguntaba al niño: “¿Por qué señalaste esta?”. También se les preguntó, después de que señalaran una caja pero antes de que E2 mirara dentro, “¿Dónde pensará E2 que está el chocolate?”.

creencia falsa es producto de su ignorancia acerca del asunto en cuestión. Tanto en la tarea de Sally-Anne como en la de los *Smarties*, los niños de 3 años no son capaces de atribuir creencias falsas ni a sí mismos, ni a otra persona, y tampoco son capaces de recordar una creencia falsa propia pasada, aún a pesar de ser conscientes de su ignorancia. Es decir, los niños de 3 años son capaces de atribuir ignorancia, pero no son capaces de calcular sus consecuencias hasta los 4 años. La propuesta de estos autores es que el entendimiento del engaño también implica el entendimiento de la creencia falsa y, por eso, afirman, si los resultados son los mismos en ambas pruebas, significa que ambas requieren el mismo tipo de conocimiento o capacidad. Por esta razón, aunque sus experimentos se centran en la tarea del engaño, también llevaron a cabo una prueba similar a la de Sally-Anne, para poder contrastar ambos resultados.

Resultados:

Los resultados obtenidos en estas pruebas pueden observarse en la siguiente tabla (Russell, Mauthner, Sharpe y Tidswell, 1991, 337):

Grupo	Señalar la caja vacía	Señalar la caja premiada
Niños de 3 años	1	16 (11)
Niños de 4 años	10	6 (0)
Niños con Síndrome de Down	11	3 (0)
Niños autistas	2	9 (7)

En este cuadro se puede observar claramente cómo los niños de 3 años y los niños autistas señalaron la caja premiada recurrentemente (el número que aparece entre paréntesis en el cuadro es el número de niños que señaló la caja premiada en las 20 pruebas). Esto fue así, a pesar del hecho de que veían las consecuencias de su elección, es decir, que E2 se quedaba con el chocolate y no ellos, y de que E1 los alentaba permanentemente para que evitaran que E2 obtuviera el premio. En cambio, los niños de 4 años y los niños con Síndrome de Down generalmente señalaron la caja visiblemente vacía. En el caso de los niños de cuatro años, por ejemplo, el hecho de no señalar siempre la caja vacía no se debió a un problema de incomprensión sino, más bien, a una cuestión de generosidad. Los autores (1991, 338) lo expresan del siguiente modo:

“[...] Algunos de los [niños de] 4 años señalaron la caja premiada, pero en casi todos los casos, cuando se les preguntó por qué lo hicieron así, dijeron – en efecto – que no era justo que ellos ganaran todos los chocolates de modo que decidieron dar al competidor uno o dos”.

Asimismo, en las pruebas que llevaron a cabo sobre falsa creencia, así como las expuestas aquí anteriormente, los resultados corroboran el hecho de que los niños de 3 años y los autistas, pero no los niños de 4 años y con Síndrome de Down, presentan problemas a la hora de atribuir creencias falsas, ya sea a sí mismos o a otras personas, a pesar de responder correctamente a las preguntas control acerca de la ignorancia.

- ***Entender de dónde viene el conocimiento: La caja.***

Llegar a entender de dónde procede el conocimiento, es decir, entender que alguien sabe algo y, más importante, entender que alguien no sabe algo, es crucial para el desarrollo porque sirve de fundamento para la comunicación (por ejemplo, para decirle a una persona algo que no sabe, en lugar de decirle algo que ya sabe) y para entender el engaño (el cual requiere saber lo que sabe una persona para poder manejar dicho conocimiento).

En este sentido, los niños de 3 años aún no entienden el principio de que “ver conduce a conocer” y, por eso, no son capaces de resolver las tareas al efecto. Wimmer, Hogrefe y Perner (1988) llevaron a cabo una serie de pruebas donde trataban de averiguar a qué edad el niño es capaz de relacionar el acceso informacional con el conocimiento resultante. A través de estos estudios, los autores descubrieron un salto pronunciado entre el entendimiento de los niños de 3 y 5 años acerca del papel de la percepción visual y la comunicación lingüística en la formación del conocimiento. La mayoría de los niños de 3 años y algunos de 4 años no pudieron decir cómo ellos mismos adquirieron un conocimiento particular, ni fueron capaces de afirmar el conocimiento de otra persona a partir de observar que dicha persona era privada de, o se le proporcionaba, información acerca de un determinado hecho.

Wimmer, Hogrefe y Perner (1988) realizaron tres tipos de experimentos con el objetivo de eliminar posibles interferencias en las respuestas de los niños, como por ejemplo las respuestas egocéntricas. Las edades de los niños estaban comprendidas entre los 3 y los 5 años. Los dos primeros experimentos fueron realizados para comprobar si los niños eran capaces de atribuir a sí mismos y a los demás algún tipo de conocimiento dependiendo de la exposición o no a una fuente de conocimiento. El tercero se llevó a cabo para averiguar si los niños eran capaces de registrar el acceso a información de la otra persona y, por eso, se les preguntó explícitamente por dicho acceso. El procedimiento de cada una de las pruebas era básicamente el mismo. Se tomaron pares de niños, quienes eran situados en una habitación sentados uno enfrente del otro a cada lado de una mesa. El experimentador se colocaba en el ángulo derecho, entre los dos niños. En la mesa, había varias cajas de diferentes colores, cada una de las cuales contenía un objeto particular (una moneda, un trozo de chocolate, un árbol en miniatura,...). Dos de las cajas eran guardadas

de reserva por si el niño, que conocía el contenido de una de ellas, estropeaba la prueba revelando el contenido de la caja. En este caso, la caja era sustituida y se volvía a empezar. Después de explicar el juego a los niños, el experimentador colocaba una de las cajas en mitad de la mesa entre los dos niños y repetía que había una sorpresa dentro. Entonces abría la caja de modo que sólo uno de los niños podía ver su contenido. Luego se cerraba la caja y se le preguntaba al niño que había mirado dentro de la caja: “¿Sabe [nombre del otro niño] lo que hay en la caja o no lo sabe?”. A la cual le seguía la pregunta: “¿Sabes lo que hay en la caja o no?”. Este tipo de tarea fue realizada con la mitad de la muestra, dejando que la otra mitad llevara a cabo la tarea de acceso lingüístico, es decir para ver si entendían la comunicación lingüística como fuente del conocimiento. En esta segunda modalidad, era el experimentador quien miraba dentro de la caja para comunicar después en un susurro al oído de uno de los niños el contenido de la caja.

Por otro lado, con respecto a cómo entienden los niños autistas la relación entre el acceso informacional y el conocimiento, Leslie y Frith (1988) llevaron a cabo diversas pruebas con 18 niños autistas y 12 niños que presentaban una deficiencia específica del lenguaje (DEL). La media de edad cronológica de los niños autistas es de 13 años y 10 meses, siendo su media de edad mental verbal de 7 años y 2 meses; la de los niños con DEL es de 8 años y 8 meses y 6 años y 9 meses respectivamente.

Se llevaron a cabo pruebas distintas siguiendo un orden de menor a mayor complejidad, donde los niños autistas tomaron parte en todas y cada una de ellas, mientras que los niños con DEL sólo participaron en la última. Las dos primeras pruebas consistían en tareas para averiguar si los niños eran capaces de seguir la línea de visión y si tenían algún problema de memoria que les impidiera realizar con éxito otro tipo de prueba. Las otras dos, en cambio, eran las tareas específicas para ver si los niños podían atribuir conocimiento limitado y creencias falsas. Dichas tareas fueron:

- *Conocimiento limitado*: en esta prueba se introdujeron tres escondites nuevos: un recipiente redondo marrón, una caja cuadrada amarilla y un monedero rojo. El experimentador 1, entonces, mostró una ficha roja al niño diciéndole, “Mira, tengo una ficha roja”. Seguidamente el experimentador 1 procedió a esconder la ficha debajo de la caja amarilla muy despacio y deliberadamente preguntando al niño y al experimentador 2 a

la vez, “¿Puedes verme esconder esta ficha debajo de aquí?”. El experimentador 2 asintió, señalando explícitamente que podía verlo. Habiendo completado esta secuencia, asegurando que el niño había atendido tanto al lugar del escondite como a la afirmación del experimentador, el experimentador 1 le pidió al experimentador 2 que dejara la habitación por unos minutos. Mientras estaba fuera, el experimentador 1 dirigió la atención del niño al hecho de que el experimentador 2 no estaba en la habitación y que, por tanto, no podía ver lo que ocurría. Entonces el experimentador 1 sacó otra ficha idéntica, diciéndole al niño, “Mira, tengo otra ficha”, que le daba al tiempo que le preguntaba, “¿Puedes ponerla en algún otro lugar diferente?” (pregunta control 1). Todos los niños eligieron correctamente otro lugar distinto del primero. Esto demostró indirectamente la memoria de la localización original. Entonces, se le preguntó al niño, “¿Dónde me vio el experimentador 2 esconder la ficha?” (pregunta control 2). La respuesta aquí tenía que ser correcta o, de lo contrario, se repetía la prueba hasta conseguir la respuesta acertada. Una vez alcanzada, el experimentador 1 señaló el lugar donde el niño había escondido la segunda ficha y le preguntaba, “¿Sabe el experimentador 2 que hay una ficha debajo de aquí?” (pregunta del conocimiento). Finalmente, se le preguntó al niño, “Cuando el experimentador 2 vuelva, ¿dónde buscará la ficha?” (pregunta por la predicción).

- *Creencia falsa*: para esta prueba se cambiaron los lugares de los escondites y el recipiente marrón fue sustituido por una pequeña cesta de juguete con un pequeño pañuelo que la cubría. El experimentador 1 sacó una moneda, enseñándola al niño y dándosela al experimentador 2 diciéndole, “¿Podrías esconder esto en algún lugar?”. A lo cual el experimentador 2 decía, “Mira, voy a esconder la moneda en la cesta” y ostentosamente procedió a hacerlo, después de lo cual, abandonó la habitación. Entonces el experimentador 1 dirigió la atención del niño al hecho de que el experimentador 2 no estaba en la habitación y que, por tanto, no podía ver lo que ocurría. A continuación el experimentador 1 preguntó, “¿Dónde escondió el experimentador 2 la moneda?” Después de obtener la respuesta correcta, el experimentador 1 cambiaba la moneda asegurándose de que el niño atendía y la escondió en el monedero rojo. Seguidamente se le hacía al niño la siguiente serie de preguntas: señalando el nuevo escondite “¿Sabe el experimentador 2 que la moneda está aquí?” (pregunta del conocimiento); “Cuando el experimentador 2 vuelva, ¿dónde buscará la moneda?” (pregunta por la predicción); “¿Dónde puso el experimentador

2 la moneda al principio?” (pregunta control 1); “¿Dónde está realmente la moneda ahora?” (pregunta control 2). Estas dos últimas preguntas tenían que ser respondidas correctamente. Finalmente, se le preguntaba, “¿Dónde piensa el experimentador 2 que está la moneda?” (pregunta del pensamiento o de la creencia falsa).

Resultados:

A través de estas pruebas, Wimmer, Hogrefe y Perner (1988) consiguen mostrar que los niños no adquieren un primer entendimiento de las fuentes bastante básicas del conocimiento antes de los 4 años y así, que el entendimiento de las fuentes del conocimiento parece ser un logro del desarrollo sorprendentemente tardío.

Más concretamente, los resultados de estas pruebas manifiestan una clara diferencia entre la afirmación del propio conocimiento y el de otro en función del acceso, es decir, los niños más pequeños (la mayoría de los niños de 3 años y algunos de 4 años) tienden a negar el acceso informacional en su afirmación del conocimiento de otra persona. Este rechazo persistió incluso cuando los sujetos sabían que la otra persona tenía acceso. Sin embargo, no tienen ninguna dificultad para usar esta misma fuente informacional en su propia adquisición del conocimiento. Por el contrario, los niños de 5 años lo hicieron constantemente bien. Con respecto al tercer experimento, los resultados mostraron que la afirmación de los niños de su propio acceso perceptual era prácticamente perfecto (94%) así como su afirmación de su propio conocimiento (90%). Aquí, de nuevo, mostraron un error bastante frecuente cuando se trataba del conocimiento del otro (65%) pero no al afirmar el acceso perceptual del otro (95%). Estos resultados se pueden ver más claramente en los siguientes esquemas⁶²:

⁶² Únicamente mostramos en las tablas los resultados del primer y del tercer experimento, debido a que los resultados del primero y del segundo son bastante similares.

Experimento 1:

Modelo de respuesta	Persona y edad					
	Otro			Uno mismo		
	3	4	5	3	4	5
Correcta	2	9	16	8	15	16
Egocéntrica	2	2	0	1	0	0

Experimento 3:

Análisis	Puntuación	
	Correcta	Incorrecta
Percepción	22	2
Conocimiento	12	12

Estos resultados son de significativa importancia porque permiten distinguir entre el entendimiento del acceso visual y el entendimiento de la conexión entre el acceso visual y el conocimiento, lo cual, a su vez, permite distinguir entre significado no-epistémico y significado epistémico de “ver”. Esta distinción es la que permite a uno afirmar, “Vi X sin ver que era X”. Desde el punto de vista del desarrollo, el significado no-epistémico se adquiere primero. Como pudimos ver en pruebas anteriores, incluso los niños de 2 años pueden afirmar correctamente si otra persona tiene acceso visual a un objeto. Sin embargo, no entienden que el acceso visual conduce a conocimiento; el entendimiento de esta relación es adquirido considerablemente más tarde, alrededor de los 4 años.

Por otro lado, estos resultados encajan bien con los obtenidos en otro tipo de pruebas llevados a cabo por otros investigadores. Sodian y Wimmer (1987) encontraron que los niños no entienden la inferencia como fuente del conocimiento hasta los 6 años, aunque son perfectamente capaces de usar la inferencia para la adquisición de su propio conocimiento.

En este sentido estos autores encontraron que los niños de 4 y 5 años eran capaces de obtener conocimiento acerca de ciertos hechos mediante inferencia, pero no entendían cómo llegaban a obtener dicho conocimiento. Cuando se trataba del conocimiento de otra persona, negaron el acceso inferencial del otro, aún cuando el otro se encontraba en exactamente la misma situación y perspectiva que el sujeto que era interrogado. Asimismo, Olson y Astington (1987) obtuvieron resultados parecidos al someter a una muestra de niños a una serie de pruebas donde se trataba de analizar la relación entre ver y conocer. Los resultados de estas pruebas ponen de manifiesto que los niños pequeños, de alrededor de 3 años, no son capaces de distinguir entre ver y conocer para el caso propio. Es decir, siempre que respondían afirmativamente a la “pregunta-ver”, respondían afirmativamente a la “pregunta-conocimiento”⁶³. Esta relación parece que no la tenían tan clara cuando se trataba de afirmar el conocimiento de otra persona. Del mismo modo, sólo fueron los niños mayores quienes lograron distinguir entre ver y conocer en el caso propio. Según estos autores, la capacidad para poder hacer esta distinción está en la adquisición del concepto de creencia. Las creencias varían en el tiempo, entre las personas e informan acerca de lo que uno ve. Careciendo del concepto de creencia, los niños fracasaban al reconocer que su propio ver era un ver epistémico y que podrían pensar de sí mismos y de los otros como viendo no-epistémicamente, es decir, fallaron al reconocer que podrían ver algo y no saber qué era y que alguien más podría ver algo y no saber lo que era.

En lo que a los resultados de los experimentos realizados con niños autistas se refiere, encontramos que todos los niños autistas consiguieron pasar con éxito la prueba de la línea de visión, así como la prueba que analizaba la capacidad de memoria. Sin embargo encontramos resultados distintos con respecto a las otras dos tareas. Sólo ocho niños

⁶³ Esto está en relación con la prueba que se mostró más arriba acerca de la distinción apariencia-realidad. Se les mostró un objeto que parecía una cosa, siendo otra (por ejemplo, una vela roja que parecía una manzana). En el experimento de Sodian y Astington, los niños de 3 años respondieron que “sabían” lo que era el objeto después de verlo; no contemplaron la posibilidad de responder con el concepto de creencia. En este sentido, se puede afirmar que vinculan estrechamente “ver” y “conocer” para el caso propio (no cuando se trata de los demás), no distinguiendo así entre ver epistémico (que conduce a conocimiento) y ver no-epistémico (que no conduce a conocimiento, sino a creencia,...). Sólo a partir de los 4, y sobre todo, de los 5 años, los niños empiezan a entender la relación que existe entre la percepción y el conocimiento tanto en el propio caso como en el ajeno. Y sólo es después de los 6 años que los niños comprenden el mecanismo de la inferencia como fuente del conocimiento.

autistas superaron la prueba del conocimiento limitado⁶⁴ y sólo cinco en la tarea de falsa creencia, frente a los niños con DEL quienes consiguieron superar todos la pregunta por la predicción y sólo uno falló al responder a la pregunta del pensamiento. La siguiente tabla muestra la relación de los distintos resultados:

		Conocimiento limitado	Creencia falsa	
		(criterio estricto)	Predicción	Pensamiento
Autista	Pasaron	8	5	5
	Fallaron	10	13	13
DEL	Pasaron	_____	12	11
	Fallaron	_____	0	1

- ***Estados epistémicos de segundo orden: John piensa que Mary piensa que...***

Ser capaz de atribuir estados epistémicos de segundo orden resulta ser sumamente relevante para poder desenvolverse en el entorno social. En palabras de Perner y Wimmer (1985, 438):

“[...] Aunque describir lo que las personas piensan acerca de los eventos reales (creencias de primer orden) juega un papel crucial al explicar su interacción física con los objetos y otras personas, no puede capturar enteramente la interacción social. La interacción entre las personas está basada en un alto grado en una interacción de las mentes, las cuales pueden ser propiamente entendidas sólo cuando uno tiene en cuenta lo que las personas piensan acerca de los pensamientos de otras personas (creencias de segundo orden) e incluso lo que las personas piensan que otros piensan acerca de sus pensamientos, etc. (creencias de orden más elevado)”.

⁶⁴ El criterio empleado por Leslie y Frith para esta prueba es que únicamente consideraron que los niños conseguían superarla cuando respondía correctamente tanto a la pregunta del conocimiento como a la de la predicción. El motivo es que, a tenor de los resultados, podía llegar a pensarse que la respuesta correcta a la pregunta del conocimiento podía ser por casualidad la mitad de las veces. Para minimizar este caso, adoptaron el criterio estricto de responder correctamente a ambas preguntas.

Por esta razón, estos autores llevaron a cabo una serie de experimentos (seis en total) que les permitiera calcular a qué edad los niños empiezan a ser capaces de representar creencias de segundo orden y usarlas en sus razonamientos acerca de las creencias de un personaje. La muestra estaba formada por grupos de 24 niños de 7, 8, 9 y 10 años. Asimismo, la prueba consistía en que los niños escucharan una historia al tiempo que el experimentador la iba representando en una escena constituida por un modelo de pueblo en miniatura, donde destacaban la localización del parque, la iglesia y la casa de uno de los personajes (que se encontraba a mitad de camino entre una y otra), una furgoneta de helados y tres personajes de juguete: el hombre de los helados, John y Mary. La historia se desarrollaba en cuatro episodios:

- Episodio 1: John y Mary se encuentran juntos en el parque, donde hay también una furgoneta de helados. Mary quiere comprar un helado pero se da cuenta de que ha dejado el dinero en casa. El hombre de los helados le dice que no se preocupe, que puede ir a coger el dinero y comprar el helado más tarde porque él va a estar toda la tarde en el parque. Mary, muy contenta, le dice que volverá a la tarde a comprar el helado.
- Episodio 2: Mary se va a su casa, mientras que John se queda en el parque. En ese momento, John ve con sorpresa que el hombre de los helados se va del parque y, preguntándole a dónde va, éste responde que va a la iglesia porque en el parque no hay nadie que compre helados.
- Episodio 3 (éste es omitido en la versión del conocimiento⁶⁵): El hombre de los helados se dirige a la iglesia y pasa por delante de la casa de Mary, quién lo divisa y le pregunta a dónde va. Mary sabe entonces que el hombre de los helados va a

⁶⁵ Se llevaron a cabo diversas versiones de la misma prueba donde se trataba de valorar la capacidad de los niños para atribuir conocimiento y creencia falsa de segundo orden y si dichas atribuciones se hicieron correctamente siguiendo un razonamiento que no incluía creencias de segundo orden (sino de primer orden, o descripciones de la realidad,...). En la versión del conocimiento se omitió el tercer episodio, con lo que Mary nunca fue informada del cambio de localización de la furgoneta de los helados y John, por tanto, sabía correctamente que Mary pensaba que la furgoneta estaba en el parque. En esta versión los niños podían dar respuestas correctas utilizando sólo la estrategia de primer orden y sin hacer uso de la de segundo orden. En cambio, en la versión de la falsa creencia era crucial construir una estrategia de segundo orden para dar con la respuesta correcta. Al ser más complicada, a la mitad de los niños se les proporcionó una “ayuda de memoria”, repitiéndoles la información crucial, a saber, que John no sabe que Mary había sido informada del cambio de localización, mientras que a la otra mitad, no.

estar en la iglesia, pero John no sabe que Mary ha hablado con el hombre de los helados.

- Episodio 4: A la tarde, John va a casa de Mary, donde su madre le abre la puerta y le dice que Mary ha salido y ha ido a comprar un helado. En este momento, se vuelve a recordar a los niños que John no sabe que Mary ha hablado con el hombre de los helados.

Una vez acabada la historia se le hacen al niño las siguientes preguntas:

- Pregunta crucial: “De manera que va corriendo a buscar a Mary, ¿dónde piensa él que ha ido Mary?”
- Pregunta de justificación: “¿Por qué piensa John que Mary ha ido a ____?”
- Preguntas control: “¿Sabe Mary que la furgoneta de los helados está en la iglesia?”; “¿Sabe John que el hombre de los helados ha hablado con Mary?” (únicamente se hizo esta pregunta en la versión de creencia falsa); “¿Dónde fue Mary a comprar su helado?”.

Resultados:

Los resultados de estos experimentos muestran que en la prueba de falsa creencia con la ayuda de memoria sólo unos pocos de los niños de 7 años, la mitad de los de 8-9 años y la mayoría de los niños de 10 años poseen una comprensión de las estructuras de segundo orden. En la versión del conocimiento, los resultados mejoran: las respuestas de los niños de 7 años fueron mayoritariamente correctas, aunque la justificación que dieron de dichas respuestas deja abierta la cuestión de si llegaron a las mismas utilizando un razonamiento de primer o de segundo orden. Para aclarar estos términos, conviene recordar la situación: a los niños se les presentan cuatro episodios, después de los cuales se les hacen tres tipos de preguntas: la pregunta del experimento mismo, es decir, “John va a buscar a Mary, ¿dónde irá a buscarla?”; la pregunta de justificación, a saber, “¿Por qué piensa John que Mary ha ido a...?”; las preguntas control tal como se hacen en todos los experimentos. La cuestión es que cuando se les hace a los niños la pregunta de justificación, los que responden correctamente, lo hacen a través de los estados mentales de Mary (razonamiento de primer orden), pero no a través del conocimiento de John acerca de las creencias de Mary

(razonamiento de segundo orden). Perner & Wimmer lo expresan del siguiente modo (1985, 449):

“[...] De hecho, es importante que aunque la pregunta de justificación es acerca de John, esto es, “¿Por qué piensa John ----?”, los niños la responden por referencia a Mary, p.e., “porque ella no sabía que la furgoneta se había movido”. Así, no se puede decidir cuántos niños dieron las respuestas correctas a la pregunta del test porque se dieron cuenta de que “John sabía que Mary creyó que la furgoneta estaba en el parque” pero usaron sus justificaciones de primer-orden acerca de la creencia de Mary como un medio conveniente para hacer el mismo punto, ni cuántos niños ignoraron el conocimiento de John acerca de la creencia de Mary y, siguiendo una estrategia de primer-orden, razonaron con la creencia de Mary o en su lugar con la creencia de John”.

El siguiente cuadro muestra más claramente la relación de estos resultados (Perner y Wimmer, 1985, 446):

Versiones de la historia	Edad (años)				Todas las edades (%)
	7	8	9	10	
Conocimiento	67	75	100	69	77
Falsa creencia					
Con ayuda de memoria	25	67	58	100	63
Sin ayuda de memoria	17	42	50	67	44

- Ignorancia versus falsa creencia: Una recopilación.

En este tipo de experimento, los investigadores intentan averiguar qué concepto epistémico (conocimiento vs. creencia o ignorancia vs. falsa creencia) aprenden a manejar primero los niños. Para ello, Hogrefe, Wimmer y Perner (1986) realizaron seis pruebas muy

similares a las explicadas anteriormente⁶⁶. La muestra que se tomó para llevar a cabo este tipo de prueba estaba constituida por 262 niños con un desarrollo cognitivo normal; cada tarea se llevó a cabo con grupos distintos, cuyas edades oscilaban entre los 3 y los 5 años, excepto la última prueba que se realizó con niños de entre 4 y 6 años.

Resultados:

Los resultados del experimento elaborado por Hogrefe, Wimmer y Perner (1986) revelan que los niños son capaces de atribuir primero la ignorancia que la falsa creencia. En este sentido, las preguntas acerca de la ignorancia fueron respondidas correctamente por un número bastante significativo de los niños de 3 años y por una clara mayoría de los niños de 4 y 5 años. Por el contrario, la atribución de falsa creencia estaba prácticamente ausente a la edad de los 3 años, obteniendo buenos resultados en los niños de 4 y 5 años. En la siguiente tabla⁶⁷ se pueden observar claramente estas diferencias entre edades y tipos de tareas:

⁶⁶ El tipo de prueba que podemos encontrar en esta investigación de Hogrefe, Wimmer y Perner (1986) toma como modelo las tareas que hemos ido explicando a lo largo de este capítulo, incorporando algunas modificaciones. Así, el primer experimento estuvo basado en una versión de la tarea de las cajas, donde el niño tenía que ocultar cierto objeto; el segundo y el tercero, en el modelo de la tarea de los *Smarties*, donde un envase contenía un objeto distinto del que se esperaba que contuviera; el cuarto y el quinto consistieron en una versión de la prueba de Sally-Anne, donde el niño tenía que aplicar su conocimiento sobre creencias falsas; el sexto estaba basado en la tarea de John piensa que Mary piensa que..., donde los investigadores trataban de analizar si la diferencia entre la atribución de ignorancia y falsa creencia que se encuentra en el nivel de los estados epistémicos de primer orden también se encuentra en el nivel de los estados epistémicos de segundo orden.

⁶⁷ Únicamente mostraremos la tabla que corresponde a los resultados del experimento 1 en la investigación de Hogrefe, Wimmer y Perner (1986, 570) debido a que los resultados en las pruebas posteriores son bastante similares. En esta tabla, confirmada por el resto de los resultados obtenidos, se puede observar la marcada diferencia entre los niños más pequeños y los de 5 años a la hora de atribuir ignorancia y creencia falsa. Con respecto a los estados epistémicos de segundo orden, los resultados en la sexta prueba muestran un retraso de casi dos años entre las atribuciones de ignorancia y falsa creencia de segundo orden. Aquí, sólo unos pocos niños de 4 años pero la mayoría de 6 entendieron la ignorancia de segundo orden, mientras que ninguno de 4 años y sólo unos pocos de 6 fueron capaces de hacer una atribución correcta de creencia de segundo orden.

Respuesta correcta a las cuestiones del test	Edad			Total
	3	4	5	
Cuestiones independientes (%):				
Ignorancia	39	81	88	78
Creencia	6	44	76	42
Contingencia entre cuestiones:				
Ambas cuestiones	1	7	13	21
Solo ignorancia	6	6	2	14
Solo creencia	0	0	0	0
Ninguna cuestión	11	3	2	16

- ***Mente fragmentada: Figuras escondidas.***

Una de las cualidades de las personas autistas es el poseer una mente fragmentada, la cual les permite tener una atención sumamente específica. Esta habilidad se ha reflejado en numerosas tareas llevadas a cabo, algunas de la cuales vamos a exponer aquí. Una de ellas es el conocido Test de las Figuras Incrustadas, realizado por Shah y Frith en 1993 (pero podemos encontrarlo en Happé, 1997) con 20 niños autistas, 20 niños con problemas en el aprendizaje y 20 niños normales. La relación de sus edades se muestra en el siguiente cuadro:

Grupos	Media de EC	Media de EM no-verbal
20 Autistas	13	9;6
20 Niños con problemas en el desarrollo	13	9;6
20 Niños normales	9	_____

Para poder llevar a cabo con éxito esta prueba los niños tenían que encontrar una figura escondida (la forma de un triángulo o de una casa) en un dibujo cargado de

significado (por ejemplo, un reloj). Los niños podían indicar la figura bien señalándola bien usando una forma recortable de la figura oculta.

Resultados:

Para sorpresa de los investigadores, los niños autistas obtuvieron la puntuación más alta. De una puntuación sobre 25, los niños autistas alcanzaron una media de 21, mientras que los otros dos grupos obtuvieron una media similar de 15 o incluso menos. Los niños autistas fueron casi mejores que los experimentadores.

El tener la mente fragmentada ayuda a los niños autistas a superar con enormes ventajas tareas como la descrita más arriba, pero en otras ocasiones donde la habilidad para superar la prueba está en ser capaz de entender el significado completo o el contexto, estos niños encuentran grandes dificultades. En este sentido, se han realizado tareas con homógrafos, donde los niños tienen que deducir el significado de un término por su contexto. Los ejemplos usados en los experimentos están formulados en inglés, razón por la cual no voy a traducir las sentencias para que pueda captarse el papel de los homógrafos: “*He had a pink bow*”, “*He made a deep bow*”, “*In her eye there was a big tear*”, “*In her dress there was a big tear*”. La diferencia entre los niños autistas y los niños normales o con problemas de aprendizaje volvió a ser significativa: de 10, los niños autistas sólo alcanzaron una media de 5, mientras que los grupos-control, alcanzaron una media de 9.

- *Auto-conciencia: Textos autobiográficos.*

Algunas personas con Síndrome de Asperger o incluso personas con un bajo nivel de autismo manifiestan una sorprendente habilidad para reflejar sus propios estados mentales en informes autobiográficos. Estos informes ponen de manifiesto los recuerdos de su infancia más temprana y la percepción de las experiencias presentes. Esto resulta increíble ya que esperaríamos de una persona autista y con Síndrome de Asperger que careciera de auto-conciencia. Estos son algunos ejemplos de informes (en Frith y Happé, 1999, 15-16):

“De Jolliffe, Lansdown and Robinson (1992)

“Cuando yo era muy pequeña puedo recordar que el diálogo no parecía tener más importancia que cualquier otro sonido... Comencé a entender unas pocas palabras por su apariencia en el papel. (p.13)

“Fue años antes que me di cuenta de que las personas hablando estarían reclamando mi atención. Pero a veces me enfadaba una vez me daba cuenta de que era de esperar que yo atendiera a lo que otra persona estaba diciendo porque mi tranquilidad estaba siendo perturbada. Comencé a empezar a entender más que simplemente una palabra sola en un momento cuando me di cuenta de que el diálogo a veces estaba dirigido a mí

“...Una vez alguien me preguntó por qué repito la misma frase exactamente como la he oído y en una voz similar a la persona que lo dijo. No tuve respuesta en el momento. Al decirme que escribiera este informe he tenido que pensar más profundamente acerca de mí misma de lo que lo había hecho antes. Ahora sé que hay varias respuestas. Primero, tienes que trabajar muy duro para entender el diálogo, que cuando las palabras al fin entran en tu cerebro ellas parecen grabarse en el modo en el que las oíste. Segundo, porque tratar de hablar es un esfuerzo bastante... Tercero... parece creer que la voz que la persona usó para decir las palabras es el modo en que tú también tienes que decirlas. No parece ser consciente de que las palabras pueden ser entendidas usando todas las clases diferentes de voces y que hay modos alternativos de expresar las cosas. (p. 14).

“De Temple Grandin (1984)

“A mí también me gustaba estar levantado horas tarareándome a mí mismo y dando vueltas a los objetos o chorreando arena a través de mis manos en la playa. Recuerdo estudiar la arena atentamente como si yo fuera un científico mirando un espécimen bajo el microscopio. Recuerdo observar minuciosamente como la arena fluía y cuánto giraría la tapa de un tarro cuando lo impulsaba a diferentes velocidades. (p. 156)

“De Temple Grandin (1991)

“Pienso casi enteramente en términos visuales. Cuando leo una frase inmediatamente veo una imagen de los sujetos descritos. “Libertad” sugiere una imagen de la Declaración de Independencia, y “verdad”, las escalas de justicia. Si alguien dice “gato” veo en los ojos de mi mente gatos que he conocido o sobre los que he leído. También visualizo ideas abstractas tales como relaciones con personas. Mi imagen original para marcharme con otra persona era una puerta corredera de cristal que debe ser cerrada suavemente, para que no se rompa. (p. 16)

“De Temple Grandin (1992)

“Cuando era niño era hiperactivo, pero no me sentía “nervioso” hasta que alcancé la pubertad... El sentimiento era como un sentimiento constante de un escenario de miedo todo el tiempo... Tengo un corazón golpeado, palmas sudorosas y movimientos agitados. Los “nervios” eran casi como hipersensibilidad más que ansiedad. Era como [si] mi cerebro estuviera corriendo a 200 millas una hora, en lugar de 60 millas una hora... En un carnaval descubrí que montar en el Rotor Ride me proporcionó alivio temporalmente. La presión intensa y la estimulación en partes (vestibular) calmaron mis nervios. (p. 111)

“Tenía una carencia rara de conciencia de mis rarezas del diálogo y manierismos hasta que miré unos vídeos. (p. 113)

“Cuando niño, a menudo hablaba alto porque hacía mis pensamientos más “concretos” y “reales”. Hoy, cuando estoy solo diseñando, hablo alto acerca del diseño. Hablar activa más regiones del cerebro que sólo pensar. (p. 122)”.

4.2. El aprendizaje de los conceptos psicológicos populares.

Como hemos visto, en líneas generales, es en el período que va desde los 3 a los 5 años cuando los niños empiezan a ser capaces de comprender el concepto de creencia y, con ello, a atribuirlo a sí mismos y a los demás. Por supuesto, las expuestas son las tareas estándares, pero no las únicas que se han investigado. Podemos encontrar un gran número de variaciones que incorporan variables nuevas para ver si se produce algún cambio en los resultados, como por ejemplo si en el caso de los *Smarties* se deja a los niños comer los caramelos o si en el caso del engaño se incentiva o no a los niños con la figura del oponente. Todas estas variables, si bien introducen pequeños cambios en los resultados, estos no son tan significativos como para modificar la afirmación general de que es entre los 3 y los 5 años cuando el niño desarrolla su Psicología popular o Teoría de la mente⁶⁸. La cuestión crucial ahora es cómo es posible que la misma evidencia sirva como fundamento para dos teorías contrapuestas. En lo que sigue trataremos de exponer las distintas interpretaciones que llevan a cabo las dos propuestas con respecto al desarrollo en los niños clínicamente normales, reservando el caso del autismo para el siguiente apartado, debido a que su especificidad obliga a los autores a formular teorías nuevas para poder explicar este déficit del desarrollo.

⁶⁸ No obstante, antes de profundizar en las distintas lecturas de los datos, cabe señalar que en el año 2000, Bloom & German publicaron un trabajo donde se cuestionaba la validez de la tarea de falsa creencia como prueba de la Teoría de la mente. Según estos autores, existen dos razones para abandonar esta tarea:

1) Se necesitan más capacidades además de la Teoría de la mente para superar las tareas de falsa creencia. En este sentido, aunque el niño sea capaz de entender que la creencia puede ser falsa, para resolver este tipo de tareas,

“[...] el niño tiene que seguir las acciones de dos personajes en un relato, tiene que apreciar que Sally no podría haber observado el cambio del chocolate, tiene que recordar dónde estaba el chocolate y dónde está en el momento de la pregunta y tienen que apreciar el significado preciso de la pregunta (por ejemplo, que significa dónde mirará Sally, no dónde debería mirar) [...]” (Bloom y German, 2000, 26)

2) La Teoría de la mente implica más cualidades de las que se reflejan en las tareas de falsa creencia. Los niños no sólo son capaces de atribuir creencias (falsas o verdaderas), sino que también son capaces de modificar su conducta en función del conocimiento que posean de otras personas, tienen alguna apreciación de las circunstancias bajo las cuales se forman las creencias, son capaces de entender y de poner en práctica el juego de ficción, pueden usar la mirada de los ojos como una pista de a lo que alguien está atendiendo,... No obstante, para los propósitos del presente trabajo no vamos a tener en cuenta estas críticas porque están dirigidas a aquellos autores que toman las tareas de falsa creencia como única evidencia para la Teoría de la mente y no es el caso que se trata aquí.

Veremos cómo los autores utilizan los resultados obtenidos por las diversas pruebas para justificar su propia postura. De este modo, vamos a exponer las explicaciones generales tanto de los teóricos de la teoría como de los simulacionistas para presentar seguidamente la explicación específica que dan algunos experimentadores de los resultados obtenidos en algunas de las tareas. Dentro de las explicaciones generales podemos distinguir dos bloques bien diferenciados: por un lado, la interpretación que hacen los defensores del innatismo-modularista, resaltando la postura de Fodor con su afirmación de que no existe ninguna diferencia cualitativa entre la teoría que emplea el niño y la que emplea el adulto y, por otro lado, la lectura que llevan a cabo los teóricos de la teoría que defienden la idea de que se produce un cambio cualitativo en el desarrollo. Es esta última línea de interpretación la que entra en debate más directamente con la interpretación que se hace desde el simulacionismo.

4.2.1. Los resultados experimentales avalan a la Teoría-teoría.

Desde el punto de vista innatista-modularista de Fodor, la diferencia que encontramos entre los niños de 3 y 4-5 años no muestra una discontinuidad entre la Teoría de la mente del niño pequeño y la del niño mayor o adulto. No existe ninguna razón para pensar que la Psicología popular de ambos difiere en los rasgos fundamentales y, es más, los datos experimentales, afirma Fodor (1992), pueden ser explicados mejor si asumimos que no existe diferencia cualitativa alguna, sino que el problema radica en el acceso que tiene el niño a las fuentes computacionales que permiten resolver los problemas; acceso que, por supuesto, mejora con la edad. Fodor defiende esta idea cuando afirma (1992, 284):

“De acuerdo con este informe, la teoría de la mente del niño, como tal, no experimenta ninguna alteración; lo que cambia sólo es su habilidad para explotar lo que él sabe para hacer predicciones conductuales. Así lo que tengo para ofrecer es una teoría de la ‘realización’ del desarrollo metacognitivo más que una teoría de la ‘competencia’”.

En el capítulo 2, pudimos ver cómo para Fodor la Psicología popular, como cualquier otra teoría, estaría constituida por un inventario ontológico y por una serie de generalizaciones empíricas. No vamos a volver a entrar en esta cuestión, pero sí veremos cómo este autor emplea la evidencia empírica para justificar su idea de que no se produce ninguna revolución conceptual en el desarrollo cognitivo del niño, sino que la teoría psicológica popular del adulto, como es definida más arriba, también está presente en el niño. En este sentido, el niño, como el adulto, cuando tiene que predecir una determinada conducta, utiliza las creencias y los deseos como causas de la acción y establece las interacciones entre ellos en virtud de las leyes generales. Así, a la hora de llevar a cabo una predicción, los niños de 3 y 4 años proceden aplicando las siguientes reglas heurísticas:

H1 El niño predice que el agente actuará de modo tal que satisfecerá su deseo.

H2 El niño predice que el agente actuará de modo tal que satisfecería su deseo si su creencia fuese verdadera.

A partir de los 4 años, los niños usan H1 cuando piensan que las creencias sobre las que actuaría el sujeto son verdaderas, pero cuando no conocen si tales creencias son verdaderas o piensan que son falsas, usan H2. En cambio, los niños de 3 años usan H1 cuando sólo tienen que llevar a cabo una predicción y utilizan H2 cuando han de realizar más de una predicción. Usar H1 es más fácil que usar H2, pero al mismo tiempo, es menos fiable. Por lo tanto, el fracaso de los niños en las tareas de atribución de creencias no está en que no tengan el concepto de creencia o el de creencia falsa, sino en que tienen un acceso limitado a las fuentes computacionales requeridas para utilizar debidamente la Teoría de la mente. De este modo, en las tareas de atribución de falsa creencia, el niño sólo tiene que hacer una predicción (sólo tiene que predecir la conducta de Sally para buscar su canica) y, por eso, los niños de 3 años sólo emplean H1, equivocándose así al inferir que Sally actuará de modo tal que satisfaga su deseo, es decir, actuará de modo tal que buscará la canica donde realmente está, en la caja, sin tener en cuenta para nada las creencias de Sally. Por el contrario, los niños de 4 años, emplean H2 y, por eso, son capaces de tener éxito en este tipo de pruebas. En palabras de Fodor (1992, 294-295):

“[...] el niño pequeño tiene un concepto de creencia falsa (más generalmente, de mala representación) pero fracasa al usarla en el paradigma

de la creencia falsa. He propuesto una solución metódica para la aparente paradoja. El niño usa H1 si las características de la demanda de la tarea le permiten hacerlo así, y usa H2 para lo demás. Esto es, cuando la tarea permite al niño predecir las acciones sobre la base de los deseos solos del agente, hace caso omiso de las creencias del agente. En las tareas donde no puede usar H1 (o bien porque fracasa al interpretar la predicción única, o bien porque se sabe con anterioridad que el agente no actuará en un modo que satisfaga su deseo) el niño pequeño recurre a H2.

“La única diferencia relevante entre el niño pequeño y el adulto es por tanto que el último rutinariamente usa lo que sabe acerca de las creencias del agente, así como lo que sabe acerca de los deseos del agente, para predecir / explicar la conducta del agente. Por el contrario, si se requiere predecir o explicar una acción, los niños pequeños usan el principio heurístico menos complicado autorizado por la TMMS [Teoría de la Mente Muy Simple] que les permite cumplir con la demanda de la tarea (a saber, predecir unívocamente). Los adultos pueden permitirse el lujo de insistir en las predicciones mejor garantizadas – aquellas que tienen más en cuenta lo que el sujeto que predice sabe acerca de las circunstancias cognitivas del sujeto que es predicho. Pero el precio de la garantía es la complejidad computacional y ya que, como un asunto de hecho, H1 es fiable la mayoría del tiempo, las ventajas de crecer, aunque sin duda reales, serían fáciles de sobreestimar”.

Sin embargo, desde el propio punto de vista de la Teoría-teoría, encontramos también autores que afirman que sí se produce un cambio de teoría psicológica en el período comprendido entre los 2 ½ y los 4 años. La explicación de dicho salto cualitativo la suelen centrar los autores (como Astington y Gopnik, 1988; Gopnik y Wellman, 1992; y Perner, 1991) en un problema de representación. Gopnik y Wellman (1992, 150), por ejemplo, defienden que

“A los dos años [los niños] tienen una teoría temprana que es incorrecta porque no postula la existencia de estados representacionales mentales, típicamente las creencias. En los 3 años hay una fase intermedia donde los

niños demuestran un entendimiento de la existencia de los estados representacionales, a veces, pero sólo como hipótesis auxiliares. Esto es, los niños en esta fase pueden reconocer que los estados representacionales de la mente existen, si son forzados a hacerlo así de cierto modo, pero esta realización es periférica a su teoría explicativa central. En una tercera fase, comenzando alrededor de los 4, los niños reorganizan su teoría explicativa central, se convierte propiamente en una psicología de creencia-deseo. Los niños comienzan a darse cuenta de que lo que piensa el actor – su representación del mundo más que el mundo en sí mismo – determina inevitablemente las acciones”.

Este cambio en la teoría psicológica de la mente no se produce de manera brusca, sino que gradualmente se va cambiando una perspectiva acerca de la mente por otra, del mismo modo en que se produce el cambio de teoría científica. A diferencia de Fodor, estos teóricos opinan que el problema de los niños pequeños a la hora de resolver los problemas de Teoría de la mente es que carecen del concepto de “representación”; no tienen una idea de una relación entre la representación mental y el mundo, sino que, tal como lo entienden, la representación es el mundo. Por eso fracasan en aquellas tareas donde su representación no coincide con el mundo o con la representación de otra persona; para ellos simplemente esta variedad en las representaciones no es posible. A medida que se suceden y repiten estas malas representaciones, va surgiendo en el niño la necesidad de una meta-representación. Y con ella, la necesidad de las representaciones contra-factuales. Es en este momento cuando el niño se pregunta cómo se relaciona la representación con el mundo, a partir de lo cual puede construir representaciones contrafácticas necesarias en el juego fingido o de ficción, el engaño,... También, mantienen estos autores, entre los 2 y los 3 años el niño comienza a usar explícita y correctamente términos psicológicos como “conocer”, “querer” y “pensar” y, a menudo, incluyen la causación intencional o psicológica más que la física para explicar las acciones de alguien, como por ejemplo, “Fue al kiosco porque quería comprar un helado”. Del mismo modo empiezan a desarrollar algunas ideas sobre cómo funciona la percepción y, en este sentido, a comprender que una persona sólo ve cosas que están en su línea de visión. Asimismo, son capaces de diferenciar las entidades físicas y las mentales. En este sentido, aunque tienen representaciones y meta-representaciones (construyen

representaciones de representaciones) entienden que existen entidades mentales, irreales, tales como pensamientos, sueños, imágenes,... y entidades físicas, reales, pero son incapaces de entender que incluso las cosas “reales” son en sí mismas representadas. En otras palabras, no tratan las representaciones como representaciones. Por eso, el entendimiento de los niños de 3 años es incompleto. Como vimos, tienen dificultad para distinguir entre apariencia y realidad, así como para entender que distintas personas tengan perspectivas distintas del mismo objeto. O, como vimos, que mi propia representación pueda cambiar a lo largo del tiempo. Todas estas habilidades se desarrollan simultáneamente y, por esta razón, la propuesta de estos teóricos de la teoría es que debe existir un mecanismo subyacente a todas estas capacidades; un mecanismo que estos autores denominan “un modelo representacional de la mente⁶⁹”, desarrollado entre los 3 y los 5 años. Este modelo permite al niño entender que nuestro conocimiento del medio está mediado por representaciones que varían en el tiempo y según las personas. Le permite comprender la relación entre el mundo mental y el físico; así como de dónde surgen las creencias. Este modelo, tanto en niños como en adultos, no es explícito, sino que constituye una teoría tácita que guía a las personas en su andadura por el mundo mental. Como

⁶⁹ Con esta propuesta de un “modelo representacional de la mente” los teóricos de la teoría pretenden unificar las diversas habilidades mentales que puede presentar un sujeto. En este sentido, tratan de postular un único mecanismo responsable de todas estas capacidades y, por tanto, causante de que los niños sean o no capaces de resolver las tareas al efecto. Al hacer esto, los defensores de la teoría consideran que únicamente existe un mecanismo encargado de la atribución de estados mentales propia y ajena, cuestión con la que no estarán de acuerdo autores como Stich y Nichols y que veremos a continuación; el mismo mecanismo que se emplea para enfrentar las diversas pruebas descritas en el apartado anterior. Como vemos, algunos autores mantienen la idea de que dicho mecanismo es representacional pero hay otros como Russell, Mauthner, Sharpe y Tidswell (1991) que defienden la idea de un mismo mecanismo inhibitor. Según la propuesta de estos autores, la dificultad de las tareas radica en que requieren de los sujetos que inhiban la referencia a un objeto saliente. Así,

“los juicios (verbales o no-verbales) que un sujeto hace en cualquier momento son producto de la competición entre diferentes clases de conocimiento con diferentes niveles de saliencia. “Saliencia” aquí significa resaltación cognitiva, no resaltación perceptual [...]” (Russell, Mauthner, Sharpe y Tidswell, 1991, 340).

Según estos autores, esto es lo que explica la dificultad de los niños para distinguir entre apariencia y realidad, el engaño y el cambio representacional. En todas estas tareas, afirman estos autores, es necesario que los niños supriman la tendencia hacia el conocimiento físico para resaltar el conocimiento mental. De este modo, el desarrollo cognitivo no consiste en la adquisición del conocimiento mental, sino en la adquisición del control ejecutivo, encargado de regular la generación de juicios y conductas a partir de distintos estados mentales. Tal como veremos en el siguiente apartado, esta hipótesis encuentra un apoyo en la explicación que hacen algunos teóricos del autismo a través de la defensa del “control ejecutivo”. *Grosso modo*, argumentan Russell, Mauthner, Sharpe y Tidswell, (1991, 342)

“una incapacidad para inhibir una respuesta a un objeto saliente implica que el procesamiento de información por los sujetos autistas tiene un [carácter] de abajo-arriba más que un carácter de arriba-abajo”.

dijimos más arriba, los constantes fracasos obligan al niño a cambiar y desarrollar una teoría que le permita desenvolverse mejor en el medio que le rodea. Por eso, el niño construye y cambia sus teorías del mismo modo que los científicos cambian y construyen las teorías científicas, a saber, es la evidencia la que nos fuerza en ambos casos a construir una teoría que explique ciertos fenómenos que, de otro modo, serían inexplicables. Según Gopnik (1990, 106),

“Es característico del desarrollo cognitivo de los niños, y del desarrollo de la teoría en general, que sin una teoría que explique estos fenómenos el niño debe conseguir aislarse a sí mismo de ellos durante un tiempo. Pero al fin, en la infancia, así como en la ciencia, el peso de la evidencia fuerza al niño a cambiar su modelo del mundo”.

Desde este punto de vista, el cambio que se produciría en dicho modelo representacional es lo que explicaría que los niños de 3 años no sean capaces de superar con éxito las diversas pruebas de creencia falsa, engaño y demás porque carecen del concepto de representación necesario para poder entender que las representaciones pueden variar en el tiempo y en las personas. Sin esto, dan por sentado que la representación que ellos poseen es la única que se puede albergar, razón por la cual, atribuyen a los demás su propio esquema representacional.

Esta incapacidad para comprender el cambio representacional es lo que, según estos autores, conduciría también a los niños a no recordar su propia creencia falsa pasada. En este sentido, algunos autores como Astington y Gopnik (1988), afirman que esta dificultad se debe a una “amnesia funcional retrógrada”, es decir, el hecho de que los niños de 3 años sean incapaces de recordar la mala representación que han hecho de una situación cuando inmediatamente después se les descubre la verdad, y a pesar de que sean capaces de recordar factores episódicos previos y creencias verdaderas, se explica como un mecanismo de inhibición del recuerdo. Una vez que la creencia es desconfirmada, los niños cambian la creencia sin guardar un registro de la creencia anterior y, de este modo, la creencia previa deja de estar disponible para el niño. Sin embargo, por otro lado, la explicación que proporciona Perner (1991) es que la desconfirmación de la creencia produce representaciones conflictivas funcionalmente verdaderas. En otras palabras, la pregunta de

la tarea de los *Smarties* requiere que el niño conteste diciendo lo que había en el tubo, pero al descubrir la nueva situación, es posible que se produzca en el niño un déficit conceptual, confundiendo la representación de lo que había con la representación de lo que realmente hay. Por tanto, nos dice este autor, lo que el niño busca es una descripción de la situación y, en esta búsqueda, queda desdibujado todo aquello que haya sido calificado, aunque tácitamente, de “mala representación”.

No obstante, desde la opinión de Freeman y Lacohee (1995), ambas propuestas, la de Astington & Gopnik y Perner, constituyen dos formulaciones de la misma explicación, a saber, la “amnesia representacional”. En otras palabras, para Astington, Gopnik y Perner, la incapacidad de los niños para superar dichas tareas está en que carecen de la representación adecuada, bien porque en determinados casos no hayan adquirido el concepto de representación, bien porque en otros la representación sea inhibida por otra. En este sentido, resaltan Freeman y Lacohee, ambas interpretaciones se elevan sobre la idea de que una mala representación queda inhibida, una vez surge una nueva representación a la luz del descubrimiento de la situación verdadera. Sin embargo, consideran que estas interpretaciones son erróneas porque confunden la disponibilidad con la accesibilidad del recuerdo. Para demostrar esto, realizaron experimentos donde se incorporaron señales que ayudaban a la recuperación del recuerdo, de tal forma que, aunque el recuerdo estaba disponible, la accesibilidad a él resultaba difícil para el niño.

“El diseño de cada experimento subsiguiente fue una variante alrededor de un centro común. Se les enseñó a los niños un caja familiar (una caja de *Smarties* o una caja de huevos) y se les dijo que informaran sobre su contenido, tras lo cual un evento sucedía para marcar el episodio (ej., se les daba un dibujo de *Smarties*, o *Smarties* reales, para esconder), entonces los niños descubrían la verdad sobre la caja (sólo contenía lápices o un tomate), se les recordaba que habían manejado un objeto justo antes y se les preguntaba lo que habían pensado en ése momento que había en la caja (*Smarties*, huevos), y entonces se les preguntaba si estaban informando sobre una creencia o sobre una simulación. Las variaciones de procedimiento típicas eran si a los niños se les permitía comer los *Smarties* que sirvieron como una señal episódica; si simplemente manejaron un dibujo o tuvieron que invertir esfuerzo en buscar

el dibujo y si el experimentador explícitamente usó la palabra “pensar” en el cuestionario. [...]” (Freeman y Lacohee, 1995, 35).

Los resultados de estos experimentos muestran que el niño es capaz de recordar con ayuda⁷⁰ una creencia propia falsa previa a la edad de 3 años y 6 meses, lo que conduce a estos autores a descalificar la idea de la amnesia representacional por no abarcar la enorme cantidad de esfuerzos mentales del niño para realizar este tipo de pruebas.

Por tanto, la crítica de Freeman y Lacohee es que el problema no radica en tener o no tener el concepto de representación, sino en que los niños de 3 años no son conscientes de dicha posesión. Esta carencia influye en la capacidad de los niños para entender de dónde viene la creencia, razón por la cual los niños de 3 años tienen dificultades para inferir una creencia a partir del *input* perceptual y, por tanto, el mayor problema para los niños pequeños es acceder a la información de la memoria. Una vez se rectifica este déficit, se explicitan la representaciones y se posee un concepto más completo de la evidencia, los niños son capaces de reconstruir inferencialmente su razonamiento⁷¹.

No obstante, cabe señalar que, en contra de la propuesta ofrecida por Freeman y Lacohee, los niños tienen mayor facilidad para resolver los problemas pictóricos que los de falsa creencia. En la sección anterior vimos cómo la versión fotográfica de la tarea de Sally-Anne era superada con éxito por los niños autistas, quienes presentaban graves problemas para resolver la versión estándar de la misma. Por eso, el hecho de que los niños de 3 años sean capaces de resolver dichas pruebas cuando son ayudados por determinadas señales no significa que den un salto en el desarrollo y, de repente, se encuentren en un nivel cognitivo más elevado. Sin ayuda o incluso utilizando otro tipo de señales (en este sentido, estos

⁷⁰ En este sentido, la muestra más relevante y que sirve de mayor ayuda para el niño es la fotografía.

⁷¹ Cabe destacar que esta propuesta de Freeman y Lacohee no se ajusta a los resultados ofrecidos en el apartado anterior. Según estos autores, la diferencia entre los niños de 3 y 4 años está en que los niños mayores tienen acceso a las fuentes del conocimiento y, por eso, son conscientes de que poseen representaciones y pueden repetir el recorrido inferencial que les condujo a la primera representación, en este caso, errónea. Pero, si recordamos los resultados expuestos anteriormente, observamos que los niños no son capaces de comprender los orígenes inferenciales del conocimiento hasta llegar, por lo menos, a los 6 años. Esto, como vimos, no significa que antes de esta edad no sean capaces de construir su conocimiento de modo inferencial, sino que no son conscientes de ello hasta llegar más o menos a los 6 años. Si esto es así, la propuesta de Freeman y Lacohee de que a los 4 años los niños tienen acceso a la fuente inferencial de su conocimiento es errónea; a esta edad, únicamente *empiezan* a ser capaces de entender que la percepción puede constituir un origen del conocimiento, pero aún les queda mucho por recorrer para ser capaces de entender la inferencia del mismo modo.

experimentos también señalan que las muestras de huevos o *Smarties* son menos útiles que las fotografías o los dibujos), el niño pequeño vuelve a cometer los mismos errores. Aquí de nuevo, como en el caso pictórico de Sally-Anne, manejar una creencia inobservable que está dentro de la mente resulta más problemático que manejar una fotografía que, en último término, refleja una situación real aunque pasada y, de este modo, la fotografía ayuda al niño en el recuerdo directo, evitando así la vía de la reconstrucción inferencial.

Dejando a un lado la propuesta de Freeman y Lacohee que, como hemos visto, no parece ajustarse adecuadamente a los datos empíricos, la hipótesis de las representaciones conflictivas de Perner permite a este autor explicar también el salto que se produce entre la atribución de los estados epistémicos de primer y segundo orden. Perner afirma (1985, 468-469):

“[...] En el caso de las creencias de primer orden la proposición [que] denota las circunstancias verdaderas tiene que ser vista en oposición a una proposición creída falsamente, por tanto conflictiva. En el caso de las creencias de segundo orden el conflicto entre las proposiciones se vuelve incluso más complejo. Por ejemplo, si “John piensa que (Mary piensa que (la furgoneta está en el parque))” cuando de hecho “Mary sabe que (la furgoneta está en la iglesia)”, entonces hay dos diferencias entre lo que John cree y lo que el observador sabe. Está el conflicto [...] entre las proposiciones de orden cero: “la furgoneta está en el parque” vs. “la furgoneta está en la iglesia” y además un conflicto entre la actitud proposicional real de Mary, a saber, “Mary sabe que (furgoneta está en la iglesia)” y la actitud de Mary como creída por John, a saber, “Mary piensa que (la furgoneta está en el parque)”.

Este conflicto proposicional no sólo aumenta la dificultad de los estados epistémicos de segundo orden frente a los de primer orden, sino que aumenta también la dificultad de ciertos estados epistémicos dentro del mismo nivel. Si esto es correcto, por ejemplo, la atribución de la falsa creencia será más complicada que la atribución de ignorancia porque, para adscribir una creencia falsa, el niño tiene que manejar dos representaciones conflictivas, mientras que para atribuir ignorancia únicamente tiene que vincular al sujeto con la proposición mediante una relación de “no saber”, pero no tiene que manejar

proposiciones opuestas. De este modo, Perner explica también los resultados obtenidos en aquellas pruebas donde se trataba de averiguar si los niños eran capaces de atribuir primero el conocimiento o la ignorancia que la creencia (verdadera o falsa).

4.2.2. Los resultados experimentales avalan a la Teoría de la simulación.

Hasta ahora hemos expuesto el debate que presenta la Teoría-teoría en relación a la interpretación de los datos experimentales. En lo que resta de este apartado, nos centraremos en la formulación que a este respecto expresa la Teoría de la simulación. La propuesta de los simulacionistas en este sentido es bastante diferente y podemos encontrar, sobre todo, un diálogo mantenido entre Gordon, Goldman y Perner. Para Gordon (1992), por ejemplo, decidir dónde buscará Sally su canica es un asunto que requiere la predicción de una conducta y no, en cambio, la habilidad para usar conceptos epistémicos como creencia. Por eso, defiende este autor, el niño no tiene que dedicarse a pensar acerca de los intermediarios representacionales dentro Sally, sino que continúa pensando acerca de la situación. A través de su propuesta de las rutinas ascendentes, Gordon propone la idea de que para ser capaz de resolver estas tareas el niño sólo tiene que explicar y predecir la conducta en términos de hechos. ¿Por qué entonces los niños de 3 años encuentran problemáticas estas tareas y no los niños de 4 años? La explicación que ofrece Gordon para estos casos es que los niños pequeños no son capaces de re-situarse mentalmente y hacer los ajustes necesarios para ponerse en el lugar del otro y, por eso, la simulación que hacen es defectuosa y sus respuestas no se ajustan a la perspectiva del otro, sino que son respuestas egocéntricas. Una vez los niños logran superar estas barreras y son capaces de emplear correctamente la simulación, no tienen ningún problema para resolver ningún tipo de prueba.

En el caso de Goldman y Harris, por ejemplo, la respuesta que dan desde la simulación varía. Para estos autores, como vimos en el capítulo anterior, ser capaz de emprender el mecanismo de la simulación implica la posesión previa de los conceptos de los estados mentales y la habilidad para reconocer los casos de estos estados en nosotros

mismos a través de sus propiedades cualitativas. Desde esta perspectiva, si los niños pequeños no consiguen responder correctamente es porque no poseen aún los conceptos de los estados mentales. Es a esta versión de la simulación a la que están dirigidas las críticas de Perner & Howes (1995). Veamos esto más detenidamente. Partiendo de la idea de que esta perspectiva de la simulación implica una transparencia absoluta con respecto a los propios estados mentales presentes y de los resultados obtenidos en diversas pruebas, como en las de atribución de estados mentales de segundo orden, en las de falsa creencia y en las del cambio representacional entre otras, Perner & Howes concluyen que esta Teoría de la simulación se yergue como una propuesta teórica básicamente errónea. Perner & Howes lo explican así (1995, 169):

“Esta incapacidad para identificar con precisión sus propios estados mentales se vuelve relevante para los propósitos presentes si asumimos que los niños recuerdan el contenido de su creencia en los estudios originales [...] por simulación. Ahora, si los niños usan la simulación en estas tareas entonces sus fracasos para identificar su estado mental correctamente muestra que la simulación no proporciona un entendimiento conceptual de la mente. Así, o bien los niños no usan la simulación o bien su simulación no es transparente en el sentido de Descartes, porque no hace a los niños entender qué estado mental están simulando”

Y añaden (Perner y Howes, 1995, 170):

“Además, la evidencia del desarrollo que comunicamos y revisamos [...] sugiere que los niños no usan la simulación incluso cuando podría ser usada en principio. En particular es improbable que los niños lleguen a entender los conceptos intencionales / mentales mediante la simulación (la posición cartesiana defendida por Harris). La evidencia experimental sugiere que estos conceptos tienen que ser adquiridos por formación del prerrequisito de las representaciones mentales”.

Podemos observar claramente cómo esta crítica se dirige a las versiones introspeccionistas de la simulación dejando al margen la postura de Gordon, quien opina que los conceptos acerca de los estados mentales surgen del propio proceso de simulación

y, por tanto, no se requiere que las personas poseamos previa e independientemente dichos conceptos ni que seamos capaces de aplicarlos en nuestro propio caso. De hecho, Perner (1997) defiende una propuesta muy próxima al simulacionismo de Gordon y donde resalta una serie de ventajas del simulacionismo no-introspeccionista frente a la Teoría-teoría. Por un lado, defiende Perner, este tipo de simulacionismo supone un punto intermedio entre la versión introspeccionista y la Teoría-teoría con respecto a cómo accedemos a nuestros propios estados mentales. La propuesta de la Teoría-teoría a este asunto resulta, según Perner, contra-intuitiva e implausible, puesto que afirma que el auto-conocimiento está basado en las mismas explicaciones teóricas que hacemos en el caso de las otras personas. De modo que,

“[...] En el caso de otra persona uno sabe que el otro sabe dónde están los chocolates porque uno ha observado [que] el otro [estaba] mirando cuando los chocolates fueron guardados. En el caso del auto-conocimiento esto significaría que uno sabe que uno sabe dónde están los chocolates al observar que uno estaba mirando cuando los chocolates estaban siendo guardados. [...]”
(Perner, 1997, 22)

Por el contrario, la simulación no-introspeccionista está más próxima a nuestra intuición al afirmar que no necesitamos observar nuestra propia conducta ni nuestras reacciones fisiológicas para responder a una pregunta como la de dónde están los chocolates. Para esto, únicamente tenemos que mirar el mundo y si tenemos una respuesta a dicha pregunta, por ascensión, sabemos dónde están los chocolates. Además de esta ventaja, encontramos otra a la hora de evaluar la evidencia. Aunque no se detalló esta prueba en el apartado anterior, parece que alrededor de los 4 años los niños muestran una correlación entre su entendimiento de la falsa creencia y su habilidad para manejar el razonamiento contra-factual. Estos datos son acomodados mejor por la Teoría de la simulación que por la Teoría-teoría. Según Perner (1997, 23):

“Hay una explicación muy natural de esta conexión del desarrollo en la simulación, ya que para entender lo que John piensa, el niño tiene que construir el mundo de John y esta construcción incluye el razonamiento contra-factual: Si (desde el punto de vista de John) todo lo que sucedió fue

que puse los chocolates encima de la estantería y entonces salí al patio, ¿dónde estarán entonces los chocolates? Por tanto, si asumimos que esta habilidad para albergar las representaciones contra-fácticas se desarrolla alrededor de los 4 años obtenemos una explicación natural para la correlación observada”.

Sin embargo, Perner reconoce que el simulacionismo no-introspeccionista no es del todo satisfactorio, ya que, por ejemplo, no es capaz de ofrecer una explicación adecuada de los resultados obtenidos en los experimentos realizados por Perner & Howes en 1992. Según estos, los niños no parecen tener ningún problema a la hora de responder a la pregunta: “¿Dónde piensa John que están los chocolates?” pero sí muestran una marcada dificultad al responder a: “Si le preguntamos a John, ‘John ¿sabes dónde están los chocolates?’, ¿qué dirá? ¿Dirá, “Sí, lo sé” o “No, no lo sé”?”. Desde el punto de vista de la simulación no-introspeccionista, no hay manera de explicar estos resultados ya que si los niños son capaces de responder a la primera pregunta es porque han asumido los *inputs* simulados correctos, lo que les debería permitir también responder a la segunda pregunta.

Por otro lado, también encontramos algunos paralelismos entre la teoría de la simulación, en su versión introspeccionista, y algunas de las hipótesis acerca de la existencia de un modelo representacional de la mente. Para algunos teóricos de la teoría, este modelo representacional, donde la capacidad para meta-representar parece solucionar si no todos, sí la mayoría, de las limitaciones del desarrollo, conduce a afirmar que el mismo mecanismo subyace en la habilidad para atribuirse estados mentales a sí mismo y a los demás. En palabras de Frith y Happée (1999,5):

“Por lo que podemos ver, hay poca evidencia desde la literatura del desarrollo que sugiera que los estados mentales son atribuidos a uno mismo antes de ser atribuidos a los otros. Por ejemplo, los niños no pasan sistemáticamente la auto-pregunta en la tarea de los *Smarties* (“¿Qué pensaste tú que había en el tubo?”) antes de pasar la pregunta de la creencia del otro (“¿Qué pensará John...?”). Los estudios relevantes son resumidos por Gopnik y Meltzoff (1994), quienes concluyen que cuando los niños son capaces de informar acerca de sus propios estados mentales también son capaces de

informar acerca de los estados mentales de los otros. A la inversa, cuando no pueden informar y entender los estados psicológicos de otros, no informan estos estados de sí mismos. Si hay un mecanismo representacional común para atribuir estados mentales a uno mismo y a otros, entonces estos resultados tienen sentido”.

No obstante, en el capítulo 2 vimos brevemente como esta idea de que tanto el conocimiento de nosotros mismos como el conocimiento de los otros es el resultado de una misma teoría es criticada por Stich y Nichols. Como vimos, estos autores proponen un Mecanismo de Monitorización que sería el que permitiría distinguir entre detectar los propios estados mentales y razonar acerca de los estados mentales (ya sean propios o ajenos) y detectar los estados mentales de los otros. Esta hipótesis de Stich y Nichols sobre la distinción entre el conocimiento de primera y tercera persona encuentra también un lugar en el simulacionismo de Goldman.

“Por lo tanto, la habilidad para detectar los propios estados mentales y la habilidad para detectar los estados mentales de los otros no necesitan mostrar trayectorias de desarrollo similares, aunque en algunos casos sí. Lo que nuestra teoría [Mecanismo de Monitorización] sí predice es que la capacidad para detectar los propios estados, aunque no necesariamente la capacidad para razonar acerca de ellos, debería emerger bastante temprano, ya que la teoría afirma que el MM y el PMM [Mecanismo de Monitorización de la Percepción] son innatos y están conectados bastante temprano en el desarrollo. También [...] nuestra teoría permite la posibilidad de que la ToM [Teoría de la Mente] *pueda* ser usada al atribuir estados mentales a uno mismo. Así bien debe resultar que a veces los sujetos producen auto-atribuciones imprecisas porque descansan en la ToM. Puesto que nuestra teoría no proporciona una razón *a priori* para esperar una realización paralela intensa al detectar los estados mentales en uno mismo y los otros, sí hay un paralelismo intenso y nuestra teoría se enfrentaría con un mayor desafío – necesitaría proporcionar alguna explicación plausible adicional e independiente para la existencia del paralelismo en cada caso donde se encuentre. Pero si [...] el paralelismo es altamente ilusorio, entonces es la

Teoría-Teoría la que afronta un mayor desafío – tiene que proporcionar alguna explicación plausible para el hecho de que el paralelismo que predice no exista” (Nichols & Stich, 1998, 17).

Estos autores no sólo interpretan la evidencia según la cual los datos no favorecen la Teoría-teoría sobre el Mecanismo de Monitorización, sino que además, consideran que, en algunos casos, este mecanismo permite explicar algunos fenómenos que la teoría no puede. Los casos tratados son los siguientes (Nichols & Stich, 1998, 23-24):

- 1) Tomar perspectiva (nivel 1).- En este caso, parece que ambas teorías pueden explicar el hecho de que la toma de perspectiva emerge en una etapa temprana del desarrollo (antes de los 3 años) y que emerge al mismo tiempo para uno mismo como para los otros. En este sentido, la Teoría-teoría predice que los mecanismos para uno mismo y para los otros emergerán paralelamente, pero no predice cuándo; en cambio, el Mecanismo de Monitorización predice que el mecanismo en el caso propio surgirá en las primeras etapas del desarrollo, lo cual es compatible, aunque no predice, la emergencia temprana en el caso ajeno.
- 2) Ficción e imaginación.- Tal como vimos en el apartado anterior, hay evidencia que indica que la detección y el entendimiento del juego de ficción y la imaginación en uno mismo surge temprano en el desarrollo (alrededor de los 2 años), pero la misma evidencia parece indicar que la detección y el entendimiento del fingimiento en otros surge mucho más tarde⁷². Si esto es correcto, la teoría del Mecanismo de Monitorización no tendría ningún problema, pero la Teoría-teoría sí.
- 3) El origen de la creencia.- La habilidad para identificar las fuentes de la creencia es un problema que atañe a la capacidad para razonar acerca de los estados mentales, no para detectarlos. Por esta razón, las dos teorías hacen la misma predicción, a saber, que surgirá tardíamente en el desarrollo (alrededor de los 4 años); predicción que se ve avalada por la evidencia que muestra que los niños de 4 años

⁷² Esta afirmación por parte de Stich y Nichols no está clara si tenemos en cuenta los resultados de la prueba de la tarea del fingimiento del apartado anterior. En estos, si recordamos, se nos dice que ya desde los 2 años los niños son capaces de adquirir roles distintos y que son capaces de entender la identidad de ficción en los otros. Si esto es correcto, el argumento esgrimido por Stich y Nichols estaría fundamentado en una mala interpretación de los datos experimentales.

consiguen superar las tareas, tanto en las versiones de sí mismo como en las de otros, mientras que los niños de 3 años tienden a fracasar en ambas versiones.

- 4) La creencia falsa.- A la luz de la evidencia, la Teoría-teoría mantiene la idea de que una Teoría de la mente es crucial para la detección de los estados mentales tanto propios como ajenos y, por tanto, si dicha teoría resulta estar dañada o no ha alcanzado un nivel apropiado de desarrollo, el niño no será capaz de detectar estados mentales, ni en sí mismo ni en los demás. Por el contrario, desde el punto de vista de la teoría del Mecanismo de Monitorización, cuando el niño ve por primera vez el tubo de *Smarties*, el Mecanismo de Monitorización produce un creencia con el contenido “Creo que hay *Smarties* en el tubo”; a medida que el tiempo pasa y el experimento continúa, la creencia va quedando en el pasado, transformando su contenido en “Creí que había *Smarties* en el tubo”. Ahora bien, paralelamente, puede darse el caso de que a veces, la Teoría de la mente también genere creencias de este tipo que entran en conflicto con las producidas por el Mecanismo de Monitorización. Este conflicto que, si recordamos, también es defendido por Perner, es el que provoca el fracaso en los niños pequeños a la hora de informar acerca de su propia creencia falsa previa. De este modo, el niño se encuentra con dos creencias incompatibles y, según parece, en esta situación, cuando el sistema cognitivo del niño tiene que decidir por cuál de las dos creencias optar, la generada por el Mecanismo de Monitorización suele perder. Esto explicaría por qué los niños fallan en la tarea de falsa creencia pero, resulta difícil de explicar para la Teoría-teoría los datos que, como vimos, reflejan que a los niños, en este caso, les es más problemática la auto-atribución que la atribución a otras personas. Si la Teoría-teoría fuera correcta, entonces los niños deberían cometer los mismos errores en ambas situaciones pero, si la teoría del Mecanismo de Monitorización es correcta, el desarrollo de los procedimientos no es simultáneo, produciendo una diferenciación en las respuestas.
- 5) El deseo.- En este caso, la evidencia disponible muestra que los niños no ejecutan bien las tareas compartidas, de modo que no se puede esbozar ninguna conclusión al respecto bien en favor de la Teoría-teoría, bien en favor del Mecanismo de Monitorización.

- 6) Conocimiento vs. ignorancia.- Según los datos proporcionados por la evidencia empírica, los niños de 3 años son capaces de realizar bastante bien las tareas donde tienen que informar acerca de su propio conocimiento (o ignorancia) pero, sorprendentemente, cometen muchos más errores cuando de lo que se trata es de informar acerca del conocimiento (o ignorancia) de otra persona. Estos resultados son bien explicados por la teoría del Mecanismo de Monitorización, pero no por la Teoría-teoría.
- 7) Tomar perspectiva (nivel 2).- En este nivel de la habilidad para tomar perspectiva, los niños tienen que ser capaces de ver a los demás como personas que miran desde un punto de vista diferente del suyo propio. No es hasta los 4 años que los niños son capaces de superar mayoritariamente esta prueba, no obstante, antes de alcanzar esta edad, los resultados muestran que los niños sí son capaces de entender la toma de perspectiva cuando se trata de ellos mismos, esto es, entienden que un mismo objeto se verá de formas distintas si ellos cambian de perspectiva. Esto supone un problema para la Teoría-teoría pero no para el Mecanismo de Monitorización.

Teniendo en cuenta estas siete razones, autores como Nichols & Stich concluyen que la propuesta de la Teoría-teoría resulta limitada y defectuosa, ya que su poder explicativo-predictivo no abarca la totalidad de los fenómenos y, en este sentido, su propuesta tiene mayor fuerza.

Esta propuesta de Stich y Nichols, como señalamos anteriormente, es defendida también desde la perspectiva introspeccionista de la simulación. Frente a la Teoría-teoría que predice errores similares en las atribuciones tanto de primera como de tercera persona, el simulacionismo introspeccionista predice fallos distintivos entre ambos introducidos por el uso de la simulación. Para avalar esta crucial asimetría entre ambas, Harris (1992), por ejemplo, recurre a los datos donde los niños pequeños son muy precisos a la hora de comunicar lo que ellos están pensando, fingiendo, viendo,... pero parece tener más dificultad al comunicar lo que otras personas están pensando, viendo, queriendo, etc. Debido a las propiedades cualitativas de los estados mentales y al acceso privilegiado de las mismas por la introspección que defiende esta versión de la Teoría de la simulación, es fácil

deducir que desde esta propuesta se defiende la relativa facilidad para “leer” la propia mente de uno frente a la relativa dificultad que supone “leer” la mente de otros. No se predice lo mismo desde el simulacionismo de Gordon, el cual estaría más cerca de la propuesta de los teóricos. No vamos a entrar en ello de nuevo, pero si atribuir estados mentales en cualquier caso es una cuestión “situacional” mediante las rutinas ascendentes, no hay razón para diferenciar entre uno mismo y el otro; en ambos casos, la respuesta se encuentra en el mundo. Con todo, si nos centramos en los resultados de las pruebas experimentales, estos parecen avalar la propuesta de teóricos como Stich & Nichols y de los simulacionistas como Harris y Goldman, ya que, según estos, parece ser menos problemático (y se produce antes en el desarrollo) para los niños manejar sus propios estados mentales que los de otras personas. La defensa de los teóricos de la teoría y de Gordon está fundamentada en los resultados proporcionados por la prueba de los *Smarties* y semejantes, donde los niños tienen problemas para entender y reconocer las creencias falsas no sólo en los otros, sino también en sí mismos. Sin embargo, apelar a estos resultados no parece ser del todo concluyente, porque sólo conciernen a las creencias pasadas y no a las actuales y, en este sentido, parece ser más un problema con los estados pasados que con los estados ajenos.

Las anteriores son las principales explicaciones que ofrecen los distintos autores a la hora de interpretar los diversos datos empíricos a la luz de sus propuestas específicas. Además, merece la pena detenernos en la interpretación que hacen Baron-Cohen & Cross (1992) de la tarea de la dirección de la mirada porque proponen una hipótesis donde se defiende la combinación de la Teoría-teoría con la Teoría de la simulación.

Retomando la tarea acerca de la información que proporciona la dirección de la mirada, Baron-Cohen et al. afirman que los datos proporcionados por este tipo de prueba explican la adquisición por parte de los niños del concepto de *intencionalidad*. En este sentido, Baron-Cohen & Cross (1992, 182) defienden que

“[...] la percepción visual posee intencionalidad: siempre es *sobre* algo. La dirección-del-ojo señala esta intencionalidad especificando el *objetivo* de la percepción visual: sobre lo que es la percepción. Esto serviría como la

primera lección del niño pequeño en intencionalidad, dando sólo un pequeño (pero importante) paso para extenderlo a los estados mentales tales como los pensamientos”.

En este sentido, a pesar de que los adultos y los niños mayores atribuyamos a veces estados mentales a objetos que carecen de ellos y que no tienen ningún rasgo físico desde el que se puedan inferir (es decir, atribuimos estados mentales a cosas tales como el viento, los ordenadores, los coches,...), es más probable que los niños pequeños y, en general, todas las personas atribuyamos estados mentales a aquellos objetos que manifiestan cierta clase de información a través de la mirada (es decir, a todos aquellos objetos que tienen ojos, como los muñecos). De este modo, afirman estos autores, el *input* perceptual se vuelve necesario en la utilización de la Teoría de la mente, puesto que constituye el primer paso dentro de un proceso largo y complicado como es el desarrollo de la vida mental de los sujetos. Nótese además que estos autores no entran a debatir la cuestión acerca del aprendizaje de este “lenguaje de la mirada”; es posible que algunas partes de dicho lenguaje sean adquiridas implícitamente (como el hecho de que la mirada dirigida a la distancia centra la atención de la persona en una entidad externa, un objeto presente, o interna, el pensamiento, pero no en mí) mientras que otras (como la mirada para transmitir escepticismo o el guiño para transmitir que se es un conspirador) deban ser aprendidas de modo explícito y presenten, por tanto, variaciones culturales. Sin embargo, en lo que sí insisten es en el hecho de que la detección de la dirección de los ojos es algo que debe ser universal.

El objetivo final de estos autores (Baron-Cohen & Cross, 1992) es buscar un punto de encuentro entre la Teoría-teoría y la Teoría de la simulación. En este sentido, como vimos, el simulacionismo de Gordon considera como una posibilidad el hecho de que la capacidad para simular se encuentre en un módulo de la mente que se activa automáticamente cuando el sujeto percibe a otras personas y, más aún, que la capacidad para ponernos en el lugar de los demás requiere que seamos capaces de captar su perspectiva, su punto de vista. Baron-Cohen et al. están de acuerdo con esta idea, pero afirman que esto sólo no basta: el hecho de que capturemos la información que proporciona la dirección de los ojos y que seamos capaces de simularla no es suficiente para saber lo que una persona está pensando, ya que únicamente nos informa del hecho de que una persona está pensando. Para dar cuenta del

contenido de los pensamientos, argumentan estos autores, se requiere el uso de una teoría acerca de las relaciones entre la percepción, los estados mentales y la acción. Es justo en este punto donde se encuentra con la oposición de Gordon.

4.3. Autismo.

4.3.1. Qué es y cuáles son los síntomas del autismo.

El autismo es un trastorno del desarrollo que impide a los sujetos que lo tienen llevar a cabo con éxito las actividades que requieren el uso de una Teoría de la mente. Este tipo de trastorno probablemente haya existido siempre⁷³, a pesar de que su diagnóstico es relativamente reciente. No es hasta 1943 que Leo Kanner⁷⁴ observó a un grupo de personas

⁷³ Existen testimonios, provenientes de diversas culturas como la India, Malta, Rusia,... que reflejan la existencia de personas que manifiestan una conducta anormal; las leyendas más conocidas son las de Victor, el niño salvaje de Aveyron, Kaspar Hauser, Genie y los idiotas benditos de la vieja Rusia. Si analizáramos a todas estas personas desde el conocimiento que tenemos hoy, probablemente estaríamos de acuerdo en diagnosticar que todas ellas presentan el cuadro clínico del autismo.

⁷⁴ En 1943, Leo Kanner publicó un artículo donde destaca un conjunto de características que a él le parecieron ser comunes a todos los niños que estudiaba. La palabra que definió para referirse a esta clase de niños fue "autismo". Curiosamente, en 1944 y sin conocimiento el uno del otro, Hans Asperger publicó otro artículo donde detallaba las características de otro grupo de niños; también coincidió en denominarlos "autistas". El hecho de que ambos optaran por la misma palabra para definir el trastorno muestra su creencia compartida de que el elemento más relevante y definitorio eran los problemas sociales del niño, ya que el término "autismo", de etimología griega, hace referencia explícita al "autos", al yo y, por tanto, se enfatiza la idea de que son personas ensimismadas en sí mismas, "concentradas" en su yo y con escasa apertura hacia el mundo exterior. Otras características que ambos resaltaron fueron: una recreación obsesiva en la rutina y la insistencia en intereses especiales, eliminando todo lo demás. Son tres las características en las que ambos autores no concuerdan: a) capacidades lingüísticas; Kanner señaló que los niños que estudiaba no empleaban el lenguaje para comunicarse, mientras que Asperger destacó la fluidez en el lenguaje de los niños que estudiaba; b) capacidades motrices y de coordinación; Kanner destacó la habilidad de sus pacientes para la coordinación muscular fina, mientras que Asperger resaltó el hecho de que se trataba de sujetos bastante torpes, tanto en la coordinación gruesa como en la fina; c) capacidades de aprendizaje; Kanner pensaba que sus pacientes aprendían mejor mediante la repetición, al contrario que Asperger, quien opinaba que los niños lo hacían mejor cuando podían producir espontáneamente. Estas diferencias han conducido a los teóricos posteriores a etiquetar el conjunto de características resaltadas por Asperger con el nombre de "Síndrome de Asperger". Se ha debatido enormemente si el Síndrome de Asperger es una clase de autismo o si, por el contrario, se trata de un tipo completamente distinto de trastorno. No vamos a profundizar en este tema, simplemente resaltaremos que para los propósitos del presente trabajo, consideraremos el Síndrome de Asperger como una forma leve de autismo, como un autismo con un alto grado de funcionamiento. Para una mayor profundización en el tema, Happée, F. (1994), *Introducción al autismo*, Madrid, Alianza.; Frith, U. (1989), *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Alianza, Madrid; Frith, U. (ed.) (1991), *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press.

que presentaban un conjunto de características similares que destacaban por su retracción o incompetencia social. Debido a que la muestra que utilizó estaba constituida por un número reducido de personas, su descripción incluye algunas características que son secundarias o incluso no están en relación con el trastorno en sí (como, por ejemplo, el sesgo causado por la clase social). Con todo, los síntomas esenciales y definitorios que destacó son la “soledad autista” y el “deseo obsesivo de preservación de la invarianza”. El hecho de que Kanner diagnosticara este trastorno fue decisivo para el posterior desarrollo de este tipo de investigación y, hoy en día, aunque no se posee un conocimiento completo, sí tenemos una idea amplia de lo que es el autismo. La definición inicial de Kanner se ha ido modificando y puliendo debido, entre otras cosas, al reconocimiento de que el mismo trastorno puede manifestarse de varias maneras distintas. Este descubrimiento nos ha ayudado a entender que mientras algunas personas con autismo evitan el contacto social, otras en cambio son simplemente pasivas o incluso altamente sociales. De este modo, el cuadro clínico del autismo puede variar dependiendo de la capacidad intelectual y de la edad del sujeto. En este sentido, el autismo es un trastorno que se da en todos los niveles de inteligencia (aunque lo normal es que vaya acompañado de un retraso mental que dificulta el aprendizaje) y que dura toda la vida (a pesar de que algunos autistas con un alto grado de funcionamiento alcancen en la madurez ciertas “capacidades”, desarrolladas por el continuo entrenamiento, que les ayudan a suavizar los déficits provocados por dicho trastorno). No obstante, al margen de esta gama de manifestaciones, podemos destacar lo que se conoce como la “*tríada de alteraciones*” que constituyen las características nucleares que presentan todas las personas con autismo. Esta tríada está compuesta por problemas de socialización, comunicación e imaginación. Cada una de estas tres áreas está constituida por una gran variedad de comportamientos distintos, que cuentan con diferentes mecanismos cognitivos y que emergen en distintos momentos del desarrollo. Por eso, vamos a ir analizándolas de una en una.

1) Socialización. En este sentido, tal como vimos anteriormente, los niños autistas muestran una incapacidad para compartir y dirigir la atención, mientras que los niños con un desarrollo normal empiezan a dar muestras de esta habilidad a partir de los 9-12 meses de edad. Asimismo, tienen problemas con la imitación (parecen tener algunos problemas a la hora de copiar movimientos) y con el reconocimiento del afecto (se muestran insensibles

hacia el afecto, lo que les imposibilita discriminar emociones en función de los sonidos o la expresión facial y establecer la “referencia social”, es decir responder de manera distinta a un juguete nuevo, por ejemplo, en función de la expresión facial de la madre; cualidades presentes en los bebés normales desde los 2-4 meses).

2) Comunicación. Entre los problemas del lenguaje que son específicos del autismo podemos destacar: retraso o ausencia del habla sin ningún gesto compensatorio; falta de respuesta al habla de los demás; uso de un lenguaje estereotipado y repetitivo; inversión pronominal (decir “tú” por “yo”); uso idiosincrásico de las palabras y aparición de neologismos; problemas para iniciar o continuar normalmente una conversación; anormalidades en la prosodia (tono, acentuación y entonación); dificultades semánticas y conceptuales; comunicación no-verbal anormal. En líneas generales, el aspecto que parece más afectado es el uso del lenguaje, esto es, su competencia pragmática, ya que dentro del grupo de los autistas podemos encontrarnos con aquellos que son completamente mudos (incluso gestualmente), con aquellos que pueden repetir frases completas sin tener nada que ver con el contexto (como los niños ecolálicos⁷⁵) o con aquellos, diagnosticados con Síndrome de Asperger, que pueden hablar con fluidez pero muy torpemente desde un punto de vista pragmático.

3) Imaginación. A este respecto, y como ya vimos también más arriba, los niños autistas presentan una ausencia llamativa en el juego fingido o simbólico espontáneo. Los niños normales de 2 años ya presentan esta capacidad, pero las personas autistas, tanto niños como adultos, muestran una falta de imaginación (que se refleja, entre otras cosas en la falta de interés por la ficción y su enorme preferencia por los hechos) que se ve reemplazada por las conductas repetitivas que, muchas veces, pueden conducir a un comportamiento e intereses obsesivos (por los horarios de los trenes, las fechas de nacimiento, los itinerarios de autobuses,...).

⁷⁵ La ecolalia es una perturbación del lenguaje que consiste en que la persona que la padece repite involuntariamente una palabra o frase que acaba de pronunciar él mismo u otra persona en su presencia.

4.3.2. Cuáles son las causas del autismo.

4.3.2.1. La Teoría-teoría.

En el ámbito de la Teoría-teoría, existen varias teorías psicológicas que tratan de explicar el fenómeno del autismo: la teoría de la ceguera mental, la teoría del debilitamiento de la coherencia central y la teoría de la disfunción ejecutiva. Entre éstas, la teoría que ha despertado mayor interés a la hora de explicar la tríada de alteraciones es la propuesta por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), que recurre a un único déficit cognitivo, a saber, un fallo o retraso en la capacidad mentalista. Desde esta perspectiva, cuando la capacidad para mentalizar, es decir, para atribuir estados mentales a uno mismo y a otras personas para explicar el comportamiento, falla, se dice que la persona padece de una “ceguera mental”⁷⁶ (Baron-Cohen, 1995) y, en este sentido, el autismo es definido como ceguera mental. Según estos autores, el déficit en la Teoría de la mente permite explicar los resultados obtenidos en las distintas pruebas, como en la de Sally-Anne, los *Smarties*, la de atención compartida, la de las causas del conocimiento (la relación entre ver y saber)... En estas tareas, como vimos, los niños autistas obtenían una puntuación sorprendentemente inferior a los grupos-control. Recurrir a este tipo de explicación permite explicar estos fracasos al tiempo que permite dar cuenta de aquellas funciones que permanecen intactas. En este sentido, esta teoría predice que sólo se verán afectadas aquellas destrezas que requieran la ejecución de la capacidad para mentalizar, quedando el resto de habilidades inalteradas. Así, nos permite entender el hecho de que los autistas no tengan, aparentemente, ningún problema con las representaciones primarias (descripciones del mundo físico) así como el hecho de que presenten islotes de capacidad, como la buena memoria de repetición, las habilidades de sabio⁷⁷ y un coeficiente intelectual por encima de la media que a veces se encuentra en algunos autistas.

Asimismo, si volvemos sobre las tareas presentadas en el primer apartado de este capítulo, podemos ver cómo los niños autistas presentan severas limitaciones en las tareas

⁷⁶ La primera en acuñar este término para explicar el autismo fue Uta Frith en 1989.

⁷⁷ Con estas habilidades nos referimos a las cualidades que manifiestan algunas personas que, pese a ser autistas, muestran algunas habilidades muy específicas en dominios muy concretos como, por ejemplo, la música o las matemáticas.

de atención compartida. Los niños pequeños con autismo son insensibles a la información que proporciona la mirada de otra persona y, por ello, no son capaces de monitorizar la dirección de los ojos para esclarecer el objetivo de otra persona, ni su intencionalidad. Por otro lado, si el problema de los niños se debe a una dificultad para desarrollar la Teoría de la mente, cabría esperar desde esta perspectiva que, igualmente que son incapaces de atribuir estados mentales a otras personas, sean incapaces de auto-atribuirse estados mentales, es decir, es de esperar que carezcan de auto-conciencia. En palabras de Frith y Happé (1999, 7):

“Mientras que ha sido fácil para muchas personas aceptar que las devastadoras incapacidades sociales y comunicativas del autismo deben resultar de un fracaso para atribuir estados mentales a otros, la noción de que esta ceguera-mental también debería aplicarse a la propia mente del niño ha sido escasamente reconocida. [...] La extensión lógica del déficit de ToM [Teoría de la Mente] del informe del autismo es que los individuos con autismo deben conocer tan poco acerca de sus propias mentes como acerca de las mentes de otras personas. Esto no significa que estos individuos carezcan de estados mentales, sino que en un sentido importante son incapaces de reflejar sus estados mentales. Presentado simplemente, carecen de la maquinaria cognitiva para representar sus pensamientos y sentimientos *como* pensamientos y sentimientos”.

Sin conciencia introspectiva, la mente del autista está limitada a representaciones de primer orden, que pueden ser etiquetadas como verdaderas o falsas, ordenadas por la fecha del evento,... pero nunca podrían ser clasificadas como actitudes proposicionales (como un pensamiento, una experiencia actual, un recuerdo,...) ni se distinguirían dependiendo de si provienen de otra persona y de la opinión propia, por ejemplo. Todas mantendrían el mismo estatus basado en los hechos reales. Por eso, esta propuesta también permite explicar el hecho de que las personas autistas puedan adoptar sin ningún problema la perspectiva de otra persona, incluso aquella que previamente han rechazado. Asimismo, otra dificultad es que sin auto-conciencia los niños autistas no conocen sus propias fuentes motivacionales; una persona con un desarrollo normal, sabe lo que quiere hacer y por qué actúa como lo hace; en cambio, el autista no sabe lo que va a hacer hasta que lo hace, ni sabe por qué

actuó como lo hizo. En otras palabras, es incapaz de distinguir entre sus propias acciones voluntarias e involuntarias. En este sentido, los niños autistas no distinguen entre su propio conocimiento y el de los otros.

Por otro lado, como pudo verse en las tareas acerca del origen del conocimiento, los niños autistas, al no saber de dónde viene el conocimiento, no saben tampoco que su conocimiento puede diferir del de otras personas dependiendo de la fuente cognitiva de cada una. Para ellos, todo el mundo sabe lo mismo que ellos. Por esta razón, los autistas rara vez cuentan las cosas (ni las importantes), porque todo el mundo sabe lo mismo. Sin embargo, existe una ventaja para las personas que carecen de auto-conciencia: son más capaces de evitar las ilusiones visuales. Las personas normales muchas veces caemos en el engaño de las ilusiones visuales porque tenemos que manipular la información conscientemente; por el contrario, los autistas, limitados para la reflexión consciente, responden a estas pruebas inconscientemente, siendo más inmunes a las ilusiones.

Para completar esta teoría de la ceguera mental, los autores elaboran una hipótesis más concreta para explicar alteraciones específicas. Dicha hipótesis está basada en la coherencia central. Con respecto a ésta, el sistema cognitivo normal tiene una propensión a dar coherencia a una gran gama de estímulos distintos. Los niños autistas presentan una capacidad inferior para dar coherencia, lo que les incapacita para comprender los significados contextuales y, al mismo tiempo, les permite tener unos resultados bastante buenos en las pruebas como la de las Figuras Escondidas. Frith (1989, 149-150) lo define de la siguiente manera:

“El normal funcionamiento de la coherencia central nos obliga a los seres humanos a dar prioridad a la comprensión del significado. Por eso podemos discriminar fácilmente los materiales significativos de los que no lo son. En realidad, nos resistimos a tratar con materiales sin significado. A pesar del esfuerzo de procesamiento que ello implica, recordamos el significado esencial de los mensajes, y no su forma literal. [...]

[...] los niños autistas obtienen buenos resultados en tareas que exigen aislar estímulos, que favorecen la desconexión, y bajos rendimientos en

aquellas que requieren “conectar” estímulos, en las que favorecen la coherencia. [...]”

Por tanto, es esta debilidad en la coherencia central lo que permite explicar que los niños autistas presenten una “mente fragmentada”. Esta fragmentación les capacita para discriminar detalles visuales y auditivos muy minuciosos, hasta tal punto que muchas veces pueden ser algo fuera de lo común. Estas destrezas en la discriminación es lo que ha posibilitado que algunos adultos autistas lleguen a ser unos excelentes afinadores de piano, así como agentes dedicados al control de calidad en tareas industriales o dedicarse a la construcción de modelos en miniatura. Sin embargo, una desventaja bastante importante de esta fragmentación y débil coherencia central para el desarrollo cognitivo es que dota a los niños autistas con un escaso control de la atención. La información perceptiva que recibe el sistema continuamente es enormemente amplia y diversa. Frente a esta masa de estimulación sensorial, ser capaz de decidir cuáles son los estímulos relevantes y cuáles son los secundarios se convierte en la tarea primordial para que el sistema funcione correctamente. No obstante, ser capaz de tomar la decisión adecuada implica integrar gran cantidad de información, actividad que parece imposible si se posee una débil coherencia central. De aquí, que la decisión de los autistas sea completamente azarosa y que a menudo tiendan a seleccionar los aspectos secundarios, ignorando los más relevantes del entorno (como, por ejemplo, fijarse en el zarcillo y no en la persona que lo lleva, atender a las cortinas de fondo en lugar de prestar atención a la representación teatral,...). Así lo pudimos ver en los fragmentos de textos autobiográficos expuestos en la sección 4.1, donde los autores afirmaban sentir mayor atracción por los aspectos accidentales del entorno, así como por las repeticiones.

La combinación de ambas teorías, a saber, la ceguera mental y la débil coherencia central, permite explicar el autismo como un trastorno que impide reconocer los estados mentales, tanto propios como ajenos y realizar todas las acciones con ella asociada (como manipular, conocer,...), e integrar la información de un modo contextual, limitando al sujeto a una percepción local y específica. Esto explicaría que los niños autistas muestren una precaria habilidad para la socialización, comunicación e imaginación, al tiempo que permite dar cuenta de aquellos casos donde los autistas presentan el resto de sus funciones

cognitivas intactas (coeficiente intelectual, memoria,...) y una extraordinaria habilidad para los detalles y los aspectos minuciosos de su entorno.

No obstante, si es así, si el autismo se debe a un déficit general en la Teoría de la mente, ¿por qué hay algunos autistas que consiguen superar las tareas de falsa de creencia? En el apartado anterior vimos cómo los niños autistas eran notablemente mejores que los niños normales y que los niños con Síndrome de Down a la hora de superar la versión fotográfica de la tarea de Sally-Anne. Esto justifica la idea de que los autistas parecen tener pocos problemas con aquellas representaciones que reflejan la realidad, pero ¿qué hay de aquellos casos donde los autistas consiguen pasar las tareas donde realmente tienen que atribuir estados mentales pero, sin embargo, fallan en las tareas de engaño? Recordemos algunos de los casos expuestos más arriba, donde algunos adultos autistas eran capaces de expresar sus experiencias internas pasadas (de la infancia). En estos textos autobiográficos, los sujetos daban una explicación mentalista, aunque tosca, de sus acciones pasadas. De esta forma están atribuyendo estados mentales y, por tanto, serían capaces de superar las tareas de atribución de creencias. En estos casos, autores como Hughes & Russell (1993) argumentan que la razón por la que los autistas no consiguen superar la estrategia del engaño, pero sí las de falsa creencia, es que debe haber otra clase de limitación coexistente y más primaria que el déficit para mentalizar. Según Hughes y Russell (1993, 507):

“[...] la diferencia entre los dos grupos clínicos era muy clara y no produce una explicación en términos de los déficit de la teoría de la mente. En general los sujetos autistas exhibieron un nivel más bajo de la habilidad ejecutiva [...]

[...] Ozonoff, Pennington y Rogers (1991), por ejemplo, comunicaron una comparación entre un grupo de niños autistas de alto funcionamiento y niños control con una variedad de trastornos mentales suaves al usar un número de medidas, incluyendo las tareas de teoría de la mente, las tareas de función ejecutiva, las tareas de percepción de la emoción, las tareas de memoria y las tareas espaciales. Los dos déficit que fueron los más extendidos en la muestra autista fueron aquellos de la función ejecutiva [...] y de la teoría de la mente de segundo orden [...]. Sólo algunos niños autistas tuvieron

dificultades con las tareas estándares de creencia falsa (según parece porque estos sujetos eran de funcionamiento alto). En general el rendimiento de la función ejecutiva era el mejor discriminador entre los dos grupos”.

En este sentido, es el déficit en la función ejecutiva el que se encontraría en la base del autismo y alude a los mecanismos que subyacen al control de la acción, incluyendo el control de la atención; la incapacidad de los niños con autismo para fijar la atención es el problema primordial. Hughes & Russell describen los síntomas propios de la función ejecutiva relacionándolos con los trastornos propios del autismo y mantienen además que es esta explicación la que permite dar cuenta de un mayor número de síntomas. En palabras de estos autores (1993, 507)

“La retirada provisional de un objetivo para ejecutar los medios arbitrarios para alcanzarlo es sólo un componente de una constelación de operaciones mentales referidas como las *funciones ejecutivas*. Estas son tomadas para abarcar todas aquellas operaciones mentales que son separadamente necesarias y conjuntamente suficientes para la conducta voluntaria, dirigida-hacia-objetivos: la inhibición de las respuestas perceptualmente activadas o inapropiadas; planear y grabar secuencias conductuales y cognitivas; mantener un conjunto adecuado y liberarse de uno inapropiado; y monitorizar el éxito y el fracaso de las estrategias actuales. [...] Sobre el nivel de la conducta, las funciones ejecutivas proveen a un agente con una relación flexible y autónoma con el medio. Sobre el nivel del pensamiento, proveen al individuo con lo que Piaget llamó *autoregulación* – la capacidad para eliminar la “centración” (Piaget, 1950) sobre las resaltaciones locales y, a través de esto, el logro de la clase de equilibrio entre representaciones competitivas que es necesario para el juicio adecuado”.

Y añaden (1993, 508):

“Volvemos finalmente a la segunda razón para considerar al autismo como un trastorno de las funciones ejecutivas: explica más síntomas. Las estereotipias, el deseo excesivo por la uniformidad y los intereses repetitivos en temas muy limitados que son cualidades centrales del autismo [...] son

todas fáciles de considerar como manifestaciones de un trastorno profundo de la voluntad. También incluyen, de varios modos, la perseveración. [...] Además, las limitaciones dramáticas de la voluntad encontradas en el trastorno obsesivo-compulsivo son asociadas con una pobre realización en las tareas de la función ejecutiva [...]”.

Al estar limitados en aspectos tan básicos, algunos niños autistas (con un alto grado de funcionamiento) elaboran nuevos mecanismos que les permiten crear nuevas rutas para alcanzar las respuestas correctas en algunas pruebas. En otras palabras, la explicación desde el punto de vista de la disfunción ejecutiva es que estos individuos, mediante un entrenamiento constante y específico, consiguen encontrar una estrategia que les permite dar una solución a este tipo de pruebas, pero no significa que de hecho desarrollen una capacidad. Prueba de ello, es que consiguen dar una solución a los problemas planteados en situaciones específicas de laboratorio, pero no son capaces de hacerlo extensivo a las condiciones sociales de la vida cotidiana.

4.3.2.2. La Teoría de la simulación.

Hasta ahora hemos expuesto las explicaciones que proporcionan los autores desde la perspectiva de la Teoría-teoría. No obstante, aunque éstas son las que poseen mayor fuerza y aceptación, no son las únicas. Desde la perspectiva simulacionista, la evidencia empírica no proporciona ningún fundamento para afirmar que la diferencia entre niños normales, niños con Síndrome de Down, niños con Síndrome de Asperger y autistas radica en que los tres primeros poseen y usan una teoría (o parte de ella), mientras que los niños autistas ni poseen ni usan ninguna teoría. Gordon & Barker afirman (1994, 166):

“Pensamos que la evidencia sugiere que la competencia psicológica que los niños normales desarrollan y que los niños autistas no desarrollan no está basada en una teoría sino más bien en una habilidad que no requiere esencialmente las aptitudes examinadas en los tests típicos de “CI”. Este es el

porqué los niños con Síndrome de Down, incluso aquellos que carecen en un alto grado de estas aptitudes, demuestran ser psicológicamente competentes”.

En este sentido, afirman estos autores, los niños diagnosticados con Síndrome de Down, quienes sí presentan la característica psicológica propia de su edad mental, son bastante deficientes en las habilidades teóricas, mientras que los niños autistas, que están limitados psicológicamente, suelen ser bastante eficientes en las habilidades teóricas. Estos datos, según estos autores, avalan la idea de que las capacidades psicológicas nada tienen que ver con la posesión y uso de una teoría. Además, tal como venimos diciendo, parece que los niños que presentan una limitación en la habilidad para atribuir estados mentales, también manifiestan una escasa habilidad para el juego de ficción. Desde la Teoría de la simulación, la competencia psicológica depende de la capacidad para usar nuestros propios recursos cognitivos y motivacionales para “simular” a otras personas, sin necesidad de que entre en juego ninguna teoría de los estados mentales. Por tanto, los elementos cruciales para hacer y entender las adscripciones de estados mentales son la imaginación y la ficción. Si estas habilidades están limitadas o dañadas, o incluso no están, en los niños autistas, también lo estará su capacidad para hacer y entender tales adscripciones, a pesar de que el resto de su capacidad cognitiva sea normal. Davies expresa esta idea cuando afirma (1994, 107):

“La explicación de los teóricos de la simulación de la diferencia entre la realización de los niños más pequeños y los mayores es, por supuesto, que los niños más pequeños hasta ahora carecen, mientras que los niños mayores han alcanzado, la habilidad para dedicarse a una clase de juego de ficción que incluye fingir ser alguien cuya posición cognitiva es sustancialmente diferente de la suya propia. Esta explicación es fortalecida entonces por el resultado de Baron-Cohen, Leslie y Frith de que los niños autistas – quienes son típicamente pobres en el juego de ficción – cometen el mismo error que los niños más pequeños en el estudio de Wimmer y Perner”.

No obstante, si esto es así, ¿cómo justifican estos autores los fracasos de los niños en las tareas de falsa creencia? Para predecir la conducta de otra persona no sólo tenemos que ponernos en su lugar y preguntarnos qué haríamos nosotros en dicha situación, sino qué

haría Pedro en esta situación. Es decir, hay que simular a Pedro en la situación de Pedro. Esto requiere una capacidad para simular más compleja y sofisticada, ya que además requiere la capacidad para hacer modificaciones de varias clases, atendiendo entre otras cosas a la información que se posea acerca de las actuaciones de Pedro en circunstancias parecidas en el pasado. Hasta que los niños desarrollen la capacidad para hacer estas modificaciones imaginativas, sus predicciones y explicaciones de las acciones de los demás únicamente están basadas en sus propias perspectivas. Por eso los niños de 3 años y los autistas no son capaces de superar las pruebas de falsa creencia, porque no son capaces de hacer las modificaciones apropiadas en la imaginación para ponerse en el lugar de la otra persona.

Del mismo modo, parece que la hipótesis de la simulación “*off-line*” permite explicar más fenómenos que su equivalente teórico de la meta-representación, propuesto por Leslie. Ambos mecanismos sirven para explicar cómo la simulación no afecta al estado general del sistema, es decir la facilidad que tiene el sistema para separar las representaciones de primer y segundo orden en el caso de Leslie, y para separar los sistemas de entrada y salida del sistema central, en el caso de Gordon. Sin embargo, la última hipótesis también da cabida a aquellas respuestas automáticas e inconscientes del sistema, como la imitación. Desde el punto de vista de Leslie parece que tiene que haber cierto grado de conciencia, pero los niños normales, ya en el primer año, muestran cierta capacidad para imitar los movimientos y gestos corporales de otras personas, en especial las expresiones faciales, de modo completamente inconsciente. Hemos visto ya, como ésta imitación sirve para reconocer e incluso transmitir emociones entre el imitado y el imitador. Si el niño autista, como hemos visto, presenta una limitación a la hora de responder a la información de la mirada, no es sorprendente que manifieste también una deficiencia en la tendencia para imitar las expresiones emocionales.

Carruthers, a pesar de ser un teórico de la teoría perteneciente además a la vertiente del modularismo, coincide con Gordon en esta crítica a Leslie. Carruthers (1996b, 263) argumenta:

“No obstante, la propuesta de Leslie es profundamente insatisfactoria. Ya que no hay nada para motivar la afirmación de que la simulación sola

requiera la capacidad para formar representaciones de segundo-orden de las propias representaciones de uno, más allá de la necesidad para salvar la teoría de la ceguera mental del autismo. Más aún, lo que se requiere para la simulación es la capacidad para albergar una representación en un *modo* diferente, o como el contenido de una *actitud* mental diferente (tan diferente de la creencia como la creencia lo es del deseo) a saber, en el modo de *suposición* o de *imaginación*. Para fingir que un plátano es un teléfono, el niño no tiene que representar su propia representación del plátano, sólo tiene que *suponer* que el plátano es un teléfono, y entonces pensar y actuar sobre esta suposición”.

En este sentido, Carruthers opina que el simulacionismo proporciona una hipótesis más convincente de algunos aspectos del autismo como la ausencia de juego de ficción y la inflexibilidad y carencia de la creatividad del pensamiento del autista. Sin embargo, la propuesta de Carruthers para explicar la simulación difiere de las dos anteriores. Según él, la razón por la que algunos niños, especialmente los autistas, no se sientan motivados hacia el juego fingido es que, del mismo modo que no tienen acceso a sus propios estados mentales, están privados de la fuente de satisfacción que produce la ficción. De este modo, el problema es de motivación, no de incapacidad. En este sentido, los niños son tan propensos a la simulación o al fingimiento porque es una actividad que encuentran satisfactoria y, en especial, encuentran divertido el ser capaz de manipular las propias representaciones mentales de uno mismo a través de la suposición o la imaginación. Por supuesto, esto conlleva que aquellos niños que no tengan un acceso rápido a sus propios estados y, por tanto, no encuentren el aspecto gratificante de la actividad, no estarán motivados hacia este tipo de acciones. Por tanto, afirma Carruthers (1996b, 265):

“[...] igual que no puedes divertirte corriendo o saltando sin ser consciente de [...] correr o saltar, así, también, sugiero, no puedes divertirte suponiendo o imaginando sin ser consciente de tu actividad (mental). En general, *divertirse Xndo* presupone *ser consciente de [de que estás] Xndo* – lo cual es [el] porqué no puedes divertirte con la digestión, el sonambulismo o la percepción subliminal”.

Esta propuesta se distingue de la de Leslie en dos aspectos fundamentales: 1) no se requiere que el niño meta-represente el contenido de su representación, sino únicamente que meta-represente la actitud de fingir; no tiene que meta-representar su propia representación del plátano, sino sólo tiene que meta-representar que está fingiendo; 2) sólo se requiere de los niños que tengan meta-conciencia de sus estados de fingimiento, no que sean capaces de meta-representar (es decir, conceptualizar o pensar acerca de) estos estados; es decir, tienen que detectar su propio fingimiento y encontrarlo satisfactorio pero no tienen que tener la capacidad para pensar que están fingiendo. En el caso de los autistas, no fingen no porque no puedan hacerlo, sino porque no encuentran ninguna satisfacción al hacerlo; de aquí que cuando se les provoca, su juego de ficción sea estereotipado y poco imaginativo. A pesar de todo, Carruthers es un teórico de la teoría y, como tal, suscribe la hipótesis de la ceguera mental como mejor explicación del autismo. Es decir, defiende la idea de que es el módulo de la Teoría de la mente la que está detrás de la capacidad para resolver las tareas psicológicas. Si este módulo resulta dañado, los sujetos tendrán dificultades a la hora de afrontar dichas pruebas. ¿Cómo se explican desde esta perspectiva los casos como los del Síndrome de Asperger? En estos casos, la ceguera mental no tiene por qué ser total, sino que dicho módulo puede estar parcialmente intacto, lo que permite a estos sujetos usar estrategias alternativas de aprendizaje general para alcanzar una pequeña comprensión del funcionamiento de la mente.

Otro tipo de argumentación es la elaborada por Nichols y Stich, a la que ya hemos aludido más arriba. La crítica primordial de estos autores se centra en la propuesta de la Teoría-teoría de establecer un único mecanismo para la auto-atribución y la atribución a otras personas de estados mentales. Como en los otros casos, estos autores también encuentran en el autismo la clase de evidencia que justifica su propuesta de dos mecanismos independientes, uno dedicado a la detección de los propios estados mentales y otro encargado del razonamiento acerca de los estados mentales propios y ajenos. Según estos autores, y tal y como podemos ver en los textos autobiográficos del apartado 4.1., la vida interna de las personas autistas es bastante diferente de la nuestra. En dichos textos encontramos relativamente poco acerca de los sentimientos o actitudes de otras personas; en este sentido, no se refleja en dichos informes ninguna preocupación por las

repercusiones de lo que están expresando, ni cómo puede afectar esto a sus familiares. Nichols y Stich (1998 , 29) lo expresan de la siguiente manera:

“[...] Las imágenes abundan, el diálogo interno es mucho menos sobresaliente, y los individuos autistas dedican casi con toda certeza mucho menos tiempo a pensar o a preguntarse o a preocuparse acerca de las vidas internas de *otras personas*.

Sin embargo, tal como interpretamos la evidencia, [ésta] indica que las personas con autismo y Síndrome de Asperger *sí* tienen acceso a sus vidas internas. Son conscientes de, comunican y recuerdan sus propias creencias y deseos tan bien como sus pensamientos y emociones reales”.

De este modo, el mecanismo que permite la auto-adscripción no puede ser el mismo que capacita a los sujetos para atribuir estados mentales a otras personas, ya que de ser así, si una persona presenta dificultades en una de las atribuciones, también ha de presentarlas en la otra. En cambio, la evidencia parece oponerse a esta formulación, como atestiguan los textos de las personas afectadas, quienes son capaces de comunicar sus propias vidas internas pero no son capaces de comunicar, y muestran poco interés por, la vida interna de los demás.

Tal como señalamos al principio de este capítulo, la evidencia empírica de que disponemos hasta ahora no proporciona un buen criterio para decantarse por ninguna de las posiciones, ya que según parece tanto la Teoría-teoría como la Teoría de la simulación encuentran una explicación para los resultados obtenidos. El problema con este tipo de experimentación es que, para poder realizar la mayoría de las tareas, es preciso que el niño sea capaz de manejar el lenguaje pero, una vez logra esto, desarrolla también otra serie de capacidades más elevadas (como, por ejemplo, la de abstracción) y, por eso, estas tareas no permiten discernir cuál ha sido el proceso o el mecanismo por el que el niño ha logrado desarrollar estas habilidades. Con todo, lo que sí parece estar claro es que los niños van alcanzando niveles de mayor complejidad y abstracción a medida que avanza el desarrollo y que esto se manifiesta en el hecho de que son capaces de realizar con éxito y sin muchas

dificultades las tareas que sólo requieren el manejo y el dominio de los estados más básicos, como son los deseos, el conocimiento o la percepción de primer orden, mientras que para poder responder adecuadamente a las tareas que implican estados o procesos mentales más complejos, como la creencia, el razonamiento de segundo orden, el cambio representacional, etc., es necesario que los niños hayan desarrollado o adquirido ciertas capacidades ulteriores.

5. El realismo y el contenido no-conceptual, ¿qué tiene que decir la Psicología popular acerca de estas cuestiones?

En los capítulos anteriores hemos analizado el debate que se genera en torno a la cuestión de cómo se desarrolla y cómo procede la Psicología popular, entendida ésta como la capacidad específica del ser humano que le permite desenvolverse en un entorno fundamentalmente social. Como vimos, las dos grandes posturas que lideran la discusión son la Teoría-teoría (capítulo 2) y la Teoría de la simulación (capítulo 3). Cada una de ellas defiende un mecanismo concreto mediante el cual la Psicología popular lleva a cabo su tarea de explicación y predicción de la conducta tanto propia como ajena. Dicho mecanismo consistía en una teoría implícita acerca de los principios o leyes que regulan la conducta humana en el caso de la Teoría-teoría, o en una capacidad para la simulación, en el caso de la Teoría de la simulación, donde el sujeto procede poniéndose en el lugar del otro. También pudimos ver cómo, desde una u otra postura, la Psicología popular se ve conectada con, y es obligada a, decantarse por otros temas de interés filosófico como el innatismo y el modularismo, que permitían explicar cómo los niños de muy corta edad poseen una teoría acerca del comportamiento humano; el principio de caridad y el principio de empatía, que permitían explicar el éxito que de hecho se produce en las interrelaciones sociales a través de la práctica de los sujetos de participar en los puntos de vista, emociones, creencias, etc. de los otros poniéndose en su lugar; y una concepción de la racionalidad humana a veces entendida idealmente por autores como Davidson y Dennett, otras veces aproximándola al sujeto real cotidiano, como pretende Goldman, y en otras

ocasiones considerándola como coherencia, tal como hacen algunos psicólogos (Frith, Happée o Baron-Cohen) para explicar los *déficits* específicos que presenta el autismo (capítulo 4). El objetivo de este último capítulo era contemplar la cuestión de qué puede aportar la Psicología popular al debate entre teóricos y simulacionistas, analizando para ello la evidencia empírica que podemos encontrar en este ámbito.

El propósito del presente capítulo será llevar a cabo una reflexión, que ya fue adelantada en el capítulo introductorio, acerca de otras cuestiones filosóficas como el realismo directo (apartado 5.1) y el contenido no-conceptual (apartado 5.2) desde la perspectiva de la Psicología popular, tratando de averiguar si ésta nos puede ofrecer algún elemento teórico o empírico que nos ayude a optar por una u otra posición. Tratar estos temas en relación a la Psicología popular es importante para los objetivos de este trabajo por varias razones. En primer lugar, nos permite ofrecer un enfoque novedoso de la Psicología de sentido común, ya que no hay en la bibliografía sobre el debate entre Teoría-teoría y Teoría de la simulación alusión a los temas del realismo directo y del contenido no-conceptual. En segundo lugar, estos temas son también relevantes por las implicaciones que se obtienen en su aplicación a la Psicología popular, implicaciones que nos ayudarán a elaborar la propuesta que defenderemos aquí. Según ésta, el desarrollo de la Psicología popular estaría dividido en varias etapas donde, en la primera de ellas encontramos una psicología muy elemental, cuyas herramientas son estados mentales con contenido no-conceptual que, si bien no permiten tener una vida mental muy compleja y rica, permiten asimilar y sistematizar la información que se recibe del entorno. Esta psicología se va desarrollando y alcanzando diversos niveles de abstracción donde, poco a poco, se va logrando el dominio de los distintos estados mentales, el primero de los cuales es un tipo de conocimiento muy básico y directamente vinculado con la percepción y el mundo.

5.1. El realismo directo en psicología.

Una de las cuestiones que más ha preocupado a los filósofos a lo largo de toda la historia de la filosofía ha sido tratar de averiguar cuál es la relación epistémica que se establece entre el sujeto y el mundo. Se han esgrimido numerosos argumentos y se han escrito volúmenes enteros tratando de esclarecer esta cuestión, es decir, cómo logra el sujeto conocer el medio que le rodea. Vagamente, podemos clasificar las propuestas más relevantes en dos grandes posturas⁷⁸: el representacionalismo y el realismo directo. Frente a la idea de que el sujeto conoce su medio a través de una serie de filtros o representaciones que son, en último término, lo que acaba conociendo inmediatamente el sujeto, el realismo directo se alza como la propuesta que defiende un vínculo directo entre sujeto y mundo. Para el representacionalismo, el sujeto posee una serie de representaciones a través de las cuales percibe el mundo y, en este sentido, la relación sujeto / mundo está mediada por dichas representaciones a través de las cuales se constituye el conocimiento del sujeto acerca del medio. En otras palabras, el sujeto no conoce el mundo en sí mismo ni lo que hay en él, sino el contenido de las representaciones; así, la relación se establece con dicho contenido, el cual muestra un reflejo del mundo pero modificado y reconstruido subjetivamente. Por el contrario, el realismo directo propone una relación directa entre sujeto y mundo; una relación que no está mediada por nada⁷⁹.

Por cuál de las dos posiciones optar es una cuestión que depende, en gran parte, de cómo se entienda el propio concepto de conocimiento. La definición más frecuente y, por ello quizás, la más aceptada es la que entiende el conocimiento como creencia verdadera justificada. Desde esta definición, la creencia es un estado mental al que se le van sumando una serie de condiciones hasta constituir conocimiento, pero un conocimiento que, en tanto estrechamente vinculado con la creencia, es representacional porque la creencia, en sí

⁷⁸ Debido a los propósitos del presente trabajo, no vamos a tratar el idealismo que rechaza la existencia del mundo exterior para centrarse exclusivamente en las construcciones subjetivas. Nos ocuparemos únicamente en aquellas posturas que afirman la existencia de un mundo exterior pero difieren a la hora de explicar la relación epistémica entre el sujeto y dicho mundo.

⁷⁹ Cabe destacar una distinción entre el realismo directo ingenuo y el realismo directo no-ingenuo. El primero afirma que siempre que se percibe, se perciben rasgos de la realidad; no hay lugar, por tanto, para los errores perceptivos. En cambio, el realismo directo no-ingenuo acepta que, aunque la relación entre sujeto / mundo no esté mediada por intermediario alguno, puedan darse los errores y las ilusiones perceptivas. En este trabajo nos ocuparemos del realismo directo no-ingenuo.

misma, implica la capacidad para representarse uno mismo el contenido que se adscribe en la actitud proposicional mediante dicha creencia.

Sin embargo, existen otras definiciones del conocimiento donde éste no está ligado a la creencia, sino que constituye un estado más básico y elemental. En este sentido, estaríamos hablando de un concepto mucho más simple vinculado únicamente con la experiencia perceptual del sujeto, sin implicar ulteriores capacidades.

El presente capítulo trata de ser una elucidación del realismo directo desde la perspectiva de la Psicología popular o psicología de creencia-deseo. ¿En qué medida se relaciona la Psicología popular con todo lo que venimos diciendo? Entendiéndola como capacidad, la Psicología popular es lo que permite a los sujetos auto-atribuirse y atribuir a otras personas estados mentales. En este sentido, Psicología popular es sinónimo de teoría de la mente. Desde el punto de vista teórico, la Psicología popular trata de averiguar cómo se desarrolla en los sujetos esa psicología de creencia-deseo. Teniendo presentes estas caracterizaciones, la Psicología popular, en principio, no tiene nada que aportar al debate entre el representacionalismo y el realismo directo. Sencillamente, no entra a cuestionar la relación epistémica entre sujeto y mundo, puesto que únicamente trata de averiguar cómo se desarrolla la vida mental de los sujetos en sí misma y en su relación con otras mentes.

No obstante, puede defenderse una noción de conocimiento donde éste es entendido como un estado básico, general, perceptual y previo a cualquier otro estado cognitivo. Se trataría de intentar dismantelar la dicotomía conocimiento / creencia para resaltar como básica la diferencia entre conocimiento / ignorancia. Para ello, utilizaremos algunos avances recientes en el análisis de la Psicología popular así como la evidencia empírica que ésta proporciona para mostrar que los sujetos manejan correctamente un concepto de saber que es mucho más elemental que la creencia y que se adquiere previa e independientemente a la creencia. En último término, si el saber es previo a toda creencia y, con ella, a toda capacidad de representación, el saber, en sí mismo, no sería algo representacional y, de este modo, la relación epistémica del sujeto con el mundo, al menos en los primeros años de su vida, estaría más próxima al realismo directo que al representacionalismo. Un realismo que, como veremos, conforme se va complejizando, puede dar lugar a un representacionalismo.

5.1.1. ¿Cómo entendemos el conocer?

Tradicionalmente, sobre todo en la filosofía analítica, se ha entendido el concepto de conocimiento como una combinación de tres condiciones necesarias y conjuntamente suficientes, limitando así el concepto de conocimiento a su consideración como una “creencia verdadera justificada”. Este enfoque supone que el conocimiento implica la creencia y, en cierto modo, que la última es previa y requisito necesario para el primero. El conocimiento quedaría definido de la siguiente forma:

- (a) X sabe que p si y sólo si:
 - (i) X cree que p ,
 - (ii) p es verdadero, y
 - (iii) X está justificado en creer que p .

Desde estas condiciones, si un sujeto sabe que p , previamente ha de creer que p y, en este sentido, conocer algo es representarse uno mismo el contenido de la proposición que es el objeto del conocimiento y que ha sido una creencia anterior. Pero además, lo conocido no sólo tiene que ser creído sino que tiene que ser verdadero y tiene que ser creído por alguna justificación apropiada (la simple coincidencia con la realidad, por ejemplo, no basta). Esta condición de justificación aporta un carácter normativo al concepto de conocimiento, ya que con ella, el sujeto no sólo posee creencias, que pueden ser calificadas de verdaderas o falsas, sino que es capaz de *evaluar* sus propias creencias, de compararlas con otras y, en definitiva, de reflexionar acerca de ellas. Así, las condiciones de creencia y de justificación elevan el conocimiento a un nivel no sólo de representación (con la creencia) sino de meta-representación (con la justificación). En este sentido, hablar de conocimiento sería equivalente a hablar de creencias de segundo orden.

Se ha debatido mucho sobre si estas condiciones son o no suficientes. De acuerdo a numerosos autores, hace falta una condición más que vincule al sujeto con el estado real de hechos, ya que de lo contrario, puede ocurrir que un sujeto crea que p , que esté justificado en esta creencia y p sea verdadero sin que el sujeto *conozca* que p . En palabras de Gettier (1963, 13):

“[...] Primero, en este sentido de “justificado” en el cual el estar S justificado en creer P es una condición necesaria del conocimiento de S que P, es posible para una persona estar justificada en creer una proposición que es de hecho falsa. Segundo, para cualquier proposición P, si S está justificado en creer P, y P implica Q, y S deduce Q de P y acepta Q como un resultado de esta deducción, entonces S está justificado en creer Q. Manteniendo estas dos ideas en mente, ahora presentaré dos casos⁸⁰ en los cuales las condiciones afirmadas en (a)⁸¹ son verdaderas para algunas proposiciones, aunque es al mismo tiempo falso que la persona en cuestión conozca esta proposición”.

Y añade (1963, 15):

“Estos dos ejemplos muestran que la definición (a) no afirma una condición *suficiente* para el conocimiento de alguien de una proposición dada”.

A raíz de los casos presentados por Gettier, empieza a surgir la idea de que la definición tradicional tanto tiempo sostenida del conocimiento no consigue abarcar las exigencias del propio concepto. Además sólo alcanzaría al tipo de conocimiento que es “saber-que”. Pero existen casos de conocimiento que no implican la existencia de una representación previa o de una creencia de una proposición; son los casos de “saber-cómo” o aptitudes físicas que no implican necesariamente representaciones proposicionales.

Estos casos nos remiten a la posibilidad de que la definición tradicional no sea la única definición viable del conocimiento. Puede existir otra donde éste sea concebido como un estado mucho más básico que cualquier otro y, por tanto, no implique estados como el de la creencia que sí requieren cierto grado de complejidad representacional. Nuestro propósito aquí es defender dicha definición, la cual, a su vez, parece estar avalada por

⁸⁰ No vamos a exponer aquí dichos casos porque nos llevaría demasiado tiempo y no es necesario para la línea argumental de este trabajo. Únicamente cabe señalar que es a través de estos casos donde Gettier expone dos ejemplos donde es posible que se den las tres condiciones necesarias para el conocimiento que postula la perspectiva tradicional, sin que por ello se dé el conocimiento, es decir, ejemplos donde se puede decir que el sujeto tiene una *creencia verdadera justificada* de *p* pero, aún así, no se puede decir que tenga un *conocimiento* de *p*.

⁸¹ Las condiciones a las que alude aquí Gettier son las condiciones que según el análisis tradicional tiene que cumplir el conocimiento para constituirse como tal, es decir, S conoce que P si y sólo si: i) P es verdadero; ii) S cree que P y iii) S está justificado en creer que P.

evidencia empírica obtenida a partir de la experimentación con niños, quienes parecen dominar una amplia parte de las características del concepto de conocimiento antes de tener una psicología completa de la creencia-deseo.

En su intento por resolver los problemas planteados por Gettier, Goldman plantea una concepción del conocimiento de las proposiciones empíricas basada en la relación *causal* entre el hecho que *p* y la creencia que *p*. Goldman afirma (1967, 19):

“[...] una cosa que parece perderse [...] es una conexión causal entre el hecho que hace a *p* verdadero (o simplemente: el hecho que *p*) y la creencia de Smith de que *p*. El requisito de dicha conexión causal es lo que deseo añadir al análisis tradicional”.

Goldman menciona los casos en los cuales se produce esa cadena causal entre un hecho y la creencia de ese hecho. Tales casos son:

- La percepción. La idea de que la percepción establece un tipo de conexión causal entre un hecho *p* y la creencia de que *p* es algo que se ve reflejado en la concepción ordinaria del término “visión”, donde entendemos que si alguien ve que *p*, dicha persona *conoce* que *p*. Este conocimiento adquirido por la percepción, mantiene Goldman, es no-inferencial.
- La memoria. Del mismo modo que en el caso de la percepción, recordar supone un vínculo causal entre el hecho *p* y la creencia de que *p*, que “*S* recuerda que *p* en el momento *t* sólo si la creencia de *S* de *p* en un momento anterior es una causa de su creencia de *p* en *t*”, afirma Goldman (1967, 20). El tipo de conocimiento que surge de este proceso también es no-inferencial, así como el que surge de una combinación de percepción y memoria.
- La inferencia. A través de la inferencia también se puede obtener conocimiento de algún hecho, siempre que exista una cadena causal entre el hecho y la creencia de dicho hecho. Cabe señalar que Goldman no está entendiendo aquí el concepto “inferencia” como proceso explícito y consciente de razonamiento. Si un sujeto *S* construye una creencia acerca de *p* mediante algún tipo de inferencia a partir de determinados hechos, podemos decir que *S conoce* que *p*, porque se da una conexión causal entre los hechos y la creencia, de modo que la inferencia está

altamente garantizada. Si, por el contrario, S construye una creencia acerca de p mediante una inferencia a partir de unos hechos que no están conectados con la creencia, no podemos decir que S *conoce* que p porque la inferencia no está garantizada. Es decir, la reconstrucción del hecho tiene que ser la correcta para que podamos decir que se trata de conocimiento. Goldman lo expresa a través del siguiente ejemplo (1967, 21):

“Supóngase que la montaña erupciona, dejando lava alrededor del paisaje. La lava permanece allí hasta que S la percibe e infiere que la montaña erupcionó. Entonces S conoce que la montaña erupcionó. Pero ahora supóngase que, después de que la montaña haya erupcionado, un hombre de algún modo quita toda la lava. Un siglo más tarde, un hombre diferente (no conociendo el volcán real) decide hacerlo parecer como si hubiera habido un volcán, y por tanto pone la lava en los lugares apropiados. Todavía más tarde, S encuentra esta lava y concluye que la montaña erupcionó hace siglos. En este caso, no se puede decir que S conozca la proposición. Esto es porque el hecho de que la montaña erupcionara no es una causa de que S crea que erupcionó. Una condición necesaria del conocimiento de S de p es que su creer que p esté conectado con p por una cadena causal”.

- Las conexiones lógicas. Igual que las inferencias, las conexiones lógicas también suponen un vínculo causal entre p y la creencia de S de p . Esto es lo que permite a Goldman introducir los casos donde un hecho existencial está conectado causalmente con un caso del mismo, así como aquellos donde un hecho universal está conectado lógicamente con la creencia del mismo, es decir, causa la creencia de dicho hecho. De este modo, el análisis de Goldman permite la posibilidad de que hechos como “Alguien en la oficina es propietario de un Ford” o “Todos los hombres son mortales” puedan estar causalmente conectados con las creencias de ello.

Cabe destacar que Goldman no afirma que si S *conoce que* p , el hecho p sea una causa de su creencia que p , ya que de ser así, en el caso del conocimiento de los hechos

futuros, por ejemplo, tendríamos que aceptar la causación “hacia atrás”. Para evitar esto, este autor lo que mantiene es que ha de haber “una *conexión* causal entre *p* y la creencia de *S* de *p*, no necesariamente que *p* sea una *causa* de la creencia de *S*. El hecho *p* y la creencia de *S* de *p* también pueden estar causalmente conectados de modo que produce conocimiento si tanto *p* como la creencia de *S* de *p* tienen una causa común” (Goldman 1967, 24). Respecto de algunos hechos futuros, dicha causa común puede ser, por ejemplo, la intención; es decir, la intención de *T* de ir al centro mañana produce el hecho de que *T* baje al centro mañana y la creencia de *S* (a quién *T* comunicó su intención) de que *T* bajará al centro mañana. En este caso, también decimos que *S* *conoce que p*. Esta conexión causal, sin embargo, se vería interrumpida tanto si el hecho *p* no se produce (porque *T* cambia de idea, por ejemplo) como si el hecho se da pero por causas diferentes (por ejemplo, que *T* no baje al centro porque tenga esa intención sino porque es secuestrado y obligado a bajar al centro).

Para Goldman, este análisis del conocimiento⁸² consigue resolver los escollos donde el análisis tradicional se muestra defectuoso. En palabras de Goldman (1967, 28):

“[...] este análisis es *más fuerte* que el análisis tradicional en ciertos aspectos: el requisito causal y el requisito de la reconstrucción correcta están ausentes del análisis más viejo. Estos requisitos adicionales permiten a mi análisis sortear los contraejemplos de Gettier al análisis tradicional. Pero mi análisis es *más débil* que el análisis tradicional en otros aspectos. En al menos una interpretación popular del análisis tradicional, un conocedor debe ser capaz de justificar o dar evidencia para cualquier proposición que conozca. Para que *S* conozca que *p* en *t*, *S* debe ser capaz, en *t*, de *afirmar* su justificación para creer que *p*, o sus motivos para *p*. Mi análisis no establece tales condiciones, y la ausencia de estos requisitos me permite explicar los

⁸² Aunque Goldman no profundiza en ello, este análisis del conocimiento también se aplicaría en aquellos casos donde el conocimiento es acerca de nuestros propios estados mentales. En este caso, también se ha de producir una conexión causal entre el hecho mental *M* y la creencia de que estamos en dicho estado. No obstante, señala el autor, esta conexión causal se vuelve difícil de identificar cuando el estado mental es difícil de distinguir de la creencia de que se está en dicho estado (por ejemplo, mi dolor y mi creencia de que tengo un dolor). En estos casos, afirma Goldman, sólo nos queda considerar la identidad como un caso “restrictivo” o “degenerado” de una conexión causal, del mismo modo que el cero es considerado como un caso “restrictivo” o “degenerado” del número.

casos del conocimiento que erróneamente serían excluidos por el análisis tradicional”.

Este primer análisis de Goldman es completado años más tarde por el autor, introduciendo las situaciones contrafácticas. Desde este nuevo punto de vista, *S conoce que p* sólo en el caso de que *distinga* o *discrimine* la verdad de *p* de las alternativas relevantes. Según Goldman (1976, 88-89):

“[...] Una persona conoce que *p*, sugiero, sólo si las circunstancias exactas en la cuales *p* es verdadero son *distinguibles* o *discriminables* por él desde las circunstancias posibles relevantes en las cuales *p* es falso. Si hay una circunstancia posible relevante en la cual *p* es falsa y la cual es indistinguible por él desde la circunstancia exacta, entonces fracasa al conocer que *p*”.

Cabe señalar que para Goldman no es necesaria la eliminación de todas las alternativas lógicamente posibles, sino sólo de las alternativas *relevantes*. Esta formulación permite la posibilidad de que haya conocimiento acerca de verdades contingentes pero, sin embargo, al mismo tiempo, deja la puerta abierta a las objeciones del escepticismo acerca de cuáles son esas alternativas relevantes.

El objetivo de Goldman es mejorar el análisis tradicional en aquel aspecto que el autor considera que supone un impedimento para resolver los casos como los expuestos por Gettier. Dicho elemento es la justificación, del que Goldman cree haberse librado formulando su hipótesis de un mecanismo fiable de distinción o discriminación. El hecho de que dicho mecanismo esté sujeto a las críticas del escepticismo no supone una amenaza para el autor, quien lo que pretende es dar una interpretación más exacta del significado real del término “conoce” y no una fórmula contra el escepticismo. Goldman defiende esta idea cuando afirma (1976, 102):

“El problema con muchos de los tratamientos filosóficos del conocimiento es que están inspirados por concepciones como el cartesianismo de la justificación [“justification or vindication”]. Hay una tendencia consecuente a sobre-intelectualizar o sobre-racionalizar la noción de conocimiento. En el espíritu de la epistemología naturalista, estoy intentado moldear una explicación del conocimiento que se centre en los aspectos más

primitivos y generalizados de la vida cognitiva, en conexión con la cual, creo, el término “conoce” obtiene su aplicación. Una faceta fundamental de la vida animal, tanto humana como infra-humana, es diferenciar las cosas distinguiendo depredador de presa, por ejemplo, o un hábitat protector de uno amenazador. El concepto de conocimiento tiene sus raíces en esta clase de actividad cognitiva”.

Esta idea de Goldman de un conocimiento perceptual, es decir, un conocimiento fundamentado en los componentes básicos de la percepción y la memoria también será utilizado por otros autores como Williamson y Engel y será lo que nos permita formular una nueva concepción del conocimiento más elemental que la creencia.

En su reciente trabajo *What can we learn from psychology about the nature of knowledge*, (2001) Pascal Engel trata de argumentar a favor de una definición del conocimiento donde éste no implique la creencia. Para Engel, la creencia implica una representación que se da en un período posterior del desarrollo. En este sentido, y siguiendo una idea propuesta por Timothy Williamson (1995, 2000), el conocimiento es un concepto más básico y fundamental que se adquiere en un período previo a la creencia; por tanto, conocer x no implica creer x , sino que más bien implica “ver” y “recordar” x . De este modo, “saber” es una clase de estado distinta de “creer”, que no la presupone y cuyo uso lo aprendemos previa e independientemente del uso de “creer” y, así, es el creer el que constituye una clase de saber.

Cuando nos centramos en el problema del conocimiento, una cuestión crucial que estamos tratando de resolver es el modo en que se establece la relación epistémica entre el sujeto y el mundo. Según Williamson (2000), son dos las formas de llevar a cabo esta relación: el conocimiento por un lado y la acción por el otro. En la acción, es el mundo el que se adapta a la mente, mientras que en el conocimiento dicha adaptación se invierte. Cuando se produce algún tipo de error y la adaptación no se realiza con éxito, queda un residuo de deseo en el caso de la acción y un residuo de creencia en el caso del conocimiento. Por eso es que el deseo aspira a la acción mientras que la creencia apunta al conocimiento. Debido a esto, y centrándonos en los últimos elementos, aunque es posible obtener una creencia verdadera sin conocimiento, afirma el autor, esta posibilidad no es

razón para excluir a éste último del análisis de lo mental porque, de hecho, la existencia de la creencia en la vida mental depende de su conexión con el conocimiento.

Al definir el conocimiento como un tipo de creencia verdadera, de algún modo estamos asumiendo que ambos elementos poseen el mismo estatus metafísico y conceptual; pero no es así. Desde el punto de vista metafísico, conocer es un estado mental mientras que creer verdaderamente no lo es. Conocer es un estado mental como lo son creer, desear y doler. Pero creer verdaderamente que p no lo es en tanto que p es una proposición contingente sobre el medio externo y “verdaderamente” no hace referencia a ningún sujeto, sino a p . De este modo, creer verdaderamente es más bien una combinación o una conjunción de un estado mental con una condición no-mental. Por ejemplo, creer que está lloviendo es un estado mental y conocer que está lloviendo es otro estado mental, pero creer verdaderamente, a pesar de encontrarse entre estos dos estados mentales, no es en sí mismo un estado mental, ya que, como afirma Williamson (2000, 31):

“[...] Si S es un estado mental y C una condición no-mental, no necesita haber un estado mental S^* tal que, necesariamente, uno está en S^* si y sólo si uno está en un estado mental S y obtiene una condición no-mental C ”.

Ahora bien, conceptualmente ¿en qué sentido “conocer” es un estado mental? Conceptualmente, expone el autor (2000, 32): “un estado es mental si y sólo si hubiera un concepto mental de ese estado”. Asimismo, puede darse el caso de que un mismo estado tenga dos conceptos mentales distintos pero coextensivos. Por ejemplo, el *estado* de desear beber agua es el mismo *estado* de desear beber H_2O , pero el *concepto* “desea beber agua” no es el *concepto* “desea beber H_2O ”, aunque ambos son coextensivos y refieren al mismo estado. Pero, ¿cuál es el concepto mental del estado de conocer que haga de éste un estado mental? Es el propio término “conoce” el que es un concepto mental que se refiere al estado mental de conocer; por el contrario, no sucede lo mismo con “cree verdaderamente” porque “verdaderamente” no es un concepto mental, sino un concepto no-mental. En otras palabras, lo que convierte a “cree verdaderamente” en un concepto no-mental es el “verdaderamente” que acompaña al concepto mental y que se refiere directamente a un estado no-mental. Si, por el contrario, el concepto no-mental no estuviera situado al lado del concepto mental, sino en la proposición de relativo (*clause-that*) que adscribe contenido

a la actitud, el concepto expresado no se convertiría en no-mental, ya que, de ser así, todos aquellos conceptos mentales que se refieren a estados mentales y que adscriben contenido a una actitud mediante una proposición de relativo, tales como creer, desear, esperar,... se volverían no-mentales. Así, *desea que haya agua* no deja de ser mental por incorporar el concepto no-mental *agua* en su cláusula.

En pocas palabras, las condiciones metafísica y conceptual que hacen del conocer un estado mental se diferencian entre sí en que la metafísica es una condición más estricta que afirma que *creer verdaderamente* no es un estado mental *en absoluto*, mientras que desde el punto de vista conceptual, únicamente se mantiene la idea de que *creer verdaderamente* no es *a priori* un estado mental. Williamson lo expresa del siguiente modo cuando afirma (1995, 539):

“Trivialmente, la cuestión metafísica implica la conceptual. Lo contrario fracasa, ya que la existencia de un estado mental de la clase requerida sería un asunto de una necesidad a posteriori. La cuestión conceptual es más obvia que la metafísica: es más fácil ver que la conjunción de un estado mental (creer que *P*) con una condición no-conceptual (la verdad de la creencia) no está garantizada a priori para identificar un estado mental que ver que realmente fracasa al identificar dicho estado. Sin embargo, una vez la cuestión conceptual ha sido concedida, cualquier razón de principios para resistir la cuestión metafísica parece haber sido eliminada. No tenemos una razón a posteriori para postular la existencia de un estado mental de la clase requerida; si dicho estado existe, éste sería una clase de coincidencia metafísica insólita. Por el contrario, [...] es a priori que conocer es un estado mental”.

Teniendo esto presente, del mismo modo que *creer verdaderamente* no es un concepto mental, tampoco lo es el concepto *tiene una creencia verdadera justificada*. Según Williamson, aquí radica uno de los problemas que ha provocado el análisis tradicional alrededor del concepto *conoce*: se ha estado analizando a través de elementos no-mentales, en concreto *verdadero* y, dado que *conoce* es un estado mental, todos estos análisis, que afirman la identidad entre los conceptos, son incorrectos. El concepto *conoce* no es un concepto complejo que necesite un análisis en conceptos supuestamente más simples. Este

error en los análisis tradicionales ha llevado a considerar la diferencia entre conocer / creer como la dicotomía más relevante a tener en cuenta; sin embargo, desde esta perspectiva williamsoniana la diferencia más relevante se produce entre conocer e ignorar, puesto que son muchos los estados que, en último término, acaban por recurrir al conocer: la creencia aspira al conocimiento, como se dijo más arriba, la curiosidad, incluso la más básica y sencilla, es un deseo de conocer,... Por esta razón, el concepto *conoce* no puede ser analizado por conceptos más básicos, porque no hay nada más básico que él. Éste ha sido el error del programa tradicional, mantiene Williamson (2000, 35):

“... que toma como su punto de partida nuestra necesidad de creencias verdaderas acerca de nuestro medio, como si esto fuera de algún modo más básico que nuestra necesidad de conocimiento de nuestro medio”.

Por otro lado, y como veremos más adelante, el análisis del concepto *conoce* en términos del concepto *creer* implica que éste último se adquiere con anterioridad al primero. Sin embargo, defiende Engel (2001, 8):

“Si comparamos ahora esta versión independiente del conocimiento con los resultados de las investigaciones de los psicólogos sobre “epistemología ingenua” en el niño, las similitudes deberían ser obvias. Los niños parecen usar “conoce” independientemente de “creer”, y posiblemente antes de un dominio completo del último concepto. Tratan al conocimiento como representaciones exitosas de hechos. No investigan (al menos desde el informe de Perner y Carey) sobre las fuentes del conocimiento y parecen tener un dominio de este verbo sin un dominio completo de las razones para conocer o de las justificaciones de ello. Tienden a contrastar más fácilmente el conocimiento y la ignorancia que el conocimiento y la creencia. Si estas analogías son adecuadamente trazadas, sugiero la siguiente hipótesis: no sólo aprenden primero un concepto primitivo de conocimiento que no se ajusta al análisis tradicional, sino también que no hay razón para decir que el concepto que ellos adquieren no es *el* concepto básico de conocimiento, si la versión independiente es correcta”.

Una vez aceptamos que el “conocer” es un concepto mental que se refiere al estado mental de *conoce* y que no puede ser descompuesto en conceptos más básicos, Williamson pasa a detallar algunas de sus cualidades más específicas. Según este autor, conocer es la *actitud fáctica estática* más general y decimos que una actitud es *fáctica* sólo si se refiere a verdades, es decir, no puede ocurrir $A(p)$, donde A es una actitud, y no darse el caso que p . De este modo, existe un vínculo directo entre el estado y la verdad. En palabras de Williamson (2000, 24):

“Si p es una proposición, entenderemos *conocer p* no simplemente como conocer p sino como sabiendo que algo es el caso, algo que es así si y sólo si p es verdadero. Por ejemplo, si p es la proposición de que hace frío, entonces uno conoce p al preguntarse simplemente si hace frío; conocer p es conocer que hace frío. Conocer en este sentido es una actitud *fáctica*; uno conoce p si y sólo si p es verdadero [...]”.

En este sentido las actitudes fácticas son relevantes como estados que incluyen un juego entre mente y mundo. Actitudes fácticas son conocer, ver, recordar, lamentar, etc. En los ejemplos citados, estas actitudes se corresponden con estados, pero puede darse el caso de una actitud fáctica que no sea un estado como, por ejemplo, olvidar, el cual es, según el autor, un proceso. A las que sí constituyen estados, Williamson las denomina *estáticas*. Pues bien, su propuesta es que conocer es la actitud fáctica estática más general, cuyos modos específicos son ver y recordar. Esto es, si uno conoce que A , entonces hay un modo específico en el que uno conoce; uno puede ver o recordar que A .

En un lenguaje natural, la expresión característica de una actitud fáctica estática es lo que Williamson denomina un *operador del estado mental fáctico* (OEMF). Sintácticamente, dicho operador tiene las propiedades combinatorias de un verbo y semánticamente es una expresión inanalizable. En algunas ocasiones, algunos verbos se convierten en un OEMF al añadir “poder” como auxiliar y esto los convierte en inanalizables. Por ejemplo:

- (1) Ella sintió que el hueso estaba roto.
- (2) Ella pudo sentir que el hueso estaba roto.

En (2) “pudo” no denota habilidad. La sentencia (2), a diferencia de (1), implica “El hueso estaba roto”. Así, “pudo sentir” difiere de “sintió” en que el primero es fáctico y perceptual. Estas diferencias no se darían si “pudo sentir” fuera semánticamente analizable en “pudo” y “sentir”, ya que asimilaría “pudo sentir” a “tenía la habilidad para sentir”, lo cual no es ni fáctico ni perceptual. En este respecto, “oír” es igual que “sentir”. No sucede lo mismo, por el contrario, con “ver”. Considérese:

(3) Ella vio que la bolsa había caído.

(4) Ella pudo ver que la bolsa había caído.

Ambas sentencias denotan “La bolsa había caído”; en este sentido no hay diferencia de facticidad y, por tanto, ambos son OEMFs⁸³.

Además de éstas, un OEMF Φ tiene tres condiciones más:

- 1) Típicamente toma como sujeto a un término que designe a algo animado y como objeto un término consistente en una proposición de relativo.
- 2) En tanto que Φ es fáctico, la inferencia desde “S Φ que A” a “A” es deductivamente válida. Es decir, “A” tiene que ser una consecuencia deductiva, no una simple presuposición anulable.
- 3) “S Φ que A” adscribe una actitud proposicional a S. En palabras del autor (2000, 40), “Así ‘S Φ que A’ conlleva ‘S comprende la proposición que A’”; uno debe comprender la proposición de que se trate. Por ejemplo, partiendo de la idea de que ver y recordar son OEMFs, uno puede ver que Olga está jugando al ajedrez o recordar que estaba jugando al ajedrez sólo si uno tiene el concepto de ajedrez. De lo contrario, uno sólo ve o recuerda a Olga realizando cierta acción, pero si la ve o la recuerda jugando al ajedrez es porque comprende la proposición “jugar al ajedrez”. A este respecto, afirma Williamson (2000, 42):

“Hay una diferencia entre ver que A y ver una situación en la que A.

Una diferencia es que sólo el primero requiere que el que percibe

⁸³ En este sentido, ambos son considerados OEMFs a pesar de que “pudo ver” sea más directamente perceptual que “ver” en tanto que (3) seguiría siendo verdadera si ella simplemente vio un periódico informando de la caída pero, en este caso, (4) sería falsa; sería verdadera si ella vio, por ejemplo, a los inversores alineándose en los alféizares de la ventana.

comprenda la proposición que A. Un observador normal en condiciones normales que no posee el concepto de “ajedrez” puede ver una situación en la cual Olga está jugando al ajedrez mirando en la dirección correcta, pero no puede *ver que* Olga está jugando al ajedrez, porque no sabe lo que ve para ser una situación en la cual Olga está jugando al ajedrez”.

La propuesta de Williamson, sobre la que nos queremos apoyar, es que “conocer” tiene un lugar especial dentro de los OEMFs, de manera que si Φ es un OEMF, entonces “S Φ que A” implica “S conoce que A”. De este modo, si ves que está lloviendo, entonces sabes que está lloviendo; del mismo modo que si recuerdas que estaba lloviendo, sabes que estaba lloviendo. Como dijimos en el párrafo anterior, *ver que* está lloviendo no es simplemente ver la lluvia, conlleva entender la sentencia desplegada después del *que* y por eso, sabes que está lloviendo. Asimismo, como se dijo anteriormente, *ver que* A es un modo de conocer que A. Lo mismo sucede con recordar: si recuerdas *que* estaba lloviendo, lo cual no es simplemente recordar la lluvia, entonces sabes que estaba lloviendo.

En resumen, “conocer” es el OEMF más general y el único que siempre se aplica si algún OEMF es aplicado. En este sentido, es crucial que “cree verdaderamente” no sea un OEMF, ya que de serlo permitiría la inferencia desde “S cree verdaderamente que A” a “S conoce que A”; inferencia que sería completamente inválida. La condición semántica de que un OEMF debe ser inanalizable asegura que “cree verdaderamente” no sea considerado un OEMF. El estado mental es creer que A puesto que para implicar el conocer, el estado mental en sí mismo debe ser suficiente para la verdad.

¿Cuál es entonces la diferencia entre conocer y creer? Como ya dijimos al principio, la creencia aspira al conocimiento y, por tanto, en este sentido, el conocer es el que determina los criterios de lo que es apropiado para la creencia; de este modo, conocer es el elemento central para creer, ya que creer que p es, vagamente, tratar a p como si uno conociera que p . Esta es la razón por la que la creencia trata de alcanzar al conocimiento y no a la verdad. Por tanto, desde esta perspectiva, conocer no es simplemente una creencia a la que se le han de sumar una serie de condiciones, sino que se trata de una clase distinta de estado, un estado que es fáctico y, en tanto que es el más general de todos, otros procesos mentales (como percibir o recordar) apuntan, en último término, a clases de conocimiento,

a pesar de que dichos procesos, en primera instancia, aspiren a estados mentales fácticos más específicos. Williamson concluye su hipótesis afirmando (1995, 563):

“[...] Conocer no es simplemente creer al tiempo que satisface otras varias condiciones; es estar en una nueva clase de estado, cuya esencia incluye el mundo. Lo que se requiere no es la aceptación de un informe disyuntivo del creer sino el rechazo de un informe conjuntivo del conocer.

“La simple creencia debe ser una clase de conocimiento chapucero. Una conexión hipotética más entre conocer y creer es ésta: sólo los conocedores son creyentes, porque sólo los conocedores tienen algunas actitudes proposicionales”

Antes de finalizar este apartado conviene resaltar un aspecto importante que diferencia la postura de Goldman de la de Williamson. A pesar de que ambos defienden un concepto más básico del conocer, uno que está directamente vinculado con la percepción y la memoria, la postura de Goldman cae del lado de la tradición cartesiana mientras que autores como Williamson se oponen explícitamente a ella. Aunque en un principio y de modo explícito, Goldman parece rechazar el cartesianismo, al pretender eludir uno de sus elementos centrales, a saber, la justificación, al mismo tiempo está admitiendo otro de sus supuestos primordiales, a saber, la hipótesis de la transparencia. En *Discrimination and perceptual knowledge*, Goldman escribe lo siguiente (1976, 101):

“[...] Uno puede concluir o bien que no tenemos conocimiento del mundo externo o bien que los requisitos cartesianos son demasiado exigentes. Presupongo la última conclusión al ofrecer mi teoría del conocimiento perceptual. Mi teoría no requiere justificación de las proposiciones del mundo externo que derivan enteramente de las proposiciones auto-garantizadas. Sólo requiere, en efecto, que las creencias en el mundo externo sean fiablemente causadas, donde ‘fiablemente’ comprende un proceso o mecanismo que no sólo produce una creencia verdadera en la situación real, sino que no produciría una creencia falsa en las situaciones contra-factuales relevantes. Si uno lo desea, se puede emplear así el término ‘justificación’ para que la causación de la creencia de *esta* clase se considere justificación. En este

sentido, por supuesto, mi teoría sí requiere justificación. Pero ésta es enteramente diferente de la clase de justificación demandada por el cartesianismo”.

No obstante, recordaremos que en su postura filosófica, expuesta en el capítulo 3, una de las hipótesis de fondo acerca de la Teoría de la simulación tenía que ver con la idea de que uno siempre está en posición de conocer en qué estado se encuentra. De aquí, que se alzara como uno de los defensores de la hipótesis que realza el acceso privilegiado de primera persona y que su propuesta se enmarcara dentro de los simulacionismos introspeccionistas. No vamos a profundizar en esto de nuevo porque ya se expuso detalladamente en capítulos anteriores, pero sí conviene destacar, como se mencionó en este mismo capítulo (nota a pie de página número 82), que su hipótesis del conocimiento acerca de los propios estados mentales afirma que se produce una conexión causal entre el estado mental y el conocimiento de que estamos en dicho estado. Es esta conexión causal la que asegura que el conocimiento sea acerca de un hecho verdadero y la que, a su vez, garantiza que sea más fiable mi conocimiento acerca de mis propios estados mentales que el conocimiento acerca de los estados mentales de los otros. Williamson se opone explícitamente a esta idea. Según este autor, es precisamente debido a la tradición internista que el conocimiento ha sido analizado erróneamente hasta ahora. Es esta tradición la que ha considerado al conocimiento como “... un híbrido metafísico, una mezcla de estados mentales junto con condiciones independientes de la mente sobre el mundo externo” (Williamson, 1995, 533). Al ser considerado como una conjunción de elementos (mentales y no-mentales, lo que convierte al conocer en un estado no-mental), los autores han intentado descomponerlo, pasando por alto que el conocimiento es el estado mental más básico que hay y, por tanto, imposible de descomponer en elementos más básicos. Además, esta idea se completa con la hipótesis de la transparencia de que siempre estamos en posición de saber en qué estado nos encontramos. Si esto fuera cierto, si siempre tuviéramos acceso a nuestros estados mentales, y consideráramos al conocimiento como un estado mental, entonces siempre sabríamos si sabemos algo o no. Como esta asunción es altamente implausible por razones obvias, desde esta posición se concluye, de nuevo, que el conocimiento no es un estado de la mente. Tal como vimos, la postura que defiende Williamson se opone radicalmente a esta idea, manteniendo la hipótesis de que el

conocimiento es un estado mental, el más elemental de todos y el que guarda un vínculo estrecho con la verdad por su condición de fáctico. En palabras del autor (1995, 536):

“[...] la premisa del argumento desde la Transparencia para la negación de que conocer que *P* es un estado mental es falsa. Dado que conocer que *P* es un estado mental, uno no esperará que sea siempre fácil conocer si uno está en él”.

Y añade (1995, 551):

“La idea principal es simple. Llámese *fáctica* a una actitud proposicional sólo en el caso en que, necesariamente, uno la tiene sólo para las verdades”.

Éste carácter fáctico del conocimiento según el cual, si conozco que *p*, *p* es el caso, implica la idea de que si tenemos ciertos pensamientos, se sigue que el mundo es de cierta forma, es decir, que ciertas cosas existen en el mundo. Como vimos en una cita anterior de Williamson, el mundo es una parte esencial del conocimiento y de aquí que implique el compromiso con la existencia de ciertas cosas en el contexto de los sujetos. En este contexto podemos comprender mejor la frase, citada más arriba, de Williamson (2000, 24):

“[...] si *p* es la proposición de que hace frío, entonces uno conoce a *p* al preguntarse simplemente si hace frío; conocer *p* es conocer que hace frío.[...]”.

Y al mismo tiempo, nos conduce a situar la teoría filosófica de Williamson sobre el conocimiento próxima a la hipótesis de Gordon de las rutinas ascendentes, según la cual para saber si *S* sabe que está lloviendo, únicamente tenemos que preguntarnos, en la situación de *S*, “¿Está lloviendo?”.

5.1.2. ¿Qué puede aportar la Psicología popular al concepto “conocer”?

Siguiendo la línea argumentativa propuesta en el apartado anterior, aceptamos la hipótesis de que el conocimiento es conceptualmente previo a la creencia. La creencia constituye un estado mental más complejo donde se requiere que el sujeto sea capaz de

representarse el contenido de la proposición que se adscribe a la actitud correspondiente. De ahí que requiera un nivel de representación que no es necesario en el caso del conocimiento, el cual constituye un estado mental mucho más elemental y general y, por tanto, previo a toda capacidad de representación. Como ya apuntábamos más arriba, estas afirmaciones están avaladas por la experimentación llevada a cabo con niños, quienes son capaces de manejar correctamente los conceptos de conocer e ignorar antes de adquirir los conceptos de creencia y creencia errónea y, por tanto, antes de desarrollar la capacidad representacional.

Tal como hemos venido diciendo, en las propuestas actuales que tratan de explicar la capacidad cognitiva del sujeto, la categoría de conocimiento suele quedar marginada y, en su lugar, sólo se admite, en contadas ocasiones y como mucho, la percepción. No obstante, la percepción es una categoría más restringida que el conocimiento y, por tanto, su capacidad explicativa no alcanza a ciertos fenómenos mentales, que sí pertenecen al dominio del conocimiento, como son los productos de la memoria y la inferencia consciente, y que, de este modo, quedan excluidos. Sin embargo, paradójicamente, a la hora de hablar de la teoría de la mente, como la capacidad que permite atribuir estados mentales a uno mismo y a otras personas, normalmente se subestima el papel que juega la percepción. Para nuestros propósitos, nos interesa detenernos, aunque sea vagamente, en la percepción como mecanismo que permite el posterior desarrollo de otras actividades mentales de carácter más complejo porque, tal como vimos en el capítulo 4, a edades muy tempranas nos puede indicar cómo comienza a desarrollarse la teoría de la mente, y con ella, la capacidad cognitiva en la vida mental de los sujetos. Como vimos, la razón de esto es que el *input* perceptual puede revelar muchas cosas acerca de la actividad mental de otra persona, sobre todo, el que se deriva del procesamiento de la cara y, más concretamente, de la dirección del ojo.

En el capítulo anterior expusimos detalladamente el experimento realizado por Baron-Cohen & Cross (1992), donde se mostraba que la dirección del ojo puede estar relacionada con dos estados mentales, a saber: perceptual y cognitivo, dependiendo de si la atención de la otra persona está dirigida hacia algo exterior o interior. El nivel perceptual no tiene mayor controversia, ya que es comúnmente reconocido que la comprobación de la dirección del ojo es un modo bastante fiable para computar lo que estaría en la línea de

atención de otra persona y, como explicamos, ya en 1977, Lempers, Flavell & Flavell mostraron que los niños de 2 años entienden este mecanismo y que, en 1975, Scaife y Bruner incluso sugirieron que los niños de 9 meses son sensibles a estas señales y las usan correctamente. Aquí la dirección de los ojos se está usando como criterio para juzgar el campo visual de una persona. Del mismo modo, vimos que, aunque la cuestión se complica cuando tratamos de averiguar un estado cognitivo inobservable como el pensamiento, ya que hay autores que se resisten a pensar que un estado inobservable pueda ser escrutado por signos externos, éste es un argumento falaz, ya que, a pesar de esta naturaleza oculta, podemos encontrar ciertas manifestaciones exteriores que nos indiquen que una persona está pensando. De nuevo, volvemos a hacer uso de la dirección del ojo, por la cual sabemos que una persona está resolviendo problemas cuando mira hacia uno de los cuadrantes superiores de su campo visual, esto es, hacia nada en concreto. Por supuesto, este método no es infalible pero normalmente lo utilizamos como síntoma de la actividad mental de una persona hacia un objeto intencional. Por tanto, si recordamos, los experimentos realizados con niños, donde se les enseñaban diversas fotos con expresiones faciales y de dirección de ojos distintas, mostraron que los niños mayores de 3 años y 5 meses juzgan cuándo una persona está pensando por el lugar al que apuntan los ojos, es decir, no sólo utilizan la dirección del ojo para extraer información sobre la experiencia perceptual de una persona sino también para obtener información acerca de su estado mental cognitivo.

Del mismo modo, estos estudios indican que los niños de 3 años ya poseen el concepto de “pensamiento” y que además lo relacionan con la información obtenida perceptualmente, a partir de la dirección del ojo. Esto es relevante para lo que venimos diciendo aquí, es decir, que antes de adquirir el concepto de “creer”, los niños adquieren y manejan correctamente el concepto de “saber”, siempre vinculado a información perceptual. En otras palabras, a los 3 años el niño únicamente posee conceptos de carácter cognitivo estrechamente conectados con el nivel perceptual. Así, poseen los conceptos de “saber”, “pensar”, etc. pero en un nivel muy básico, aunque lo usan correctamente. Pero no es hasta los 3 ½ años aproximadamente que los niños son capaces de elaborar conceptos más complejos y atribuirlos a otras personas, es decir, distinguir entre “saber”, “creer” y “simular” y emplearlos dentro de la teoría de la mente. Esto queda evidenciado por diversos

experimentos que retomaremos a continuación no sólo con niños con un desarrollo cognitivo y emocional normales sino también con autistas y niños con Síndrome de Down.

Conviene recordar algunos de los resultados obtenidos en los experimentos realizados en el ámbito de la Psicología popular (véase el capítulo 4). Según pudimos comprobar, a los 2 años los niños únicamente son capaces de entender el acceso visual de una persona hacia un objeto, es decir, son capaces de entender cuáles son los objetivos que caen dentro del campo de visión de una persona, pero no son capaces de dar el salto cognitivo necesario para atribuir estados mentales de nivel más elevado. La capacidad para dar dicho salto comienza a manifestarse en los niños de alrededor de los 3 años, quienes empiezan a entender que ver y conocer son mecanismos altamente conectados y que, por tanto, si veo que p , entonces, conozco que p . En este sentido, como dijimos en el capítulo anterior, los niños no entienden la diferencia entre el ver epistémico (que conduce al conocimiento) y el ver no-epistémico (que conduce a otros estados mentales, tales como la creencia) y deducen que todo lo que ven, lo conocen; no contemplan la posibilidad de la creencia (Olson y Astington, 1987). Sin embargo, a esta edad sólo son capaces de aplicar esta conexión en el caso propio, resultándoles muy difícil atribuir dicho vínculo a los demás (Wimmer, Hogrefe y Perner, 1988). La simetría entre el caso propio y el ajeno no lo alcanzan los niños hasta los 4-5 años, edad en la que empiezan a entender que cuando uno mismo o los demás ven un objeto, dicho estímulo perceptual puede conducir o bien al conocimiento o bien a estados mentales como la creencia. Y finalmente, no se produce hasta los 6 años el desarrollo necesario para que los niños comprendan que una de las fuentes del conocimiento es la inferencia, y que no siempre se obtiene el saber de un modo perceptual (Sodian y Wimmer, 1987).

Estos resultados ponen de manifiesto que los niños aprenden primero a manejar un concepto de conocimiento que están estrechamente vinculado con el nivel perceptual, en concreto con la visión. Esto conlleva, además, un tipo de conocimiento que está directamente vinculado a la realidad, al mundo exterior, dejando los estados epistémicos de orden más elevado para un período más tardío en el desarrollo. Esta etapa es la que fue calificada por Perner como la “teoría situacional” de descripciones, es decir, donde los niños no distinguen entre la creencia acerca de una situación y el estado real de la situación. En este último caso, el niño mantiene una relación directa con las situaciones

experienciales, elaborando exclusivamente representaciones de primer orden (descripción de la realidad). No han adquirido o desarrollado aún la capacidad que les permite representar la actitud que adopta un agente al describir un aspecto particular del mundo.

Este tipo de evidencia se ve avalada, a su vez, por los resultados obtenidos en otro tipo de experimentos como los realizados por Perner y Wimmer (1985) en relación a la atribución de estados de segundo orden, donde también se mostró que los niños aprenden a manejar primero y con mayor facilidad el concepto de conocimiento que el de creencia. O como pusieron de manifiesto Hogrefe, Wimmer y Perner, en la serie de experimentos realizados en 1986, donde se mostró que los niños aprenden con anterioridad a manejar, y a adscribir, la dicotomía conocimiento *vs.* ignorancia que la dicotomía conocimiento *vs.* creencia. La primera de ellas ya se empieza a observar en los niños de 3 años, pero hay que esperar hasta los 4-5 años para poder comprobar que los niños emplean correctamente la distinción entre conocimiento y creencia. Hecho que se corrobora con la evidencia obtenida a partir de las tareas que tratan de captar a qué edad comienzan los niños a entender el cambio representacional (Astington y Gopnik, 1988). Según estas pruebas, los niños de 3 años tienen numerosas dificultades para entender el cambio representacional, a pesar de que manejan un concepto de conocimiento perceptual próximamente ligado con la verdad, es decir, lo que ellos conocen que es el caso, es el caso; no consideran la posibilidad de error o las diferencias (en actitudes proposicionales) en otras personas ni en el tiempo. Por el contrario, sí consideran el no-conocimiento, es decir, la ignorancia. Así, les resulta más sencillo entender que alguien puede no saber (ignorar) algo pero, en cambio, no llegan a entender que alguien crea o crea erróneamente. Habrá que esperar hasta los 4 ½ -5 años para que los niños empiecen a incorporar la posibilidad de que en la vida mental de los sujetos puede tener cabida una clase de estado mental más variable y sujeta a diferencias dependiendo de las personas y a cambios a lo largo del tiempo.

Por tanto, existe una diferencia entre los niños de 3 y 4-5 años; los primeros mantienen una relación más directa y perceptiva con el mundo (representaciones de primer orden), al tiempo que no poseen o no han desarrollado propiamente una teoría de la mente. Superadas estas limitaciones del desarrollo, los niños de 4-5 años sí son capaces de atribuir una variedad más amplia de estados mentales de diversos grados de complejidad tanto a sí mismos como a los otros.

Otra clase de experimentación que evidencia la hipótesis anterior es la llevada a cabo con niños autistas. Como vimos, el autismo es un desorden severo del desarrollo que tiene una base genética. El síntoma fundamental del autismo es la limitación para desarrollar las relaciones sociales, es decir, para desarrollar la comunicación, la interacción social y el lenguaje. En otras palabras, es una limitación para desarrollar la teoría de la mente. Sin posibilidad de desarrollar una teoría de la mente, no pueden elaborar estados cognitivos de orden superior (o, también llamados, representaciones de segundo orden). Ahora bien, a pesar de este conjunto de incapacidades, recordemos que los niños autistas no están limitados en todas sus funciones; muchos de ellos muestran un CI normal, con el resto de sus funciones cognitivas intactas, dando lugar a los niños “idiot savant” (“idiota inteligente”) o con Síndrome de Asperger. En distintas tareas que hemos visto, estos niños consiguieron superar todas las preguntas-control (de nombre, de realidad y de memoria) menos las de creencia. Esto supone unos resultados cruciales para nuestros propósitos. A pesar del hecho de que la media de edad física del grupo de autistas era de alrededor de los 7 años, su edad mental es inferior a la de un niño normal de 3 años. Por tanto, a tenor de los resultados con niños de 3 años, los niños autistas no son capaces de manejar el concepto de creencia a pesar de que sí son capaces de manejar correctamente el concepto de “conocer” y muestran claramente que recuerdan la situación. No hay déficit en el sistema cognitivo general; la dificultad radica en la aplicación de la teoría de la mente (a ellos mismos y a otros). El hecho de que todos estos niños contestaran correctamente a las preguntas-control, nos permite inferir que todos ellos *sabían* (conocían *implícitamente*) que la canica, por ejemplo, en la tarea de Sally-Anne, había sido cambiada de lugar después de que Sally hubiera salido. Sin embargo, al preguntarles por el lugar donde iría Sally a buscarla, los niños señalaron sistemáticamente la localización real de la canica. Por tanto, esto evidencia que no estamos ante un error en el entendimiento, ni en el recuerdo, ni siquiera en las demandas narrativas, sino en la apreciación de la diferencia entre su propio conocimiento y, en este caso, el de la muñeca.

Como dijimos en capítulos previos, los autistas tienen dificultad a la hora de conceptualizar los estados mentales y, así, al atribuir creencias (falsas o verdaderas) a otros y que esta misma ceguera mental se debe aplicar a la propia mente del autista. No significa que los autistas carezcan de estados mentales, sino que son incapaces de reflejar sus propios

estados mentales. Saben tan poco de la propia mente como sobre las mentes de los otros. La mente de estos sujetos se mueve en el ámbito de la representación de primer orden, en el de la información perceptual. De modo que son capaces de elaborar representaciones acerca del mundo y calificarlas de verdaderas o falsas, pero nunca como actitudes proposicionales. Del mismo modo, no distinguen las representaciones en función de si se derivan de la opinión de otra persona o de ellos mismos. Por eso, los autistas son capaces de adoptar las actitudes de otras personas que ellos mismos previamente rechazaron (como en el caso expuesto más arriba de la muñeca Sally). Este hecho también explicaría la incapacidad de estos sujetos para procesar las propias acciones como propias. Este aislamiento de la vida mental también explica la respuesta de los autistas al frío o al calor, así como la hipo e hiper-sensibilidad al sonido, la luz o al tacto. En estos casos, los autistas sienten el dolor del mismo modo que cualquier otra persona, pero debido a su incapacidad para reflejar los estados experienciales internos, no son capaces de atribuirse a sí mismos el estado emocional que acompaña al dolor (la persona consciente no sólo refleja el dolor sino también el estado emocional, tristeza). Sin embargo, por otro lado, esta carencia de reflexión consciente resulta beneficioso en ciertas circunstancias, como en el caso de las ilusiones visuales.

Por tanto, el problema del autismo parece ser un problema conceptual para tomar perspectiva, pero perspectiva mental y no perceptual. En las tareas para tomar perspectiva perceptual, los autistas tienen éxito porque pueden ser resueltas exclusivamente con habilidades visuo-espaciales y no requieren la atribución de creencias. Esto confirma lo que decíamos al principio acerca de que el entendimiento de las situaciones perceptuales se diferencia de la atribución de estados mentales, el cual se encuentra en un nivel más elevado (recuérdese cuando se habló de la dirección del ojo). En este sentido, algunos autistas adultos, después de mucho aprendizaje y entrenamiento y en condiciones de laboratorio, son capaces de juzgar la experiencia perceptual de una persona. Los autistas más pequeños, en cambio, son relativamente insensibles al significado de la dirección de la mirada.

Asimismo, los resultados obtenidos en los experimentos ejecutados por Leslie y Frith (1988) también muestran que los niños autistas presentan mayor facilidad para aprender y manejar el concepto de conocimiento. Como venimos diciendo, el problema del autismo

parece estar vinculado con el desarrollo de la teoría de la mente, es decir, para atribuir estados como la creencia tanto a sí mismos como a los demás. Sin embargo, no parecen presentar ningún problema en el nivel cognitivo, es decir, responden sin mayor complicación tanto a las preguntas-control como a las preguntas por el conocimiento.

Todos estos experimentos evidencian la propuesta que pretendíamos defender: el concepto de saber es independiente y previo al concepto de creer, el cual requiere una construcción más elaborada que se desarrolla junto con la teoría de la mente. Al mismo tiempo, este informe nos permite elaborar una teoría del desarrollo cognitivo del niño desde niveles más simples a niveles de mayor complejidad. Así, podemos afirmar que en un primer momento, el niño se mueve en un ámbito puramente perceptual y va alcanzando ámbitos de mayor abstracción (pensar, creer, etc.) a medida que va reconociendo “síntomas” concretos. Esto es, basándose en la información que proporciona la dirección del ojo, el niño toma primero los signos como criterios de experiencia perceptual y poco a poco los va interpretando como síntomas de la existencia de vida mental.

Este desarrollo gradual del sistema cognitivo del niño encuentra un paralelismo con el desarrollo psicológico popular que defendemos aquí. En otras palabras, el hecho de optar por esta definición nos permite también hablar de un desarrollo psicológico desde estados más simples a los más complejos. De acuerdo con la perspectiva que defenderemos en este trabajo, el desarrollo de la vida mental de los sujetos comienza con una serie de actitudes muy básicas y elementales, directamente vinculadas con la percepción. A medida que el sujeto va avanzando en su desarrollo, estas actitudes se van elaborando y completando cada vez más, hasta alcanzar el nivel de complejidad, expresividad y abstracción propio de los sujetos adultos normales. A este respecto, Bartsch & Wellman (1995), proponen una evolución psicológica en tres etapas. La primera de ellas recibe el nombre de “psicología del deseo”, la segunda, que sería una etapa transitoria, es denominada “psicología del deseo-creencia” y, por último, tendríamos la tercera calificada como “psicología de la creencia-deseo”. Cada uno de estos estadios es caracterizado por Bartsch & Wellman como sigue (1995, 143-144):

“[...] Hay un fase temprana cuando los niños hablan acerca de deseos, esencialmente necesidades y gustos, en una amplia variedad de situaciones:

deseos de objetos, deseos de acciones, deseos de circunstancias actuales o futuras, y sus propios deseos y los deseos de los otros. Los niños muy pequeños dibujan revelando contrastes entre deseos y acciones u objetos, y apelan a los deseos para explicar la acción, la emoción y la interacción humana.

Este hablar temprano acerca de los deseos es seguido por una segunda fase, a menudo comenzando alrededor del tercer año, en la cual los niños empiezan a hablar acerca de creencias y pensamientos también como de deseos. [...] Sin embargo, en esta segunda fase, desde alrededor de los 3 a los 4 años en nuestros datos, la concepción de los niños de los pensamientos y las creencias no parece ser central para su amplio entendimiento de la acción humana.

En una tercera fase, los niños conceden a las estructuras de los pensamientos y las creencias un amplio papel en su entendimiento básico de la mente y la acción. Refieren cada vez más a pensamientos y creencias y, además, apelan a las creencias de las personas, verdaderas y falsas, para explicar sus acciones.[...]”.

Esta amplia descripción, que Bartsch & Wellman hacen de las tres etapas del desarrollo psicológico del niño, se ajusta bastante a la propuesta que defenderemos en este trabajo y que será desarrollada en el próximo capítulo. Argumentaremos que, a diferencia de la postura innatista, el niño va *adquiriendo* niveles de complejidad y abstracción. De manera tal que cuando el niño comienza su andadura por el intrincado mundo de lo mental, sus únicas herramientas son una serie de estados de carácter muy básico y estrechamente vinculado con lo perceptual, a saber, los deseos. El entendimiento simple que el niño tiene del deseo en esta primera etapa es sensiblemente no-representacional (como también afirman Bartsch & Wellman, 1995, 151-155), porque caracteriza al niño como viendo los contenidos de los deseos de una persona como objetos reales en el mundo. En otras palabras, el niño no contempla la posibilidad de que los deseos sean una especie de representación acerca de un objeto que, de hecho, en la realidad, no es como es representado en la mente del sujeto. En esta etapa, los niños conciben los contenidos de los

estados mentales como los objetos reales del mundo. Por eso, la visión de los niños en las primeras etapas de su desarrollo está más próximo a un realismo directo que a un representacionalismo. Obviamente, este entendimiento básico se va desarrollando y complejizando, al interactuar con otra serie de capacidades cognitivas, hasta alcanzar un nivel muy parecido al del adulto, donde ya no podemos hablar de un realismo directo, sino que, más bien, se impone la idea de que los sujetos representan el mundo; representación que es fruto de una combinación de los datos perceptuales con el resto de información poseída previamente por el sujeto.

En conclusión, desde un principio rechazamos la concepción clásica del conocimiento para defender una nueva concepción donde el conocimiento es algo mucho más elemental de lo que se había considerado hasta ahora. Propuesto por Williamson y defendido por Engel, el conocimiento, desde esta perspectiva, es un estado mental directamente vinculado con los estados perceptivos del sujeto. De este modo, para conocer que p sólo hay que ver o recordar que p . En este sentido es en el que los autores citados afirman que el conocer es un estado fáctico, es decir, un estado que, directamente conectado con la percepción, únicamente puede referir a verdades. A diferencia de lo que sucedía con la concepción tradicional, desde esta nueva visión, el conocimiento no necesita ligarse a la creencia para poder constituirse como tal; todo lo contrario, el conocimiento es previo e independiente a la creencia. Siendo así, el conocimiento constituye el primer eslabón del estado cognitivo del sujeto mientras que la creencia es un estado mucho más complejo y posterior que implica la elaboración de representaciones de segundo orden. Anterior a todo esto, el conocimiento no es más que una representación de primer orden, una imagen directa del mundo externo; un estado que, moviéndose en un plano puramente descriptivo, está directamente vinculado con la percepción y el mundo.

Entendiéndolo así, resulta evidente afirmar que en este nivel básico donde nos movemos, el conocimiento del medio parece estar más próximo al realismo directo que al representacionalismo. Sin descartar la idea de que a mayor complejidad y desarrollo

cognitivo este realismo pueda llegar a constituir un representacionalismo, la idea es que, en las primeras etapas del desarrollo cognitivo, el sujeto conoce de un modo realista directo.

Esta idea está avalada por las investigaciones sobre Psicología popular y epistemología popular en el niño. Estos estudios revelan que los niños menores de tres años aún no han adquirido el concepto de creencia y de falsa creencia debido a los errores que muestran en las diversas tareas pero que, sin embargo, sí poseen y manejan correctamente el concepto de conocer y no-conocer (o ignorar). Resultados semejantes presentan los experimentos llevados a cabo con niños autistas quienes, teniendo una edad física de siete años, presentan una edad mental de alrededor de los tres años. El problema de los autistas es que tienen un déficit en la teoría de la mente, es decir, a la hora de manejar el concepto de creencia, ya sea a sí mismos o a otras personas, pero, en cambio, mantienen intactas el resto de sus capacidades cognitivas.

Estos resultados evidencian la idea de que el sujeto es completamente capaz de manejar correctamente el concepto de conocimiento sin haber adquirido aún el concepto de creencia, lo que a su vez significa que el conocer es previo e independiente del creer y que, por tanto, al menos en las primeras etapas del desarrollo, el conocer procede de un modo más próximo al realismo directo que al representacionalismo.

5.2. El contenido no-conceptual.

¿Es siempre conceptual el contenido de la experiencia? ¿es posible que una criatura (humana o animal) esté en algún tipo de estado con contenido sin poseer ningún tipo de concepto? ¿están las capacidades conceptuales constitutivamente vinculadas a las habilidades lingüísticas? ¿es posible el pensamiento sin conceptos? ¿es correcto dar una explicación intencional de las criaturas pre-lingüísticas y no-lingüísticas? Éstas y otras muchas preguntas son las que intentan responder los autores (Evans, 1982, 1985; Peacocke, 1986, 1992, 1994, 2001; Bermúdez, 1995, 1998a, 1998b) involucrados en el debate en

torno a la cuestión de si podemos hablar de un contenido no-conceptual de la experiencia perceptual o si, por el contrario, todo contenido es conceptual.

Si aceptamos la idea de que sólo es posible un contenido que sea conceptual en la vida mental de los sujetos, estamos limitando bastante el campo experiencial de aquellos seres que no son humanos maduros, a saber los animales y los niños de muy corta edad. En otras palabras, si el contenido de la experiencia perceptual fuera siempre conceptual, no podríamos decir que los animales o los niños muy pequeños disfrutaran de dicha experiencia, simplemente porque no poseen los conceptos que se especificarían en dicho contenido y que, por tanto, son necesarios para que se pueda tener tal experiencia. Si, por el contrario, defendemos la idea de que es posible estar en un tipo de estado que, aunque cargado de contenido, éste no es conceptual, estamos aceptando la idea de que animales y niños muy pequeños puedan encontrarse en determinados estados de tipo no-conceptual y que, por tanto, puedan ser receptores de un tipo de experiencia perceptual, la cual no especificaría ningún tipo de concepto en su contenido.

El situarnos en uno u otro lado del debate es una decisión que afectará posteriormente nuestra concepción de otras cuestiones como la racionalidad y la intencionalidad, es decir, si optamos por la existencia de un contenido no-conceptual, ¿éste se encontraría sólo en un nivel personal, de la racionalidad, o en un nivel sub-personal, de los estados computacionales?

Para Bermúdez (1998), existen tres razones principales para defender el contenido no-conceptual:

- 1) Las experiencias son de grano más fino que los contenidos conceptuales, es decir, uno puede ver más matices de color que los que uno puede nombrar.
- 2) Las experiencias son independientes de la creencia; en este sentido, uno puede experimentar una ilusión aún sabiendo que las cosas no son lo que parecen, del mismo modo que es posible no creer lo que uno está viendo, por ejemplo.
- 3) La descripción y la explicación de una conducta exige la atribución de una experiencia visual aunque el sujeto carezca de los conceptos que se necesitan para especificar el contenido de dicha experiencia.

El último punto es el menos intuitivo e implica el haberse posicionado previamente del lado del contenido no-conceptual, por eso nos extenderemos en él más adelante. Atendiendo a las dos primeras razones, parece que, en un primer momento, la opción más sensata o, por lo menos, la más intuitiva es la que defiende el contenido no-conceptual de la experiencia perceptual. De hecho, en la vida diaria, tendemos a considerar a los niños, incluso a los más pequeños, como sujetos capaces de albergar una vida mental donde tienen cabida las experiencias perceptuales o los estados mentales con contenido. Tanto es así que la relación que mantenemos con ellos, e incluso con ciertos animales, parte de este hecho.

Ahora bien, ¿qué implicaciones tiene para el debate acerca de la Psicología popular el optar por el contenido no-conceptual? Igual que en el apartado anterior, los experimentos realizados en el ámbito de la Psicología popular nos pueden ayudar a elucidar si los niños desde muy temprana edad se comportan o no como sujetos que pueden estar en determinados estados mentales con contenido aún sin poseer un aparato conceptual. Por otro lado, la existencia de dicho contenido nos permitiría también acomodar una postura como el simulacionismo de Gordon en una explicación más general de la vida mental de los sujetos, en tanto que el simulacionismo no-introspeccionista no requiere la posesión previa de conceptos y, en este sentido, parece tener cabida en la misma etapa del desarrollo que el contenido no-conceptual. El objetivo de este apartado será aclarar todas estas relaciones con el propósito de mejorar y completar el debate en relación a la Psicología popular así como nuestra propia posición dentro de dicha discusión y en torno a otras cuestiones colaterales.

5.2.1. ¿Qué es el contenido no-conceptual?

Las actitudes proposicionales son los casos más claros de estados con contenido, ya que establecen una relación entre un sujeto y un contenido. Éste contenido tiene tres cualidades principales: a) viene demarcado por una proposición de relativo, especificando lo que es creído, deseado, esperado, etc.; b) tiene una serie de condiciones de corrección, bajo las cuales el contenido representa correctamente o no el mundo; c) normalmente

consisten en conceptos, es decir, se trata de un contenido conceptual, razón por la cual no puede ser adscrito a personas que carezcan de los conceptos que se especifican en dicho contenido. Este tipo de contenido conceptual no sólo pertenece a las actitudes proposicionales, sino que puede ser también aplicado a la experiencia perceptual o estado informacional, donde la proposición que acompaña a dicha experiencia especifica lo que es visto, oído, etc. Ahora bien, según los defensores del contenido no-conceptual, esta experiencia perceptual o estado informacional no está limitada al contenido conceptual, sino que puede tener otro tipo de contenido, uno de clase no-conceptual. Dicho estado tendría contenido en tanto que representaría el mundo y vendría acompañado de una serie de condiciones de corrección, pero no consistiría en conceptos. En palabras de Bermúdez (1998b, 2):

“[...] En la medida en que una criatura puede tener una experiencia que representa el mundo y tiene condiciones de corrección, mientras que no posee los conceptos requeridos para especificar cómo es representado el mundo en la experiencia, entonces uno puede decir que el contenido de la experiencia o estado informacional es no-conceptual”.

Y en otro trabajo, añade (1995, 1):

“[...] ... lo que hace apropiado describir dichos estados como llenos de contenido es que satisfacen ciertas condiciones básicas que derivan de un informe general de la naturaleza de la conducta guiada por la representación que es neutral entre el contenido conceptual y no-conceptual. Este informe general tiene la intención de ser un informe del contenido en lo abstracto, lo cual encaja con el caso conceptual pero no lo convierte en una cuestión de definición de que el contenido conceptual es la única forma de contenido. Lo que emerge de considerar la noción de concepto de este modo es la existencia de importantes estructuras en común entre los estados con contenido conceptual y las diferentes clases de estados con contenido no-conceptual”.

Según Bermúdez, el factor más relevante para que se pueda considerar con contenido a un estado son las condiciones de corrección, es decir, ha de ser representacional y ha de representar correctamente el mundo atendiendo a tales criterios. Pero, ¿cómo es posible que

tenga condiciones de corrección siendo no-conceptual? Aquí, la clave está en la propiedad *relacional* del contenido, es decir, la función del contenido es relacional porque especifica las cualidades del medio que es percibido. Bermúdez introduce su definición de tales condiciones cuando afirma (1995, 29):

“Esto permite a las condiciones de corrección ser definidas en términos de la función relacional adecuada. Dadas las cualidades particulares para las que un mecanismo de procesamiento ha sido ‘diseñado’ o ‘seleccionado’ para detectar, está funcionando correctamente cuando responde apropiadamente a las presencia de estas cualidades, e incorrectamente cuando responde en su ausencia [...] Las condiciones de corrección están fijadas con referencia al diseño evolutivo y a la realización pasada”.

Bermúdez trata de presentar una propuesta naturalista del contenido no-conceptual y por eso defiende la idea de que determinados mecanismos de procesamiento de información han evolucionado hasta alcanzar la capacidad para captar ciertas propiedades del medio; esta detección puede ser correcta o incorrecta, pero es precisamente la posibilidad de incorrección (de *mala-representación*) lo que enfatiza el autor como criterio para determinar si un determinado estado tiene o no contenido. Bermúdez añade (1995, 29):

“La cuestión importante, sin embargo, es que las condiciones de corrección especificadas teleológicamente permiten la posibilidad de la mala-representación, porque no hay garantía de que las varias etapas del procesamiento responderán invariablemente y solamente a las cualidades particulares para las cuales han sido diseñados para responder”.

De este modo, un estado que no sea conceptual no deja de tener contenido, porque lo que hace que un estado tenga contenido (ya sea conceptual o no-conceptual) es que satisfaga ciertos criterios necesarios, a saber:

- Debe servir para explicar la conducta en situaciones donde las conexiones entre *input* y *output* no pueden ser trazadas mediante leyes. Si estas conexiones entre *input* y *output* pudieran ser trazadas en términos de los movimientos corporales no-relacionados (es decir, movimientos “sin ton ni son”, desvinculados unos de otros), estaríamos ofreciendo un tipo de

explicación mecanicista. Sin embargo, este tipo de explicación no parece ser la más adecuada para criaturas con una vida mental, de quienes se suele dar una explicación de corte intencional, según la cual la conducta es explicada en términos de propósitos y deseos que tienden a ser satisfechos. Estos componentes teleológico e intencional solos no bastan, tienen que completarse con otros estados representacionales, es decir, no sería satisfactoria una explicación que únicamente especifica el deseo que ha de satisfacer el organismo con determinada acción, sino que ha de combinar esto con dos tipos distintos de representación: una representación perceptual del medio y una representación de cómo la realización de esta acción puede satisfacer el deseo en cuestión.

- Debe admitir la integración cognitiva⁸⁴. Cuando apelamos a ciertos estados para explicar una conducta, pocas veces (o ninguna) apelamos a estados aislados, sino que más bien recurrimos a las complejas interacciones entre diversos estados internos para explicar la flexibilidad y la plasticidad de la conducta de los organismos como respuestas al medio.
- Debe estar estructurado composicionalmente de manera que sus elementos puedan ser componentes de otros estados representacionales. Esto hace además que determinado estado pueda ser modificado a raíz de la introducción de nuevos estados informacionales. No obstante, en el nivel del contenido no-conceptual, esta combinación de elementos se lleva a cabo sólo parcialmente. Bermúdez afirma (1998a, 93):

“[...] el pensamiento no-conceptual debe estar estructurado para permitir la recognición de similitudes parciales y permitir formas primitivas de inferencia. Pero los componentes estructurales del contenido no-conceptual no pueden ser re-combinados a voluntad. En

⁸⁴ Este aspecto será el que utilicen algunos autores como Stich para rechazar la idea de que los estados computacionales de nivel subpersonal sean actitudes proposicionales. En otras palabras, desde el modularismo, cada estado informacional subpersonal cae dentro de un conjunto de módulos cognitivos aislados, que no se comunican unos con otros, lo que hace que no estén cognitivamente integrados. Sin embargo, esta objeción no afecta a autores como Bermúdez, quienes ya dan por descontado que los estados informacionales subpersonales no son actitudes proposicionales. Otra cuestión distinta es si aceptamos o no la idea de que estos estados estén inferencial y cognitivamente integrados con las actitudes proposicionales.

el nivel no-conceptual sólo hay posibilidades limitadas de conducta-guiada y entorno-limitado para generar más contenidos no-conceptuales fuera de un conjunto dado de contenidos no-conceptuales. Es plausible pensar que la transición desde el contenido no-conceptual al contenido conceptual es al menos en parte un asunto de moverse desde los elementos del contenido parcialmente re-combinables a elementos del contenido globalmente re-combinables. [...]”.

- Debe permitir la posibilidad de mala-representación. Para saber que un estado permite la posibilidad de mala-representación se toma como criterio la actuación invariable del sujeto ante distintos estímulos, es decir, cuando se da la respuesta del sujeto ante la ausencia del estímulo o cuando el estímulo se da pero no obtiene respuesta por parte del sujeto. Ambos son casos de mala-representación.

Si un estado satisface estos cuatro requisitos, se puede decir de él que es representacional y, por tanto, que tiene contenido, independientemente de la naturaleza de dicho contenido. Una vez hemos determinado que cierto estado está lleno de contenido (debido a su carácter representacional y que satisface las condiciones de corrección), nos queda determinar si dicho contenido es conceptual o si, por el contrario, es no-conceptual. En este punto, Bermúdez destaca dos niveles de definición del contenido no-conceptual. Por un lado, nos encontramos con el nivel formal, propuesto por Cussins en 1990 y que alude a la diferencia entre las propiedades conceptuales y las no-conceptuales. Las primeras están caracterizadas a través de los conceptos que una criatura ha de poseer para que la propiedad le pueda ser aplicada. Las segundas, en cambio, se definen en función de los conceptos cuya posesión no es necesaria para que pueda ser aplicada dicha propiedad. Esto no significa que una vez adquiridos los conceptos relevantes, la propiedad no-conceptual se transforme en una conceptual, porque lo que convierte a una propiedad en no-conceptual es que la posesión de los conceptos relevantes no es *necesaria*. De este modo, el contenido conceptual es aquel que queda definido en términos de propiedades conceptuales⁸⁵,

⁸⁵ A este respecto, Peacocke propone definir un contenido conceptual directamente como un contenido que está compuesto de conceptos, pero Bermúdez se opone a esta sugerencia y defiende la idea de una definición

mientras que el contenido no-conceptual es aquel contenido que puede ser especificado en función de las propiedades no-conceptuales.

Por otro lado, el contenido no-conceptual puede ser definido a través de un informe sustantivo, es decir, especificando cómo es definido realmente dicho contenido. En este punto, Bermúdez toma la propuesta de Peacocke sobre el contenido de la experiencia perceptual, según la cual, el contenido debe ser especificado en virtud de todos los *modos* por los que el sujeto que percibe completa el espacio que le rodea y que son, a su vez, consistentes con este contenido, que es una representación correcta del medio. En este sentido, Peacocke afirma (2001, 240-241):

“[...] Al describir la fenomenología de grano-fino, debemos hacer uso de la noción del *modo* en el cual alguna propiedad o relación está dada en la experiencia. La misma forma puede ser percibida de dos modos diferentes, y lo mismo se mantiene para las propiedades de la forma, si las consideramos como dentro del contenido representacional de la experiencia [...]

Así, al caracterizar el contenido de grano fino de la experiencia, necesitamos la noción de la experiencia representando las cosas o eventos o lugares o tiempos, dados de cierto modo, como teniendo ciertas propiedades o como permaneciendo en ciertas relaciones, también como dadas de cierta forma. En lo sucesivo uso la frase *el contenido de la experiencia* para cubrir no sólo qué objetos, propiedades y relaciones son percibidos, sino también los modos en los cuales son percibidos. Todos los modos que he mencionado contribuyen al contenido representacional de la experiencia. Es decir, cuando algo es percibido en uno de estos modos, la afirmación de que el objeto realmente es del modo en el que es experimentado es una [afirmación] que tiene una condición de corrección”.

De este modo, para especificar un contenido dado a la experiencia, primero tendríamos que organizar el espacio alrededor del sujeto que percibe. Esta organización,

mediante propiedades porque, argumenta, es posible encontrar contenidos conceptuales que no están compuestos por conceptos, como los contenidos entendidos en términos russellianos.

que se lleva a cabo identificando los orígenes y los ejes en relación al cuerpo del que percibe, recibe el nombre de *escenario*.

Una vez determinado el ámbito de los contenidos conceptual y no-conceptual, es importante aclarar la posición de cada uno con respecto a dos tesis conectadas con esta cuestión, ya que la aceptación del contenido no-conceptual no implica el compromiso con alguna de ellas. Por un lado, tenemos la Tesis de la Autonomía y, por el otro, la Tesis de la Prioridad.

La Tesis de la Autonomía alude a la tercera de las razones que mostramos en la introducción a este apartado, es decir, es posible que una criatura esté en estados con contenido no-conceptual, aunque esta criatura no posea ningún concepto. La aceptación o no de este principio es una cuestión bastante controvertida. Autores como Evans y Peacocke, quienes aceptan el contenido no-conceptual, no admiten esta tesis. Evans (1982), por ejemplo, mantiene la Tesis de la Autonomía pero niega la idea de que las personas sin conceptos puedan tener experiencias y Peacocke afirma que el contenido del escenario sólo es accesible a aquellas personas que han adquirido al menos una concepción rudimentaria del mundo objetivo. En este punto, Peacocke se aproxima a la propuesta de autores como McDowell (1994) y Brandom (1994, 2000). Para McDowell, sólo las criaturas que posean capacidades conceptuales pueden tener auto-conciencia y experiencia de una realidad objetiva. La cuestión que se plantea Peacocke es si es posible reconciliar la idea de que una criatura sin el aparato conceptual específico no puede concebir el mundo como objetivo y la idea de que algunos de los estados perceptuales conscientes con contenido representacional, de que disfrutan los humanos adultos, pueden ser tenidos por criaturas no-lingüísticas sin conceptos o con sólo capacidades conceptuales mínimas. Para ello, Peacocke distingue entre el pensamiento propiamente objetivo y el pensamiento que es concebido como objetivo. Es con respecto al segundo punto que ambos autores están de acuerdo, es decir, defienden la idea de que los requisitos mínimos para un pensamiento acerca de un mundo objetivo que es concebido como objetivo no se encuentran en una criatura que simplemente posee estados perceptuales con contenido representacional no-conceptual. Sin embargo, difieren en el primer aspecto, en tanto que Peacocke no se siente comprometido con la idea de que sólo hay pensamiento propiamente objetivo, es decir pensamiento acerca de algo

concebido como objetivo, si el sujeto realmente tiene el concepto de experiencia perceptual. Peacocke lo expresa de la siguiente forma cuando afirma (2001, 264):

“Conjeturo que esta distinción, en aras de la comprensión de la objetividad, entre los requisitos mínimos para tener estados con contenidos no-conceptuales, y lo que es incluido en el contenido conceptual, es una razón más profunda de por qué el contenido perceptual no puede ser explicado en términos del contenido conceptual. El aspecto más primitivo del contenido representacional en la percepción, el cual nuestra experiencia subjetiva comparte con los simples animales, no incluye la comprensión de la objetividad requerida por el contenido conceptual. Esta es una de las razones de que intentar tratar todo el contenido perceptual como conceptual implica una sobre-adscripción. Siempre deberíamos distinguir entre el contenido que es objetivo, y el contenido que no es sólo objetivo, sino que es también concebido como objetivo”.

Bermúdez, sin embargo, no está de acuerdo con estas formulaciones de Evans, Peacocke y McDowell y propone una defensa de la Tesis de la Autonomía fundamentada en las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la psicología científica. Según Bermúdez (1995, 5):

“[...] Las teorías del contenido no-conceptual ofrecen modos prometedores de hacer frente a los problemas en varias áreas de la psicología científica. Parece, desde el trabajo en la teoría del aprendizaje animal y la psicología del desarrollo, que una forma de explicación intencional es requerida para explicar la conducta de criaturas que no son apropiadas para describir como usuarios de conceptos. Dichas explicaciones claramente requieren la adscripción de estados con contenido no-conceptual. Pero esto sólo es posible si la Tesis de la Autonomía es aceptada”.

Según Bermúdez, hay dos cosas que la evidencia experimental tendría que demostrar: a) que la capacidad, para comprender que los objetos existen incluso cuando no están siendo percibidos, tiene que estar reflejada en una explicación del contenido de la experiencia perceptual de los niños más pequeños; b) que esta capacidad está relacionada

con el dominio del concepto de objeto, así como con el dominio de otros conceptos incluidos en una concepción rudimentaria de un mundo objetivo. Con respecto al primer punto, la evidencia experimental muestra que los niños pequeños no perciben una amalgama desordenada y confusa de sensaciones, sino que perciben un mundo ordenado y compuesto por objetos determinados y limitados que se comportan de manera razonablemente fija. Siendo así, parece evidente que dicha capacidad aparezca en una explicación de sus experiencias perceptuales.

Con respecto al segundo punto, para mostrar que los niños poseen un dominio del concepto de mundo objetivo, habría que demostrar que los niños poseen un dominio del concepto de un lugar, un dominio de algunas formas del concepto de primera persona, un dominio de la conexión del espacio y un dominio del concepto de objeto. Además tendrá que mostrar que en la conducta de los niños pequeños se refleja la conexión entre poseer un concepto y llevar a cabo ciertas formas de inferencia, es decir, que existe una vinculación entre el dominio de un concepto y la comprensión de su papel inferencial. En este sentido, los experimentos que se han realizado están centrados en averiguar si los niños son capaces de manejar la noción de solidez o impenetrabilidad, que son esenciales al concepto de objeto. Para ello, el experimento consistía en mostrar al niño una mesa con un objeto a un lado y una lámina que el experimentador hacía girar por la mesa. Lo interesante era observar si el niño comprendía la diferencia entre las pruebas donde la lámina se detenía cuando llegaba al objeto y las pruebas donde la lámina continuaba girando todo el rato y, por tanto, aparentemente atravesaba el objeto. En el procedimiento del experimento se pudo observar que los niños mostraban sorpresa cuando la lámina aparentemente pasaba a través del objeto. Esta sorpresa es interpretada por algunos autores (Spelke & Van de Walle, 1993; Baillargeon, 1987) como que los niños son capaces de dominar el concepto de objeto y algunas de las inferencias relacionadas con él, dominio que se va refinando e incorporando en un cuerpo de conocimiento mucho más completo a lo largo del desarrollo. Sin embargo, Bermúdez se opone a esta interpretación por dos razones:

- 1) Esta evidencia no presenta ninguna razón para describir a los niños como comprendiendo que algo puede ser un caso de la categoría de “objeto”. Hacer esto implica tener ciertas *razones*, es decir que se conocen los criterios para ello y que reconoce que éstos son satisfechos por el caso en cuestión. No hay nada en el

comportamiento de los niños que indique esto. El hecho de que los niños sean capaces de recortar y organizar la enorme variedad de elementos que perciben en segmentos limitados, no garantiza que esto pueda ser evaluado de acuerdo con los criterios para la adscripción de creencia justificada, racional.

- 2) Si los niños son realmente capaces de comprender el concepto de objeto y los modelos de inferencia asociados a él, debe producir en el niño una serie de expectativas que se manifestaría en su conducta en algo más que la simple sorpresa. Hacer inferencia implica comprender las reglas generales de la inferencia y reconocer que su aplicación es apropiada en una situación dada, es decir, implica actos conscientes y reflexivos, y no hay nada en la conducta de los niños que se asemeje a esto.

En su lugar, Bermúdez se fundamenta en los resultados obtenidos por Piaget, donde se muestra que el concepto de permanencia de un objeto no aparece hasta períodos relativamente tardíos del desarrollo, y concluye (1995, 8):

“Por estas razones, entonces, es apremiante negar los fenómenos que los psicólogos del desarrollo interpretan en términos de que la permanencia de un objeto pueda ser un signo del dominio del concepto de un objeto. Mantener la Tesis de la Autonomía es el único modo en el cual podemos reconciliar esto con el pensamiento más temprano de que las capacidades de los niños pequeños para registrar la permanencia de un objeto deberían resaltar en un informe del contenido de su experiencia perceptual. Negar la Tesis de la Autonomía deja a uno con la elección entre o bien adscribir a los niños el dominio de ciertos conceptos objetivos básicos, o bien negar que los niños tienen experiencia con contenido representacional y que este contenido tiene un papel que jugar al explicar su conducta. Ninguna de estas posibilidades es plausible. La primera ya ha sido discutida, mientras que la segunda parece ser menoscabada por la existencia de contrafácticos como el siguiente: ‘si los niños percibieron una variedad de datos de los sentidos visuales no-estructurada más que segmentos limitados, no habrían mostrado sorpresa cuando una superficie aparentemente continua se deshace’. Los niños en los

experimentos de deshabitación muestran sorpresa porque ven las cosas de cierto modo, y es natural describir el modo [en que] ven las cosas diciendo que recortan la variedad visual de un modo que expone (más o menos) los límites entre los objetos, aunque no tengan comprensión conceptual ni de lo que son estos objetos, ni de lo que es en general un objeto”.

Esta defensa de la Tesis de la Autonomía se completa con la otra tesis, a saber, la Tesis de la Prioridad. Según este principio la posesión de conceptos está vinculada con la posesión de habilidades lingüísticas; relación que emerge de dos condiciones: a) las condiciones sobre la individuación de conceptos, según las cuales los conceptos son individuados por los contenidos de las actitudes proposicionales, es decir, el sujeto que lo posee ha de reconocer que ciertas circunstancias suponen buenas razones para tomar determinadas actitudes con contenido que incluyen estos conceptos; b) las condiciones sobre lo que es poseer o comprender un concepto, es decir, las especificaciones de las circunstancias en las que es apropiado aplicar un concepto. Además, según esta tesis, poseer conceptos significa estar en disposición de hacer o aceptar como justificadas ciertas transiciones inferenciales entre juicios. En palabras de Bermúdez (1998a, 3):

“La plausibilidad del Principio de la Prioridad emerge de las limitaciones sobre ser capaz de apreciar las bases racionales para ciertas inferencias. Es ciertamente verdadero que es posible estar justificado (o garantizado) en hacer cierta transición inferencial sin ser capaz de proporcionar una justificación (o garantía) para esta transición inferencial. Es una cuestión epistemológica familiar, después de todo, que hay una diferencia entre estar justificado en mantener una creencia y justificar esta creencia. Lo que no parece ser verdadero es que sea posible distinguir entre transición inferencial justificada e injustificada si uno no es capaz de proporcionar alguna justificación para las transiciones inferenciales. Pero proporcionar justificaciones es una actividad paradigmáticamente lingüística. Proporcionar justificaciones es una cuestión de identificar y articular las razones para una clasificación, inferencia o juicio dado. Es porque las criaturas pre-lingüísticas son en principio incapaces de proporcionar tales justificaciones que el Principio de la Prioridad es verdadero. La simple sensibilidad a la verdad de

las transiciones inferenciales [que] implica un concepto dado no es suficiente para la posesión de este concepto. Se necesita la sensibilidad racional, y la sensibilidad racional sólo aparece con el dominio del lenguaje”.

Al combinar ambos principios, Bermúdez vincula la posesión de conceptos con el dominio del lenguaje, al mismo tiempo que deja abierta la posibilidad de que los niños pre-lingüísticos tengan estados representacionales. Peacocke, en cambio, no está de acuerdo con Bermúdez en la idea de que lo que justifica un juicio sea siempre una actividad lingüística. Para Peacocke, ciertos contenidos no-conceptuales pueden hacer *racional* un juicio de un contenido conceptual que esté relacionado con dicho contenido no-conceptual que la experiencia, a su vez, representa como correcto. La postura de Peacocke es un tanto ambigua porque, como vimos, defiende la idea de que las criaturas que no poseen ningún concepto o que sólo poseen un conjunto rudimentario de éstos puedan disfrutar de estados representacionales, al mismo tiempo que afirma, con McDowell, que para tener la idea de un mundo como objetivo es necesaria la posesión de conceptos. Para Peacocke, el proceso de justificación de un juicio no es una cuestión de inferencia, como para Bermúdez, ya que las relaciones inferenciales, afirma, sólo se pueden mantener entre estados con contenido conceptual. El proceso por el cual una transición⁸⁶ está justificada responde a una especie de sensibilidad racional que nada tiene que ver con la inferencia. Peacocke afirma (2001, 254):

“Un pensador puede ser racional al hacer una transición desde una experiencia con un cierto contenido representacional no-conceptual a un juicio con un cierto contenido conceptual, en particular al hacer una transición para juzgar un contenido en el cual un concepto observacional es predicado de los objetos o eventos presentados. Dicha transición es racional cuando el pensador tiene derecho a tomar su experiencia al pie de la letra, y cuando el concepto observacional está individuado en parte al menos como uno que el pensador debe estar dispuesto a juzgar cuando la experiencia tiene cierta clase

⁸⁶ Los casos de transición que contempla el autor son los siguientes: conceptual / conceptual, como en el caso de la lógica; no-conceptual-representacional / conceptual, como en el caso de los juicios perceptuales; no-representacional / conceptual, como en el caso de la transición de un dolor en un sujeto a su auto-adscripción conceptualizada del dolor.

de contenido representacional no-conceptual (y está siendo tomado al pie de la letra)".

La postura de Peacocke se encuentra a caballo entre las perspectivas puramente conceptualistas como la de McDowell y las perspectivas más radicales del no-conceptualismo como la de Bermúdez. Para Bermúdez, ya lo estamos viendo, el contenido no-conceptual es el elemento primordial de la vida mental que subyace a cualquier capacidad y que poseen todas las criaturas, lingüísticas o pre-lingüísticas, por el simple hecho de poder disfrutar de experiencia perceptual. Para McDowell, por el contrario, todo es conceptual, ya que mantiene la idea de que la experiencia sólo puede mantener una relación racional con el pensamiento si su contenido es conceptual. La propuesta de Peacocke intenta mantener la idea de que un pensador puede preguntarse "¿El mirar de *este modo* a algo es una razón para juzgar que es cuadrado?" y que, al hacerlo, está articulando sus razones para el juicio, combinando un elemento conceptual, ya que "este modo" es un *concepto* demostrativo, y un elemento no-conceptual, en tanto que la referencia de "este modo" es no-conceptual; es un modo no-conceptual en el cual algo es percibido. Peacocke utiliza el siguiente ejemplo para explicar la transición de un contenido no-conceptual a otro conceptual (2001, 257):

"[...] Aquí hay un modo en que un pensador puede llegar a reconocer un estado con contenido representacional no-conceptual como dando razones [...] La experiencia perceptual representa algún objeto o evento presentado como teniendo alguna propiedad, dado de cierto modo M. Así la experiencia tiene un contenido [...]:

(iv) dado x en el modo m, x tiene la propiedad P, en el modo M.

El modo m en el cual el objeto está dado capturará su distancia y dirección aparente, agocéntricamente caracterizado, desde el [que] percibe. Ahora supóngase que este modo M es, por ejemplo, uno de los modos no-conceptuales en el cual una forma puede estar dada, y es mencionada como suficiente para ser cuadrado en la condición de posesión para el concepto *cuadrado*. Desde mi informe, el sujeto entonces tiene derecho a moverse desde (iv) al contenido conceptualizado:

(v) El objeto [dado en el modo m] es cuadrado.

Similarmente para cualquier otro modo cuya presencia en una experiencia da buenas razones para aplicar un concepto observacional”.

El defender o no estos principios o una conjunción entre ellos tiene importantes consecuencias a la hora de determinar en qué nivel podemos hablar de contenido no-conceptual. Para Bermúdez la aceptación de la Tesis de la Prioridad conlleva la verdad de la Tesis de la Autonomía, ya que la conducta de las criaturas no-lingüísticas requiere explicación en términos intencionales y esta explicación requiere, a su vez, la adscripción de estados con contenido que, por la Tesis de la Prioridad, han de ser necesariamente no-conceptuales. El porqué Bermúdez piensa que se puede dar una explicación intencional de estas criaturas ya lo vimos más arriba al exponer su distinción entre las explicaciones mecanicista e intencional y las ventajas de la segunda sobre la primera. Al atribuir explicaciones de tipo intencional a estas criaturas, Bermúdez llega a la idea de que las criaturas pre-lingüísticas tienen pensamiento. Para este autor, los avances en la psicología del desarrollo muestran que es plausible pensar que estas criaturas son capaces de pensar, es decir, que poseen la capacidad de razonar acerca de cómo satisfacer mejor sus deseos a la luz de la información que obtienen del medio. Para autores como Evans y Peacocke esta idea es implausible; según estos, como rechazan la Tesis de la Autonomía, los sujetos que no poseen conceptos no pueden tener experiencias, es decir, pueden tener estados informacionales, pero no todos los estados de esta clase cuentan como experiencia, ya que el sujeto de experiencia es aquel que tiene pensamientos y sólo puede tener pensamientos aquel sujeto que posea conceptos. Para Bermúdez, el origen de este tipo de propuesta está en la distinción entre dos niveles:

- el nivel subpersonal o “reino de lo natural”, donde sólo encontraríamos mecanismos y sistemas cuyos estados, aunque cargados de contenido, únicamente llevan una forma y un contenido informacional que no es lo suficientemente rico como para producir la cognición genuina. Esta concepción del contenido informacional se aplica a animales y a sujetos cognitivos que no tienen habilidades conceptuales ni lingüísticas. Estas

criaturas representan el mundo pero de un modo que no les permite ser genuinamente conscientes de él o pensar sobre él.

- el nivel personal o “reino de lo racional”, donde encontramos a los agentes racionales, conscientes, conceptuales, deliberantes y lingüísticos.

Evans y Peacocke distinguen ambos niveles y defienden la idea de que el nivel de las explicaciones intencionales, de la experiencia perceptual, del contenido no-conceptual es el nivel personal, de la racionalidad, de las habilidades conceptuales y lingüísticas. Peacocke afirma (2001, 253):

“... el modo en el cual alguna cosa, o propiedad, o relación está dada en el contenido no-conceptual de una experiencia es algo que contribuye a lo que es “como tener esta experiencia”. Estos modos que resaltan en el contenido no-conceptual están entonces en el nivel personal, consciente, y no son simplemente subpersonales. Como cualidades de la experiencia subjetiva, su presencia puede dar derecho a un pensador para hacer un juicio particular, o para formar cierta creencia”.

En cambio Bermúdez mantiene la idea de que la experiencia perceptual con contenido representacional no-conceptual se encuentra en ambos niveles. La idea de Bermúdez es que los autores que defienden una distinción de niveles es porque mantienen una teoría sintáctica de los sistemas de procesamiento de información. Una de las más familiares es la desarrollada por Stich, quien piensa que cuando una explicación psicológica admite referencias a los contenidos de los estados mentales, dicha explicación está limitada a los intereses y a los recursos conceptuales del teórico. Por eso, afirma, existen regularidades cognitivas importantes que no pueden ser explicadas por una psicología que incluya el contenido, sino que han de ser explicadas sintácticamente. Bermúdez no está de acuerdo con esto porque piensa que no es posible individuar los estados computacionales sin hacer ninguna referencia a sus cualidades semánticas. En otras palabras, el modo en que uno toma las palabras para relacionarlas entre sí depende de su significado. Por esta razón, Bermúdez se apoya en la teoría semántica de Van Gulick (1990, 1994), empleando su noción de “transparencia semántica de la conciencia fenoménica”. Para Van Gulick la transparencia semántica de la conciencia fenoménica está vinculada con el control y la

iniciación de la acción, en el sentido de que proporciona, a través de la percepción, información acerca del medio que será usada luego por el sujeto en la iniciación y control de la acción. En palabras de Bermúdez (1998a, 8):

“[...] Los estados de información derivados perceptualmente con contenido no-conceptual sólo se convierten en experiencias perceptuales cuando ofrecen un modo de presentación de la información derivada perceptualmente que le permite alimentarse de la iniciación y control de la acción”.

Sin embargo, la cuestión donde Bermúdez se desliga de Van Gulick es donde éste afirma que la transparencia semántica es una función de la aplicación de las habilidades conceptuales de nivel más elevado, en tanto que se trata de un asunto de qué significado encuentra el sujeto en el medio percibido. Siendo así, estas habilidades estarían constitutivamente relacionadas con las habilidades de clasificación y reconocimiento que Van Gulick entiende en términos del dominio de conceptos. La diferencia que establece Bermúdez es que para él estas habilidades clasificatorias y de reconocimiento son lógicas, ontogénicas y filogenéticamente más primitivas que el dominio de conceptos y presuponen la organización de la experiencia consciente. Una de las razones de Bermúdez para adoptar esta postura es que la explicación de la acción requiere atribuir pensamientos indécicos (que fijan las localizaciones espaciales y temporales) y el contenido representacional no-conceptual de la experiencia perceptual es siempre indécico, a diferencia del conceptual que puede serlo o no. Esta relación con la indexabilidad, hace que el contenido no-conceptual pueda derivar directamente en el control de las acciones, en tanto que proporciona información acerca de las relaciones entre el que percibe y el mundo y, en este sentido, fija la localización espacial y temporal del agente. Esta característica del contenido no-conceptual de la experiencia perceptual, que no se da siempre en el nivel conceptual, permite auto-especificar la información de la percepción; y la sensibilidad necesaria para llevar esto a cabo es algo que podemos encontrar, afirma Bermúdez, tanto en el nivel personal, que se da por descontado, como en el nivel subpersonal, donde encontramos a animales y a niños en sus primeros días de vida.

5.2.2. El contenido no-conceptual en el debate sobre la Psicología popular.

Lo que puede decirnos la Psicología popular acerca de si aceptamos o no la existencia de un tipo de contenido como el no-conceptual depende en gran medida de la óptica desde la que le hagamos la pregunta. Si estamos considerando a la Psicología popular desde el punto de vista teórico, como disciplina que puede aportar algo al conocimiento general del ser humano, nos encontramos con la evidencia empírica desarrollada en este campo, según la cual, y dependiendo de la interpretación que se haga, parece que los niños a muy temprana edad manejan una serie de estados, cuyo contenido estaría más próximo al no-conceptual que al conceptual. Por otro lado, como práctica común de todos los seres humanos, parece que en nuestra interacción diaria con criaturas no-conceptuales y pre-lingüísticas psicológicamente damos por sentado la existencia de un contenido de tipo no-conceptual.

Tal como vimos en el capítulo anterior, la evidencia empírica, obtenida en el campo de la Psicología popular, no parece ofrecer un dato decisivo para optar bien por la Teoría-teoría, bien por la Teoría de la simulación, ya que los mismos resultados parecen recibir una explicación por parte de cada una de las posiciones. Lo único que sí parece mostrar y en lo que parece haber cierto acuerdo, es en que los niños parten de estados mentales muy básicos y, con el desarrollo, van alcanzando los diversos grados de complejidad que sí se manifiestan en el adulto. En este sentido, desde el punto de vista que se pretende defender en este trabajo, parece plausible afirmar que, previo a cualquier dominio conceptual y lingüístico, los niños son capaces de encontrarse en ciertos estados mentales que, por su corto desarrollo cognitivo, poseen un tipo de contenido no-conceptual. Según los datos empíricos, parece sensato pensar que los niños muy pequeños (desde que nacen hasta más o menos los 2 años) son capaces de interactuar con el medio, de relacionarse con él. Son capaces de tener un tipo de experiencia muy básica y sencilla, a través de la cual obtienen información acerca del mundo exterior; información acerca de cómo son y cómo funcionan las cosas en el exterior; información que son capaces de manejar para sus futuras interacciones. Resulta difícil de aceptar que estos estados informacionales en niños tan

pequeños que, por otro lado, no manifiestan en su comportamiento la posesión de ningún aparato conceptual, sean de naturaleza conceptual. Los experimentos en donde, por ejemplo, se somete al niño a la tarea de seguir la mirada, muestran que éstos, desde muy temprana edad (desde los 9-10 meses⁸⁷), son capaces de interactuar con el medio, recibiendo información del exterior acerca del campo visual de otra persona y manipulando dicha información para dirigir su propia acción (la acción de mirar hacia el mismo punto que la otra persona). Cuando todo este proceso está teniendo lugar, el niño se encuentra en un estado informacional, un estado de la experiencia perceptual (experiencia visual, en este caso), con contenido representacional, donde el niño se está haciendo una “idea” de, está construyendo una imagen de, una representación del mundo exterior que, además, es no-conceptual, en tanto que dicha representación no está especificada en conceptos.

Por esto, parece que la posición, al menos, más intuitiva y la que se pretende defender aquí es la que defiende la existencia de estados con contenido no-conceptual. Otras razones que justifican esta elección, algunas de ellas ya especificadas al principio de este apartado, son:

- Las experiencias parecen ser de carácter más fino que los conceptos, es decir, parece que los conceptos no son capaces de abarcar la naturaleza de grano-fino que presenta la experiencia, como muestran los casos donde percibimos objetos, propiedades, relaciones, etc; que no podemos expresar conceptualmente.
- Las experiencias parecen ser independientes de las creencias, como ponen de manifiesto las ilusiones visuales, por ejemplo. Este punto está relacionado con lo que expusimos en el apartado anterior. La creencia es un tipo de estado, de actitud proposicional, que corresponde a los niveles más elevados de desarrollo y complejidad cognitiva. Antes de la creencia, parece sensato

⁸⁷ También se ha realizado este tipo de experimentos con animales, en especial con chimpancés, donde se trata de probar si éstos también son capaces de seguir la mirada de otra criatura. Los resultados ponen de manifiesto que esta clase de animales no tiene ningún problema para llevar a cabo estas pruebas. En este sentido, parece existir un paralelismo cognitivo entre ambas especies. No obstante, en lo sucesivo, hablaremos únicamente de los niños porque es con ellos con los que se han ejecutado los experimentos expuestos en el capítulo 4.

hablar de estados más próximamente relacionados con la experiencia perceptual.

- Postular una clase de experiencia perceptual con contenido representacional no-conceptual puede proporcionar una base empírica para la adquisición de conceptos, es decir, puede formar parte de la explicación causal del aprendizaje.
- Afirmar la existencia de estados con contenido no-conceptual nos permite establecer una continuidad entre los seres humanos adultos y otras criaturas no-conceptuales; continuidad que parece estar avalada por los resultados de diversos experimentos.

No obstante, el hecho de que en este trabajo se defienda la idea de que los estados de la experiencia perceptual pueden tener un tipo de contenido no-conceptual, no significa que mantengamos al pie de la letra ninguna de las posturas expuestas anteriormente. Existen ciertas similitudes, pero también importantes diferencias, que intentaremos aclarar a continuación.

Un punto primordial de divergencia tiene que ver con la diferencia entre el punto de vista del investigador y la propia perspectiva de aquél que es investigado. Es decir, entre lo que se atribuye y lo que el otro está empleando realmente, aspecto que afecta a la noción de condiciones de corrección y de mala-representación. En otras palabras, ¿cómo sabemos que el contenido de la experiencia perceptual de un niño pequeño permite la posibilidad de mala-representación? Que permita esta posibilidad es importante, recordemos, para afirmar de un estado que tiene contenido pero ¿cómo lo sabemos en niños que no pueden comunicarlo? Verbalmente, la comunicación no tiene lugar en tanto que son niños pre-lingüísticos, y conductualmente⁸⁸, a través de su respuesta ante determinados estímulos, parece que únicamente podemos concluir que se trata de criaturas cognitivamente despiertas, sensibles a cualquier cambio que se produzca en el medio que les rodea, pero no que ellas mismas contemplen la posibilidad de que la información que están recibiendo del

⁸⁸ Desde el punto de vista del comportamiento, ya explicamos cómo Bermúdez piensa que se puede obtener esta información del niño, pero es importante distinguir entre el punto de vista del investigador y el propio punto de vista del niño. Desde la segunda perspectiva, no hay conciencia de que se produzca una mala-representación, independientemente de que desde fuera lo veamos así o de que el propio niño lo entienda así una vez alcanzados otros niveles de desarrollo más elevados.

mundo pueda ser errónea. Por la misma razón que rechaza Bermúdez el argumento de los psicólogos del desarrollo con respecto a la idea de que los niños albergan un aparato conceptual en su etapa pre-lingüística que se manifiesta en el asombro de éstos ante determinados estímulos, por esta misma razón, no vemos ninguna evidencia que muestre que los niños por sí mismos contemplan la posibilidad de estar equivocados. En este sentido, y en estas primeras etapas, la naturaleza de los estados informacionales del niño es similar a la que propusimos en el apartado anterior para el saber. Ambos son estados, cuyo contenido informa acerca del exterior, representa la realidad, y los sujetos que se encuentran en ellos no cuestionan su verdad. El que ese saber o ese contenido representacional no-conceptual pueda ser erróneo, siguiendo unas condiciones de corrección, es algo que contemplamos los adultos desde fuera; en estas primeras etapas del desarrollo, el niño no manifiesta ningún tipo de comportamiento donde se muestre que verifica su información.

Tener esto presente es importante porque atribuir estas capacidades a los niños es lo que da pie a Bermúdez para afirmar en estos niños la existencia de una conciencia del mundo objetivo, de pensamiento,... Desde nuestro punto de vista, éstas son capacidades que adscribimos a estas criaturas para poder establecer con ellas un tipo de relación específica y dar explicaciones de tipo intencional de su conducta (es decir, damos por sentado que actúan de manera consciente conforme a propósitos y deseos), lo que nos facilitaría una mayor comprensión de su proceder al asimilarlo al nuestro propio. Pero esto no significa que el niño sea consciente de, o tenga la intención de, actuar de cierto modo ni aplicado al caso propio ni, mucho menos, aplicado al caso ajeno que, como hemos visto, tardan bastante en comprender que puede ser distinto del de ellos.

Por eso, estaríamos de acuerdo con Peacocke en que Bermúdez comete aquí una sobre-adscripción, ya que se excede concediendo estados cognitivos a criaturas que, en principio, no muestran poseer. En este sentido, y siguiendo a Peacocke, defendemos la idea de que para que haya conciencia y experiencia de una realidad objetiva, es decir, reflexión acerca del mundo que nos rodea, tiene que haber un aparato conceptual. Esto no implicaría, como en Evans y McDowell, que aquellos que no posean conceptos no pueden tener experiencia. Como venimos explicando, parece que las criaturas pre-lingüísticas sí experimentan, sí se relacionan con el medio, obteniendo información de él a través del

sistema perceptual y formando estados con contenido representacional no-conceptual, que utilizan para futuras interacciones con el medio. Pero la manera en que parece que llevan a cabo este proceso es muy automática e intuitiva y, por eso, muy próxima al proceder de muchos animales no-humanos. Por esta razón, no creemos que ésta sea una actividad que deba recibir el mismo nombre que la actividad mental, reflexiva y consciente propia de los humanos adultos normales.

En este aspecto, nuestra postura estaría más próxima a la concepción que tienen algunos teóricos de la psicología popular acerca de la existencia y naturaleza de estos estados no-conceptuales. En otras palabras, en la literatura acerca de la Psicología popular, encontramos a algunos autores, como Garfield (1988) y Schwartz (1992), que piensan que el problema de la Psicología de sentido común y la razón por la cual ha sido el objetivo de las amenazas eliminativistas se debe a su consideración como Psicología puramente de actitudes proposicionales. Si bien estos autores no hacen un tratamiento tan profundo de la naturaleza de estos estados con contenido no-conceptual, como, por ejemplo, Bermúdez y Peacocke, quienes sí se ocupan bastante de este tema, la propuesta de estos teóricos de la Psicología popular se aproxima más, en este punto, a la idea que defendemos aquí.

Tal como vimos en el capítulo 1, estos autores defienden la existencia de las actitudes proposicionales pero, al mismo tiempo, mantienen la idea de que la Psicología popular no se restringe únicamente a éstas, sino que abarca a otra clase de entidades psicológicas. Una vez que autores como Garfield y Schwartz defienden la existencia y permanencia de las actitudes proposicionales en la psicología, pasan a desarrollar su perspectiva naturalista, donde la psicología no sólo está conformada por estados proposicionales, sino por estados intencionales, representacionales y no-proposicionales. En este sentido ambos autores defienden un continuo entre ciencia y psicología, entre biología y psicología. Si la Psicología de sentido común sólo tiene lugar para las actitudes proposicionales, ¿cómo puede dar cabida a los agentes pre-lingüísticos? Schwartz a este respecto afirma que el hecho de que el Proposicionalismo sea falso, no significa que también lo sea la Psicología de sentido común, la cuál alberga en su seno representaciones mentales no-proposicionales. En palabras de Schwartz (1992, 5):

“[...] Mi propuesta tiene dos partes, argumento, primero, que los estados intencionales deben tener contenido representacional de un carácter no-proposicional – esto es, no-sentencial – y que estos estados no necesitan ser estructurados en el modo cuasi-lingüístico que sostiene la PAP. La psicología correcta debe ser una psicología intencional no-proposicional (PIN). [Teniendo en cuenta] la evidencia [obtenida] hasta ahora, una teoría del pensamiento no debería ser sistemáticamente modelada sobre lenguajes naturales, al menos con respecto a su estructura sintáctica e inferencial. Debería ser considerada *en este sentido* como mayoritariamente no-proposicional”.

Para poder defender la existencia de fenómenos intencionales representacionales pero no-proposicionales, Garfield distingue dos grados de intencionalidad o de carácter representacional. Afirma (1988, 125):

“[...] Poseer el grado más primitivo emergerá como una cualidad de los sistemas psicológicamente complejos, incluso a pesar de su no-participación en sistemas de convención. Pero los sistemas [que] sólo poseen este carácter representacional más primitivo no contarán como creyentes en el sentido completo. La conducta lingüística resultará ser una condición necesaria del grado más alto de intencionalidad, y por tanto de poseer APs”.

Al grado más primitivo de intencionalidad, Garfield lo denomina *sensibilidad*, la cual permite responder a algo de un modo distinto al que uno responde al resto del medio. Por ejemplo, los termostatos y los espectrómetros son “sensibles” en este sentido al calor y a la longitud de onda respectivamente. Por el contrario, poseer el grado más alto de intencionalidad implica ser *consciente* de algo, es decir, ser consciente de algo *como tal*, lo cual, a su vez, implica la posibilidad de discutirlo, de compararlo con otros objetos, propiedades o eventos, justificar las afirmaciones acerca de él, inferir que no es otra cosa y demás. Todas estas actividades mentales (de inferir, justificar,...) implican la existencia de *conceptos* en el individuo; de habilidades lingüísticas y conceptuales que normalmente poseen los seres humanos adultos pero de los que, por el contrario, los seres pre-lingüísticos o no-lingüísticos (niños, animales,...) carecen. Los sistemas de los fenómenos

representacionales que poseen esta complejidad inferencial y expresiva son considerados, por Garfield, como sistemas representacionales proposicionales. En cambio, las criaturas pre-lingüísticas, que únicamente poseen un carácter de representación muy primitivo, sólo son sensibles al medio, es decir, son capaces de responder ante el medio pero no lingüística ni conceptualmente. Esto no significa, por el contrario, que no sean capaces de representar. Existen, según Garfield, varios grados de representación, desde los más elevados y detallados hasta los más vagos e imprecisos. En su interacción con el medio, los seres construyen una especie de “mapas” donde el mundo es representado. Dichos mapas pueden representar más o menos finamente el mundo. Para lograr una representación de alto nivel, los elementos representacionales deben interactuar lógicamente para completar los detalles que no vienen dados explícitamente por la percepción o que se encuentran ya almacenados en la memoria. Ser capaz de llevar a cabo esta interrelación requiere que el contenido de los estados internos tenga el poder inferencial, descriptivo y de abstracción que sólo se consigue con las habilidades lingüísticas. Hasta que no se alcanza este nivel de poder cognitivo, los organismos están condenados a representar el mundo de un modo muy simple y perceptual, empobrecido por la falta de abstracción e imaginación. Para clarificar este punto, Garfield expone un ejemplo donde resulta evidente la necesidad de lenguaje para que uno sea capaz de representar entidades abstractas o imaginarias. En este sentido, consideremos las dos afirmaciones siguientes:

- (1) John cree que todos los caballos tienen al menos una propiedad poseída por ningún unicornio.
- (2) Fido cree que el gato está encima del árbol.

La sentencia (1) implica que John habla un lenguaje natural en tanto que su creencia es en parte sobre propiedades. Las propiedades son abstractas y, por tanto, John no puede entrar en contacto con ellas de un modo simplemente perceptual, sino que ha de recurrir a su aparato conceptual. No sucede lo mismo con la sentencia (2), la cual no requiere de Fido (un perro) ninguna capacidad de abstracción o de imaginación, ya que su estado interno sólo le afecta a él, al gato y al árbol; cosas a las que se puede acceder directamente a través de la percepción y la acción. Por todo esto, afirma Garfield (1988, 141):

“[...] el niño o el animal infra-lingüístico está ciertamente situado en el mundo y está relacionado con él de modos innumerables que inducen a un carácter representacional en sus estados psicológicos. Lo que está en cuestión al distinguir el carácter de los estados representacionales del niño o del animal infra-lingüístico de los nuestros no es si son representacionales sino si sus contenidos son fiablemente caracterizados *proposicionalmente*. Y lo que he argumentado es que el repertorio de contenidos y operaciones sobre estos contenidos de los cuales son capaces es insuficiente para merecer dicho modelo rico. El enriquecimiento del modelo viene con la adquisición de las operaciones generativas, semánticas y lógicas que el lenguaje hace posible. Hay, por tanto, un sentido perfectamente respetable en el cual el bebé puede representar la leche, y en el cual el carácter de este estado representacional puede ser tal que guíe la conducta de adquirir leche, pero esto no requiere la atribución de contenido proposicional a este estado, justo como el hecho de que un termostato trate de una caldera no requiere la atribución de un contenido proposicional correspondiente a este estado del termostato aunque hay un sentido perfectamente bueno (aunque bastante fino) en el cual representa la temperatura”.

Estas ideas propuestas por Garfield y Schwartz acerca de la existencia en psicología de actitudes representacionales no-proposicionales son relevantes para el objetivo de este trabajo. El hecho de considerar a la Psicología de sentido común como psicología puramente de actitudes proposicionales nos conduce, como hemos visto, a muchos problemas. El hecho de considerar el contenido de la Psicología popular como una combinación de actitudes proposicionales y no-proposicionales nos permite dar una visión más completa y más próxima a la psicología que emplean los propios legos. Es decir, eliminar las actitudes representacionales no-proposicionales implica que una parte importante de los agentes, que rodean a los humanos adultos, queda fuera del alcance explicativo de la teoría; una teoría acerca de la psicología que los legos utilizan para dar cuenta de tales criaturas. Pero, lo que queríamos resaltar aquí es que en este ámbito de la Psicología popular, encontramos a autores que hacen un tratamiento de los estados con contenido no-conceptual que está más próximo a nuestra propuesta que a la defendida por

Bermúdez, según la cual la existencia de estados no-conceptuales permite a los niños tener procesos mentales complejos como el pensamiento. Desde nuestro punto de vista y del de Garfield, el pensamiento y la conciencia requieren la existencia de capacidades conceptuales para poder llevarse a cabo y, por eso, afirmamos que todo lo que muestra el niño, en su etapa pre-lingüística, es cierta sensibilidad al medio; sensibilidad que le permite percibir, organizar y clasificar los inputs perceptuales. El pensamiento y la conciencia son procesos más complejos, que requieren la combinación de numerosos elementos y, por eso, mantenemos la idea de que necesitan una estructura conceptual.

Sin embargo, esta idea no conlleva, como cabría esperar, el rechazo de la Tesis de la Autonomía, ya que con Bermúdez y Peacocke, defendemos la idea de que el contenido no-conceptual es un tipo de contenido que está presente tanto en criaturas no-conceptuales y pre-lingüísticas como en humanos adultos. Sin embargo, no estaríamos del lado de Peacocke cuando rechaza la Tesis de la Prioridad, afirmando que lo que justifica un juicio, lo que lo hace racional, es cierta sensibilidad racional que nada tiene que ver con la posesión de habilidades lingüísticas y que, por eso, una criatura pre-lingüística puede tener derecho a justificar un juicio mediante su relación con un estado informacional con contenido no-conceptual. Bermúdez, en cambio, como vimos, cree que ése es un proceso de inferencia y que, como tal, requiere habilidades lingüísticas que, entiende, vinculadas a las conceptuales. En este punto estaríamos del lado de Bermúdez porque, según los datos expuestos en el capítulo 4, los niños pre-lingüísticos (ni los lingüísticos en sus primeras etapas del desarrollo), no justifican su conocimiento, sino que lo asumen como algo verdadero y universal y, es más, tal como pudimos ver, tardan bastante en ser capaces de llevar a cabo tales tareas (recuérdese que el conocimiento por inferencia no aparece hasta los 6-7 años⁸⁹). El proceso de inferencia resulta ser uno de los más difíciles dentro de la

⁸⁹ Ciertamente aquí hay que distinguir entre ser capaz de dar razones que justifiquen una acción y ser capaz de llevar a cabo una serie de procesos inferenciales para obtener conocimiento. El dar las razones de una acción es algo que los niños aprenden a hacer desde mucho antes, pero simplemente recordamos este dato para resaltar la significativa tardanza y complejidad de los procesos inferenciales en el desarrollo cognitivo. La principal diferencia entre Peacocke y Bermúdez es que el primero defiende la idea de que simplemente el ser consciente de que se mira de un *modo* determinado es una razón para que alguien esté justificado en afirmar una proposición, mientras que Bermúdez mantiene la idea de que se trata de una inferencia conceptual. Sólo pretendemos resaltar que, en lo que a esta cuestión se refiere, estamos de acuerdo con Bermúdez y sostenemos que, a la luz de la evidencia empírica, esto surge con cierto dominio de las habilidades lingüísticas.

gama de capacidades cognitivas que los niños van desarrollando y no aparece hasta que las habilidades lingüísticas alcanzan cierto nivel de madurez.

Por otro lado, aunque mantendríamos la distinción entre el nivel personal, racional, y el nivel subpersonal, en cuanto que, como explicamos más arriba, defendemos la idea de que las conductas de las criaturas pre-conceptuales son de carácter mecánico, automático, mientras que la de los humanos adultos son de carácter racional, consciente, también defendemos la idea de que existe una continuidad entre ellos, continuidad que es permitida por la existencia en ambos de un elemento común, a saber, el contenido no-conceptual. En este aspecto, de nuevo, nuestra posición volvería a caer del lado de la de Bermúdez, así como en lo referente a que las habilidades clasificatorias y de reconocimiento son previas a la adquisición del aparato conceptual. Es decir, son esas habilidades las que hacen que las criaturas pre-conceptuales no perciban el medio como una amalgama informe y, en este sentido, estarían más próximas a lo no-conceptual que a lo conceptual. Sin embargo, nos distanciamos de Bermúdez al no considerar a dichas habilidades como las responsables de que el sujeto sea consciente del mundo objetivo, es decir, de que pueda reflexionar acerca de la realidad exterior.

Hasta ahora, hemos estado exponiendo las cuestiones en las que la propuesta que pretendemos elaborar y defender se aproxima y se distancia de la postura de los no-conceptualistas. No obstante, queda destacar un aspecto antes de que podamos dar por concluido este apartado. ¿En qué afecta el debate sobre el contenido no-conceptual a la discusión en torno a la Psicología popular, que es el tema principal de este trabajo?

De las posturas que abarcan el campo de discusión acerca de la Psicología popular parece que la que se encontraría más próxima a la postura no-conceptualista es la Teoría de la simulación. Partiendo de sus fundamentos básicos, la Teoría-teoría defiende un tipo de postura que estaría del lado del conceptualismo, en tanto que propone que el sujeto es siempre conceptual, es decir, que posee el aparato conceptual de manera innata, gracias a lo cual puede constituirse como un sujeto de experiencia. Sin embargo, el simulacionismo, entendido en términos generales, no se decantaría a priori por una postura u otra en torno a la conceptualización o no del contenido de la experiencia, sino que es preciso especificar en

qué versión del simulacionismo nos estamos apoyando para aproximarla o no a una defensa del contenido no-conceptual.

Si nos apoyamos en la versión de Goldman, parece que la Teoría de la simulación se situaría más próxima al conceptualismo, ya que, si recordamos el capítulo 3, este autor mantiene explícitamente la necesidad de la posesión previa de conceptos para llevar a cabo el proceso de simulación. Para Goldman, el proceso de simulación consiste en ponerse en el lugar del otro, transfiriéndole aquellos estados en los que uno se encontraría de estar en su situación. Este proceso se puede realizar sin teoría ni generalización alguna porque, haciendo uso de los principios de analogía y empatía, el sujeto sólo ha de preguntarse a sí mismo qué creería, desearía, esperararía, etc., yo en tales circunstancias y transferir al otro la respuesta obtenida, atribuyéndole de esta manera ciertos estados mentales. Pero responder a esta pregunta sólo es posible si el sujeto ya posee los conceptos relevantes de los estados mentales y acceso privilegiado y directo a sus propios estados internos, es decir, tiene que ser capaz de saber en qué estado se encuentra para poder atribuirlo al otro.

En cambio, la postura que defiende Gordon no requiere que el sujeto posea previamente los conceptos relevantes de los estados mentales y, en este sentido, sí podríamos hablar de un paralelismo con la postura no-conceptualista. Tal como vimos en el capítulo 3, para este autor no es necesario que el sujeto sepa identificar un estado mental determinado, ni que tenga acceso directo mediante la introspección, porque todo, en el proceso de simulación, consiste en mirar al exterior. De este modo, si recordamos, el niño que emite una proposición acerca del mundo exterior (por ejemplo, “Está lloviendo) o una demanda (por ejemplo, pedir un plátano), no necesita saber o ser consciente de que se encuentra en un estado de creencia o deseo; únicamente aprende a emplear la forma lingüística apropiada para realizar una auto-adscripción, pero no aprende a dominar los conceptos de “querer”, “desear” o “creer”, ni siquiera aprende cuál es el referente del pronombre personal “yo”; sólo aprende a expresar con facilidad un estado y, a partir de aquí, tendrá que aprender los conceptos. Esta es la razón por la que son capaces de llevar a cabo auto-atruciones fiables sin necesidad de que sepan o sean conscientes de que se encuentran en dicho estado; sólo repiten (sin conciencia ni conocimiento) una fórmula antes de decir lo que ellos realmente quieren comunicar, a saber, un estado de hechos del mundo externo (por ejemplo, que está lloviendo). En este contexto, el proceso de simulación no

requiere ningún tipo de transferencia, sino una transformación, donde el sujeto que simula se transforma en el otro, realizando una serie de ajustes en la imaginación, y los resultados obtenidos no se transfieren sino que corresponden a los propios outputs del otro en su propia situación.

Ahora bien, aunque podamos establecer este paralelismo entre ambas posturas, hay que destacar una cuestión importante: la defensa de la posesión del contenido no-conceptual establece la posibilidad de que este tipo de contenido se de en criaturas pre-lingüísticas, es decir, que carecen por completo de aparato conceptual y lingüístico o, si acaso, que poseen uno muy rudimentario. El simulacionismo de Gordon, en cambio, no se aplicaría a criaturas pre-lingüísticas porque de hecho han de ser capaces de proferir ciertas proposiciones sobre el mundo exterior y ser capaces de tomar perspectiva⁹⁰, lo que ya requiere cierto nivel de desarrollo. Lo que no necesita son los conceptos relevantes de las actitudes proposicionales, pero sí un dominio general del aparato conceptual.

No obstante, y a pesar de estas diferencias, podemos encontrar algunos aspectos donde ambas teorías (la teoría simulacionista y la teoría del contenido no-conceptual) coincidirían:

- 1) Ambas permiten explicar causalmente el aprendizaje de los conceptos. En el caso del simulacionismo no-introspeccionista, se trataría de los conceptos mentales, mientras que en el caso del no-conceptualismo se trataría del aparato conceptual en general.
- 2) Ninguna de las dos requiere que el sujeto se encuentre en un estado de conciencia. Para Gordon, el sujeto no tiene que ser consciente de en qué estado se encuentra y para la postura no-conceptualista, al menos la que se busca defender aquí, no es necesario que el sujeto tenga conciencia del mundo objetivo, del yo, etc., para que

⁹⁰ Es importante recordar en este punto que existe una diferencia entre la percepción de primer y segundo orden. La percepción de primer orden consiste en que el niño sea capaz de captar el objetivo visual de otra persona y, como vimos, ésta es una tarea que los niños logran hacer con éxito y sin mayor dificultad desde muy temprano (desde los 9-10 meses). Pero, por el contrario, la percepción de segundo orden requiere que el niño sea capaz de captar las diferencias que producen las distintas perspectivas, es decir, el ser capaz de entender que si yo veo un dibujo de una tortuga apoyada sobre sus patas, una persona situada enfrente de mí verá el mismo dibujo pero donde la tortuga aparece apoyada sobre su caparazón. Esta percepción de segundo orden no se alcanza hasta más tarde. En lo que al proceso de simulación se refiere, el nivel de percepción que es necesario es el de segundo orden, porque el niño tiene que ponerse en el lugar del otro y ver cómo es el mundo desde su perspectiva.

pueda tener experiencias perceptuales con contenido representacional no-conceptual.

- 3) Ambas remiten, en último término, a la realidad exterior. Gordon a través de su hipótesis de las rutinas ascendentes y el no-conceptualismo en tanto que pretende ser una explicación de cómo las criaturas pre-conceptuales son capaces de percibir la realidad externa, no como una variedad de datos desordenados, sino como una estructura ordenada y limitada; en otras palabras, de cómo pueden tener estas criaturas experiencias con contenido.

De este modo, el debate en torno al contenido no-conceptual nos ayudaría a completar la discusión acerca de la Psicología popular, proporcionando una concepción acerca de otras cuestiones colaterales pero relacionadas con aquella, lo cual, al mismo tiempo, nos ayuda a elaborar una perspectiva más general de la vida mental de los sujetos desde el punto de vista ordinario.

A lo largo de este apartado hemos tratado de exponer el problema que se ha debatido recientemente en relación a si podemos afirmar la existencia de un tipo de contenido distinto del conceptual, que permita explicar cómo es posible que las criaturas pre-lingüísticas y no-lingüísticas puedan tener experiencia. Dicho contenido sería de carácter representacional y no-conceptual. El ser representacional le permite constituirse como el contenido de un estado informacional, es decir, un estado que proporciona información al sujeto acerca de la realidad externa mediante la interacción que se establece entre sujeto y mundo a través del sistema perceptual de aquél. Este carácter relacional del contenido se ve reforzado por otra de sus características, a saber, su naturaleza indéxica, la cual, en dicha relación, fija la localización espacio-temporal del objeto con respecto al sujeto y, al mismo tiempo, brinda la posibilidad de que se produzca una mala representación conforme a las condiciones de corrección, que fijan los criterios según los cuales una representación se ajusta o no al mundo. Este contenido representacional es, a su vez, no-conceptual, puesto que no especifica en él ningún concepto, es decir, proporciona información pero no a través de conceptos.

Estas ideas básicas del contenido no-conceptual se ven reforzadas por otra serie de postulaciones (como la Tesis de la Autonomía y la Tesis de la Prioridad), en las que no vamos a entrar de nuevo, pero que, en lo que al objetivo de este trabajo respecta, conviene destacar que mantendríamos la idea de que este contenido no-conceptual se encontraría tanto en criaturas no-lingüísticas y pre-lingüísticas como en los humanos adultos normales, ya que sería precisamente un estado informacional con este tipo de contenido el que permite que las distintas criaturas no vivan en un mundo caótico, sino limitado y ordenado. Es lo que posibilita que estas criaturas puedan tener experiencia perceptual, que en su relación con el mundo puedan obtener información de éste, pero no un cúmulo de datos sensoriales sin sentido, sino una clase de información que especifica la posición del sujeto con respecto al mundo, lo que permite a su vez al sujeto utilizar dicha información para iniciar y controlar sus acciones futuras. En este sentido, el contenido no-conceptual haría su trabajo junto con las habilidades de clasificación y de reconocimiento de dar “sentido” al material de la percepción.

Con todo esto, mantenemos la idea de que el sujeto de experiencia, incluidos los pre-lingüísticos, no son una especie de receptores vacíos donde el input de la percepción entra sin orden ni concierto. Al contrario, poseen una serie de habilidades que les permiten recibir esa información de manera útil para la acción. Pero, cabe destacar, estas habilidades no implican ningún tipo de conciencia, ni de intencionalidad, ni de conocimiento, ni de racionalidad, ni de capacidad de objetivación. El niño, al menos en sus primeros años de vida, carece de todo esto. Es un proceso que se desarrollaría de manera muy mecánica, respondiendo al modelo del condicionamiento, lo que permite explicar, a su vez, la continuidad de los humanos con otras especies no-humanas. En este sentido, cuando un niño pre-lingüístico, o un chimpancé, ve algo y extiende la mano para cogerlo, interpretamos la acción como una acción intencional donde el niño *quiere* o tiene el *deseo* de coger algo, pero el niño en sí mismo no es consciente de que se encuentra en ese estado, ni siquiera de que exista algo como un estado de deseo. Es la explicación que damos desde fuera para otorgarle sentido a su acción, pero desde el punto de vista del niño se trata más bien de una respuesta automática ante un estímulo que le ha llamado la atención. De hecho, si lo distraemos con otra cosa, el niño pierde rápidamente el objetivo de su primera acción,

lo que nos hace plantearnos el hecho de que él mismo lo considerara como un propósito elaborado que trata de alcanzar ejecutando una clase de acción dada.

Con respecto a la Psicología popular, la idea que tratamos de defender aquí es que, en cierto modo, es en este nivel de lo no-conceptual donde podríamos situar un tipo de simulacionismo como el de Gordon. Así tendríamos una primera etapa caracterizada por una clase específica de saber, un saber-cómo o unas disposiciones muy básicas, pero suficientes para que las criaturas puedan interactuar con su medio. A medida que esa información se va acumulando y completando y se van desarrollando otra serie de capacidades de nivel más elevado, esa relación directa con el medio se va complejizando y da lugar a una relación epistémica donde el sujeto se relaciona con el mundo a través de un tipo de conocimiento. Por tanto, ya no hablamos de estados simplemente informacionales, sino que hablamos de una clase más refinada de estado mental, pero aún muy básica y muy próxima al nivel perceptual. Se trataría del tipo de conocimiento especificado en el apartado anterior, donde los niños todavía no son capaces de cuestionar lo que saben y, en este sentido, se trataría de un tipo de conocimiento no-representacional, puesto que no satisface los requisitos especificados más arriba, y conceptual, ya que el sujeto ha de comprender los conceptos que se especifican en su contenido. En otras palabras, cuando se encuentran en esta fase del desarrollo e independientemente de que visto desde fuera sepamos que se trata de estados informacionales o estado de conocimiento sometido a condiciones de validez y, por tanto, sujeto a la posibilidad de ser erróneo, el niño no cuestiona todavía la verdad de tales estados, para él tanto la información que recibe del medio como lo que más tarde constituye como conocimiento es verdadero y universal; no se plantea la posibilidad de que esté equivocado o de que pueda variar a lo largo del tiempo y dependiendo de las personas.

Cuando el niño consigue superar un eslabón más del desarrollo y comprende que ese conocimiento está sujeto a la variabilidad, esto es, que no es infalible ni universal, entonces es cuando empieza a establecer con el medio un tipo de relación distinta, un tipo de relación epistémica, peculiarmente, doxástica, basada en la creencia, la cual ya no está tan directamente conectada al nivel perceptual, sino que se relaciona con otros estados mentales, hace uso de procesos mentales más complejos, como la inferencia, se puede descomponer en sus elementos constituyentes y está sujeta a la mala representación, por lo que es representacional, como el contenido no-conceptual pero, al mismo tiempo,

conceptual, como el conocimiento, en tanto que su contenido también está especificado en conceptos. Así, la creencia constituye un nivel más elevado de estado cognitivo en tanto que supone la conjunción de los elementos de los estados más elementales y previos en el desarrollo.

El tema de este capítulo ha estado dividido en dos grandes bloques: por un lado, la cuestión del realismo directo y, por el otro, el debate acerca del contenido no-conceptual. Con respecto al primero de ellos, argumentamos que la definición tradicional de conocimiento no consigue abarcar todas las exigencias de este estado mental, razón por la cual era preciso redefinir el concepto. Así, tomando la definición proporcionada por Williamson y Engel, entendemos que el conocimiento no es un estado de creencia al que se le añaden una serie de condiciones, sino que es una clase distinta de estado mental que se desarrolla previa e independientemente de la creencia. Se trataría de un conocimiento perceptual, directamente vinculado con el mundo y con la verdad. El hecho de que los niños manejen este tipo de conocimiento antes que la creencia, parece avalar esta definición. Por todo esto, concluimos esta parte afirmando que, al menos en los primeros años del desarrollo, el niño establece una relación epistémica con el mundo exterior muy próxima al realismo directo, sin descartar por ello, la idea que este realismo pueda derivar en un tipo de representacionalismo, una vez que el niño alcance un mayor nivel de imaginación y abstracción, por ejemplo, con el dominio del concepto de creencia.

Por otro lado, en la segunda parte de este capítulo, aludimos a la necesidad de incluir los estados mentales representacionales no-conceptuales dentro de la ontología de la Psicología popular, si queríamos ampliar el alcance explicativo de ésta. Así, argumentamos que la existencia de las actitudes proposicionales solas no basta para dar cuenta de todas las criaturas que abarca la Psicología de sentido común, a saber los seres pre-lingüísticos y no-lingüísticos. En este sentido, defendemos, junto con autores como Bermúdez, aunque salvando algunas diferencias, la existencia de un tipo de estado mental, cuyo contenido no puede ser proposicional, sino de una clase no-conceptual, de manera que permita a las

criaturas que todavía no han adquirido el lenguaje o, incluso, a las que nunca lo harán, percibir, sistematizar y dar sentido a la información que reciben del entorno.

6. Una propuesta alternativa.

A través de los cinco capítulos anteriores hemos analizado el debate que la Psicología popular ha suscitado dentro de la filosofía. El objetivo de este último capítulo es retomar algunas de las ideas que se han ido exponiendo anteriormente para poder plantear con claridad nuestra propia perspectiva. En líneas generales, esta perspectiva supondría un propuesta híbrida⁹¹ entre la Teoría-teoría y la Teoría de la simulación, donde además se incorporan nuevas ideas, como la del realismo y la del contenido no-conceptual, con el objetivo de proporcionar una postura naturalizada lo más completa posible.

Nuestra idea es que el desarrollo de la Psicología popular se produce de una manera gradual, comenzando desde niveles muy simples hasta alcanzar niveles de mayor

⁹¹ La idea de defender una propuesta híbrida no es original. En la literatura acerca del debate entre simulacionistas y teóricos, encontramos a algunos autores que también abogan por esta perspectiva. Sin ir más lejos, por ejemplo, Perner (1997), un autor que se considera un teórico de la teoría, mantiene que la Teoría de la simulación (en la versión de Gordon) puede aportar explicaciones muy interesantes de algunos fenómenos como, por ejemplo, la atribución de estados mentales o la enorme correlación que se da en el desarrollo del niño entre el entendimiento de la creencia falsa y la habilidad para captar el razonamiento contrafáctico. En ambos casos, según Perner, la explicación desde el simulacionismo no-introspeccionista se mantiene más próxima a nuestra intuición. Asimismo, Baron-Cohen & Cross (1992), como vimos en el capítulo 4 en lo referente a la carga de intencionalidad que implica la mirada del ojo, también trata de proponer una perspectiva conciliadora entre ambas posturas. Otro autor es Henderson (1995), quien afirma que la explicación por teoría o por simulación son caminos complementarios que, al tomarlos juntos, aumentan el dominio de lo que podemos explicar e interpretar. Todas éstas pueden ser consideradas como propuesta híbridas, sin embargo, ninguna de ellas defiende exactamente la misma idea que proponemos nosotros en este trabajo. La diferencia principal radica en que las anteriores proponen que la simulación y la teoría son métodos alternativos y complementarios, donde el vacío explicativo de uno es completado por el alcance del otro y viceversa. En cambio, nuestra propuesta, como veremos a lo largo de este capítulo, es que la simulación y la teoría son mecanismos que se suceden en el desarrollo, dándose primero el mecanismo de la simulación para concluir, en el adulto, con una teoría implícita psicológica popular.

profundidad. De esta manera, en sus primeras etapas de desarrollo, la vida mental del niño está compuesta por estados de carácter muy básico, como los estados con contenido no-conceptual, que si bien no permiten al niño tener una mentalidad compleja y rica, sí le permiten satisfacer las necesidades más elementales de interacción con el entorno, tanto físico como social. Dicha interacción se produce de manera directa y proporciona al niño toda la información necesaria para que éste pueda ir construyendo estados cada vez más complejos. La combinación de esta información junto con la aparición del lenguaje hace que emerjan en el niño estados de carácter conceptual, pero todavía muy elementales, tales como el deseo y el conocimiento. Estos estados, a su vez, aumentan poco a poco los niveles de abstracción, hasta concluir con un tipo de psicología de creencia-deseo propia de los adultos normales.

A continuación, vamos a profundizar en esta propuesta, para lo cual comenzaremos analizando cómo se produciría el desarrollo en las distintas etapas. La primera de ellas estaría caracterizada por la presencia de los estados con contenido no-conceptual y el uso de un mecanismo de simulación muy elemental. Explicaremos cómo la presencia de estos elementos en los primeros años del niño está justificada por los recientes avances en el campo de la neurociencia, así como también expondremos las dificultades que, desde nuestra perspectiva, impiden que el mecanismo de simulación sea un mecanismo efectivo en la etapa adulta de los seres humanos. Veremos también cómo estos estados y procesos mentales posibilitan el surgimiento del lenguaje y, con él, la aparición de otra clase de estados mentales que, aunque todavía muy simple, supone el punto de partida para el desarrollo de capacidades más complejas. Nos referimos, en esta etapa, a estados como el deseo y el conocimiento que, si bien son proposicionales, no requieren aún de la capacidad de representación. Una vez que el niño logra dominar completamente estos conceptos, veremos cómo se encuentra en disposición de dar otro salto cualitativo y, entonces, adquirir y manejar otros nuevos que aumentan sus capacidades de representación y abstracción. Esta etapa, que estaría dominada por el concepto de creencia, sería la última donde el niño ya empieza a manifestar una psicología de la creencia-deseo que será la que le acompañe en el resto de su desarrollo.

Teniendo en cuenta que el orden explicativo de este capítulo sigue el orden que proponemos que tiene el desarrollo psicológico y cognitivo del niño, es decir, un orden

gradual, la propia estructura de ambos, tanto del desarrollo evolutivo del niño como la de este capítulo, se opone a una división tajante en apartados, ya que lo que proponemos es que no se produce ninguna ruptura. No obstante, para que todas estas ideas se puedan entender más claramente, hemos dividido este capítulo en dos apartados que corresponderían, a su vez, con dos grandes etapas del desarrollo del niño, a saber, una pre-lingüística y otra lingüística. De esta manera, la emergencia del lenguaje supondría para el niño el abandono de su etapa más primitiva y próxima al reino animal, y la entrada a un mundo donde empieza a constituirse como ser humano, donde empieza a incorporar y desarrollar todos los elementos propios de los seres humanos.

6.1 Etapa pre-lingüística: Contenido no-conceptual y mecanismo de simulación.

Frente a la tesis innatista, proponemos que, en los primeros estadios del desarrollo, la Psicología de sentido común se manifiesta en el niño más como una práctica que como una teoría; una práctica donde el niño pone en juego ciertas tendencias o capacidades para la imitación de determinados movimientos corporales, sobre todo faciales, y la empatía. De tal modo que, haciendo uso de estas cualidades y de un mecanismo parecido a la simulación, podemos decir que el niño otorga cierto sentido a las conductas y reacciones que observa en las personas que le rodean. Este tipo de psicología es muy rudimentaria y está llena de lagunas. Por esta razón, no constituye una teoría, porque carece de la sistematicidad, de las generalizaciones y el alcance explicativo propio de las teorías. En este sentido, y a medida que el niño se va desarrollando y va completando todos estos vacíos teóricos, la Psicología popular se va constituyendo como un tipo de teoría implícita que, valiéndose de toda la información colateral que se ha ido recabando junto con las leyes o principios que se han ido construyendo en virtud de dicha información, permite dar cuenta de la vida mental de los sujetos. Sin embargo, en esta última etapa ya estamos hablando de personas conscientes y auto-reflexivas, cualidades que no manifiestan los niños pre-lingüísticos, ni las criaturas no-lingüísticas.

Asimismo, el hecho de que estas criaturas no pongan de manifiesto la presencia de algún cuerpo teórico o de algunos estados mentales más complejos, como las actitudes

proposicionales, pero sí la existencia de algún tipo de estados mentales más básicos, nos lleva a adoptar una definición de la Psicología popular donde se contemplen estos estados de carácter más elemental. Por eso, sostenemos la idea de que tanto la Teoría-teoría como la Teoría de la simulación, que basan su argumentación centrándose únicamente en las actitudes proposicionales, constituyen unas propuestas teóricas que no consiguen abarcar el dominio completo de la Psicología natural. Desde esta perspectiva, se hace necesario entonces la postulación de estados mentales más básicos y generales que permitan interactuar de cierta forma con el entorno pero que, a su vez, no sean tan complejos. Estamos hablando de los estados mentales representacionales no-conceptuales y de un tipo de conocimiento no-representacional, previo e independiente de los estados representacionales más complejos, como la creencia.

Esta última consideración nos conduce a la primera pregunta que nos asalta ante este planteamiento, a saber: ¿cómo aparecen por primera vez en el niño esos estados de naturaleza no-conceptual? En otras palabras, nos lleva a proponer una solución al ya mencionado problema del marco. Es decir, la cuestión de cómo es posible que el niño, ante la inmensa cantidad de estímulos que recibe, sea capaz de identificar cuáles son los relevantes y en los que debe centrar su atención. Vimos cómo los teóricos de la teoría respondían a este problema refugiándose en el innatismo, de modo que el niño, en cierta medida, conoce de antemano cuáles son los *inputs* “salientes”. Así, si el niño nace poseyendo una teoría o un aparato conceptual, los estímulos “salientes” que ha de retener son aquellos que se ajusten a esta estructura de conocimiento.

En el capítulo 2, analizamos algunas de las críticas más recurrentes a esta perspectiva y señalamos, a su vez, el problema más importante desde nuestro punto de vista. Argumentamos que el problema principal del innatismo es la consideración de un cuerpo de conocimiento a priori y completamente al margen de la experiencia. Por supuesto, no estamos diciendo que el sujeto sea o nazca como una especie de “tabla rasa” donde se va constituyendo a medida que va incorporando información de la experiencia. De ser así, el sujeto no tendría manera de fijar, retener, clasificar, etc. Sin embargo, una cosa es afirmar esto y otra muy distinta es afirmar que todo lo que puede llegar a conocer el sujeto viene determinado ya de forma innata. En este sentido, parece que la postura más sensata es una intermedia, donde ciertamente los sujetos nacemos con ciertas capacidades o

predisposiciones para tener y desarrollar una Psicología popular; pero, donde ésta no se encuentra como un sistema de conocimiento en los bebés, sino que se va forjando como tal, junto con otras habilidades del sujeto, en el proceso de desarrollo de éste. El hecho de optar por una posición híbrida o intermedia no es nada fácil, puesto que implica enfrentarse con los inconvenientes de cada lado, junto con la posibilidad de que sea considerada una posición ecléctica sin mucho fundamento. No obstante, es la más sensata desde nuestro punto de vista, ya que no hay nada en el niño que indique o bien que es una tabla rasa o bien que posee un sistema de conocimiento completo.

Desde edades muy tempranas, los niños sólo muestran cierta determinación biológica hacia el aprendizaje de, por ejemplo, el lenguaje; una determinación que, probablemente, está ligada con el grado de plasticidad del organismo. De aquí que la facilidad de aprendizaje no la encontremos sólo en los humanos, sino que podemos encontrarla en otras especies de animales no-humanos, como en perros y monos. Ciertamente, la capacidad de estas especies está más limitada que la del ser humano pero, aún así, son capaces de aprender ciertas cosas. Si admitiéramos el innatismo en el caso de los humanos, también tendríamos que hacerlo en estos casos y afirmar que los perros y monos nacen con cierto sistema de conocimiento, con cierto aparato conceptual, que les permite aprender luego ciertos conceptos como “síéntate”, “vamos”, “no”, etc. Por eso, en el capítulo 2 admitimos la existencia de ciertas estructuras internas, ciertos estados, que permiten sistematizar la información que el sujeto va recabando del entorno que le rodea. Estas estructuras, de carácter biológico, también se encuentran en otras criaturas aunque, por supuesto, su complejidad está ligada a su grado de evolución y, con éste, a su grado de plasticidad. Siendo simplemente unas estructuras o capacidades, el papel de la experiencia en el desarrollo es sumamente relevante. Sin ésta, el sujeto sólo tendría la capacidad, la forma. Pero la información, el contenido, lo aporta la experiencia. Esto explicaría, por ejemplo, aquellos casos donde los sujetos no son capaces de alcanzar ciertos niveles de desarrollo debido a la ausencia de estímulos y, al mismo tiempo, permitiría dar cuenta del argumento que apela a la rigidez del desarrollo. Es decir, la adquisición de un lenguaje implica ciertas capacidades de abstracción, imaginación, inferencia, etc., por eso, una vez se ha adquirido un lenguaje (independientemente de la lengua que sea), el sujeto manifiesta ciertas capacidades cognitivas; la homogeneidad en estas capacidades se debe al hecho de que

están ligadas al lenguaje, entendiendo el lenguaje como elemento sistematizador de la mente y, por dicha razón, estas capacidades, aunque independientes de la lengua, no son posibles sin la adquisición de un lenguaje, para lo cual se requiere la experiencia.

Si enlazamos esta crítica al innatismo con algunas de las ideas expuestas anteriormente en este trabajo, llegamos a la conclusión de que esas capacidades o tendencias con las que nace el sujeto se corresponden con los estados de contenido no-conceptual y con la capacidad para simular. Tal como se explicó en el capítulo 5, son los estados con contenido no-conceptual los que permiten a las criaturas pre-lingüísticas mantener cierta relación con su entorno. De esta manera, en la etapa más temprana del desarrollo, el niño se encuentra en un estado informacional, a través de la experiencia perceptual, que le permite ir construyendo una imagen del mundo, pero una imagen que no está especificada en conceptos, puesto que a esta edad el niño todavía es pre-lingüístico y, por tanto, dicha representación es no-conceptual.

En este punto es importante aclarar una cuestión. Los niños, en esta etapa, tienen una vida mental constituida por estados con contenido no-conceptual, tal como estamos argumentando, no disfrutando aún de los estados y procesos mentales que los legos normalmente les atribuyen. En otras palabras, cuando nos referimos a las criaturas pre- o no-lingüísticas, les otorgamos estados intencionales del tipo como la creencia, el pensamiento y, en algunas ocasiones y según nuestro grado de implicación con la criatura, incluso le atribuimos procesos de inferencia y abstracción. Es muy frecuente en la vida cotidiana que las personas nos refiramos a los bebés o niños muy pequeños y a los perros o gatos como teniendo creencias, pensamientos, procesos inferenciales, etc. y que expliquemos su conducta como consecuencia de estas actitudes. Sin embargo, tal como dijimos en el capítulo 5, ser capaz de tener estos estados o de llevar a cabo estos procesos requiere ciertos niveles de complejidad y abstracción que sólo se adquieren con el lenguaje. Por eso, aunque atribuyamos estas actitudes a esta clase de criaturas porque, al asimilarlas a nosotros, nos es más fácil dar sentido y explicar su conducta, esto no significa que estas criaturas por sí mismas sean capaces de llevar a cabo procesos como la inferencia o el pensamiento. Así, al contrario que Bermúdez, defenderíamos la idea de que las criaturas pre- o no-lingüísticas no pueden pensar, ya que, en sentido estricto, el pensamiento no es posible sin el lenguaje.

El hecho de que mantengamos esta idea de un periodo temprano del desarrollo constituido por procesos y estados mentales de niveles más básicos, donde sólo tienen cabida los estados no-conceptuales o no-proposicionales y procesos sencillos como los perceptuales (pero no el pensamiento) es compatible con todo lo que dijimos anteriormente acerca del innatismo. Es decir, tiene que haber algo en estas criaturas que les permita percibir y organizar, de cierto modo, lo que han percibido a través de sus capacidades y ese algo son los estados mentales con contenido no-conceptual. Es importante destacar que este percibir y organizar la información que proviene del mundo exterior no es equivalente al pensar de los humanos adultos. Pero, ciertamente, el mundo no es, para estas criaturas, una amalgama de datos sin sentido, caótico y amenazante; todo lo contrario, es una realidad a la que se le da cierto sentido y donde estas criaturas encuentran un lugar. Por eso no las podemos considerar como tablas rasas, sino que realmente poseen una vida interior, aunque bastante rudimentaria y ligeramente distinta de la de los humanos adultos normales, que les permite sobrevivir en el mundo social y físico en el que están inmersas. Estos estados no-conceptuales constituyen los estados más básicos del sujeto, los que le permiten acomodar los datos que reciben del medio. Una vez que se adquiere el lenguaje y, con él, los estados proposicionales o conceptuales, el sujeto puede dedicarse a actividades de índole más compleja, pero esto no significa que los estados no-conceptuales desaparezcan; estos permanecen, sobre todo, en el nivel de lo inconsciente.

Por otro lado, tal como señalamos al principio de este capítulo, en esta primera etapa del desarrollo cognitivo, el modo en que el niño utiliza la Psicología popular es más bien como un mecanismo de simulación, y no tanto como una teoría. Es decir, en este nivel donde el niño interactúa con el entorno mediante estados no-conceptuales, pero no es consciente del mundo objetivo, en tanto que no puede reflexionar acerca de él, el niño da sentido a la conducta de las personas que le rodean a través de un proceso de simulación. Aquí, estamos entendiendo la simulación en los términos de Gordon, donde el niño no tiene que poseer previamente los conceptos relevantes de los estados mentales ni saber de antemano en qué estado se encuentra él para poder atribuir estados mentales a los demás. Así pues, ésta es una etapa del desarrollo donde no es necesario que el niño se encuentre en un estado de conciencia ni acerca de sus propios estados, ni de la realidad objetiva, sino que todo se produce en un nivel sub-personal. Asimismo ésta es también una etapa donde la

tarea primordial del sujeto consiste en mirar al mundo exterior; es decir, tanto a través de los estados con contenido no-conceptual como a través de este proceso de simulación, la actividad básica del niño es relacionarse con el mundo exterior, de donde va recabando la información necesaria para avanzar cada vez más en el desarrollo.

En los últimos años se ha producido un importante avance científico en el campo de la neurofisiología que avalaría nuestra propuesta de que, en sus primeros años, el niño usa la Psicología popular a través de un mecanismo rudimentario de simulación y de que existe aquí una línea de continuidad entre los humanos y otras especies de animales. En 1996, el equipo de investigación de Rizzolatti, haciendo un estudio del cerebro de algunas clases de monos (en especial, de macacos), descubrió un grupo de neuronas que no sólo se *activaban* cuando el animal ejecutaba ciertos movimientos, sino también al observar a otros hacerlo. Este grupo de células cerebrales fue denominado “neuronas espejo” o “neuronas especulares” porque, aunque en un principio se pensó que estas neuronas simplemente constituían un sistema de imitación, los numerosos trabajos posteriores indicaron que este sistema de espejo permite hacer propias las acciones, sensaciones y emociones de los demás. No es lugar este trabajo para exponer detalladamente las líneas de investigación y todos los resultados obtenidos en este campo; sin embargo, sí responde a nuestro interés resaltar la idea de que este sistema especular se encuentra tanto en animales humanos como no-humanos, siendo la estructura cerebral de ambos grupos un tanto similar, y que la evidencia muestra que es dicho sistema el que se encuentra en la base de la capacidad de simulación y del aprendizaje del lenguaje.

Al igual que otras muchas especies de animales, los humanos somos criaturas sociales. Para ser capaces de vivir en comunidad, establecemos una serie de relaciones intencionales con los demás que no sólo nos permiten entender superficialmente al otro, sino comprender realmente lo que piensa, siente, etc. En otras palabras, el fundamento de nuestras habilidades sociales está en nuestra capacidad de empatía y lo que posibilita esta empatía es el sistema de las neuronas espejo. Según algunos estudios (Rizzolatti et. al., 1996; Gallese 1999, 2004), existe cierto paralelismo entre el área pre-motora F5 del cerebro de los monos y la región de Broca del cerebro humano. Es en estas zonas donde se ha descubierto la existencia de las neuronas espejo, cuya relevancia radica en que codifican el movimiento en términos motores. En otras palabras, el sistema de las neuronas espejo

permite explicar el hecho de que cuando una persona observa una acción, su sistema no sólo la codifique en términos visuales, es decir, atendiendo a la fuerza o la dirección del movimiento, sino que la codifique en términos motores, esto es, en virtud de la relación que se establece entre el agente y el objetivo de la acción. En este sentido, la neuronas especulares sólo se activan si se ejecuta o se ve ejecutar un tipo particular de acción (como, por ejemplo, agarrar) para alcanzar un tipo concreto de objetivo (por ejemplo, obtener comida, arrojar un objeto, etc.).

El que la codificación de estos movimientos sea en términos motores es de especial relevancia porque implica comprender la relación entre el sujeto y sus objetivos, es decir, implica la comprensión de los estados intencionales del sujeto, el porqué alguien hace algo. Esto no sólo permite dar una explicación de las acciones, sino que además, si extendemos su alcance, permite también predecirlas. En palabras de Gallese (1999, 5-6):

“[...] Es muy importante para cada miembro de un grupo social dado que sea capaz de reconocer la presencia de otro individuo realizando una acción, discriminar la acción observada de otras y “entender” el significado de la acción observada para reaccionar adecuadamente ante ella. Siempre que un individuo emite una acción es posible predecir sus consecuencias. Este conocimiento es construido al asociar, mediante el aprendizaje, el objetivo de la acción, codificada en los centros motores, con sus consecuencias, tal como [son] monitorizadas por los sistemas sensoriales. El sistema de combinación representado por las neuronas espejo podría proporcionar la base neuronal para dicho proceso de “entendimiento de la acción”, un requisito básico para la comunicación social”.

Siendo así, las neuronas espejo son la base de nuestra capacidad de empatía y, con ella, de nuestra capacidad de simular. Si, gracias al sistema espejador, el observar una acción permite hacer propias las motivaciones del agente, percibir dicha acción es equivalente a simularla internamente. En otras palabras, al permitir al observador ponerse en el lugar del observado, está posibilitando que el observador utilice sus propios recursos para penetrar en el mundo del otro a través de un proceso directo, automático e inconsciente de simulación. Esto se relaciona directamente con todo lo que venimos defendiendo desde

el comienzo de este capítulo. El mecanismo de simulación se produce en las primeras etapas del desarrollo del niño más como un mecanismo funcional del cerebro, es decir, como una capacidad más general y básica, que como una conducta consciente. Además se relaciona con la propuesta de la existencia de estados con contenido no-conceptual en tanto que esta simulación incluye un contenido mental pero, un contenido que implica una forma no-proposicional de representación. En palabras de Gallese (2004, 6):

“Empleo el término ‘simulación incorporada’ como un mecanismo funcional automático, inconsciente y pre-reflexivo, cuya función es el modelado de los objetos, agentes y eventos. La simulación, por tanto, como es concebida en el presente artículo, no es necesariamente el resultado de un esfuerzo cognitivo voluntario y consciente, con el objetivo de interpretar las intenciones ocultas en la conducta externa de los otros, sino un mecanismo funcional básico de nuestro cerebro. No obstante, debido a que también genera contenido representacional, este mecanismo funcional parece jugar un mayor papel en una aproximación epistémica con el mundo. Representa el resultado de las posibles acciones, emociones o sensaciones que uno podría tomar o experimentar, y sirve para atribuir este resultado a otro organismo como un estado-objetivo real que está intentando efectuar, o como una emoción o sensación real que está experimentando”.

El hecho de que esta simulación o la comprensión intencional de la conducta, que posibilitan las neuronas espejo, permita la existencia de estados con contenido representacional no-proposicional permite, a su vez, dar una explicación del aprendizaje del lenguaje. Tal como dijimos más arriba, existe cierto paralelismo entre el área F5 del cerebro de los simios y la región de Broca del cerebro humano, por ser en estas zonas donde se encuentran las neuronas especulares. Asimismo, conocido es que la región de Broca está relacionada con el habla. Esto explicaría porqué en los humanos las neuronas espejo no sólo se activan cuando se observa a otro sujeto llevar a cabo movimientos manuales (por ejemplo, de agarrar), sino también cuando observa los movimientos vocales de otra persona, normalmente vinculados con la emisión de palabras. En este sentido, la aparición del lenguaje tendría su origen en la capacidad para el reconocimiento gestual, siendo las

neuronas espejo, a su vez, las que están en la base de esta capacidad. La propuesta, según Gallese (1999, 6),

“... de que el descubrimiento de las neuronas espejo debe proporcionar una nueva, aunque todavía superficial, base neurobiológica para explicar la emergencia del lenguaje [...] está fundamentada en las siguientes premisas: a) La habilidad del lenguaje ha emergido a través de la evolución mediante un proceso de pre-adaptación: las conductas específicas y las estructuras nerviosas que las mantienen, seleccionadas originalmente para otros propósitos, adquieren nuevas funciones [...] y eventualmente sustituyen las previas; b) Se puede trazar una continuidad entre la habilidad del lenguaje y las conductas braquio-manuales del pre-lenguaje, siendo el cortex pre-motor del primate el patio de recreo común de esta continuidad evolutiva; c) La especialización en el lenguaje de la región humana de Broca deriva de un mecanismo antiguo, el sistema espejo, originalmente concebido para el entendimiento de la acción”.

Por supuesto, la comprensión de los objetivos de la acción no implica un entendimiento completo de estados mentales como la creencia y el deseo. No obstante, entender los objetivos de una acción constituye un paso filogenético necesario que conduce al desarrollo completo de las habilidades de los humanos para leer la mente. El propósito de traer aquí estos descubrimientos es respaldar nuestra propuesta de que existe en el desarrollo del niño una primera etapa constituida por elementos muy básicos, como los estados con contenido no-conceptual y un mecanismo inconsciente y automático de simulación. El descubrimiento de las neuronas espejo corrobora esta idea, porque éstas constituyen el fundamento biológico sobre el que se sustenta esta primera etapa, que es necesaria para el posterior desarrollo de las capacidades psicológicas del niño⁹².

⁹² Aunque todavía no se ha investigado lo suficiente, el sistema de las neuronas espejo también permitiría explicar los trastornos básicos del autismo. Si las limitaciones de los autistas se deben a problemas en el sistema motor, razón por la cual no consiguen desarrollar su sistema de neuronas espejo, estas personas no pueden codificar la acción observada en términos motores y, por tanto, no son capaces de vincular al agente de la acción con el objetivo de la acción. Al ser incapaces de dar sentido a los movimientos de los demás, cualquier gesto, incluso el más simple, es para un autista una amenaza.

De este modo, la postulación de esta primera etapa es importante si queremos concebir una psicología que se desarrolla de manera gradual, porque en ésta quedan sentadas ya las bases para los posteriores avances cognitivos. En otras palabras, concebir de este modo la Psicología natural nos permite entender cuál es el proceso causal del aprendizaje, en tanto que la existencia de los estados con contenido no-conceptual junto con la utilización de un mecanismo de simulación (posibilitado por la existencia de las neuronas espejo) permiten explicar causalmente el aprendizaje de los conceptos y, con estos, de los estados y las funciones de niveles más elevados. Nuestra idea es que estos estados y procesos primarios permiten el desarrollo de ulteriores capacidades pero, es importante resaltar, cuando este desarrollo llega a sus etapas finales y está constituida la Psicología popular tal como la conocemos en los adultos, estos estados no-conceptuales y los procesos de simulación no desaparecen de la vida de los sujetos. Estos continúan existiendo, si bien en un nivel principalmente inconsciente y con una reducción de su funcionalidad, ya que comparten las tareas con otra serie de estados y procesos más complejos. Estos estados y procesos de segundo orden, aunque más complejos y abstractos, proporcionan una mayor fiabilidad al conocimiento general de los sujetos.

¿Por qué no concebimos, como hacen los simulacionistas, que los adultos emplean un proceso de la simulación cuando ponen en práctica la Psicología popular? El mecanismo de la simulación tiene, desde nuestro punto de vista, importantes limitaciones que hacen difícil concebir su utilización en la vida mental de los adultos. No obstante, antes de continuar explicando estas limitaciones, merece la pena destacar una importante cuestión que, a su vez, está conectada con todo lo que venimos diciendo hasta ahora.

En las páginas anteriores, hemos defendido la existencia de un primer estadio del desarrollo donde tienen cabida tanto los estados mentales no-conceptuales como un tipo de mecanismo de simulación. La defensa de esta primera propuesta la hemos llevado a cabo mediante un argumento de carácter naturalista, al mismo tiempo que rechazábamos la tesis innatista. Sin embargo, el optar por esta postura no-innatista no nos compromete a priori con la negación del modularismo. Como dijimos en el capítulo 2, los estudios del cerebro parecen mostrar que éste se encuentra funcionalmente dividido, es decir, que cada tarea que es capaz de desarrollar no se encuentra extendida en toda la masa cerebral, sino que está localizada, según la tarea que sea, en determinada zona del cerebro. Esto explica, como es

sabido, los casos en los que, cuando una parte del cerebro resulta dañada, esto no repercute en todas sus funciones sino solamente en aquéllas que están asociadas a esa parte. A estas zonas las podemos llamar “módulos” y, en este sentido, estaríamos defendiendo una postura modularista que no admite que dentro de cada módulo haya algo más que capacidades, como hacen Carruthers y Botterill. En este sentido, los módulos son mecanismos procesuales, es decir, determinan los procesos específicos que tiene que llevar a cabo cada zona de la mente / cerebro, cada una de las cuales, a su vez, posee un tipo concreto de información. Uno de estos mecanismos procesuales es el de la simulación. Como vimos en el capítulo 3, Gordon no ve ningún inconveniente a la hora de aceptar que la simulación se encuentre en un módulo y, desde nuestro punto de vista, tampoco habría ningún inconveniente siempre que entendamos esta modularidad como una tesis acerca del funcionamiento de la mente / cerebro y no como la pre-existencia en el sujeto de un cuerpo de conocimiento.

Por todo esto, defendemos una determinación biológica con respecto a ciertas estructuras o capacidades del sujeto, es decir, con respecto al modo en que funciona la mente / cerebro, pero, al mismo tiempo, mantenemos que todo el conocimiento y, particularmente, la Psicología popular o Teoría de la mente, proviene de la experiencia. Es decir, el niño nace con ciertas capacidades para explicar y predecir la conducta a través de mecanismos como la abstracción, la empatía y demás pero, estas capacidades se desarrollan con la adquisición de un lenguaje; y la Psicología popular, como cualquier teoría, es una construcción social que requiere del lenguaje.

Retomamos a continuación la pregunta que nos hacíamos más arriba, a saber, ¿cuáles son las limitaciones de la simulación que impiden que la consideremos como un mecanismo viable en la Psicología popular del adulto? Fundamentalmente, los problemas que vemos en este sentido son dos: la hipótesis de un mecanismo tomado de modo *off-line* y su incapacidad para dar cuenta de las explicaciones y predicciones a larga distancia.

En primer lugar, con respecto a la capacidad para tomar al propio sistema de modo *off-line*, parece un tanto difícil que las personas sean capaces de desligar el propio sistema de los mecanismos controladores de la acción y usarlo de modo *off-line*, de manera que pueda ser alimentado por cualquier *input* hipotético sin que provoque una decisión real en

el sujeto simulador. Por el contrario, más bien parece que, cuando tomamos nuestro propio sistema y le introducimos los *inputs* que creemos que está percibiendo el sujeto, cuya conducta intentamos predecir, el resultado que generará será fruto de una combinación de varios factores, a saber, los *inputs* que atribuimos al otro sujeto, junto con nuestras propias creencias, deseos, emociones, etc., además de la información que tenemos acerca del otro. En este sentido, estamos de acuerdo con Stich y Nichols, con respecto a la idea de que nuestros sistemas son cognitivamente penetrables y, por esa razón, no podemos tomar aisladamente un elemento y tratarlo al margen del sistema, sino que todos y cada uno de los elementos están inmersos en una red de relaciones, de la que no se pueden desligar porque es esa red la que les confiere su constitución. Por lo tanto, la simulación no es un proceso tan automático como podría serlo la imitación de las expresiones faciales, como pretenden sus defensores. Todo lo contrario, como mecanismo que puede tomarse en modo *off-line*, la simulación requiere las capacidades de abstracción e imaginación que, como dijimos más arriba, aparecen con la adquisición del lenguaje.

El tema de la simulación a larga distancia es un poco más complicado y requiere una mayor reflexión. Según la Teoría de la simulación, la práctica psicológica popular tiene lugar mediante la simulación entre las personas que guardan entre sí un alto grado de similitud. Esta similitud hace posible que una persona pueda ponerse en el lugar de otra. Así, el principio de analogía permite a las personas hacer uso de la capacidad de empatía. Sin embargo, ¿son las personas suficientemente similares como para que este mecanismo funcione bien y produzca predicciones fiables y una comprensión interpersonal adecuada? A pesar de la existencia de ciertas cualidades humanas extendidas, ¿podemos asumir con seguridad que compartimos tanto en común?

En un primer momento, estas preguntas sobre “la similitud personal” no son un gran problema para la perspectiva simulacionista, ya que los errores en la explicación-predicción de la conducta puede ser atribuida fácilmente a una limitación inherente de la manera en que opera la propia Psicología popular, es decir, la Psicología popular no siempre es efectiva, tiene ciertas limitaciones que se ponen de manifiesto cuando, en ocasiones, fracasamos a la hora de explicar o predecir la conducta. En este sentido, realmente encontramos casos de incomprensión mutua entre la gente, por lo menos en ciertas áreas, como, por ejemplo, entre el joven y el anciano o entre las personas sin hijos y los que son

padres, donde la Psicología natural puede llegar a mostrarse ineficaz. Pero este fracaso, argumentan los simulacionistas, es una limitación de la propia Psicología de sentido común y no de la Teoría de la simulación. Es más, esta teoría es adecuada porque permite dar cuenta de estas limitaciones.

No obstante, la idea de que la Psicología popular opera por simulación combinada con la idea de que un fallo en la explicación-predicción de la conducta es debido a las limitaciones de la propia Psicología popular, hace a esta psicología mucho más parroquial de lo que realmente es, ya que, de hecho, esta práctica hace posible un entendimiento bastante alto entre las personas; no sólo entre las personas que pertenecen a la misma cultura sino también entre personas con bagajes culturales diferentes y pertenecientes a periodos históricos distintos⁹³. De esta manera, aunque podemos encontrar ciertas limitaciones en los detalles de nuestra comprensión, somos capaces de entender la motivación de las personas que vivieron en tiempos antiguos o en culturas bastante diferentes de la nuestra. Así, por ejemplo, entendemos bastante bien las actitudes por las que los antiguos egipcios momificaban los cadáveres y porqué sus faraones eran enterrados tratando de preservar su esplendor. Nuestra capacidad para simular a las personas separadas de nosotros por tales distancias temporales y culturales es limitada. Sin embargo, podemos decir qué creencias y deseos tenían. Lo mismo se aplica a las personas en circunstancias

⁹³ Existe cierto debate, aunque no muy extendido, sobre la cuestión de si, cuando hablamos de Psicología popular, estamos considerando la existencia de una única Psicología de sentido común o si, por el contrario, estamos considerando a una pluralidad de ellas. Autores como Mills (1998), por ejemplo, afirman que no es posible hablar de una unicidad psicológica popular y defienden la idea de que existe una pluralidad conceptual que, de alguna manera, implica una pluralidad ontológica. Según este autor, podemos encontrar términos psicológicos populares de una cultura dada que no encuentran una traducción en los términos psicológicos populares de otra cultura. Algunos de esos casos son, por ejemplo: el término *litost* del checo, o la palabra *liget* de los nativos de Filipinas o las de *numuwan* y *tip-* de las personas Ifaluk de la Micronesia. Según parece, no es posible encontrar en el vocabulario psicológico inglés ningún término adecuado que abarque el significado completo de ninguno de estos términos. De acuerdo con Mills, esta falta de equivalencia terminológica muestra una pluralidad de Psicologías populares, porque el hecho de que no exista un término dado en la Psicología popular de una cultura implica que ésta no posee el concepto que se corresponde con dicho término y que, por tanto, no es empleado en las prácticas de explicación y predicción de dicha cultura. Sin embargo, posturas como éstas son muy radicales y no consiguen, desde nuestro punto de vista, ofrecer una perspectiva más realista de la Psicología popular, ya que, de hecho, a pesar de esta falta de equivalencia terminológica, somos capaces de dar algún sentido a las conductas de las personas de las Filipinas o la Micronesia. En este sentido, nuestra propuesta se aproxima más a la defendida por Thomas (2001), quien afirma que, ante la creciente globalización, se está produciendo una homogenización de las diferentes Psicologías populares del mundo, al mismo tiempo, que podemos hablar de una diversificación de Psicologías populares dentro de una misma sociedad, es decir, de un aumento de la variedad en los sistemas de creencias dentro de sociedades particulares.

extremas o en situaciones nunca experimentadas; en estos casos, podemos entender la motivación, pero ¿simularla?

De este modo, encontramos que, frente a este relativismo⁹⁴ inevitable que implica el proceso de la simulación, ya que depende del equipamiento psicológico del simulador, el alcance de Psicología popular parece superar las fronteras culturales e históricas de los sujetos. Una gran parte de esta supuesta universalidad y de la persistencia fundamentalmente inalterada de la Psicología popular a lo largo de la historia puede ser explicada apelando a dos fenómenos:

- 1) o estas cualidades derivan de los usos de la historia y su tradición, retrocediendo hasta Herodoto, Tucídides y Jenofonte, de considerar a las acciones en términos psicológicos populares de un modo que parece ser bastante inteligible a un lector moderno.
- 2) o consideramos el Módulo de la Teoría de la Mente como un producto de adaptación evolutiva (es decir, en términos de psicología evolutiva).

Estos fenómenos no tienen porqué ser considerados como hipótesis explicativas alternativas y contrapuestas. Ciertamente, como dijimos más arriba, parece bastante posible que haya una capacidad humana para “leer la mente”, que sea producto de la adaptación evolutiva, pero que lo que llamamos “Psicología popular” en filosofía incluya además muchas prácticas de dar explicaciones explícitas de motivación y de las razones del agente que están fundadas, al menos en parte, en individuos históricos. Aunque no vamos a entrar de nuevo en el amplio debate sobre el innatismo a que nos llevaría la idea de una capacidad modular homínida común fruto de la evolución, sí es importante repetir que este módulo se entiende aquí como una mera capacidad, y no como un cuerpo teórico, al que deben encajarse coherentemente los paradigmas históricos. En otras palabras, la herencia histórica de los elementos esenciales de la Psicología popular logra la aceptación social porque conforma un bagaje que ayuda a los sujetos a moverse en el entorno social en el que tienen que vivir, pero no porque se adecue coherentemente con una teoría psicológica popular

⁹⁴ Esta idea del relativismo de la Teoría de la simulación surgió en las conversaciones mantenidas con el profesor G. Botterill, de la Universidad de Sheffield, durante mi estancia en dicha Universidad.

latente e innata. De este modo, combinamos ambos factores, tal como tratamos de hacer desde el principio de este capítulo.

Sin embargo, si la Psicología popular es resultado de la evolución, este hecho explicaría su universalidad y nuestra capacidad para explicar y predecir la conducta de las personas diferentes de nosotros, es decir, nuestra capacidad para hacer explicaciones y predicciones a larga distancia, pero no permitiría dar cuenta del mecanismo de la simulación. En otras palabras, si funcionara por simulación, el dominio apropiado de la Teoría de la mente o Psicología popular se reduciría a la comunidad socio-cultural y no habría necesidad de simular a las personas que no han crecido en el mismo grupo y ambiente que uno. Sin embargo, la propia práctica diaria refuta esta suposición.

Todos estos problemas nos conducen a una pregunta crucial en este debate, a saber, el grado de distancia psicológica, es decir, las diferencias en las actitudes, valores o hábitos inferenciales entre intérprete e interpretado. Parece evidente que siempre habrá cierta distancia psicológica, ya que probablemente no encontraremos a dos individuos que compartan, con precisión, las mismas creencias, deseos y otros estados mentales. Cuando nos enfrentamos a diferencias pequeñas (por ejemplo, en sabores o discordancias sobre cuál será el resultado de algún curso de acción, etc.), la pregunta es bastante fácil de resolver. Sin embargo, el problema surge cuando nos enfrentamos a marcadas diferencias entre las personas y, en este aspecto, la pregunta es si la Psicología popular puede operar con éxito en estos casos.

Siguiendo la línea argumentativa que estamos exponiendo, la Psicología popular no podría sortear estas limitaciones si únicamente procede a través de un mecanismo de simulación en la vida diaria de los adultos. Por esta razón, proponemos una distinción entre distintas etapas del aprendizaje: en la primera de ellas, hablamos de un mecanismo de simulación muy elemental, donde los niños captan emociones de modo automático, inconsciente, no-inferencial, etc. En esta etapa, donde los niños no manifiestan la posesión de ninguna teoría, pero sí muestran una visión muy centralizada en el ego, podríamos considerar que el modo en que adscriben estados mentales a los demás es a través de un tipo de mecanismo de simulación, donde los niños, en vez de ponerse en el lugar del otro, lo que hacen es situar al otro en su propia situación e inferir, a partir de aquí, que los demás

se encontrarán en los mismos estados en los que se encuentran ellos. Esto explicaría los resultados obtenidos en las tareas de primer orden como, por ejemplo, las tareas de toma de perspectiva, las del conocimiento, las del cambio representacional, etc. En estas pruebas, los niños muestran una incapacidad para tomar la perspectiva de otra persona, es decir, son incapaces de entender que un objeto no se ve igual si es visto desde distintos ángulos, así como tampoco son capaces de entender, en un primer momento, que una persona no tiene por qué conocer las mismas cosas y en el mismo modo que ellos. En este sentido, los niños cometen errores en estas pruebas porque no consiguen desligar su propia perspectiva de la de los demás y no son capaces de considerar la variabilidad de los estados cognitivos. A pesar de todo, son capaces de dar sentido a lo que les rodea y no toman cualquier movimiento como un gesto amenazador. Nuestra propuesta es que son capaces de hacer esto mediante un proceso de simulación que, si bien se muestra ineficaz a la hora de dar cuenta de las atribuciones a larga distancia, se muestra bastante efectivo en el entorno reducido que rodea a los niños de esta edad. En otras palabras, como ya mencionamos en el capítulo 3, los niños de muy corta edad no tienen necesidad de atribuir estados internos a personas muy alejadas de ellos y ni siquiera se plantean la posibilidad de que puedan existir personas muy diferentes, cuya conducta también merece una explicación. Para los niños muy pequeños, el mundo se reduce a lo que inmediatamente los rodea; aquí las diferencias no suponen un gran obstáculo y, por esta razón, la simulación se muestra como el método más eficaz, sencillo y automático.

A medida que el niño va desarrollándose, va alcanzando, cada vez más, distintas capacidades para abstraerse (y, en este sentido, para tomar, en determinados momentos, su propio sistema *off-line*), de generalizar (para proyectar su yo en el otro), de poseer información colateral (para establecer las relaciones de analogía), etc. Sin embargo, conviene destacar que esta propuesta gradual del desarrollo ya no sería simulacionismo o, por lo menos, no como lo entienden autores como Gordon y Goldman, ya que la idea que mantenemos en este trabajo es que este simulacionismo, que aparece en las primeras etapas del desarrollo, se completa finalmente con el surgimiento de una teoría.

6.2. Etapa lingüística: Construcción de una teoría psicológica.

Tal como expusimos en el apartado anterior, cuando el niño carece de información acerca de los demás y de sí mismo, la manera que tiene para darse sentido a sí mismo y a los demás es mediante un mecanismo de simulación, tal y como lo hemos descrito. Sin embargo, una vez va alcanzando niveles superiores de complejidad y desarrollo, y aumenta su información acerca del entorno mediante la continua exposición a los estímulos experienciales, el niño construye inconscientemente ciertas generalizaciones tácitas acerca del proceder de los seres animados, de manera que, cuando los sujetos, diariamente, nos enfrentamos con diversas conductas a las que tenemos que otorgar un sentido, no las tratamos de manera independiente y conscientemente nos ponemos en el lugar del otro; más bien, clasificamos y entendemos dicha conducta en términos de los principios implícitos que hemos ido construyendo. Estos principios o teorías implícitas nos ayudan a interactuar diaria e inconscientemente, haciendo uso de los distintos elementos de que disponemos, a saber, información, capacidades, etc. Cuando parte de esos elementos faltan, y sólo tenemos ciertas capacidades, parece difícil hablar de teoría y, por eso, proponemos que la Psicología popular que emplean los niños de muy corta edad debe ser considerada más bien como una práctica; una práctica que permite recabar y dar sentido a la información que se obtiene del medio. Una práctica psicológica de sentido común muy rudimentaria y elemental que se mueve por simulación. Sólo ya en los humanos adultos se puede considerar dicha Psicología popular como una teoría implícita que hace uso de leyes o principios, y cuyo alcance explicativo abarca bastante más que a las personas que directamente nos rodean.

Una vez superada la etapa donde el uso de la Psicología popular se produce por simulación y queda restringido al círculo de personas que rodean inmediatamente al niño, esta psicología, como dijimos anteriormente, comienza a constituirse como una teoría. Ahora bien, el proceso de construcción de esta teoría implícita también se produce en varias etapas y, en este sentido, seguimos la clasificación que hacen Bartsch & Wellman (1995) en tres periodos: en un primer momento, el niño se encontraría en una Psicología del deseo; en un segundo periodo, el niño pasa por una etapa transitoria constituida por una Psicología

del deseo-creencia, para concluir finalmente con la Psicología de la creencia-deseo propia de los adultos⁹⁵. De este modo, una vez que el niño ha obtenido la suficiente información del entorno, a través de los estados no-conceptuales y del mecanismo de la simulación, empieza a dar sus primeros pasos en la adquisición del lenguaje y, con él, en la construcción de un aparato conceptual. Estando ya en posesión de algunos conceptos, el niño construye un tipo de psicología muy elemental y rudimentaria basada en el deseo; al mismo tiempo que empieza a establecer una relación epistémica con el entorno a través de un tipo de conocimiento muy elemental. Esta primera psicología del deseo está caracterizada por estados conceptuales no-representacionales, es decir, tanto el deseo como el conocimiento, que el niño maneja en esta etapa, son estados que mantienen una relación directa con el mundo exterior. Asimismo, es importante destacar que en esta etapa la psicología se está constituyendo como teoría, pero aún no es una teoría completa y, por eso, en esta primera etapa el niño todavía emplea el mecanismo de la simulación.

En relación a este proceso de construcción de la Psicología popular como una teoría implícita y, basándonos en la propuesta de Williamson y Engel, que vimos en el capítulo 5, mantenemos también la idea de que la definición tradicional del conocimiento debe ser renovada, modificándose la antigua concepción, donde el conocimiento es sinónimo de creencia verdadera justificada, y sustituyéndola por otra nueva, donde el conocimiento no es equiparado con la creencia, sino que es concebido como un tipo de estado mental distinto, más básico, previo e independiente de la creencia. La concepción tradicional no podría abarcar esta primera etapa del desarrollo, donde el niño, tal como vimos en el capítulo 4 sobre la evidencia empírica, es capaz de manejar correctamente el concepto de conocimiento pero no el concepto de creencia. Si el conocimiento es definido como un tipo de creencia, ¿cómo es posible que su aprendizaje sea previo al de la creencia? Por esta razón, concebimos aquí el conocimiento como un tipo de estado mental completamente

⁹⁵ Esta clasificación está justificada en cierta medida por la evidencia empírica. Tal como vimos en el capítulo 4, los niños aprenden relativamente temprano y con escasa dificultad el concepto de deseo. Sin embargo, no sucede igual con el concepto de creencia. Como pudimos ver en los capítulos anteriores, los niños son capaces de superar con bastante facilidad las tareas relativas al estado de deseo, pero no es hasta los 4 – 5 años que son capaces de responder adecuadamente a las tareas que conciernen tanto al concepto mismo de creencia como a todas las capacidades que éste implica (representación, variabilidad, etc.). Por eso, creemos que es acertado hablar de una primera psicología fundamentada en el deseo, previa a la psicología de la creencia-deseo, donde tiene primacía la creencia, y que posibilita el desarrollo de la que constituirá la Psicología popular manifiesta en los humanos adultos.

independiente y previo a la creencia; un conocimiento que pone al niño en contacto directo con el mundo, en cuanto que se trata de un conocimiento perceptual.

En este sentido, la relación epistémica primaria que el niño establece con el mundo es a través del conocimiento; un conocimiento muy básico que está directamente vinculado con el mundo. De este modo, y con anterioridad a toda noción de creencia, si el niño conoce que p , es porque p es el caso o, dicho de otro modo, no es posible que el niño conozca que p , y que no se dé el caso que p . Así, no hay intermediarios entre el estado cognitivo del niño y el mundo; la relación entre ambos es directa. En este sentido, no hay lugar para las equivocaciones, para el conocimiento erróneo. Esta definición del conocimiento encaja mejor con los resultados obtenidos en las pruebas donde los niños tienen que manejar este concepto. Según éstas, como vimos, los niños aprenden relativamente pronto a manejar correctamente el concepto de conocimiento (lo que no sucede igual con el concepto de creencia) y, cuando lo hacen, lo emplean dando por sentada su verdad y universalidad, es decir, cuando hablan de conocimiento entienden que todas las personas han de poseer el mismo y que dicho conocimiento es siempre verdadero. Tanto es así, que en estas primeras etapas, cuando descubren que una cosa o evento no es como ellos lo imaginaban, inhiben este conocimiento previo falso. No conciben la idea de que este conocimiento pueda variar tanto en relación a otras personas como en lo referente a su verdad.

Esta idea es coherente con la que expusimos más arriba acerca de que, en esta etapa, aunque el niño ya empieza a construir determinadas teorías cognitivas y psicológicas, aún continúa haciendo uso de la simulación. Aunque con respecto a la simulación y su relación directa con el mundo ya se ha dicho bastante, recordemos que, según la idea de Gordon de las rutinas ascendentes, el sujeto lo único que hace es mirar al mundo para después vincular este estado real del mundo con un estado interno suyo. Es decir, si el estado del mundo es “Está lloviendo”, éste es vinculado con el estado cognitivo de saber o conocer, de modo que obtenemos “Sé que está lloviendo”. Así, este conocimiento siempre es sobre verdades, en tanto que está directamente relacionado con la percepción; no intervienen aquí capacidades como la de la abstracción, imaginación o inferencia. Por supuesto, nos encontramos con el problema de las ilusiones perceptuales, aquellos casos donde creemos percibir algo de una manera que sabemos, o posteriormente descubrimos, que no es así.

Ante estos casos, ciertamente parece que la relación directa entre conocer, mundo y verdad se ve debilitada; no obstante, nuestra propuesta es aplicar esta definición a las primeras etapas del desarrollo, donde ciertamente podría ser válida, ya que, según parece, muchas de esas ilusiones se deben a la influencia que ejerce el resto de nuestra información, teniendo así una percepción cargada de teoría. Asimismo, saber que se trata de una ilusión perceptual requiere de cierta información colateral; por eso, desde el punto de vista del niño, el conocimiento que tiene acerca de las cosas no es algo que pueda ser sometido a los criterios de verdad o falsedad; para él, todo lo que sabe es verdad y además es universal, en el sentido de que es compartido por todos los demás. Recordemos que en esta primera etapa, la visión del niño es fundamentalmente egocéntrica.

Por otro lado, este tipo de conocimiento es caracterizado por muchos autores como representacional, en el sentido de que representa de algún modo la realidad exterior, si bien sería una representación de primer orden, cuya función es puramente descriptiva. Si lo entendemos de este modo, es decir, un estado que refleja o describe el mundo tal y como éste es, no tendríamos problemas para aceptar que este tipo de conocimiento es representacional. Sin embargo, cuando aquí nos hemos referido a estados representacionales, hemos aludido a estados que requieren del sujeto cierta capacidad de abstracción, es decir, estados que pueden ser sometidos a ulteriores reflexiones. Por esta razón, y para distinguirlo de estos estados de nivel más elevado, hemos preferido afirmar que este tipo de conocimiento no es representacional, en cuanto no está sujeto a la meta-reflexión y además no se produce por inferencia, abstracción, etc., sino que surge de la percepción directa y, por eso, en esta primera etapa del desarrollo del niño, este tipo de conocimiento guarda una relación con el mundo más próxima al realismo directo que al representacionalismo. Sin duda, cuando el niño alcanza mayores niveles de desarrollo, este tipo de conocimiento se va complejizando, de modo que ya no surge de la simple percepción, sino que surge de la reflexión, inferencia, imaginación, etc. dando lugar así a imágenes o representaciones que no reflejan ya el mundo tal cual es, sino que incorporan muchos elementos del propio sujeto y, de aquí, que se pueda reflexionar acerca de su grado de fiabilidad; estos estados de orden superior son los que hemos denominado representacionales y, como dijimos, surgen junto con la aparición en el sujeto de los estados de creencia, las cuales sí son sometidas a los criterios de verdad, a la meta-reflexión, etc.

En el caso de los estados psicológicos, la relación con el mundo también es directa y se establece mediante el estado de deseo, el cual tampoco sería representacional. En esta etapa de la Psicología del deseo, el niño ve los objetos de los deseos, tanto propios como ajenos, como objetos reales en el mundo. En este sentido, no media representación alguna entre el sujeto y el mundo. A medida que el niño va desarrollando mayores niveles de abstracción, empieza a manejar el concepto de creencia, entrando así en la segunda etapa de desarrollo de la Psicología popular. Pero en esta etapa, aún no consigue dominarlo, razón por la cual, recibe el nombre de Psicología del deseo-creencia, porque, aunque comienza a concebir la idea de que existe un estado mental completamente distinto de los que ya conoce, no alcanza a entender y dominar todas las capacidades que éste implica. Por eso, cuando hace uso de la Psicología popular, lo hace mayoritariamente recurriendo al concepto de deseo. El concepto de la creencia es tan complicado para los niños porque implica su relación con dos conjuntos de contenidos: por un lado, el contenido mental, de la creencia y, por otro lado, el contenido del mundo, de lo que realmente es. Esta doble representación hace de las creencias estados mentales representacionales, donde se concibe a las personas como teniendo un conjunto representacional de contenidos mentales acerca del mundo, que va más allá de los estados mentales que se relacionan simple y directamente con los contenidos en el mundo. El dominio del concepto de creencia junto con el dominio de la capacidad representacional acaba dando lugar a la Psicología de la creencia-deseo; una teoría psicológica donde prima la explicación y predicción de la conducta en términos de creencias y deseos y que es la psicología que caracteriza la vida mental del adulto.

Por último, es importante destacar una cuestión fundamental acerca de los resultados experimentales. En el capítulo 4, vimos que debido a que la evidencia que tenemos hasta ahora no nos permite tomar una decisión clara y tajante entre la Teoría-teoría y la Teoría de la simulación, ya que cada una de las posturas, según la interpretación que se haga de los resultados, utilizan los mismos datos para justificar su propuesta, podría parecer precipitado afirmar que la evidencia empírica favorece nuestra postura. El problema fundamental con los datos experimentales de esta índole es que, para averiguar muchas cuestiones acerca del mundo interior de los niños, tenemos que esperar a que estos sean capaces de manejar un lenguaje, momento en el cual ya no podemos saber si este logro se debe a un proceso de adquisición o de maduración. Con todo, y salvando estas dificultades, sí parece que el niño

va ganando grados de complejidad y abstracción, razón por la que proponemos que el uso de la Psicología popular en las primeras etapas tiene que ser mediante un mecanismo muy básico que se va completando cada vez más hasta constituir un sistema de conocimiento como el que manifiestan los humanos adultos normales. En este sentido, no hay nada en las tareas expuestas que indique que los métodos por los que el niño hace uso de la Psicología de sentido común sean muy complicados y completos; de ser así, no cometerían errores en las tareas acerca de los estados de primer orden. Sin embargo, lo que ponen de manifiesto estos experimentos es que el mecanismo psicológico primario que usan tiene que ser uno muy rudimentario y con bastantes limitaciones que, si bien no resultaría efectivo en adultos, sí parece satisfacer los requisitos del niño. No obstante, este mecanismo no permanece inmutable en el desarrollo. De acuerdo con los experimentos, las respuestas del niño van variando a medida que avanza el desarrollo y son cada vez más precisas y fiables. Por eso, proponemos que el niño va sufriendo diversos cambios, que va modificando poco a poco sus concepciones del mundo y sus formas de enfrentarse a él. En este sentido, mantenemos la idea de que va construyendo y desarrollando una cosmovisión de fondo, una teoría tácita que le permite acomodar mejor y dar una respuesta más completa y efectiva a los distintos elementos del entorno.

Queda formulada de esta manera nuestra propia teoría acerca de la Psicología popular. Una teoría según la cual los primeros períodos del desarrollo del niño están constituidos por estados muy elementales, como los estados no-conceptuales y, un poco más tarde, con la adquisición del lenguaje, por los deseos y el conocimiento, y donde la Psicología popular es utilizada como una práctica de simulación para dar sentido al mundo que le rodea. A medida que se van alcanzando mayores niveles de representación en el desarrollo, todos estos estados se van completando y complejizando hasta dar lugar al estado cognitivo y psicológico popular de los humanos adultos normales, es decir, un estado en el que tienen lugar los estados representacionales, como la creencia, los procesos inferenciales y de abstracción y donde la Psicología popular puede ser considerada como

una teoría implícita para interpretar, explicar y predecir la conducta humana a partir de ese mundo interior.

Bibliografía.

- Adams, F. (2001), "Empathy, neural imaging and the theory versus simulation debate", *Mind & Language*, 16, 368-392.
- Arkway, A. J. (1999a), "The simulation theory and explanations that 'make sense of behavior'", Comunicación presentada en el 20th *World Congress of Philosophy*, agosto 1998; también en <http://software2.bu.edu/WCP/Papers/Mind/MindArk1.htm>
- Arkway, A. I. (1999b), "Simulation, folk psychological explanation, and causal laws", Comunicación presentada en el 20th *World Congress of Philosophy*, agosto 1998; también en <http://software2.bu.edu/WCP/Papers/Mind/MindArk2.htm>
- Astington, J. & Gopnik, A. (1988), "Knowing you've changed your mind: children's understanding of representational change", en Astington, Harris & Olson (1988), 193-206.
- Astington, J. W., Harris, P. L., Olson, David R. (eds.) (1988), *Developing theories of mind*, Cambridge: University Press.
- Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1995), "Theory of mind development and social understanding", *Cognition & Emotion*, 9, 151-165.
- Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1999), "A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development", *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.

- Baillargeon, R. (1987), "Object permanence in 3.5- and 4.5- month- old infants", *Developmental Psychology*, 23, 655-664.
- Baker, L. R. (1993), "Eliminativism and an argument from science", *Mind & Language*, 8, 180-188.
- Baker, L. R. (1995), *Explaining attitudes. A practical approach to the mind*, Cambridge: University Press.
- Balter, L. & Tamis-LeMonda, C. S. (eds.) (1999), *Child psychology: a handbook of contemporary issues*, Hove: Psychology Press.
- Barnes, A. & Thagard, P. (1997), "Empathy and analogy", *Canadian Philosophical Review*, 36, 705-720.
- Baron-Cohen, S. (1989), "Are autistic children behaviourists? An examination of their mental-physical and appearance-reality distinctions", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 579-600.
- Baron-Cohen, S. (1995), *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (1997), "The study of autism reveals evolved mechanisms for mindreading", *Natural History Magazine*, 9, 62-65.
- Baron-Cohen, S. (2001), "Theory of mind and autism: a review", presentado en *Special issue of the International Review of Mental Retardation*, 23, 169.
- Baron-Cohen, S. & Cross, P. (1992), "Reading the eyes: evidence for the role of perception in the development of a theory of mind", *Mind & Language*, 7, 172-186.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985), "Does the autistic child have a "theory of mind"?", *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S. & Swettenham, J. (1997), "Theory of mind in autism: its relationship to executive function and central coherence", en Cohen, D. & Volkmar, F. (eds.) (1997), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, John Wiley and Sons.

- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., Cohen, D. J. (1993), *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience*, Oxford: University Press. [second revised edition: 2000].
- Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1995), *Children talk about the mind*, Oxford: University Press.
- Bermúdez, J. L. (1995), “Nonconceptual content: From perceptual experience to subpersonal computational states”, *Mind & Language*, 10, 333-369, también en <http://www.philosophy.stir.ac.uk/cnw/webpapers/josel.htm>
- Bermúdez, J. L. (1998a), *The paradox of self-consciousness*, Cambridge MA. MIT Press.
- Bermúdez, J. L. & Macpherson F. (1998b), “Nonconceptual content and the nature of perceptual experience”, *The Electronic Journal of Analytic Philosophy*, 6.
- Bernecker, S. & Dretske, F. (2000), *Knowledge. Readings in contemporary epistemology*, New York, Oxford University Press.
- Bloom, P. & German, T. (2000), “Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind”, *Cognition*, 77, B25-B31.
- Blunt, P. K. (1992), “A defense of folk psychology”, *International Philosophical Quarterly*, 32, 487-498.
- Bogdan, R. J. (1988), “Mental attitudes and common sense psychology: the case against elimination”, *Noûs*, 22, 369-398.
- Bogdan, R. J. (ed.) (1991), *Mind and common sense: philosophical essays on commonsense psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bogdan, R. J. (1993), “The architectural nonchalance of commonsense psychology”, *Mind & Language*, 8, 189-205.
- Bogdan, R. J. (1997), *Interpreting minds. The evolution of a practice*, Cambridge, MA:MIT Press.
- Bogdan, R. J. (2000), *Minding minds. Evolving a reflexive mind by interpreting others*, Cambridge, MA:MIT Press.

- Botterill, G. (1994), "Recent work in folk psychology", *Philosophical Quarterly*, 44, 246-251.
- Botterill, G. (1996), "Folk psychology and theoretical status", en Carruthers & Smith (1996), 105-118.
- Braddon-M. D. (1998), "Metarrepresentation", *Mind & Language*, 13, 29-34.
- Brandom, R. B. (1994), *Making it explicit. Reasoning, representing and discursive commitment*, Cambridge: Harvard University Press.
- Brandom, R. B. (2000), *Articulating reason. An introduction to inferentialism*, Cambridge: Harvard University Press.
- Carey, S. & Spelke, E. (1996), "Science and core knowledge", *Philosophy of science*, 63, 515-533.
- Carruthers, P. & Smith, P. K (eds.) (1996), *Theories of theories of mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Carruthers, P. (1996a), "Simulation and self-knowledge: a defense of theory-theory", en Carruthers & Smith (1996), 22-38.
- Carruthers, P. (1996b), "Autism as mind-blindness: an elaboration and partial defense", en Carruthers & Smith (1996), 257-273.
- Carruthers, P. (1996c), *Language, thought and consciousness. An essay in philosophical psychology*, Cambridge University Press.
- Carruthers, P. (1998), "Conscious thinking: language or elimination?", *Mind & Language*, 13, 457-476.
- Carruthers, P. (2002), "The roots of scientific reasoning: infancy, modularity, and the art of tracking", en Carruthers, Stich & Siegal (eds.) y en <http://www.philosophy.umd.edu/people/faculty/pcarruthers/Roots-of-science.htm>
- Carruthers, P. & Botterill, G. (1999), *Philosophy of psychology*, Cambridge Mass; London: MIT Press.

- Castelli, F., Frith, C., Happé, F. & Frith, U. (2002), "Autism, Asperger syndrome and brain mechanisms for the attribution of mental states to animated shapes", *Brain*, 125, 1839-1849.
- Cerezo, J. L. (1989), "El caso contra la psicología popular", *Cognitiva*, 2 (3), 227-242.
- Chomsky, N. (1988), *Language and problems of knowledge: the Managua lectures*. Cambridge Mass; London: MIT Press.
- Christensen, S. & Turner, D. R. (eds.) (1993), *Folk psychology and the philosophy of mind*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Churchland, P. M. (1981), "Eliminative materialism and the propositional attitudes", *Journal of Philosophy*, 78, 67-90.
- Churchland, P. M. (1988), "Folk psychology and the explanation of human behaviour", *The Aristotelian Society Supplement*, 62, 209-221.
- Churchland, P. M. (1989), *A neurocomputational perspective. The nature of mind and the structure of science*, Massachusetts Institute of Technology.
- Churchland, P. M. & Haldane J. (1988), "Folk psychology and the explanation of human behaviour", *The Aristotelian Society Supplement*, 62, 209-221.
- Churchland, P. S. (1986), *Neurophilosophy: toward a unified science of the mind-brain*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Clark, A. (1987), "From folk psychology to naive psychology", *Cognitive Science*, 11, 139-154.
- Clark, A. (1989), "Beyond Eliminativism", *Mind & Language*, 4, 251-279.
- Clark, A. & Millican, P. J. R. (eds.) (1996), *Connectionism, concepts, and folk psychology. The legacy of Alan Turing*, vol. 2, Oxford: Oxford University Press.
- Clements, W. A. & Perner, J. (1994), "Implicit understanding of belief", *Cognitive Development*, 9, 377-397.
- Cohen, L. J. (1981), "Can human irrationality be experimentally demonstrated?", *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 317-330.

- Crane, T. (1998), "How to define your (mental) terms", *Inquiry*, 41, 341-354.
- Currie, G. (1995), "Visual imagery as the simulation of vision", *Mind & Language*, 10, 25-44.
- Currie, G. & Ravenscroft, I. (1997), "Mental simulation and motor imagery", *Philosophy of science*, 64, 161-180.
- Currie, G. & Sterelny, K. (2000), "How to think about the modularity of mind-reading", *Philosophical Quarterly*, 50, 145-160.
- Cussins, A. (1990), "The connectionist construction of concepts", en Boden (1990), *The philosophy of artificial intelligence*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, M. & Stone, T. (eds.)(1995a), *Folk psychology: the theory of mind debate*, Oxford/Cambridge, MA: Blackwell.
- Davies, M. & Stone, T. (eds.)(1995b), *Mental simulation: evaluations and applications*, Oxford / Cambridge, MA: Blackwell.
- Dennett, D. C. (1981a), "Making sense of ourselves", *Philosophical Topics*, 12, 63-81; también en Dennett (1987), 83-111.
- Dennett, D. C. (1981b), "Three kinds of intentional psychology", en Christensen & Turner (1993) 121-143.
- Dennett, D. C. (1987), *The intentional stance*, Cambridge, MA: Bradford.
- Dennett, D. C. (1991), "Two contrasts: folk craft versus folk science, and belief versus opinion", en Greenwood (1991), 135-148.
- Dennett, D. C. (2000), "Making tools for thinking", en Sperber (2000), 17-30.
- Egan, F. (1995), "Folk psychology and cognitive architecture", *Philosophy of Science*, 62, 179-196.
- Ekman, P. (1993), "Facial expression and emotion", *American Psychologist*, vol. 48, nº 4, 384-392.
- Engel, P. (2001), "What can we learn from psychology about the nature of knowledge?", en

http://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/documents/disk0/00/00/02/18/ijn_00000218_00/ijn_000002.htm

- Evans, G. (1982), *The varieties of reference*. Oxford: Clarendon Press.
- Farrant, A., Boucher, J. & Blades, M. (1999), "Metamemory in children with autism", *Child Development*, 70, 107-131.
- Flavell, J. H. (1999), "Cognitive development: children's knowledge about the mind", *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J. H. (2000), "Development of children's knowledge about the mental world", *International Journal of Behavioral Development*, 24, 15-23.
- Flavell, J. H., Green, E. R. & Flavell, E. R. (1986), "Development of knowledge about the appearance-reality distinction", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51.
- Fletcher, G. J. O. (1995a), *The scientific credibility of folk psychology*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fletcher, G. J.O. (1995b), "Two uses of folk psychology: implications for psychological science", *Philosophical Psychology*, 8, 221-238.
- Fodor, J. A. (1968), "The appeal to tacit knowledge in psychological explanation", *Journal of Philosophy*, 65, 627-640.
- Fodor, J. A. (1975), *The language of thought*, Hassocks, Sussex: Harvester Press.
- Fodor, J. A. (1983), *The modularity of mind: an essay on faculty psychology*. Cambridge Mass; London: MIT Press; versión castellana, Fodor (1986), *La modularidad mente*, Madrid, Morata.
- Fodor, J. A. (1987a), *Psychosemantics. The problem of meaning in the philosophy of mind*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Fodor, J. A. (1987b), "The persistence of the attitudes", en Christensen & Turner (1993), 221-246.
- Fodor, J. A. (1990), *A theory of content and other essays*, Cambridge, MA: MIT Press.

- Fodor, J. A. (1992), "A theory of the child's theory of mind", *Cognition*, 44, 283-296.
- Fodor, J. A. (2000), *The mind doesn't work that way*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Fodor, J. & Pylyshyn, Z. (1981), "How direct is visual perception?", *Cognition*, 9, 139-196.
- Franks, B. (1992), "Realism and folk psychology in the ascription of contents", *Philosophical Psychology*, 5, 369-390.
- Freeman, N. H. & Lacohee, H. (1995), "Making explicit 3-year-olds' implicit competence with their own false beliefs", *Cognition*, 56, 31-60.
- Frith, U. (1989), *Autism: explaining the enigma*, Oxford: Blackwell.
- Frith, U. (ed.) (1991), *Autism and Asperger syndrome*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Frith, U. (2001), "Mind blindness and the brain in autism", *Neuron*, 32, 969-979.
- Frith, C. & Frith, U. (1999), "Interacting minds – a biological basis", *Science*, 286, 1692-1695
- Frith, U. & Happé, F. (1999), "Theory of mind and self-consciousness: what is it like to be autistic?", *Mind & Language*, 14, 1-22.
- Fuller, G. (1995), "Simulation and psychological concepts", en Davies & Stone (1995b), 19-32.
- Gallese, V. (1999), "From grasping to language: mirror neurons and the origin of social communication", *Toward a Science of Consciousness III. The third Tucson discussions and debates*; también en <http://cognet.mit.edu/posters/TUCSON3/Gallese.html>
- Gallese, V. (2004), "Intentional attunement. The mirror neuron system and its role in interpersonal relations", en <http://www.interdisciplines.org/mirror/papers/1>
- Gallese, V. & Goldman, A. (1998), "Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading", *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 493-501.

- Garfield, J. L. (1988), *Belief in psychology. A study in the ontology of mind*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Garfield, J. L., Peterson, C. C. & Perry, T. (2001), "Social cognition, language acquisition and the development of the theory of mind", *Mind & Language*, 16, 494-541.
- Garnham, W. A. & Perner, J. (2001), "Actions really do speak louder than words – but only implicitly: young children's understanding of false belief in action", *British Journal of Development Psychology*, 19, 413-432.
- Gettier, E. L. (1963), "Is justified true belief knowledge?", en Bernecker, S. & Dretske, F. (2000), 13-15.
- Goldman, A. I. (1967), "A causal theory of knowing", en Bernecker, S. & Dretske, F. (2000), 18-30.
- Goldman, A. I. (1976), "Discrimination and perceptual knowledge", en Bernecker, S. & Dretske, F. (2000), 86- 102.
- Goldman, A. I. (1989), "Interpretation psychologized", *Mind & Language*, 4, 161-185.
- Goldman, A. I. (1992), "In defense of the simulation theory", *Mind & Language*, 7, 104-119.
- Goldman, A. I. (1993a), "The psychology of folk psychology", *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 15-28.
- Goldman, A. I. (1993b), "Consciousness, folk psychology, and cognitive science", *Consciousness and Cognition*, 2, 364-382.
- Goldman, A. I. (1995), "Simulation and interpersonal utility", *Ethics*, 105, 709-726.
- Goldman, A. I. (2000a), "Folk psychology and mental concepts", *Proto-Sociology*, 14, 4-25.
- Goldman, A. I. (2000b), "The mentalizing folk", en Sperber (2000), 171-196.
- Gopnik, A. (1990), "Developing the idea of intentionality: children's theories of mind", *Canadian Journal of Philosophy*, 20, 89-114.
- Gopnik, A. (1996), "The scientist as a child", *Philosophy of Science*, 63, 485-561.

- Gopnik, A. & Astington, J. W. (1988), "Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction", *Child Development*, 59, 26-37.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A. N. (1998), "Theories vs. modules: to the max and beyond. A reply to Poulin-Dubois and to Stich and Nichols", *Mind & Language*, 13, 450-456.
- Gopnik, A. & Slaughter, V. (1991), "Young children's understanding of changes in their mental states", *Child Development*, 62, 98-110.
- Gopnik, A. & Wellman, H. M. (1992), "Why the child's theory of mind really is a theory", *Mind & Language*, 7, 145-171.
- Gordon, R. M. (1986), "Folk psychology as simulation", *Mind & Language*, 1, 158-171.
- Gordon, R. M. (1992a), "The simulation theory: objections and misconceptions", *Mind & Language*, 7, 11-34.
- Gordon, R. M. (1992b), "Reply to Stich and Nichols", *Mind & Language*, 7, 87-97.
- Gordon, R. M. (1992c), "Reply to Perner and Howes", *Mind & Language*, 7, 98-103.
- Gordon, R. M. (1995), "Sympathy, simulation and the impartial spectator", *Ethics*, 105, 727-742.
- Gordon, R. M. (1995a), "Simulation without introspection or inference from me to you", en Davies & Stone (1995b), 53-67.
- Gordon, R. M. (1995b), "Developing commonsense psychology: experimental data and philosophical data", Comunicación presentada en el *APA Eastern Division Symposium on Children's Theory of Mind*, diciembre 1995: también en <http://www.umsl.edu/~philo/Faculty/Gordon/MindSeminar99/papers/Gordon/apakids9.htm>
- Gordon, R. M. (1996), " 'Radical' simulationism", en Carruthers & Smith (1996), 11-21.
- Gordon, R. M. (2000a), "Sellars's Ryleans revisited", *Proto-Sociology*, 14, 102-114.
- Gordon, R. M. (2000b), "Simulation and the explanation of action", en Kögler & Stueber (2000), 62-82.

- Gordon, R. M. (2002), "Representing minds", Paper presented at Tucson 2002 (Toward a science of consciousness), Tucson.
- Gordon, R. M. & Baker, J. A. (1994), "Autism and the 'theory of mind' debate", en Graham, G. & Stephens, G. L. (eds.), *Philosophical Psychopathology*, Cambridge, MA: Bradford, 163-181. También en http://www.umsl.edu/~phil/Mind_Seminar/New%20Pages/paper/Gordon/autism.htm
- Graham, G. (1987), "The origins of folk psychology", *Inquiry*, 30, 357-379.
- Graham, G. & Horgan, T. (1988), "How to be realistic about folk psychology", *Philosophical Psychology*, 1, 69-81.
- Grandy, R. (1973), "Reference, meaning, and belief", *Journal of Philosophy*, 70, 439-452.
- Greenwood, J. D. (ed.) (1991), *The future of folk psychology: intentionality and cognitive science*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenwood, J. D. (1992), "Against eliminative materialism: from folk psychology to Völkerpsychologie", *Philosophical Psychology*, 5, 349-367.
- Greenwood, J. D. (1999), "Simulation, theory-theory and cognitive penetrability: no 'instance of the fingerpost'", *Mind & Language*, 14, 32-56.
- Haldane, J. (1988), "Understanding Folk", en Christensen & Turner (1993), 263-287.
- Hannan, B. (1993), "Don't stop believing: the case against eliminative materialism", *Mind & Language*, 8, 165-179.
- Happé, F. (1994), *Introducción al autismo*, Madrid, Alianza, 1998.
- Happé, F. (1995), "The role the age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism", *Child Development*, 66, 843-855.
- Happé, F. (1997), "Autism: understanding the mind, fitting together the pieces", en <http://www.mindship.org/happe.htm>

- Happé, F. & Loth, E. (2002), "Theory of mind' and tracking speakers' intentions", *Mind & Language*, 17, 24-36.
- Harris, P. L. (1992), "From simulation to folk psychology : the case for development", *Mind & Language*, 7, 120-144.
- Harris, P. L. & Kavanaugh, R. D. (1993), "Young children's understanding of pretense", *Society for Research in Child Development Monographs*, serial n° 237.
- Haselager, W. F. G. (1997), *Cognitive Science and Folk Psychology. The right frame of mind*, London, SAGE Publications.
- Heal, J. (1996), "Simulation and cognitive penetrability", *Mind & Language*, 11, 44-67.
- Heal, J. (1998), "Co-cognition and off-line simulation: two ways of understanding the simulation approach", *Mind & Language*, 13, 477-498.
- Henderson, D. K. (1995), "Simulation theory versus theory theory: a difference without a difference in explanations", *Southern Journal of Philosophy*, 34 supplement, 65-93.
- Hill, E. (2004), "Executive dysfunction in autism", *TRENDS in Cognitive Sciences*, vol. 8, n° 1, 26-32.
- Hill, E. & Frith, U. (2003), "Understanding autism: insights from mind and brain", *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 358, 281-289.
- Hogrefe, J., Wimmer, H. & Perner, J. (1986), "Ignorance versus false belief: a developmental lag in attribution of epistemic states", *Child Development*, 57, 567-582.
- Horgan, T. (1992), "From cognitive science to folk psychology: computation, mental representation and belief", *Philosophical and Phenomenological Research*, 52, 449-484.
- Horgan, T. & Woodward, J. (1985), "Folk psychology is here to stay", *Philosophical Review*, 94, 197-226.
- Hughes, C. & Russell, J. (1993), "Autistic children's difficulty with mental disengagement from an object: its implications for theories of autism", *Developmental Psychology*, 29, 498-510.

- Hurley, S. & Chater, N. (eds.) (2005), *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science. Imitation, human development, and culture*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackson, F. & Pettit, P. (1990), "In defense of folk psychology", *Philosophical Studies*, 59, 31-54.
- Jarrold, C., Carruthers, P., Smith, P. K. & Boucher, J. (1994), "Pretend play: is it metarepresentational?", *Mind & Language*, 9, 445-468.
- Kavanaugh, R. D. & Harris, P. L. (1999), "Pretense and counterfactual thought in young children", en Balter & Tamis-LeMonda (1999), 158-176.
- Kögler, H. H. & Stueber, K. R. (eds.) (2000), *Empathy and agency: the problem of understanding in the human sciences*, Boulder: Westview Press.
- Kühberger, A., Perner, J., Schulte, M. & Leingruber, R. (1995), "Choice or no choice: is the larger effect evidence against simulation?", *Mind & Language*, 10, 423-436.
- Lahav, R. (1992), "The amazing predictive power of folk psychology", *Australasian Journal of Philosophy*, 70, 99-105.
- Leekam, S. R. & Perner, J. (1991), "Does the autistic child have a metarepresentational deficit?", *Cognition*, 40, 203-218.
- Leslie, A. M. (1987), "Pretense and representation : the origins of 'theory of mind'", *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, A. M. (1994), "Pretending and believing: issues in the theory of ToMM", *Cognition*, 50, 211-238.
- Leslie, A. M. (2000), "How to acquire a representational theory of mind", en Sperber (2000), 197-224.
- Leslie, A. M. & Frith U. (1988), "Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing", *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 315-324.
- Leslie, A. M. & Polizzi, P. (1998), "Inhibitory processing in the false belief task", *Developmental Science*, 1, 247-253.

- Levine, J. (1995), "Folk psychology and the simulationist challenge", *Acta Analytica*, 14, 77-100.
- Lewis, D. (1972), "Psychophysical and theoretical identifications", en *Australasian Journal of Philosophy*, 50, 249-258.
- Lillard, A. S. (1993), "Pretend play skills and the child's theory of mind", *Child Development*, 64, 348-371.
- Lillard, A. S. (1996), "Body or mind: children's categorizing of pretense", *Child Development*, 67, 1717-1734.
- Lillard, A. S. (1998), "Ethnopsychologies: cultural variations in theories of mind", *Psychological Bulletin*, 123, 3-32.
- Lillard, A. S. & Flavell, J. H. (1992), "Young children's understanding of different mental states", *Developmental Psychology*, 28, 626-634.
- Lyon, T. D. & Flavell, J. H. (1994), "Young children's understanding of 'remember' and 'forget'", *Child Development*, 65, 1357-1371.
- Nichols, S. & Stich, S. (1998), "Reading one's own mind: a cognitive theory of self-awareness", en Smith & Jokic (eds.), *Aspects of consciousness*, Oxford: University Press; también en <http://ruccs.rutgers.edu/ArchiveFolder/Research%20Group/Publications/Room/room.html>
- Nichols, S. & Stich, S. (2000), "A cognitive theory of pretense", *Cognition*, 74, 115-147.
- Nichols, S., Stich, S., Leslie, A. & Klein, D. (1996), "Varieties of off-line simulation", en Carruthers & Smith (1996), 39-74.
- Malle, B. F. (1999), "How people explain behaviour : a new theoretical framework", *Personality and Social Psychology Review*, 3, 23-48.
- Margolis, J. (1991), "The autonomy of folk psychology", en Greenwood (1991), 242-262.
- McCauley, R. N. (1986), "Intertheoretic relations and the future of psychology", *Philosophy of science*, 53, 179-198.

- McDonough, R. (1991), "A culturalist account of folk psychology", en Greenwood (1991), 263-288.
- McDowell, J. (1994), *Mind and World*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Meltzoff, A. N. (1999), "Origins of theory of mind, cognition and communication", *Journal of Communication Disorders*, 32, 251-269.
- Millikan, R. G. (1986), "Thoughts without laws; cognitive science without content", *Philosophical Review*, 95, 47-80.
- Mills, S. (1998), "Is there only one folk psychology?", *Acta Analytica*, 25-41.
- Mitchell, P. & Laco  e, H. (1991), "Children's early understanding of false belief", *Cognition*, 39, 107-127.
- Mitchell, P. & Riggs, K. J. (eds.) (2000), *Children's reasoning and the mind*, Hove: Psychology Press.
- Moran, R. (1994), "Interpretation theory and the first person", *Philosophical Quarterly*, 44, 154-173.
- Morris, W. E. & Richardson, R. C. (1995), "How not to demarcate cognitive science and folk psychology: a response to Pickering and Chater", *Minds and Machines*, 5, 339-355.
- Moses, L. J. & Flavell, J. H. (1990), "Inferring false beliefs from actions and reactions", *Child Development*, 61, 929-945.
- Nisbett, R. E. & Wilson, T. (1977), "Telling more than we can know: verbal reports on mental processes", *Psychological Review*, 84, 231-259.
- O'Brien, G. J. (1991), "Is connectionism commonsense?", *Philosophical Psychology*, 4, 165-178.
- O'Donohue, W. & Kitchener, R. F. (eds.) (1996), *The philosophy of psychology*, London: Sage Publications.
- O'Loughlin, C. & Thagard, P. (2000), "Autism and coherence: A computational model", *Mind & Language*, 15, 375-392.

- Olson, D. R. & Astington, J. W. (1987), "Seeing and knowing: On the ascription of mental states to young children", *Canadian Journal of Psychology*, 41, 399-411.
- O'Neill, D. K. (1996), "Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests", *Child Development*, 67, 659-677.
- Peacocke, C. (ed.) (1994), *Objectivity, Simulation and the unity of consciousness: current issues in the philosophy of mind*, Oxford: Oxford University Press.
- Peacocke, C. (2001), "Does perception have a nonconceptual content?", *The journal of Philosophy*, vol. XCVIII, 239-264.
- Perner, J. (1988), "Developing semantics for theories of mind: From propositional attitudes to mental representation", en Astington, J., Harris, P. L. & Olson, D. (eds) (1988), 141-172.
- 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. (1997), "Developmental perspectives on metacognition and introspection: studies in 'Theory of Mind' and Simulation", en <http://www.cs.wright.edu/~mcox/introspect/more-files/metacog-introspect.doc>; también en Janke, W. & Schneider, W. (eds.) (1999), "100 Jahre Würzburger Schule der Denkpsychologie und Institut für Psychologie », Göttingen :Hogrefe, 411-431.
- Perner, J. (2000), "About + Belief + Counterfactual", en Mitchell & Riggs (2000), 367-401.
- Perner, J., Gschaidner, A., Kühberger, A. & Schrofner, S. (1999), "Predicting others through simulation or by theory? A method to decide", *Mind & Language*, 14, 57-79.
- Perner, J. & Howes, D. (1992), " 'He thinks he knows': and more developmental evidence against the simulation (role taking) theory", *Mind & Language*, 7, 72-86.

- Perner, J. & Wimmer, H. (1985), “ ‘John *thinks* that Mary *thinks* that...’ Attribution of second-order beliefs by 5- to 10- year-old children”, *Journal of experimental child psychology*, 39, 437-471.
- Perner, J. & Wimmer, H. (1988), “Misinformation and unexpected change: testing the development of epistemic-state attribution”, *Psychological Research*, 50, 191-197.
- Peterson, D. M. & Riggs, K. J. (1999), “Adaptive modelling and mindreading”, *Mind & Language*, 14, 80-112.
- Pettit, P. (2000), “How the folk understand folk psychology”, *Proto-sociology*, 14, 26-38.
- Piaget, J. (1950), *The psychology of intelligence*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Pickering, M. & Chater, N. (1995), “Why cognitive science is not formalized folk psychology”, *Minds and Machines*, 5, 309-337.
- Pillow, B.H. (1989), “Early understanding of perception as a source of knowledge”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 116-129.
- Povinelly, D. J., Bering, J. M. & Giambrone, S. (2000), “Toward a science of other minds: escaping the argument by analogy”, *Cognitive Science*, 24, 509-541.
- Power, N. P. (1996), “Fodor’s vindication of folk psychology and the charge of epiphenomenalism”, *Journal of Philosophical Research*, 21, 183-196.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978), “Does the chimpanzee have a theory of mind?”, *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Preston, J. M. (1989), “Folk psychology as theory or practice? The case for eliminative materialism”, *Inquiry*, 32, 277-303.
- Pust, J. (1999), “External accounts of folk psychology, eliminativism, and the simulation theory”, *Mind & Language*, 14, 113-130.
- Raffman, D. (1999), “What autism may tell us about self-awareness: a comentary on Frith and Happé”, *Mind & Language*, 14, 23-31.
- Ramsey, W. (1996), “Investigating common sense psychology”, *Communication & Cognition*, 29, 91-120.

- Ramsey, W., Stich, S. & Garon, J. (1990), "Connectionism, eliminativism, and the future of folk psychology", en Christensen & Turner (1993), 315-339.
- Ravenscroft, I. (1998a), "What is it like to be someone else? Simulation and empathy", *Ratio (New Series)*, 11, 170-185.
- Rice, C., Koinis, D., Sullivan, K., Tager-Flusberg, H. & Winner, E. (1997), "When 3-year-olds pass the appearance-reality test", *Developmental Psychology*, 33, 54-61.
- Ripstein, A. (1987), "Explanation and empathy", *Review of Metaphysics*, 40, 465-482.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. & Fogassi, L. (1996), "Premotor cortex and the recognition of motor actions", *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141.
- Robinson, E. J. & Mitchell, P. (1994), "Children's judgements of ignorance on the basis of absence of experience", *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 113-129.
- Röska-Hardy, L. (2000), "Self-ascription and simulation theory", *Proto-Sociology*, 14, 115-144.
- Roth, D. & Leslie, A. M. (1998), "Solving belief problems: towards a task analysis", *Cognition*, 66, 1-31.
- Ruffman, T. (1996), "Do children understand the mind by means of simulation or a theory? Evidence from their understanding of inference", *Mind & Language*, 11, 388-414.
- Russell, J., Mauthner, N., Sharpe, S. & Tidswell, T. (1991), "The 'windows task' as a measure of strategic deception in preschoolers and autistic subjects", *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 331-349.
- Russell, J., Saltmarsh, R. & Hill, E. (1999), "What do executive factors contribute to the failure on belief task by children with autism?", *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 40, 859-868.
- Sapp, F., Lee, K. & Muir, D. (2000), "Three-year-olds' difficulty with the appearance-reality distinction: is it real or is it apparent?", *Developmental Psychology*, 36, 547-560.

- Segal, G. (1996), "The modularity of Theory of Mind", en Carruthers & Smith (1996), 141-157.
- Scholl, B. J. & Leslie, A. M. (1999), "Modularity, development and 'theory of mind'", *Mind & Language*, 14, 131-153.
- Schwartz, J. (1992), "Propositional attitude psychology as an ideal type", *Topoi*, 11, 5-26.
- Scott, F. J., Baron-Cohen, S., Leslie, A. (1999), "'If pigs could fly': a test of counterfactual reasoning and pretense in children with autism", *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 349-362.
- Schon, S. R. (1998), "Connectionism and the causal theory of action explanation", *Philosophical Psychology*, 11, 511-532.
- Sellars, W. (1956), "Empirism and the philosophy of mind", en Feigl & Scriven (eds.), *Minnesota Studies in the philosophy of science*, vol. 1, Minneapolis: University of Minesota Press; citado en Stich & Ravenscroft (1994).
- Sellars, W. (1960), "Philosophy and the scientific image of man", en Sellars (1963), *Science, perception and reality*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Sharpe, R. A. (1987), "The very idea of folk psychology", *Inquiry*, 30, 381-393.
- Sharpe, R. A. (1997), "One cheer for simulation theory", *Inquiry*, 40, 115-132.
- Slaughter, V. & Gopnik, A. (1996), "Conceptual coherence in the child's theory of mind: training children to understand belief", *Child Development*, 67, 2967-2988.
- Sobel, D. M. & Lillard, A. S. (2001), "The impact of fantasy and action on young children's understanding of pretense", *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 85-98.
- Spelke, E. S & Van de Walle, G. A. (1993), "Perceiving and reasoning about objects: insights from infants", en Eilan, N., McCarthy, R. A. & Brewer, M. W. (eds.) (1993), *Spatial representation: Problems in philosophy and psychology*, Oxford: Basil Blackwell.
- Sperber, D. (ed.) (2000a), *Metarepresentations. A multidisciplinary perspective*, Oxford: University Press.

- Stalnaker, R. (1998), "What might nonconceptual content be?", en Villanueva, E. (ed.) (1998), *Concepts*, Atascadero, CA., Ridgeview Publishing Co., 339-352.
- Sterelny, K. (1997), "Navigating the social world: simulation versus theory", *Philosophical Books*, 38, 11-29.
- Stich, S. P. (1983a), *From folk psychology to cognitive science: the case against belief*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Stich, S. P. (1983b), "The future of folk psychology", en Stich (1983a)
- Stich, S. P. (1991a), "Causal holism and commonsense psychology: a reply to O'Brien", *Philosophical Psychology*, 4, 179-181.
- Stich, S. P. (1991b), "Do true believers exist?", *Aristotelian Society Supplement*, 65, 229-244.
- Stich, S. P. (1996), *Deconstructing the mind*, New York: Oxford University Press.
- Stich, S. P. & Nichols, S. (1992), "Folk psychology: simulation or tacit theory?", *Mind & Language*, 7, 35-71.
- Stich, S. P. & Nichols, S. (1995), "Second thoughts on simulation", en Davies & Stone (1995b), 87-108.
- Stich, S. P. & Nichols, S. (1997), "Cognitive penetrability, rationality and restricted simulation", *Mind & Language*, 12, 297-326.
- Stich, S. P. & Nichols, S. (1998), "Theory theory to the max", *Mind & Language*, 13, 421-449.
- Stich, S. P. & Ravenscroft, I. (1994), "What is folk psychology?", *Cognition*, 50, 447-468.
- Stich, S. P. & Warfield, T. A. (eds.) (1994), *Mental Representation. A reader*, Oxford/Cambridge, MA: Blackwell.
- Suddendorf, T. & Whiten, A. (2001), "Mental evolution and development: evidence for secondary representation in children, great apes, and other animals", *Psychological Bulletin*, 127, 629-650.

- Taylor, K. A. (1994), "How not to refute eliminative materialism", *Philosophical Psychology*, 7, 101-125.
- Thomas, N. J. (2000), "Attitude and image, or, what will simulation let us eliminate?", Comunicación presentada en el *Mental Simulation Seminar en UMSL*.
- Thomas, R. M. (2001), *Folk psychologies across cultures*, California, Sage Publications, Inc.
- Trout, J. D. (1991), "Belief attribution in science: folk psychology under theoretical stress", *Synthese*, 87, 379-400.
- Van Gulick, R. (1990), "Functionalism, information and content", en Lycan, W. G. (ed.) (1990), *Mind and cognition: a reader*, Oxford: Basil Blackwell.
- Van Gulick, R. (1994), "Deficit studies and the function of phenomenal consciousness", en Graham, G. & Stephens, G. L. (eds.) (1994), *Philosophical psychopathology*, Cambridge MA: MIT Press.
- bij de Weg, H. (2001), "The commonsense conception and its relation to scientific theory", *Philosophical Explorations*, 4, 17-30.
- Wellman, H. M. (1990), *The child's theory of mind*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H. M. & Bartsch, K. (1988), "Young children's reasoning about beliefs", *Cognition*, 30, 239-277.
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001), "Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief", *Child Development*, 72, 655-684. [commentaries and replies: 685-707].
- Wellman, H. M. & Estes, D. (1986), "Early understanding of mental entities: a reexamination of childhood realism", *Child Development*, 57, 910-923.
- Wellman, H. M., Phillips, A. T. & Rodriguez, T. (2000), "Young children's understanding of perception, desire, and emotion", *Child Development*, 71, 895-912.
- Wellman, H. M. & Wooley, J. D. (1990), "From simple desires to ordinary beliefs: the early development of everyday psychology", *Cognition*, 35, 245-275.

- Wilkerson, W. S. (2001), "Simulation, theory, and the frame problem: the interpretive moment", *Philosophical Psychology*, 14, 141-153.
- Wilkes, K. V. (1991a), "The long past and the short history", en Bogdan (1991), 144-160.
- Wilkes, K. V. (1991b), "The relationship between scientific psychology and common-sense psychology", *Syntheses*, 89, 15-39.
- Williamson, T. (1995), "Is knowing a state of mind?", *Mind*, vol. 104, n° 415, 533-565.
- Williamson, T. (2000), *Knowledge and its limits*, Oxford, Oxford University Press.
- Wimmer, H., Hogrefe, J. & Perner, J. (1988), "Children's understanding of informational access as source of knowledge", *Child Development*, 59, 386-396.
- Wimmer, H., Hogrefe, J. & Sodian, B. (1988), "A second stage in children's conception of mental life: understanding informational accesses as origins of knowledge and belief", en Astington, Harris & Olson (1988), 173-192.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983), "Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception", *Cognition*, 13, 103-128.
- Wimmer, H. & Weichbold, V. (1994), "Children's theory of mind: Fodor's heuristics examined", *Cognition*, 53, 45-57.