



**TRIANGULACIÓN, NORMATIVIDAD Y COORDINACIÓN AFECTIVA EN LA
ONTOGÉNESIS DEL PENSAMIENTO**

**TRIANGULATION, NORMATIVITY AND AFFECTIVE COORDINATION IN THE
ONTOGENESIS OF THOUGHT**

JESÚS ARMANDO FAJARDO SANTAMARÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA
BOGOTÁ, COLOMBIA

2016

**TRIANGULACIÓN, NORMATIVIDAD Y COORDINACIÓN AFECTIVA EN LA
ONTOGÉNESIS DEL PENSAMIENTO**

**TRIANGULATION, NORMATIVITY AND AFFECTIVE COORDINATION IN THE
ONTOGENESIS OF THOUGHT**

JESÚS ARMANDO FAJARDO SANTAMARÍA

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Doctor en Filosofía

Director:

William Augusto Duica Cuervo (Ph.D.)

Línea de Investigación:

Filosofía de la mente

Grupo de Investigación:

Relativismo y Racionalidad

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

BOGOTÁ, COLOMBIA

2016

A Catalina, quien me ha interpelado tanto...

Agradecimientos

La realización de esta investigación no habría sido posible sin la colaboración y apoyo brindado por la Universidad Nacional de Colombia, en el transcurso del Doctorado, y por la ayuda ofrecida por diversas personas, entre quienes quiero destacar:

A William Duica, por su acompañamiento y dirección durante la realización de la presente tesis Doctoral, sin sus ideas acerca de la triangulación y el ascenso epistémico no habría podido siquiera intentar este texto.

A Luis Eduardo Hoyos, por su corrección y confianza, por haberme brindado la oportunidad de acceder a la discusión filosófica de lo mental para aprender de su punto de vista a pesar de ser solo un profano.

A los miembros del Grupo de Investigación Relativismo y Racionalidad, por sus contribuciones en mi formación, las discusiones del grupo aunque esporádicas tuvieron un profundo efecto en mi manera de pensar.

A Hernán Sierra, Rosalía Montealegre y Jorge Larreamendy (QEPD), por sus nociones sobre el pensamiento infantil, con ellos aprendí que el comportamiento inteligente antecede a la representación y que la cultura es importante para el desarrollo. Lo poco que sé de psicología se lo debo a ellos.

A Cristina Santana, por sus observaciones y corrección de estilo realizadas a lo largo de este trabajo, hablar con ella me ha formado y disciplinado.

Resumen

El argumento de que la triangulación es una condición necesaria para la emergencia del pensamiento es una de las ideas más controvertidas de la obra de Donald Davidson. En este texto exploro alternativas para completarlo de una manera tal que aumente nuestra comprensión sobre el desarrollo de las capacidades cognitivas de alto nivel. Las nociones de normatividad situada e interpelación correctiva se proponen como ideas capaces de enmendar las carencias detectadas por los críticos en el argumento de la triangulación. La triangulación juega un papel importante porque conduce a la formación de una estructura normativa situada de las prácticas cotidianas y a la aparición de una red incipiente de conceptos vinculados por índices. Al final se propone una dinámica del proceso en la cual la flexibilidad y la autonomía del comportamiento se amplifican gracias a la variabilidad presente en las situaciones de interacción cotidiana.

Palabras clave: Triangulación, Normatividad Situada, Interpelación, Davidson, Ontogénesis del Pensamiento.

Abstract

The argument that triangulation is a necessary condition for the emergence of thought is one of the most controversial ideas of Donald Davidson. In this text I explore alternatives to complete it in a way that increase our understanding of development of higher cognitive capacities. Situated normativity and corrective request notions are purposed as ideas able to amend the weaknesses identified by critics of the argument of the triangulation. Triangulation is a key source that leads to the formation of a normative situated structure of daily practices and to the emergence of an incipient network of concepts related by indices. At the end a dynamic process in which the flexibility and autonomy of behaviour are amplified due to the variability present in situations daily interaction is proposed.

Keywords: Triangulation, Situated Normativity, Request, Davidson, Ontogenesis of Thought

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
Resumen	IX
Introducción	1
Capítulo 1 DAVIDSON Y EL PENSAMIENTO VISTO COMO UN PROCESO PSICOLÓGICO DE ALTO NIVEL.....	7
1.1 El pensamiento según Davidson	8
1.2 Dos niveles de actividad cognitiva	12
1.3 El argumento de la triangulación	21
Capítulo 2 INTERPELACIÓN CORRECTIVA SITUADA	27
2.1 La crítica de Talmage a la idea de comunicación pre-lingüística	28
2.2 Comunicación sin el lenguaje convencional: Del futbol a los llantos Infantiles.....	31
2.3 La comunicación sin lenguaje proposicional.....	34
2.4 Antecedentes de la idea de una comunicación pre-lingüística situada	38
2.4.1 Antecedentes en la investigación empírica	38
2.4.2 Antecedentes en la investigación filosófica	44
2.5 Interpelación: La comunicación en contextos normativos situados	50
Capítulo 3 NORMATIVIDAD SITUADA EN LA TRIANGULACIÓN PRE-LINGÜÍSTICA.....	54
3.1 La crítica de Glüer a la triangulación como condición necesaria	55
3.2 Un ámbito normativo excesivamente intelectualizado	59
3.3 Normatividad situada: ampliando los límites del ámbito normativo	64
3.4 Normatividad situada en la interacción social dirigida a objetos	72
3.4.1 El triángulo de una danza improvisada	74
3.4.2 Normatividades situadas como antecedentes del pensamiento	76
3.5 La normatividad situada en la triangulación con individuos pre-lingüísticos ..	79
Capítulo 4 LA EMERGENCIA DE UNA ESTRUCTURA NORMATIVA Y COMUNICATIVA	83
4.1 La crítica de Montminy y los estándares compartidos	85
4.2 La infraestructura normativa situada	87
4.2.1 Implementación y reconocimiento de normas a través de objetos	88
4.2.2 Lugares y momentos: La contextualización de las normas situadas	92
4.3 El aspecto informativo de la infraestructura	94
4.3.1 Objetos Informativos - Normativos: Comunicación apoyada en el entorno.....	94
4.3.2 Lugares y momentos informativos.....	98
4.4 La organización de la actividad: Estructurando prácticas conjuntas.....	100
4.4.1 La adopción implícita de roles.....	100

4.4.2	Una sola triangulación con principios en planos diferentes	102
Capítulo 5 ACTIVIDAD RE-ESTRUCTURADA, FLEXIBILIDAD Y AUTONOMÍA EN LA EMERGENCIA DEL PENSAMIENTO		
		106
5.1	Actividad desestructurada: Enfrentando diversas circunstancias	108
5.2	Actividad re-estructurada: Adaptándose a las circunstancias	112
5.3	El juego funcional y la ampliación de la memoria	118
5.4	Índices y coordinación teórica incipiente	124
5.5	Representaciones interpretativas y el verdadero juego simulado	128
Referencias		135
Apéndice A: Escenarios de triangulación en el desarrollo ontogenético del infante (Propuesta aproximada en meses)		143
Apéndice B. Hitos del desarrollo ontogenético que evidencian aspectos importantes para el análisis del proceso de emergencia del pensamiento		144

Introducción

El estudio del desarrollo de los procesos psicológicos se encuentra entre los campos de investigación más prolíficos de la segunda mitad del siglo XX. Es un área tan interesante que ha llamado la atención de los estudiosos de diversas disciplinas. Donald Davidson se encuentra entre los que se ha aventurado en el asunto de la ontogénesis del pensamiento debido a que en ese tópico convergen diversos temas relacionados con su propia investigación filosófica. Davidson propuso una manera de abordar el asunto de la emergencia del pensamiento en consonancia con sus ideas acerca de la creencia, la objetividad y la interpretación lingüística.

El corazón de la propuesta de Davidson se halla en un texto del año 1999, titulado “*The Emergence of Thought*”. En este documento el filósofo norteamericano presentó la idea de que la “triangulación pre-lingüística y pre-cognitiva es una condición necesaria tanto para la fijación del significado como para la objetividad del pensamiento” (Davidson, 2001a, p.128). Vale la pena anotar para quien no se encuentre familiarizado con la obra del autor que lo que él denomina *triangulación* es una situación en la que interactúan dos individuos y un objeto. De modo que, lo que la tesis anterior postula es que la interacción social y con objetos es una condición necesaria para la emergencia de las capacidades cognitivas que exhiben los humanos adultos.

Esta propuesta hace eco de la observación de sentido común de que la interacción de los bebés con los padres es importante para su desarrollo cognitivo (Astington y Jenkins, 1999). En ello Davidson no es particularmente innovador, pero cuando uno se acerca con mayor profundidad a sus ideas encuentra elementos teóricos que podrían iluminar las perplejidades y confusiones que uno suele encontrar en los estudios académicos del desarrollo de la actividad cognitiva, especialmente porque lo que el autor nos ofrece es una alternativa teórica que permite articular de una manera armoniosa diversos hallazgos de la investigación científica haciendo posible encarar problemas difíciles del campo relacionados con el papel de la interacción social y la experiencia con el mundo en la aparición de las formas de pensamiento distintivas de nuestra especie.

Ahora bien, Davidson no es el único ni el primer autor que formuló la hipótesis de que la interacción social es crucial para el pensamiento humano adulto. Esta es una idea que ya fue anticipada por Vygotsky en psicología a principios del siglo XX (Montealegre, 2007) y ha sido profusamente discutida en sociología y antropología por diversos autores (Davidson, Noble, Lieberman, Ragir y Burling, 1993; Gabora, 2008; Taylor, 2010). Sin embargo, la propuesta de

Davidson ofrece dos ventajas que hacen fructífero su abordaje. En primer lugar, Davidson en su calidad de filósofo programático (Lepore, 2004) nos ofrece un conjunto de ideas e intuiciones interconectadas con su idea de la triangulación, por lo tanto aunque en algunos pasajes su pensamiento pueda parecer oscuro, el mismo autor nos ofrece los elementos con los cuales interpretar, recomponer o complementar sus ideas. En segundo lugar, lo que Davidson provee con el argumento de la triangulación es un modelo teórico relativamente escueto, lo cual constituye una ventaja porque permite detectar los aspectos de la interacción social que son cruciales para la emergencia del pensamiento, esto facilita la tarea de hallar alternativas capaces de mejorar la explicación propuesta por el autor.

Mi investigación se sirve precisamente de estas dos ventajas amplificando, complementando e interpretando la propuesta básica del argumento de la triangulación de Davidson con el fin de hallar un modelo lo suficientemente robusto como para abordar el problema de cómo emergen ontogénicamente las condiciones para pensar el mundo a la manera de los seres humanos adultos. Esta investigación se enfocará en el análisis de formas de comportamiento que anteceden a la actividad cognitiva típicamente adulta y le permiten a un individuo concebir un mundo objetivo. Tales formas de comportamiento se pueden observar tanto en animales no humanos como en animales humanos que, como dice Davidson, son capaces de participar en una triangulación sin poseer lenguaje ni conceptos. Debido a que se trata de conductas inteligentes que no se sirven del lenguaje ni de un sistema de conceptos es plausible analizarlas como precondition para la emergencia de las capacidades adultas que son presumiblemente de segundo orden.

Vale la pena profundizar en esta presunción acerca de que el pensamiento es un tipo de actividad cognitiva de alto nivel. No hay que perder de vista que en la obra de Davidson el problema de la emergencia del pensamiento está planteado como la dificultad para explicar el proceso que conduce de la conducta inteligente a la aparición del pensamiento distintivamente humano, esto es, se trata de una brecha entre dos momentos del desarrollo psicológico. Una idea orientadora para llenar la brecha se encuentra en la idea de que el pensamiento es, para decirlo de algún modo, una habilidad de segundo orden que emerge con base en formas de comportamiento que como lo he dicho atrás son más básicas en el sentido en que las compartimos con diversas especies de animales. Este es un aspecto del que hablaré con mayor profundidad durante el primer capítulo, pero quisiera anticipar que se trata de una manera de hablar en la que se acepta

que hay fenómenos psicológicos con diferentes grados de complejidad (Taylor, 2010). Esta tampoco es una idea abrumadoramente novedosa (Cole, 2007). Ya en el alba del siglo XX Vygotsky diferenciaba entre procesos psicológicos primarios y procesos psicológicos superiores; hoy en día esta noción se incluye de manera implícita o explícita en las investigaciones del desarrollo frecuentemente en la forma de ideas sobre niveles representacionales. Así pues le pido al lector desde este instante que tenga en cuenta que de lo que pretendo dar cuenta es de la emergencia de un tipo de actividad cognitiva que incluye la capacidad para concebir una distancia entre la propia vida mental y un mundo objetivo. A esto en psicología usualmente se le denomina capacidad metarrepresentacional (Perner, 1994).

Cabe anotar que el énfasis de Davidson en la importancia de la triangulación como condición necesaria del pensamiento ha sido fuertemente criticado al punto que su aproximación suele tildarse de confusa e insatisfactoria. Una parte importante de las dificultades presentes en el trabajo de Davidson está asociada al hecho de que su distinción entre triangulación simple (pre-lingüística, pre-cognitiva) y triangulación lingüística es demasiado general para dar cuenta de aspectos relevantes para el análisis del desarrollo ontogenético. Más específicamente hablando, el escenario normal de la interacción social en el desarrollo infantil esto es, la relación que una madre establece con su bebé es uno tal que no está cubierto ni por el encuadre de la triangulación simple ni por el de la triangulación lingüística. Nótese que en este caso uno de los individuos carece del lenguaje o del sistema conceptual adulto mientras que el otro es pleno usuario del lenguaje y es capaz de articular razones dentro del ámbito conceptual, se trata de un escenario *asimétrico*. Duica (2014) ha denominado a este escenario *triangulación lingüístico-condicionada*. En esta situación la comunicación entre los dos individuos no puede contar con el lenguaje en estricto sentido, puesto que el niño es un individuo pre-lingüístico y pre-cognitivo, por lo cual se trata de un escenario en el que la comunicación se sirve de las capacidades que anteceden a la aparición misma del lenguaje. Aclarar este tipo de interacción es una parte importante de la tarea emprendida en esta investigación.

La hipótesis general de este trabajo es que *en la triangulación lingüístico-condicionada operan normatividades que gobiernan la actividad irreflexiva de la madre y del infante. Se trata de normatividades situadas que operan en tiempo real y en las que el comportamiento de los participantes tiene la forma de conducta afectiva (contento-descontento) que se dirige (Ur-Intencionalmente) a objetos, lugares y momentos del entorno común. Para desarrollar mi*

hipótesis propongo la interpelación como una forma de comunicación anterior al lenguaje, que hace posible la coordinación de la conducta afectiva conforme a normatividades situadas vigentes en las situaciones de interacción cotidiana entre adultos e infantes. Estos elementos determinan la aparición de una base común de estándares en la actividad irreflexiva en tiempo real que sirve como soporte para la emergencia de capacidades cognitivas de alto nivel.

Desde mi punto de vista la controversia generada por el argumento de la triangulación, y más aún el abierto rechazo de esta idea por una buena parte de la comunidad académica es algo relacionado con el desarrollo incompleto de ciertos aspectos de la propuesta davidsoniana, esto se observa mejor al examinar las críticas al punto de vista del autor. Hay tres reclamos importantes que vale la pena examinar, uno de ellos dirigido a minar la idea de que la triangulación puede ser una condición necesaria para la emergencia del pensamiento y los otros dos dirigidos a contradecir la idea de que es una condición constitutiva del mismo. Estas tres críticas son: a) “La triangulación presupone las mismas habilidades que se supone hace posible” (Glüer, 2006, p.15) esto es, habilidades conceptuales, por lo cual no tiene sentido decir que es una condición necesaria de su emergencia, b) La triangulación no es necesaria para fijar el significado (Talmage, 1997) y, c) Tampoco es necesaria para el rasgo de objetividad del pensamiento (Montminy, 2003).

Acorde con este diagnóstico, mi estrategia general consistirá en complementar el modelo excesivamente escueto del autor para mostrar que de esta manera se pueden solventar los problemas que suelen achacársele. El producto de esta labor será una propuesta enriquecida en la que con la incorporación de las ideas de *interpelación* (Capítulo 2) y *normatividad situada* (Capítulo 3) se podrá dar cuenta de la emergencia de una cierta *estructura normativa y comunicativa* en las prácticas que llevan a cabo los individuos que interactúan en un entorno común (Capítulo 4). Agregar estas nociones a la discusión permitirá dar respuesta a los reclamos de los autores antes mencionados mostrando que: a) En respuesta a Talmage, la idea misma de comunicarse en una triangulación con seres pre-lingüísticos no es incoherente y puede servir de base para la fijación del significado, b) En respuesta a Glüer, la triangulación entre madre e infante no supone las capacidades que supuestamente pretende explicar, esto es, dos individuos sensibles a la corrección de su actividad irreflexiva pueden interactuar mutuamente dirigiéndose a objetos sin la necesidad de que ambos posean creencias o conceptos, y c) En respuesta a

Montminy, la triangulación brinda una base de estándares que permite evaluar de forma distanciada la corrección del comportamiento frente al mundo.

En el último capítulo articularé una explicación acerca de las razones por las cuales la triangulación lingüístico-condicionada es necesaria para el desarrollo ontogenético de las formas de pensamiento de alto nivel. En ese quinto capítulo el lector se encontrará con que los elementos que he incorporado al escueto argumento de la triangulación pre-lingüística permiten retratar de una manera plausible el proceso por el cual emerge la actividad cognitiva de alto nivel. Suscribiré la idea de que la dinámica general del desarrollo conduce al aumento de la flexibilidad y la autonomía del comportamiento infantil gracias a la reestructuración de la actividad cotidiana conjunta. Para entender dicha dinámica es necesario tener en mente que el escenario triangular es *asimétrico*. La actividad de los adultos dirigida al niño o a objetos en situaciones compartidas llega a ser un elemento crucial para el desarrollo infantil en la medida en que desestructura o reestructura activamente la práctica conjunta conforme a criterios plenamente articulados en la esfera del pensamiento humano adulto. Describiré ciertas regularidades del proceso que no sólo son consistentes con la teoría davidsoniana de la triangulación sino también con lo que en la actualidad sabemos acerca del desarrollo infantil (ver apéndices A y B). Los resultados de esta investigación delimitan temas e hipótesis en las que podrían converger tanto los científicos que estudian el desarrollo infantil como los filósofos que interesados por las ideas de Davidson discuten aspectos intrincados de su obra

Capítulo 1

DAVIDSON Y EL PENSAMIENTO VISTO COMO UN PROCESO PSICOLÓGICO DE ALTO NIVEL

Pregúntate: ¿Sería imaginable que alguien aprendiera a calcular de memoria sin calcular nunca por escrito u oralmente? «Aprenderlo» significa ser conducido a poder hacerlo. Y lo único que nos preguntamos es qué valdrá como criterio de que alguien lo puede hacer.

(Wittgenstein, 2003, Núm. 385)

La emergencia del pensamiento es uno de esos problemas que llenan de perplejidad a los académicos, puesto que consiste en el desafío de encontrar las ideas que nos permitan comprender mejor la transición entre dos niveles de desarrollo de la actividad cognitiva que aparentemente están bien delineados. Según Davidson, por un lado hay un nivel de desarrollo correspondiente al comportamiento inteligente que podría ser comprendido “usando el lenguaje de la neurología, o en términos puramente conductistas” (Davidson, 2001a, p. 127) y por otra parte un nivel caracterizado por la posesión de estados mentales como deseos y creencias, y por la realización de acciones intencionales (Davidson, 2001b).

Una parte importante de la estrategia argumentativa de Davidson consiste en describir el segundo nivel mediante la enumeración de ciertos rasgos, a saber, holismo, normatividad-conceptual y objetividad, que distinguen lo que él llama pensamiento de otras formas de actividad inteligente. Vale la pena apuntar desde ahora que la razón por la cual, según Davidson, la aparición del pensamiento es un asunto de *emergencia* es porque sus rasgos distintivos no se encuentran presentes en otras formas presumiblemente más simples de comportamiento.

Así pues, para seguir la argumentación del autor hay que reconocer en primer lugar su distinción implícita entre dos formas de actividad cognitiva. Una es aquella que carece de los citados rasgos; para hablar de ella el autor reserva términos como “comportamiento” (Davidson, 2004b, p. 136), “inclinaciones compartidas” (Davidson, 2004b, p. 143) o habilidad para la “discriminación” (Davidson, 2004a, p. 9). La otra forma de actividad cognitiva corresponde a las creencias, deseos y acciones intencionales que según los reclamos del autor exhiben plenamente los rasgos de holismo, normatividad-conceptual y objetividad.

Para Davidson, la situación de triangulación es necesaria tanto en el proceso ontogenético como en el filogenético para el paso que conduce del comportamiento inteligente al pensamiento humano adulto que normalmente exhibe los rasgos descritos de holismo, normatividad-conceptual y objetividad. Así pues, para decirlo con la mayor precisión posible, la idea del autor es que la triangulación es una condición necesaria para la emergencia de formas de pensamiento caracterizadas por las relaciones sistemáticas entre conceptos con arreglo a parámetros normativos que versan sobre un mundo independiente de quienes los poseen.

Hay dos fuentes de oposición a esta propuesta. En primer lugar hay una opinión implícita extendida en la comunidad académica en general que es importante para la crítica de los detractores de la obra de Davidson y consiste en el rechazo a la idea de que hay dos niveles diferenciados en la actividad cognitiva inteligente. En segundo lugar se reclama que Davidson caracteriza su propuesta de una manera confusa.

El plan para este primer capítulo tiene tres partes. En primer lugar hablaré brevemente acerca de la noción davidsoniana de pensamiento y de sus rasgos de holismo, normatividad-conceptual y objetividad. En segundo lugar hablaré de la distinción entre actividades cognitivas de dos niveles diferentes y explicaré por qué constituye una clave importante para entender el desarrollo ontogenético de los bebés humanos. Finalizaré el capítulo presentando el argumento de la triangulación (las ideas de Davidson acerca de la importancia de la situación de triangulación en el desarrollo cognitivo) haciendo hincapié en los componentes que resultan sugerentes para orientar esta investigación

1.1 El pensamiento según Davidson

Una de las ventajas de la aproximación de Davidson se encuentra en que el autor delimita de una manera bastante precisa lo que entiende por “pensamiento”. Un individuo que piensa: a) posee actitudes proposicionales (Davidson, 2004b. p 137), b) Posee un mundo compartido con alguien más, una “ontología” (Davidson, 2004b. p 140), c) Es capaz por sí mismo de concebir el error, esto es, comprende que alguien puede tener una actitud proposicional que no coincide con la “ontología” públicamente compartida (Davidson, 2004b. p. 141) y d), Puede apreciar el concepto de verdad objetiva (Davidson, 2001a. p. 130) esto es, reconoce la creencia falsa. Vale la pena apuntar que esta delimitación no coincide necesariamente con lo que otros autores incluyen en la categoría “pensamiento”. (Véase Pérez, 2005).

El pensamiento concebido así se caracteriza porque es “holista, conceptual y objetivo” (Martínez, 2006, p. 163). Dichos rasgos son usualmente interpretados como una evidencia de la tesis davidsoniana de la interdependencia entre el lenguaje y el pensamiento, de manera tal que sólo se podría atribuir pensamiento a los individuos que como plenos usuarios de un lenguaje pueden: a) Poseer conceptos que están interrelacionados unos con otros, b) Saber que poseen dichos conceptos, y c) Concebir la posibilidad del error conceptual. Algunos teóricos creen que los criterios usados por Davidson son tan restrictivos que “un lugar común de la psicología filosófica reciente es criticar a Davidson porque defiende que ni los niños ni los animales piensan porque no hablan” (Pérez, 2009, p. 118).

Examinemos con mayor detalle tales rasgos. En primer lugar, según Davidson, los estados intencionales como las creencias y los deseos (los pensamientos) tienen un carácter holista básicamente porque son *ininteligibles* de manera aislada, esto es, la atribución de alguna creencia a alguien implica siempre la atribución de otras creencias y en general de todo un conglomerado de otros estados intencionales. Este carácter holista está entre los mayores escollos a sortear cuando se aborda el tema de la emergencia del pensamiento, puesto que nos insta a concebir que las creencias, deseos e intenciones emergen de modo conjunto (Talmage y Mercer, 1991). Así por ejemplo, si quisiéramos atribuir a un animal una creencia como “el perro piensa que el gato trepó aquel roble” (Davidson, 2001b, p.98), esto implicaría atribuir al perro toda una red de creencias acerca de gatos, de animales, de árboles, de acciones como trepar y probablemente del mundo en general. La estrategia general de Davidson para defender el holismo de lo mental consiste en mostrar que los estados psicológicos de los seres humanos son “complicados y ricos¹” (Davidson, 2004b, p. 136). Así pues, al realizar el análisis de la atribución de conceptos, él señala que por ejemplo “un caballo puede distinguir al hombre de otros animales, pero si ha de tener un concepto de lo que está distinguiendo, tal concepto no es nada parecido a los nuestros”. (p.136). Nótese que el autor al realizar esta afirmación no desconoce la presencia de una cierta actividad cognitiva entre los animales, después de todo él mismo acepta que el caballo puede distinguir al hombre; lo que pretende señalar es más bien que

¹ El autor dice “complicated and rich”, en castellano podríamos entender esta tendencia a la interrelación masiva más como una forma de complejidad. No veo razón alguna para establecer diferencia en este caso por lo cual he mantenido el término “complicado” como una clave para recordar que se trata del problema de interrelacionar adecuadamente un concepto con otros.

los conceptos de los seres humanos adultos a diferencia de la actividad cognitiva de otros seres, son fenómenos mentales complejos y enriquecidos en la medida en que su posesión implica la comprensión de otros conceptos interrelacionados.

Siguiendo la misma estrategia Davidson postula algún fenómeno mental, por ejemplo una creencia, y procede a enlistar otros que están interrelacionados en una red amplia de fenómenos interconectados. Desde su punto de vista el holismo es tanto intra-actitudinal, esto es, las creencias se relacionan con otras creencias, o los deseos con otros deseos, etc; como “inter-actitudinal” (Davidson, 2004a, p. 16), es decir, creencias que se relacionan con deseos, etc. Tales conexiones están relacionadas con las diversas posibilidades que los individuos enfrentan en su interacción cotidiana.

El holismo² resulta ser un rasgo relacionado con la explicación de la complejidad de la comprensión que normalmente tiene un individuo humano adulto sobre las situaciones en las que está involucrado (Davidson, 2004a). Según Davidson, no hay “distinción que deba hacerse entre tener conceptos y tener actitudes proposicionales” (Davidson, 2004b, p. 137), lo cual es comprensible una vez que uno entiende que para Davidson la posesión de conceptos implica la capacidad para comprender las complejas relaciones entre estados intencionales que son coherentes entre si y que corresponden a un mundo objetivo públicamente compartido. Esto nos lleva al segundo rasgo del pensamiento, a saber su carácter conceptual y normativo.

De acuerdo con Davidson, el pensamiento es conceptual porque los estados intencionales pueden ser analizados con arreglo a cierta “normatividad” (Davidson, 2004d, p166)³. Desde el punto de vista de Davidson un individuo que posee un concepto es alguien que tiene la capacidad de comprender que su aplicación del mismo puede ser *incorrecta*⁴ (Davidson, 2004d). La idea de una verdad objetiva es una noción normativa distintiva de los individuos que tienen pensamiento. Nótese que dicha noción supone la articulación de varios niveles de corrección. Esto es, el poseedor del concepto de verdad objetiva puede coordinar la corrección de los estándares

² Diversos autores encuentran problemática la caracterización holista del pensamiento porque supuestamente no es consistente con una teoría causal del contenido (González, 2010).

³ Esta es una concepción en la que el trabajo de Davidson se acerca al de otros autores como por ejemplo Robert Brandom. (Ver Brandom, 2005, p. 49)

⁴ La noción de normatividad involucrada es algo que discutiré con mayor profundidad en el tercer capítulo, baste por ahora señalar que la mera distinción entre aplicaciones correctas e incorrectas es un indicio de comportamiento normativamente orientado.

públicamente compartidos con la corrección o incorrección que atribuye a los estados mentales de alguien (creencias, deseos). Así por ejemplo, desde el punto de vista de Davidson atribuir a un individuo una creencia sobre un toro implica algo más que evidenciar su capacidad para discriminar toros correctamente, supone más bien la posesión de un estándar conceptual, de modo que quien posee alguna creencia acerca de algún toro comprende que hay situaciones en las que el estándar aplicable para el concepto “toro” puede ser erróneamente aplicado:

Cuando el aprendiz dice “eso es una vaca” mientras es enfrentado con un toro, ¿está aplicando erróneamente el concepto vaca o aplicando correctamente un concepto que cubre simultáneamente a toros y vacas? Si también aprende cuáles pueden ser las condiciones de verdad de “esto es una ubre”, uno puede probar que él asegura que “esto es una ubre” cuando es enfrentado con vacas pero no usualmente cuando le es presentado un toro.

Pero el paso largo y necesario es aprender a *explicar* errores. Esto es cuando uno ha aprendido a decir o a pensar “eso luce verde”, “ese hombre parece pequeño”, “yo pensaba que era un oasis” cuando uno dice o piensa que alguna cosa azul era verde, o que el hombre aparentemente⁵ grande en la distancia era pequeño, o que lo que lucía como un oasis era un espejismo, es que uno ha adquirido maestría en la distinción entre apariencia y realidad, entre creer verdaderamente y creer falsamente. Es también en este punto que la distinción llega a ser clara entre pensar falsamente que un toro es una vaca, y simplemente aplicar la palabra “vaca” para ambos (Davidson, 2004b, pp.144-145) (Énfasis agregado)

Como se ve en la cita, la posesión de conceptos es algo que el autor vincula expresamente con la adquisición de una cierta maestría en la aplicación de “estándares” (Davidson, 2004b, p. 141), así como en el reconocimiento de actividades que revelan la aplicación inadecuada de los mismos. Es por esto que se debe interpretar el aspecto conceptual del pensamiento en la teoría de Davidson como implicando alguna forma de reconocimiento normativo, más específicamente se trata de un rasgo que está vinculado con las capacidades de los agentes para *explicar* la verdad o falsedad en las emisiones comunicativas propias y de otras personas.

Ahora bien, la cita también nos permite acercarnos al tercer aspecto del pensamiento a saber, su objetividad. Davidson señala en diversos textos que un individuo que piensa es alguien que posee el *concepto de mundo objetivo*, esto es, tiene la idea de que hay un entorno cuyos

⁵ Davidson dice: The large man in the distance was small. Introduzco la palabra *aparentemente* para mejorar la traducción.

objetos, propiedades y estados pueden ser distintos a los objetos, propiedades y estados que creemos que tiene. La posesión de esta noción está enlazada con la capacidad para reconocer alguna *verdad objetiva*, y esto tiene que ver como lo señalábamos anteriormente con la capacidad para comprender que una creencia tiene condiciones que son independientes del punto de vista del sujeto (Davidson, 2001c). A su vez estas dos nociones están interconectadas con la capacidad para concebirse a uno mismo y a otros como seres con creencias, rasgo que ha sido destacado recientemente por William Duica quien señala que “sin el concepto de verdad objetiva no es posible identificar creencias ni en los otros, ni en uno mismo” (Duica, 2014, p. 130).

En consonancia, la cuestión de la emergencia del pensamiento *objetivo* tiene que ver con establecer cuáles son las condiciones necesarias para que aparezcan por primera vez en el curso del desarrollo ontogénico de un individuo tres capacidades mutuamente enlazadas, a saber: a) la capacidad para concebir un *mundo objetivo*, b) la habilidad para reconocer *verdades objetivas* y, c) la posesión del *concepto de creencia*, esto es, tener la idea de que hay seres que tienen estados intencionales regidos por ciertas condiciones de verdad.

1.2 Dos niveles de actividad cognitiva

Diferentes voces de protesta se han opuesto a la noción de pensamiento delineada por Davidson (Verheggen, 2007). En general hay dos razones para dicha oposición, la primera de ellas consiste en que la descripción del autor resulta tan detallada con respecto a la riqueza y complejidad del pensamiento que resulta simplemente difícil concebir la emergencia de la amplia red de conceptos y estados mentales descritos por Davidson. Hay autores que han interpretado inclusive esta dificultad como una cierta “tesis negativa” implícita sostenida por el filósofo norteamericano (Pérez, 2009, p. 119). Esta interpretación sostiene que, de acuerdo con Davidson, formular una teoría científica de la emergencia del pensamiento es imposible en la medida en que carecemos de los conceptos que nos permitan comprender niveles intermedios en el proceso que conduce del comportamiento inteligente al pensamiento. No comparto esta interpretación puesto que Davidson señala que “a pesar de estas observaciones pesimistas” su aproximación incluye sugerencias para “acercarse inteligiblemente al problema” (Davidson 2001a, p. 128). Más aún, lo que el autor parece sugerir es que se necesita considerar la investigación empírica

seriamente desde el punto de vista filosófico a fin de abordar un problema que es netamente conceptual⁶.

Una segunda fuente de oposición a la noción davidsoniana de pensamiento estriba en que los estudios del comportamiento de los animales e infantes, (es decir, seres sin una actividad cognitiva que cumpla los lineamientos que Davidson traza para hablar de pensamiento) revelan que ellos tienen capacidades intelectuales bastante sofisticadas, por lo cual suele interpretarse a Davidson como equivocado con respecto a la complejidad, generalización, capacidad para la inferencia u objetividad que supuestamente poseen los seres que “carecen de competencia lingüística” (Witzthum, 2006, p. 228).

El resultado usual al que conduce este tipo de críticas es a la formulación separada de dos formas de atribuir conceptos y de manera más general a la caracterización diferenciada de dos niveles de actividad cognitiva. Usualmente lo que los autores proponen es que en el primer nivel tanto los bebés como los animales poseen “su propio repertorio de conceptos” (Witzthum, 2006, p. 251). Sorpresivamente este tipo de propuestas (Pérez, 2005) utiliza como parte de su estrategia el mismísimo punto de partida de Davidson, esto es, la idea de que hay que distinguir dos niveles de actividad inteligente, pero su aproximación ataca la propuesta del autor meramente a través de la invasión de los dominios del ámbito que según Davidson es genuinamente conceptual. En consonancia hay una gama más o menos amplia de estudios dirigidos a mostrar que los animales y los bebés tienen creencias, conceptos, intenciones y otros elementos que por oposición Davidson reserva únicamente para “las criaturas con habla” (Davidson, 2004b. p. 138). Ello ha configurado una tendencia en buena parte de la investigación contemporánea que se enfila en contra de la idea de que el lenguaje es necesario para fenómenos mentales de alta complejidad como aquellos involucrados en la inferencia o la comprensión de situaciones cotidianas (Glock, 2000).

Ahora bien, yo creo que este tipo de ataques es injusto con Davidson, puesto que por oposición a muchos de sus críticos e inclusive algunos de sus defensores no creo que Davidson obviara inadvertidamente la sutileza y complejidad presentes en el comportamiento inteligente de los seres que no poseen un lenguaje. La caracterización misma que el autor nos ofrece del

⁶ Resulta curioso que en el mismo párrafo del texto *Emergence of thought* Davidson se muestre agradecido por el hecho de no ser un psicólogo del desarrollo. (Davidson, 2001a, p. 128).

pensamiento nos brinda tres pistas que sugieren que el autor comprendía adecuadamente la riqueza del comportamiento inteligente de los animales y los bebés no lingüísticos (Glock, 2000). Quiero discutir brevemente estas pistas para mostrar que el énfasis de la propuesta de Davidson ha sido malinterpretado, puesto que muchos autores han creído que de sus propuestas se deriva una supuesta negación de cualquier tipo de actividad cognitiva en los seres pre-lingüísticos. La consecuencia más nociva de tal interpretación se halla en que los comentaristas pierden de vista el verdadero acento de la aproximación de Davidson, esto es, el reclamo según el cual hay formas de actividad cognitiva cuya aparición misma es ininteligible sin la triangulación. Nótese que mi uso del término “actividad cognitiva” es suficientemente amplio. Incluyo bajo esta categoría diversos fenómenos psicológicos del mismo modo que los teóricos en ciencia cognitiva lo hacen en la actualidad. En este sentido, el estudio de la cognición abarca fenómenos mentales inconscientes, irreflexivos e implícitos tanto como los que son conscientes, reflexivos y explícitos⁷. Permítaseme entonces enumerar las pistas de las que estoy hablando.

El primer indicio en favor de mi interpretación está relacionado con que Davidson reconoce que la posesión de información es un antecedente necesario de la posesión de creencias y otros estados intencionales. De hecho Davidson dice:

Creencias y deseos pueden existir sólo en el contexto de un sistema conceptual muy rico. Antes de que cualquier cosa en tal sistema pueda ser interpretado inteligiblemente como una creencia o un deseo – como un pensamiento de cualquier clase – el sistema debe contener mucha de la información básica que la gente tiene. Hasta que tal punto es alcanzado, nosotros podemos decir que varias piezas de información, aun fines y estrategias son representadas en el sistema, pero el sistema no puede ser interpretado como teniendo la información, fines o estrategias (Davidson, 2004e, p.90).

En esta cita Davidson reconoce que la capacidad para almacenar y procesar información es un antecedente necesario de los sistemas conceptuales enriquecidos de los seres humanos adultos. En consonancia, puede decirse que la concepción davidsoniana de los seres “pre-conceptuales” supone reconocerlos como individuos capaces de actividades de recolección y tratamiento de información. En los párrafos anteriores he llamado “actividad cognitiva” a este tipo de habilidades sobre la base de una suposición, a saber, que la información recolectada por

⁷ Para ver una explicación más detallada de estos niveles de actividad cognitiva en psicología ver el ensayo de Pylyshin titulado *¿Qué hay en la mente?* (Lepore & Pylyshin, 2003, p. 1-29).

los seres que no cuentan con un sistema conceptual enriquecido está relacionada con la configuración física del entorno habitado por tales seres según ciertos “parámetros⁸ de corrección”. Esta es por supuesto una manera aparentemente incorrecta de hablar sobre lo “cognitivo” en la medida en que dichas capacidades para recolectar y utilizar información no constituyen creencia verdadera y justificada, que es la manera usual de entender el conocimiento. Sin embargo, si hemos de seguir lo que Davidson propone en la cita, lo que hay que reconocer es que los sistemas que aprovechan información del entorno (por ejemplo, los animales y los bebés) tienen un comportamiento que los hace competentes y les permite lidiar *correctamente* los desafíos que enfrentan en tiempo real a su alrededor (Davidson 2004b).

Así por ejemplo, si un perro detecta a su alrededor el olor de un gato, dicha información constituye un cierto “saber”⁹ implícito en la vida cotidiana de dicho animal; el perro aprende a lo largo de su ciclo vital a través de diversos episodios de corrección comportamental a confiar en que la presencia de cierto olor denuncia la cercanía en el entorno de gatos, perros, humanos y demás. Ahora bien, como ya he señalado, ser capaz de recolectar y utilizar información del entorno circundante no constituye sin embargo conocimiento en el sentido clásico del término, puesto que dichas habilidades difícilmente pueden ser concebidas como creencias que están sujetas a la norma de la verdad y a la exigencia racional de justificación. A lo que Davidson se opone es precisamente a la idea de que la mera posesión de información aun cuando ella cuenta con parámetros implícitos que ajustan el comportamiento (como en el caso del perro) se le conciba como posesión de creencias. Y se opone a ello, porque desde su punto de vista toda creencia está relacionada con otras con arreglo a los criterios regentes de un sistema conceptual enriquecido¹⁰.

⁸ Uso esta noción de una manera especial, no se trata de aspectos conceptuales como criterios ajustados a condiciones de verdad, tiene que ver más bien con el reconocimiento en la reacción conductual misma de patrones que determinan el ajuste o desajuste de la actividad en tiempo real. Discutiré ampliamente este tema en el tercer capítulo por lo cual sugiero al lector meramente tener en cuenta que cuando uso “parámetros de corrección” se trata de algo vinculado a conducta ajustada y no a criterios conceptuales.

⁹ Pongo la palabra entre comillas para resaltar el hecho que a diferencia del saber propiamente dicho se trata de una información de la cual el individuo no es consciente, esto es, es una forma de saber sin saber que se sabe. Nótese que la articulación en al menos dos niveles, uno de los cuales es recursivo, “saber que se sabe”, “saber que se cree”, “explicar el error”, es uno de los aspectos centrales de la forma de argumentación Davidsoniana.

¹⁰ Esta es una apreciación en la que coincido con William Duica cuando dice que “deberíamos afinar nuestro lenguaje y nuestro análisis para distinguir entre «representaciones exitosas» -entendiendo la correspondencia con lo representado en términos de «función biológica»- y «creencias verdaderas» - evaluadas por la coherencia del sistema y la evidencia distal-” (Duica, 2014, p. 229).

Esto nos lleva al segundo indicio de que Davidson comprendía adecuadamente las habilidades “básicas” para tratar información pero prefirió enfatizar su teoría en la indagación por las capacidades cognitivas de alto nivel; tal es, su admisión implícita de una normatividad de primer nivel. Como señalé antes, hay un aspecto de la descripción davidsoniana de la situación de triangulación que normalmente ha sido desatendido, se trata del carácter normativo afectivo *básico* de la interacción social. Davidson nos presenta de manera explícita este elemento en el texto tres variedades de conocimiento:

Deseo concentrarme en lo que me parece primario, y tan apto para pasar desapercibido: el grado necesario de esencial comunidad para entender a otro individuo y hasta qué punto dicha comprensión provee el fundamento para el concepto de verdad y realidad del cual todo pensamiento depende... (Davidson, 2001d, p. 219)

Conectarse con los pensamientos de otros requiere que yo viva en el mismo mundo con ellos, compartir muchas *reacciones* a sus principales características, incluyendo sus *valores* (Davidson, 2001d, p. 220) Énfasis agregado.

Recientemente Erik Rietveld ha propuesto que hay aspectos normativos en la actividad irreflexiva que se evidencian en la conducta afectiva a través de la muestra de contento o descontento dirigido a despliegues comportamentales y objetos (Rietveld, 2008). Este análisis me parece concordante con lo expuesto por Davidson en la cita anterior porque nos permite pensar una forma de reacción comportamental a los valores de otros. Así pues, se puede describir mejor la situación de triangulación si se tiene en cuenta que los seres sin lenguaje ni pensamiento aprecian el ajuste comportamental del otro en la conducta afectiva misma. Discutiré este asunto con mayor profundidad en el tercer capítulo.

La tercera pista que nos revela que Davidson conocía bastante bien las capacidades de los seres pre-lingüísticos se halla en su discusión con Tyler Burge a propósito de la objetividad del pensamiento. Según Davidson para la objetividad “Lo que se necesita es algo que pueda proveer un estándar contra el cual un individuo pueda comprobar sus reacciones, y sólo otros individuos pueden hacer esto” (Davidson, 2004b, p.141). En la argumentación Davidsoniana el carácter *público* de los estándares puede interpretarse como un reclamo acerca de la importancia de la comunicación para “la formación de creencias” (Duica, 2014, p. 206). Por oposición, Tyler Burge piensa que la objetividad es un rasgo presente en pleno derecho en las funciones

psicológicas básicas, específicamente en la percepción entendida como una capacidad que los humanos compartimos con diversas especies del reino animal. Según Burge:

Un amplio grupo de animales tiene *representación objetiva* a través de la percepción. Probablemente todos los mamíferos, quizás todas las aves, muchos peces y reptiles, y algunos insectos perciben particulares físicos en el ambiente como teniendo atributos físicos específicos. Sus percepciones atribuyen posición espacial y relaciones espaciales, forma, movimiento, textura, color. Esos animales representan objetivamente en el sentido de que ellos representan independientemente-de la mente o de manera constitutivamente no-perspectivística los particulares físicos como teniendo los atributos físicos ordinarios que esos particulares de hecho instancian (Burge, 2010, p. 24) (Énfasis agregado)

Nótese que la cita delinea explícitamente la manera como debería entenderse la objetividad presente en la percepción. Enfatice el termino *representación objetiva* para señalar que Burge mezcla dos aspectos en su tratamiento de la objetividad. Por un lado hay que considerar el problema del ajuste de la información con el entorno circundante para lo cual la noción de representación según el mismo Davidson es “inocua” como ya lo ha mostrado Duica (Duica, 2014, p. 228). Resulta difícil distinguir la insistencia de Burge en el ajuste de la representación de las habilidades de discriminación que Davidson mismo asigna a los animales y otros seres no conceptuales, por ejemplo cuando dice que:

Los animales muestran por su conducta que están haciendo finas distinciones, y muchas de las cosas que ellos discriminan nosotros también. Ellos reconocen personas individuales y otros animales, distinguen entre varias clases de animal, encuentran el camino de vuelta a lugares en los que ellos han estado antes, y pueden aprender todo tipo de trucos. (Davidson, 2004b, p. 136)

Pero por otro lado, hay que considerar el asunto de la concordancia con estándares públicos compartidos con alguien más que es para lo cual Davidson reserva con exclusividad la idea de creencia en un mundo objetivo. Este es un aspecto que Burge simplemente deja de lado al hablar de *representaciones objetivas*. Así pues, parece que la mejor interpretación de la discusión de los dos autores no está relacionada con una supuesta discrepancia acerca de lo que los animales y otros individuos sin la mentalidad compleja humana pueden hacer, más bien es una disputa acerca de cuáles son las condiciones mínimas que nos autorizan para atribuir pensamiento objetivo a un individuo. En la versión de Burge la “objetividad presente en los sistemas perceptuales de varios animales es de muy bajo nivel” (Burge, 2010, p. 277), lo cual puede ser interpretado en el sentido de que, aunque esos niveles de objetividad son muy bajos,

los estándares conceptuales compartidos públicamente por los adultos humanos normales no constituyen las condiciones necesarias para la atribución de objetividad. Sobre esto Burge dice que:

Existe evidencia empírica abrumadora de que la percepción en ambos, humanos y animales no lingüísticos, aun pre-proposicionales, opera independientemente de tales capacidades. La representación perceptual objetiva de, y a partir de, entidades del ambiente no depende de tener actitudes proposicionales en absoluto, mucho menos las sofisticadas actitudes proposicionales suficientes para pensar condiciones generales de objetividad (Burge, 2010, p. 152).

Así pues, se puede sintetizar la posición de Burge señalando que para él los argumentos de Davidson pecan por una “hiper-intelectualización de las condiciones mínimas de la representación objetiva” (Burge, 2010, p. 152), lo cual es comprensible como un reclamo acerca de la complejidad que supuestamente debe tener una mentalidad que exhiba el rasgo de objetividad. De hecho, Burge señala explícitamente que el error presente en la argumentación de Davidson consiste en que sostiene que la “representación objetiva comienza en un nivel intelectual demasiado alto” (Burge, 2010, p. 152).

Yo creo que Burge acierta al decir que desde el punto de vista de Davidson el rasgo de objetividad emerge en un nivel intelectual *alto*. Una parte importante de la argumentación que he venido desplegando está soportada precisamente en la idea de que hay dos niveles intelectuales diferenciables, uno de los cuales resulta ser *alto* en el sentido de complejo y enriquecido por el funcionamiento de los procesos que ocurren en un nivel más bajo. Lo que no creo es que la acusación de “hiper-intelectualización” con la cual Burge ataca a Davidson se sostenga: En primer lugar, porque como lo he venido mostrando, Davidson tenía una concepción bastante precisa de las habilidades de los seres pre-lingüísticos y pre-conceptuales, lo cual incluye su capacidad para representar el entorno de manera ajustada; en segundo lugar porque la renuencia davidsoniana a hablar de objetividad en seres que no se comunican proposicionalmente esconde la virtud de mantener separadas dos capacidades que son diferentes, la de ajustarse adecuadamente al entorno y la de ser consciente de los estándares que rigen en un mundo compartido con alguien más.

En lo personal, creo al igual que Davidson que atribuir conceptos, representaciones objetivas, creencias o una “objetividad de bajo nivel” como lo propone Burge, a seres a los que por oposición no se les puede atribuir fenómenos mentales que se caractericen por los rasgos delineados por Davidson para el pensamiento es una estrategia muy desfavorable. La simple

asignación de los procesos psicológicos de dichos seres como fenómenos conceptuales, representaciones objetivas, u otros, no nos ayuda a comprender mejor su naturaleza; todo lo contrario, es posible que nuestro afán por atribuir conceptos a los bebés y los animales¹¹ tienda a enmascarar nuestra ignorancia acerca de las especificidades de su funcionamiento psicológico (Bar-on y Priselac, 2011). Los dos siguientes capítulos son en buena medida una exploración dirigida a escudriñar si es posible encontrar una manera alternativa de acercamiento a la actividad de los bebés que nos permita comprender su funcionamiento psicológico y delinear el perfil de un modelo teórico que dé cuenta de cómo emergen las formas de pensamiento que exhiben los tres rasgos descritos por Davidson. Por ello para evitar confusiones, a lo largo del texto reservaré términos como “pensamiento objetivo” “capacidad para concebir el mundo objetivo” y otros relacionados para hablar del tipo de habilidad cognitiva que me parece se puede explicar mejor usando las ideas de Davidson.

Ahora bien, lo que se puede concluir es que sin importar la orilla desde la cual uno se acerque a la discusión sobre la emergencia del pensamiento es crucial reconocer que hay que distinguir entre al menos dos ámbitos separados de la actividad inteligente¹². Así pues, yo creo que la coincidencia implícita o explícita de los detractores y defensores de Davidson en esta distinción es un indicio de que tal diferenciación entre procesos de alto y bajo nivel es algo más que un mero recurso argumentativo del autor; se trata más bien de una delimitación que como lo señalaba en los párrafos anteriores le hace justicia a las disparidades de hecho existentes entre aquellas formas de pensamiento que exigen experticia en la aplicación de estándares normativos y reconocimiento de criterios articulados intersubjetivamente, y algunas otras que no suponen tales capacidades (Davidson preferiría hablar de comportamiento o discriminación).

Vale la pena señalar que Davidson no es el único autor que traza una distinción acorde con la idea de dos ámbitos de fenómenos psicológicos. Permítaseme usar los términos *actividad irreflexiva* y *actividad reflexiva* como estrategia para caracterizar cada uno de ellos. El primer

¹¹ Y las máquinas, y un largo número de posibles individuos cuyas funciones no exhiban los rasgos de holismo, objetividad y normatividad-conceptual.

¹² Como lo he mencionado hay diversas formas de referirse a estos niveles, si uno se enfoca en el papel de la consciencia frente al mundo objetivo la distinción se puede trazar como irreflexivo – reflexivo, si se enfoca en el tratamiento de la información como representacional- metarrepresentacional y si pone el lente en su proceso de formación ontogenética puede hablar de los dos niveles como el de los procesos psicológicos primarios frente a procesos psicológicos superiores.

ámbito (el de la actividad irreflexiva) corresponde a aquellos comportamientos que permiten la interacción social y con el entorno en tiempo real sin que el individuo tenga la necesidad de distanciarse reflexivamente de la actividad que realiza. Hay diversos fenómenos psicológicos que hacen parte de este ámbito cuya marca distintiva consiste en que capacita a los individuos para responder a las exigencias de un entorno complejo y cambiante. Entre los fenómenos propios de este ámbito se han propuesto: a) Las emociones (Pérez, 2009, p. 212), b) La conducta afectiva (Rietveld, 2008, p. 974) y, c) Las funciones psicológicas de memoria, percepción y atención (Vygotsky, 1979, p. 57). Los rasgos que permiten delinear este ámbito tienen que ver con la capacidad para tratar información, apreciar cursos de acción adecuados en situaciones cotidianas y responder a las condiciones imperantes en el entorno. El segundo ámbito (el de la actividad reflexiva) corresponde a los fenómenos psicológicos que, desde el punto de vista de Davidson, constituyen el pensamiento pero que otros autores también han analizado de manera más profunda (Taylor, 2010) y entre los que cabe destacar: a) Las actitudes explícitamente normativas (Brandom, 2005, p. 874) y, b) La memoria mediada y la atención selectiva (Vygotsky, 1979, p. 79).

Como el lector sospechará, la introducción de los términos “irreflexivo” y “reflexivo” no es inocua. La reflexión es una capacidad necesaria para los fenómenos psicológicos que Davidson caracteriza como pensamiento porque, siguiendo al autor, éstos suponen la habilidad del individuo para comprender la posesión misma de estados mentales y concebirlas como relacionados correcta o incorrectamente con el mundo. El tipo de actividad cognitiva a la que apunta Davidson con su propuesta de la triangulación como condición necesaria es una tal que le permite al individuo distanciarse de la actividad en curso y examinarla con arreglo a estándares conceptuales. Esto está estrechamente relacionado con lo que contemporáneamente la psicología cognitiva denomina como “metarrepresentación”, esto es, “la capacidad del niño para representar mentalmente la relación misma de representación” (Perner, 1994, p. 98). En consonancia, podría decirse que la aproximación de Davidson es una propuesta acerca de algunas condiciones necesarias para la adquisición en el desarrollo ontogenético del pensamiento metarrepresentacional.

En concordancia con lo que he expuesto, la investigación contemporánea sobre el desarrollo cognitivo también se ha servido con frecuencia de la distinción entre dos diferentes niveles de actividad cognitiva. Los hallazgos empíricos respecto al juego, la imitación y el

pensamiento infantil han sido articulados de una manera fructífera haciendo uso de la distinción entre el nivel representacional y el metarrepresentacional. Los reclamos de Davidson sobre la emergencia del pensamiento interpretados a la luz de esta consideración resultan orientadores en la medida en que nos permitirían explicar cuáles son las condiciones necesarias para que se produzca la transición entre los dos niveles de desarrollo cognitivo. En resumen, es en este nicho de dos niveles que el argumento propuesto por Davidson sobre el papel de la triangulación tiene sentido.

1.3 El argumento de la triangulación

El punto de partida del argumento de la triangulación coincide con la distinción de dos niveles psicológicos que he venido analizando. La presentación de este punto de partida tiene la forma de una distinción tajante entre varios momentos del desarrollo, uno de los cuales puede caracterizarse como horizonte al cual apunta la propuesta de Davidson, el momento en que tienen clara aplicación los conceptos asociados al pensamiento humano adulto:

La dificultad en describir la emergencia de los fenómenos mentales es un problema conceptual: es la dificultad de describir los estadios tempranos en la maduración de la razón, los estadios que preceden a la situación en la cual conceptos como intención, creencia y deseo tienen clara aplicación. En ambos casos en la evolución del pensamiento en la historia de la humanidad, y en la evolución del pensamiento en un individuo, hay un estadio en el cual no hay pensamiento seguido después de un lapso de tiempo por un subsecuente estadio en el cual hay pensamiento. Describir la emergencia del pensamiento será describir el proceso que conduce del primero al segundo de esos estadios. (Davidson, 2001a, p. 127)

Es en el contexto de este problema que Davidson propone la idea de que la triangulación es una condición necesaria para la transición que conduce al pensamiento. Su propuesta es que para que emerja el pensamiento es necesario que los individuos participen en situaciones en las que hay interacción social y con objetos. El término “triangulación” es el que el autor emplea para referirse en general a la situación en la cual interactúan dos individuos que coinciden sobre un estímulo distal. Los vértices del triángulo corresponden al estímulo distal (alguna configuración física del entorno inmediato a los participantes), y a cada uno de los individuos involucrados. El término “estímulo distal” designa “la causa que es compartida” (Davidson, 2001a, p. 130) por los individuos así involucrados en una situación conjunta.

Ahora bien, un primer aspecto relevante de la triangulación es su independencia del pensamiento, esto es, los seres que triangulan pueden o no tener pensamiento, según Davidson la

triangulación es: "...una situación prelingüística y precognitiva la cual me parece constituye una condición para el pensamiento y el lenguaje, una condición que puede existir independientemente del pensamiento, y por lo tanto precederlo." (Davidson, 2001a, p. 128). Debido a que es una situación independiente de la posesión de pensamiento es posible pensar diferentes escenarios de triangulación que vale la pena enumerar.

El primero de ellos es una triangulación en la que los dos individuos involucrados son poseedores plenos de pensamiento. A este escenario Davidson y sus comentaristas lo denominan como triangulación "lingüística" (Duica, 2014, p.210) por la importancia que concede el autor al lenguaje como una forma de comunicación que hace posible la formación de actitudes proposicionales explícitas, esto es, "juicios" (Duica, 2014, p. 210). Así pues, bajo este primer escenario nos es posible imaginar una interacción social en la que dos individuos se comunican *acerca de* algún objeto sobre el cual pueden expresar de manera explícita creencias y otras actitudes proposicionales.

El segundo escenario corresponde a lo que Davidson y sus comentaristas denominan triangulación "simple" (Verheggen, 2007, p. 97), y se trata de la situación en la que los participantes no recurren al lenguaje como forma de comunicación ni se apoyan en la existencia de alguna estructura conceptual común. El autor resalta que este escenario de la triangulación es concebible como "pre-cognitivo", lo cual como lo he venido argumentando puede ser mejor interpretado como una carencia de estructuras conceptuales enriquecidas y complejas.

Las dos restricciones de la triangulación "simple" han sido frecuentemente tergiversadas por los detractores de Davidson de una manera tal que la restricción del uso del lenguaje se ha mal entendido como restricción de comunicación en general, y la restricción de conceptos enriquecidos se ha mal interpretado como una declaración acerca de la inexistencia de procesos psicológicos que antecedan al pensamiento. Lo cierto es que el escenario de la triangulación simple pre-lingüística y pre-cognitiva nos insta a imaginar una interacción entre individuos en la que pese a la ausencia del lenguaje hay comunicación, y en la que a pesar de que sus participantes carecen de redes conceptuales como las que poseen los humanos adultos puede atribuírseles sin ambages funciones psicológicas.

Hay un tercer escenario, ampliamente analizado por Duica (2014), que corresponde a la situación en la que uno de los participantes es poseedor pleno de pensamiento y el otro no. Es un caso *asimétrico* en el que aunque los participantes se sirven de las formas de comunicación que

antecedentes al lenguaje (es pre-lingüística) hay uno de ellos (el adulto) que está en la condición de usuario pleno del mismo.

El ejemplo paradigmático se encuentra en la triangulación descrita por Davidson en el artículo “*The Second Person*” (Davidson 2001c):

El niño encuentra las mesas similares; nosotros encontramos las mesas similares; y nosotros encontramos las respuestas del niño en la presencia de mesas similares. Ahora tiene sentido para nosotros llamar las respuestas del niño respuesta a mesas... La interacción debe estar disponible para las criaturas interactuantes. Así el niño, que aprende la palabra ‘mesa’, ha notado ya que las respuestas del maestro son en efecto similares (*gratificantes*¹³) cuando sus propias respuestas (articular ‘mesa’) son similares. El maestro por su parte, está entrenando al niño para que haga respuestas similares a lo que él (el maestro) percibe como estímulos similares. (Davidson, 2001c, p. 120). (Énfasis agregado)

Nótese que el ejemplo pretende mostrar cómo es que el niño adquiere el dominio de la palabra “mesa” y llega a comprender el concepto “mesa”. La situación es pre-lingüística y pre-conceptual en el vértice del niño, pero el participante adulto a la vez usa el lenguaje y posee conceptos acerca de los objetos (en este caso la mesa) con los que interactúa al comunicarse con el niño. Este caso reviste una importancia vital en la medida en que se trata evidentemente del tipo de interacción que sostienen los bebés humanos con sus padres. Así pues, si hemos de acercarnos de alguna manera al problema de la emergencia ontogenética del pensamiento, siguiendo a Davidson el escenario propicio sería el de esta triangulación mixta. Duica ha acuñado el término “triangulación lingüístico-condicionada” para referirse a esta modalidad de interacción (Duica, 2014, p.211). Buena parte de lo que diré en los siguientes dos capítulos estará orientado al objetivo de hacer comprensibles los escenarios de interacción social cotidiana con bebés humanos¹⁴. Más aún el énfasis de toda esta investigación se encuentra en el análisis

¹³ El texto en inglés contiene la palabra *rewarding* que normalmente se entiende como ligada a la tradición de pensamiento del conductismo. He decidido usar el término gratificante para resaltar el aspecto normativo afectivo de la reacción comportamental, lo cual como ya lo he argumentado es consistente con las ideas expuestas por Davidson en tres variedades de conocimiento (1991). Nótese que si se busca este término en todos los artículos publicados en su texto *Objective, Subjective, Intersubjective* (2001) solo aparece una vez, a saber en la cita que estoy presentando.

¹⁴ Duica usa el término *lingüístico-condicionada* para resaltar la importancia del lenguaje que usa el adulto en este tipo de interacción. De acuerdo con él, este elemento es una clave importante del desarrollo que conduce a la emergencia del pensamiento en el niño. Aunque comparto su apreciación, el énfasis de mi análisis se halla más bien en la observación de que tanto el adulto como el niño se comunican de una forma no lingüística en este tipo de situaciones, la razón por la cual creo que esto es importante se halla en el último capítulo.

del vértice del niño pre-lingüístico y pre-conceptual en las situaciones de triangulación con algún adulto.

Ahora bien, Davidson le asigna a la triangulación un papel *constitutivo* lo cual implica algo más que el mero hecho de que pueda ser una condición necesaria para el pensamiento. Según Davidson “...sin el triángulo, hay dos aspectos del pensamiento que nosotros no podemos considerar. Esos dos aspectos son la objetividad del pensamiento y el contenido empírico de los pensamientos acerca del mundo externo.” (Davidson, 2001a, p. 129). El argumento subyacente (que no hay significado ni pensamiento objetivo que anteceda a la triangulación) en la cita ha sido presentado por Davidson repetidamente en otros lugares conectado con sus ideas acerca de la formación del ámbito conceptual.

Desde Brentano se sabe que la característica básica de los fenómenos Intencionales es que son *acerca de algo* (Brentano, 1935, p. 81). El argumento de la triangulación se apoya en el rasgo de Intencionalidad para establecer la objetividad del pensamiento y la fijación del significado de las emisiones lingüísticas, Davidson emprende así una estrategia doble. Por un lado, explica el rasgo de objetividad como la concordancia de dos individuos en algún estímulo distal poniendo de relieve el carácter *público* de las mutuas reacciones a las configuraciones físicas como el elemento central de la discusión sobre la objetividad del pensamiento. Por otra parte propugna en favor de la idea de que los *estándares* regentes para la aplicación de cualquier concepto, es decir sus condiciones de corrección, se forman en la interacción conjunta con objetos del entorno. En esa medida, puede decirse que Davidson propone la triangulación como una respuesta a la pregunta por la Intencionalidad del pensamiento teniendo en mente dos facetas simultáneas de ese *ser acerca de*; por un lado la relación existente entre fenómenos psíquicos y un entorno físico que es independiente de ellos, y por otro lado la conexión entre estados psicológicos cuyos criterios de corrección (su aspecto normativo) dependen normalmente de las relaciones que sostienen en una estructura conceptual. Sobre esto Davidson dice:

Un concepto es definido por su causa típica sólo dentro de la estructura de un sistema de conceptos que nos permite responder a ciertos estímulos como mesas, amigos, caballos y moscas. Un concepto está definido para aquellos quienes hablan lenguajes como los nuestros por sus causas típicas dado que nosotros estamos ya en el mundo del lenguaje y la conceptualización“. (Davidson, 2004b, p.138)

Nótese que como lo he venido señalando, en la anterior afirmación Davidson vincula el contenido de los conceptos con la pertenencia de sus poseedores a un *mundo* públicamente compartido con otros. Esta observación es crucial porque nos permite comprender que el pensamiento desde el punto de vista de Davidson está intrínsecamente relacionado con la pertenencia a una especie de sistema compartido con otro¹⁵. Si nos situamos sobre el vértice del infante en la triangulación lingüístico-condicionada, nuestro punto de partida no puede ser la posesión de estados intencionales como creencias y deseos que son “acerca de” sino que nos hacen falta nociones que den cuenta de la respuesta¹⁶ al entorno y la covarianza del comportamiento con las fluctuaciones en el mismo sin presuponer el sistema que hemos de explicar¹⁷.

En síntesis, el argumento de la triangulación muestra que la emergencia del pensamiento es un asunto relacionado con la aparición en bloque de diversos aspectos de la vida mental de los humanos adultos. Su reclamo de fondo es que la interacción social entre seres inteligentes capaces de comunicarse es necesaria tanto para la formación de algún concepto de un mundo públicamente compartido como para la aparición de estados mentales acerca de éste. Suponer capacidades que son más básicas y que le permiten a un individuo ajustarse exitosamente al entorno no es un reclamo inconsistente con el papel asignado a la triangulación. Lo que introduce un bloqueo a la hora de tender un puente entre la conducta inteligente y el pensamiento humano adulto es que tanto Davidson como sus críticos tratan muy someramente el aspecto normativo-afectivo del comportamiento entre los seres inteligentes que triangulan. La plausibilidad del argumento de la triangulación descansa en la posibilidad de darle sentido a la idea de una interacción social y con el entorno que permita la formación de alguna estructura para el pensamiento. No hay razones para suponer que esta base para el pensamiento deba ser una estructura lingüística o conceptual. La alternativa que propondré en los siguientes capítulos es

¹⁵ Más adelante en el tercer capítulo ampliaré esta idea relacionándola con la tesis de McDowell (2003) de que la función primordial del lenguaje es la de servir como depósito de una tradición, ello conducirá según creo al reconocimiento de la importancia de las formas de interacción en las que los participantes no pueden contar con una base común.

¹⁶ Esta idea es consistente con la idea de McDowell de que de alguna manera respondemos al mundo empírico. (McDowell, 2003).

¹⁷ Aquí vale la pena resaltar la noción de Ur-intencionalidad propuesta por Hutto y Satne (2012) y de la que hablaré con más detenimiento en el próximo capítulo. La idea básica es que hay un antecedente de la intencionalidad a la manera de Brentano en la que el contenido del fenómeno psicológico se caracteriza mejor como *dirigido a* y no como siendo *acerca de*.

precisamente una en la que los antecedentes de las capacidades de los adultos se hallan en el comportamiento inteligente ajustado a normatividades situadas del entorno cotidiano.

En consonancia, lo primero que deberíamos preguntarnos es cómo pueden interactuar dos individuos que no se sirven del lenguaje ni de conceptos compartidos para coordinar su comportamiento frente a un entorno común, tal será el tema del próximo capítulo.

Capítulo 2

INTERPELACIÓN CORRECTIVA SITUADA

Todo signo parece *por sí solo* muerto. ¿Qué es lo que le da vida? – *Vive* en el uso. ¿Contiene ahí el hálito vital? - ¿O es el *uso* su hálito? (Wittgenstein, 2003, Núm. 432)

La consideración inicial de este capítulo es a la vez muy simple pero bastante controversial. Para que tenga sentido el argumento de la triangulación debe ser posible en primer lugar darle sentido a la idea de *una comunicación pre-lingüística* de una forma tal que haga posible la interacción social con individuos que no usan lenguaje proposicional. Esto tiene que ver con caracterizar adecuadamente el tipo de comunicación que normalmente sostiene un bebé pre-lingüístico con sus cuidadores. El hecho de que el adulto le habla al niño y de esta manera le ofrece el lenguaje al infante desde el comienzo mismo de la interacción con él, es una observación importante pero es insuficiente puesto que no *cierra el triángulo*, esto es, no nos permite establecer cómo es que el niño se comunica y en esa medida nos deja con un panorama incompleto de la interacción en situaciones de triangulación. En consecuencia, la triangulación entre adultos e infantes pre-lingüísticos supone el funcionamiento de alguna forma de comunicación que no es el lenguaje pero que es un antecedente del mismo. El quid del asunto se encuentra en descubrir algún rasgo en las formas pre-lingüísticas que haga posible la interacción a un nivel tal que permita la *corrección intersubjetiva* y simultáneamente hallar ciertos rasgos del lenguaje proposicional de los cuales carezcan estas formas pre-lingüísticas.

Trataré este asunto de la siguiente manera. En primer lugar, presentaré la crítica de Talmage (1997) a la propuesta davidsoniana de que hay comunicación pre-lingüística en situaciones de triangulación simple. En segundo lugar, me aproximaré intuitivamente a la comunicación sin lenguaje proposicional en algunas actividades conjuntas en la vida cotidiana, a fin de encontrar claves para entender la idea de triangulación que Davidson tenía en mente. En tercer lugar, estableceré si existen criterios que permitan separar el lenguaje de otras formas de comunicación, para mejorar nuestra comprensión de los límites y las posibilidades de los esfuerzos comunicativos de un bebé que no usa el lenguaje adulto. En cuarto lugar exploraré los

antecedentes de esta idea en la investigación científica reciente y en la indagación filosófica afín. Cerraré el capítulo mi propuesta de que la comunicación en la triangulación pre-lingüística no es otra cosa que interpelación correctiva situada.

2.1 La crítica de Talmage a la idea de comunicación pre-lingüística

Talmage (1997) sostiene que la idea misma de una comunicación que no sirve como vehículo de una *concepción del mundo* es ininteligible. Según ella, el argumento de la triangulación es equívoco porque cualquier situación comunicativa (como es claramente el caso de la triangulación) supone de base la articulación de concepciones *sobre* el mundo, básicamente a través de un lenguaje.

Nótese que el requerimiento que hace la crítica está relacionado con las formas de comunicación en las que es posible transmitir información *acerca* de algún objeto. El reclamo es que son plenamente lingüísticas en la medida en que las expresiones que son *sobre* un objeto suponen la fijación pre-establecida de un significado comprensible por quienes participan en el intercambio informacional. En consonancia, si como Davidson argumentó, la triangulación pre-lingüística *es necesaria para* la fijación misma del significado entonces cualquiera sea la forma como los participantes de la misma se comunican, sus esfuerzos no pueden ser pensados como expresiones de un lenguaje, esto es, como emisiones *acerca de* los objetos con los que los participantes de la triangulación están interactuando.

La conclusión de Talmage es que la idea misma de una comunicación que no articula una *concepción del mundo* es ininteligible, por ello dice a propósito del ejemplo de triangulación de Davidson que:

A pesar de haber hecho esos supuestos, nosotros podemos, parece, captar la posibilidad que el niño no *conciba*¹⁸ el estímulo de su oración de ‘mesa’ como una mesa...si este fuera el caso claramente sería incorrecto reclamar que la emisión del niño de ‘mesa’ significa mesa o negar que tiene un significado... En efecto, parece probable que una segunda persona interpretaría la emisión del niño de ‘mesa’ como significando mesa; y si esto sucediera, el caso sería uno de un individuo que produce una emisión significativa que no fue realmente entendida por alguien más. (Talmage, 1997, p 144) (Énfasis agregado)

¹⁸ Este es el eje de la crítica

Como se ve en la cita lo que Talmage reclama es que la idea misma de un emisor de palabras como “mesa” que realiza tal tipo de esfuerzo comunicativo sin concepción alguna de los estímulos normalmente relacionados con dicha emisión es confusa. Bajo la interpretación de Talmage un niño que articula “mesa” en una situación de interacción con alguien más y con mesas, posee concepciones que subyacen a su esfuerzo de articulación, sea el caso que dichas concepciones coinciden con las de su interlocutor o no. Es por esta razón que Talmage se opone a la idea misma de que la triangulación es necesaria para fijar el significado de las expresiones del lenguaje, después de todo, si su análisis es correcto los niños que emiten “mesa” por primera vez expresan sus concepciones subyacentes de la situación en la que se encuentran.

Nótese que el reclamo está sustentado principalmente en la idea de que toda emisión comunicativa tiene un aspecto referencial, esto es, la articulación del niño de la palabra “mesa” sostiene alguna relación con algún elemento *acerca* del cual versa dicha articulación, es por ello que Talmage sostiene que es incorrecto “negar que (mesa) tiene un significado”. Ahora bien, lo que yo creo es que este reclamo es simplemente falso, no es cierto que se deba atribuir una *concepción del mundo* a todo emisor comunicativo. Más aún, no es cierto que toda emisión comunicativa tenga algún aspecto referencial. Para notar esto basta con evidenciar como lo han hecho diversos estudios acerca de la evolución de las capacidades de comunicación (Tomasello, 2008) que hay formas de interacción comunicativa que no pueden pensarse en términos de referencialidad.

La comunicación referencial supone una relación de tipo trídico en la que las emisiones de un individuo son acerca de algún elemento diferente al receptor del esfuerzo comunicativo. Pero hay formas de comunicación “diádicas” (Tomasello, 2008, p. 27 y p. 137) en las que el comunicador “intenta influenciar directamente la conducta del receptor en la interacción (no comunicarse acerca de alguna tercera entidad).” (Tomasello, 2008, p. 23). Así pues, de forma contraria a lo que Talmage piensa la idea de emisiones comunicativas que no articulan una *concepción del mundo* no es confusa. En consecuencia, la existencia de interacciones comunicativas diádicas que anteceden tanto en el plano ontogenético (Tomasello, 2008, p. 137) como en el filogenético (Tomasello, 2008, p. 27) a las formas de comunicación referenciales de los seres humanos cuenta en favor de la tesis davidsoniana de que la triangulación es necesaria para la fijación del significado.

Sin embargo la crítica de Talmage puede ser reconstruida de una manera tal que lo que sea ininteligible es la comunicación triádica que no articule concepciones del mundo. Esto es, que toda comunicación en la que se involucre una tercera entidad (diferentes al emisor y el receptor), por ejemplo mesas, ha de suponer necesariamente que se le atribuya concepciones sobre dicha entidad a los involucrados. Esta es una versión de la crítica más fuerte que ciertamente impone un desafío para el cual Davidson nos brinda muy pocos recursos, a saber, el reto de imaginar una forma de comunicación triádica en la que se pueda transmitir información relacionada con una tercera entidad (por ejemplo, mesa) sin que los participantes posean concepciones acerca de dicha entidad.

Nótese que si nos situamos en el escenario de la triangulación lingüístico-condicionada, como de hecho lo hace el ejemplo de Davidson¹⁹, uno de los participantes no tiene problema alguno al comunicarse de manera triádica referencial sobre los objetos circundantes (el adulto). El problema se encuentra en el vértice del infante porque si sus esfuerzos comunicativos dirigidos al padre son emisiones *acerca de* objetos como mesas entonces claramente estaríamos presuponiendo lo que se ha de explicar y Talmage tendría toda la razón en su crítica a la comunicación pre-lingüística en la triangulación. Así pues, si la triangulación ha de tener sentido como un escenario en el cual al menos uno de los participantes es pre-lingüístico (el bebé) es necesario explicar cómo es que él entabla una comunicación no referencial en la que sin embargo los objetos circundantes cuentan.

La posibilidad misma de esta forma de comunicación parece ser un elemento subyacente a la idea davidsoniana de que hay una triangulación simple pre-lingüística. El triángulo formado por un niño, una mesa y un adulto sólo puede estar completo si es que el niño y el adulto se comunican de alguna forma en relación con la mesa. Lo que yo creo es que esto es concebible si adoptamos la idea de que en este escenario *el emisor (el bebé) intenta influenciar directamente la conducta del receptor (la madre), en relación con algún elemento presente en el entorno inmediato (la mesa)*, esto es, para hacer inteligible la noción misma de una triangulación con un individuo pre-lingüístico hay que completar el argumento de Davidson con una explicación acerca del funcionamiento de una forma de comunicación triádica que permita la interacción

¹⁹ Recuérdese lo dicho en el capítulo anterior sobre el escenario de la triangulación lingüístico-condicionada y el ejemplo davidsoniano en “The second person” (Davidson, 2001c)

entre individuos y *con* objetos. Así pues, una alternativa viable para superar la crítica de Talmage supone la descripción de una forma de comunicación en la que el emisor interviene en el comportamiento del otro redirigiéndolo a algún elemento presente en el entorno. Es una idea plausible porque estos esfuerzos por dirigir a otro a un objeto presente en el entorno se interpretan mejor como intervenciones en el curso de acción del otro que como un intercambio de concepciones sobre la tercera entidad. Lo que hace falta entonces es una forma de comunicación en la que los individuos no recurran a símbolos, palabras u otros elementos convencionales cuyo significado articule una concepción del mundo pre-establecida a la situación de interacción. Seguiré esta intuición en el próximo párrafo.

2.2 Comunicación sin el lenguaje convencional: Del fútbol a los llantos infantiles

En la vida cotidiana es posible comunicarse fluidamente con otras personas sin usar palabras ni símbolos convencionales. Basta una breve reflexión para encontrar una amplia gama de muestras de esta habilidad, por ejemplo, si uno participa en un partido de fútbol un simple movimiento del cuerpo puede servir como una señal para los compañeros de equipo. Más aún, en esta actividad fluida los participantes no acuden con frecuencia a palabras o símbolos, puesto que los requerimientos mismos de la situación imponen la restricción de limitarse a lo que sucede en tiempo real²⁰ a una velocidad tal que hace difícil la deliberación y elaboración lingüística.

Hay momentos famosos en la historia del fútbol que son incomprensibles a menos que uno reconozca el funcionamiento de una forma fluida de comunicación no lingüística²¹. Por ejemplo, hay un gol memorable de Freddy Rincón convertido a la selección de Alemania durante el mundial de 1990 que podemos usar como excusa para hablar de la comunicación sin palabras o símbolos convencionales; en dicha ocasión los jugadores del equipo colombiano coordinaron sus esfuerzos y mediante una serie de pases lograron anotar en la puerta del equipo rival. El

²⁰ Usaré reiteradamente la expresión “en tiempo real” como una idea traída del ámbito de los videojuegos. Se trata de una forma de experiencia lúdica en la que el usuario responde a las variaciones del ambiente del juego sin demoras de tiempo. Los juegos “en tiempo real” son opuestos a otros en los que el jugador puede “detener el tiempo” y examinar sus cursos de acción ya sea porque el juego sigue un esquema basado en turnos o porque permite al usuario las pausas activas como parte del desarrollo (detener el juego y modificar parámetros). En la vida cotidiana el fútbol (tiempo real) y el ajedrez (juego por turnos) también pueden distinguirse de la misma manera.

²¹ Podría argumentarse que el fútbol supone una forma especial de “lenguaje” conocido por quienes participan en él. No me opongo a este punto de vista, todo lo que señalo es que la comunicación en estos contextos no tiene los rasgos que exhibe el lenguaje adulto convencional. Enunciaré con más detenimiento estos aspectos del lenguaje adulto en el próximo párrafo.

último pase de Carlos Valderrama a Rincón ha merecido diversos análisis por parte de la crítica deportiva, pero quiero analizarlo simplemente porque me parece que muestra perfectamente diversos aspectos de la *comunicación sin lenguaje convencional en tiempo real*. La fascinación que aun produce dicha jugada entre la hinchada está relacionada con la dificultad intrínseca a la coordinación de los actos de Valderrama y Rincón en dicha situación.

Una manera de interpretar dicho suceso consiste en negar que existiera algún tipo de comunicación entre los jugadores. De esa forma, la concreción del pase de Valderrama a Rincón sería meramente una feliz coincidencia de actos individuales en una actividad común. No estoy de acuerdo con esta interpretación porque de ser así los comportamientos de cada jugador resultan ininteligibles. Un análisis adecuado de la jugada debe hacerle justicia a la orientación del comportamiento de los participantes; Valderrama *hizo un pase*, sus movimientos de hecho muestran una complejidad tal que expresan un esfuerzo activo por conservar la pelota y *dirigirla* al sitio que para dicha situación era *el apropiado*, a su vez Rincón *corrió al espacio*, lo cual en fútbol es un movimiento prototípico de ataque sin balón, que el jugador *emprende* para generar posibilidades de anotación. A menos que los interpretemos como comunicándose uno no entiende sus acciones individuales. La coordinación de movimientos exhibe una complejidad tal que es plausible decir que la interpretamos inadecuadamente si perdemos de vista el esfuerzo de cada individuo por *dirigir sus esfuerzos a* un lugar propicio del entorno (el espacio dejado por la defensa alemana).

La práctica habitual de los jugadores de fútbol les ha dotado con una comprensión de lo que sucede en tiempo real en una jugada, y ello es seguramente uno de los requisitos del éxito de cualquier despliegue comportamental que emprendan en el campo. Esto hace parte de lo que nos autoriza a interpretar *el pase* como un acto comunicativo, en la medida en que este puede ser visto como un despliegue comportamental *dirigido a* otro jugador que participa del juego. En este caso concreto, el balón entrando en el espacio despejado fue la señal que Rincón necesitaba para orientar su marcha y perseguir la anotación.

Vale la pena apuntar que un toque de balón, un rebote, una carrera al vacío o un pase directo *no son símbolos*; esto es, no son actos ni estímulos que sostengan una relación representacional, y eso es así entre otras cosas porque lo que comunican sólo puede ser comprendido a la luz de una actividad en curso en tiempo real para todos los participantes. Más aún, a pesar de la maestría adquirida por los jugadores a lo largo de los años de entrenamiento,

cada rebote o cada pase suceden en una situación *única* en la cual el futbolista debe adecuarse a la práctica actual. Se puede decir más bien que estos sucesos constituyen *señales* que adecuadamente reconocidas por un agente experimentado le permiten participar *correctamente* del desarrollo del juego.

Tales señales funcionan permitiendo la coordinación del comportamiento de los participantes en una situación en el terreno de juego. Por lo tanto, la configuración misma de la situación es crucial para entender por ejemplo, *qué es* lo que quiere expresar un delantero que toca el balón a un espacio lateral donde no hay un compañero o un rival. Diversos aspectos del entorno pueden constituir señales informativas para un agente habituado a una práctica dada. En la vida cotidiana nuestro quehacer está plagado de señales que nos permiten *orientar nuestro comportamiento de manera adecuada* en una situación dada.

El caso del fútbol nos muestra aspectos importantes de la forma de comunicación por la que estamos indagando. Ejemplifica muestra aspectos que pueden orientarnos para comprender el caso de la interacción social en la triangulación lingüístico-condicionada. Vale la pena enunciarlos, en el fútbol hay:

1. Participantes que realizan un esfuerzo comunicativo generando y respondiendo a señales, movimientos, modificaciones del ambiente conjunto (realizando alguna intervención en el curso de acción habitual)
2. Participantes que realizan comportamientos que pretenden corregir y reorientar los cursos de acción del otro para coordinarlos en una actividad conjunta (hay comunicación correctiva)
3. Una comunicación imbuida en actividades conjuntas llevadas a cabo en tiempo real (es situada)

En la interacción cotidiana entre adultos e infantes pre-verbales se evidencian también estos rasgos. Las madres llegan a comprender confiablemente los llantos, gritos y gestos de los niños en tiempo real, y ellos apuntan, gritan, y lloran orientándolas a elementos del entorno. Esto no sucede porque cada llanto, grito o gesto del niño sea una *representación* o un símbolo que la madre aprenda a interpretar sino porque en tiempo real los dos se interpelan de esa manera corrigiéndose mutuamente. Este hecho ya ha sido destacado por los investigadores del desarrollo quienes señalan que la actividad infantil de apuntar y hacer gestos inciden en la actividad conjunta reorientando el comportamiento adulto habitual (Tomasello, 2008). De acuerdo con las

investigaciones llevadas a cabo por Tomasello el aprendizaje mismo del lenguaje esta soportado en buena medida en el funcionamiento de esta forma de comunicación: “Lo primero es que aunque los lenguajes convencionales son en algún sentido diferentes códigos, la comunicación lingüística depende en un mayor grado de lo que es fácilmente evidente de la comunicación no codificada y otras formas de sintonía mental” (Tomasello, 2008, p. 57).

La tesis de Tomasello de que el aprendizaje de códigos lingüísticos descansa en habilidades comunicativas de amplio espectro resulta sin embargo demasiado difusa; una de las cosas que debemos lograr es aclarar cuál es el significado del término comunicación pre-convencional, y más específicamente qué es la comunicación no codificada o la “sintonía mental”. La idea que he venido presentando es la de que esta sintonía mental tiene que ver con el ajuste coordinado del comportamiento en actividades conjuntas en las que participan los individuos que triangulan ya sea el caso de los futbolistas que convergen en un balón que rebota en el campo o el de bebés que convergen con sus madres en cucharas que traen sopa.

2.3 La comunicación sin lenguaje proposicional

Las intuiciones del párrafo anterior nos exigen preguntarnos cuáles podrían ser los aspectos del lenguaje convencional que *no están presentes* en las que presumiblemente son formas más primarias de comunicación. Esto es, deben existir algunos rasgos que nos permitan diferenciar el lenguaje adulto normal de las formas de comunicación que podrían funcionar en la triangulación con bebés pre-lingüísticos. En concordancia, el análisis exige una descripción de los rasgos del lenguaje humano adulto para establecer cuáles podrían estar o no presentes en la comunicación no codificada que se supone le antecede.

En primer lugar, el lenguaje convencional cuenta con un conjunto de elementos *arbitrarios* (símbolos) que se usan para representar algo. Así por ejemplo el fonema “gato” es un elemento arbitrario con el cual se representa un animal, nada impide el uso de otros fonemas para comunicar algo sobre el animal en cuestión. O para decirlo de otro modo, la relación que existe entre el fonema y lo que representa es arbitraria en el sentido de que sólo existe “en virtud de la concordancia comunicativa entre personas que dicen “gato” para referirse al gato” (Lieberman, 1984, p. 86).

Esta arbitrariedad es un rasgo relevante del lenguaje proposicional porque permite reorganizar la actividad cognitiva “tomando distancia” de las situaciones concretas en las que se encuentra incorporada. Por el contrario, las formas de expresión que no tienen elementos

arbitrarios están limitadas al grupo de comportamientos habituales para esas situaciones. Así por ejemplo, un cazador puede orientarse a sí mismo y a otros en el futuro mediante la colocación de mojones o arreglos para recordar un lugar propicio, que dichos mojones sean arbitrarios es ventajoso porque le permite controlar los arreglos independientemente de sus propios hábitos de caza y de las costumbres de las presas. Pero en una situación de cacería improvisada, los participantes no pueden acudir a tales arreglos y su interacción se remite más bien a lo que ocurre en tiempo real en la búsqueda de las presas. Cabe destacar que las actividades que se sirven de mojones y arreglos arbitrarios “marcando el lugar simbólicamente” han sido reconocidas como relacionadas con procesos superiores de pensamiento (Sheets-Johnstone, 1998. p. 17).

Esto nos conduce a una segunda característica del lenguaje humano adulto, su carácter *pre-establecido*. Los elementos usados en una actividad mediada por el lenguaje simbólico son anteriores a las situaciones mismas en las que se hallan incorporados, para decirlo más claramente, los usuarios del lenguaje acuden a un sistema de elementos y reglas para el uso de esos elementos que está pre-fijado y lo incorporan en las situaciones en las que se ven involucrados cotidianamente. Es por ello que buena parte del esfuerzo de los aprendices de un lenguaje consiste en la adquisición de sonidos y gestos con un contenido ya establecido por la comunidad lingüística a la cual pertenecen. El carácter pre-establecido del lenguaje no se limita a la pre-existencia de ciertos arreglos sonoros o gestuales que un individuo debe aprender para ser usuario de un lenguaje dado, tiene que ver más ampliamente con el hecho de que ciertos usos están pre-fijados dentro de una comunidad lingüística. Entre éstos se encuentra “la corrección gramatical y pragmática” (Lieberman, 1984, p. 85) de una emisión, lo cual está vinculado también por paradójico que pueda parecer con el carácter potencialmente ambiguo de un término. De modo que los usuarios de una palabra, *fijan* su significado a la luz de un contexto comunicativo con el cual están familiarizados y del cual son participantes (Lieberman, 1984).

Una manera diferente de mostrar este aspecto del lenguaje consiste en señalar que se trata de una forma de comunicación que *cuenta con contextos normativos pre-establecidos*. Esto concuerda con el hecho documentado por los psicolingüistas de que los adultos tienen la tendencia natural a “corregir las emisiones de los niños” cuando interactúan con ellos (Clark y Clark, 1977, p. 325), de modo que a medida que avanzan en el aprendizaje los niños van

logrando un mayor “ajuste” a los criterios que los adultos les exigen en las conversaciones cotidianas.

Otro de los rasgos sobresalientes del lenguaje humano es que es *productivo*. Este aspecto contrasta con las características anteriores que suponen la adhesión a ciertos usos. La productividad tiene dos facetas; por un lado las personas pueden formar un número potencialmente infinito de sentencias con base en unos pocos elementos y reglas del lenguaje en el que se expresan, por otra parte, “las secuencias de sentencias que un humano puede generar pueden tener una extensión potencialmente infinita” (Lieberman, 1984, p. 227). El carácter productivo del lenguaje humano adulto está vinculado también con la creatividad expresiva de los usuarios del mismo, en otras palabras, las personas pueden “inventar” todo tipo de sentencias y transmitir siempre información nueva en la vida cotidiana. Hay diferentes teorías que pretenden explicar el origen de la “productividad lingüística” (Lieberman, 1984, p. 228), esa es una discusión en la cual no se profundizará aquí.

Finalmente, aunque parezca obvio decirlo, el lenguaje adulto es *compartido*. No hay un modo unívoco de interpretar este rasgo del lenguaje, pero se puede apuntar que no se reduce al simple conocimiento común de los términos que hacen parte de una lengua dada. Más allá de eso, lo comunal del lenguaje tiene que ver con que la comprensión misma del significado de una expresión es compartida intersubjetivamente. Así por ejemplo, a pesar de la variedad del contexto de una conversación la palabra “perro” puede ser comprendida adecuadamente por los usuarios del castellano en frases como “el perro caliente estaba humeando” o “el perro ladró a la hija del vecino”, lo cual indica que el reconocimiento del significado de la palabra implica la capacidad del usuario para establecer alguna relación entre el símbolo y algún elemento presente en una situación (Lieberman, 1984)²², esto último es conocido técnicamente entre los psicolingüistas como la “relación representacional” (Perner, 1994, p. 17). En breve, el lenguaje de los seres humanos adultos supone que los agentes conozcan convenciones que sobre la base de una comprensión compartida de las situaciones cotidianas hacen posible el entendimiento.

²²En este apartado no estoy estableciendo que el lenguaje esté restringido a la función declarativa, lo cual ciertamente es un error, en lugar de ello quiero simplemente apuntar que un usuario de convenciones tiene la capacidad de comprender que existe *alguna relación* entre sus emisiones y los aspectos presentes en las situaciones sobre las que versa su conversación.

De acuerdo con John McDowell (2003), este último rasgo del lenguaje es el más importante porque desde su punto de vista se trata de una función más básica y anterior que otras que han sido enunciadas antes. Así frente a la discusión acerca de si el lenguaje es fundamentalmente un instrumento de comunicación o si es un vehículo del pensamiento McDowell propone la idea de que su función primordial es la de *depósito de la tradición*:

(...) un lenguaje natural (el tipo de lenguaje en que se inicia a los seres humanos por primera vez) sirve como depósito de la tradición, como un almacén de sabiduría acumulada históricamente acerca de qué constituye una razón para qué cosa. (McDowell, 2003. Pág. 199)

Si el lenguaje usado por los adultos en la vida cotidiana es un “depósito” para la tradición cultural a la cual pertenecen entonces ciertamente los aprendices del mismo se encuentran en una situación de asimetría con respecto a ellos. Si la observación de McDowell es correcta los infantes pre-lingüísticos no solo carecen de habilidades para expresarse, *ellos no poseen lo que está depositado en el lenguaje del adulto*. El carácter compartido del depósito de la tradición y su continua renovación en cada intercambio lingüístico es importante para el análisis de la triangulación lingüístico-condicionada. Las transacciones comunicativas entre el adulto y el infante en esta situación pueden ser delineadas bajo el esquema de la iniciación de un individuo en una forma de vida común. Por ende, se puede sostener que ya que los gestos y otros esfuerzos del bebé no cuentan de manera pre-establecida con la tradición que poseen los adultos, los niños se comunican recurriendo a lo que comparten con sus cuidadores, esto es, el entorno inmediato. La sugerencia filosófica a la que Davidson parece invitarnos es a concebir tales esfuerzos infantiles como la comunicación necesaria para la adquisición misma del depósito de la tradición que es el lenguaje adulto normal.

Resumiendo, puede sostenerse de manera general que los rasgos presentes en el lenguaje adulto hacen posible delinear las condiciones que ha de cumplir una forma de comunicación si es que ha de ser *pre-lingüística*. Esto es, tiene que tratarse de una comunicación que carezca de los rasgos anteriores anteriormente señalados, a saber: a) No puede contar con elementos *arbitrarios* que, b) Configuren un saber *pre-establecido* a la situación conversacional, por lo cual, c) No es una comunicación *productiva* y, d) No recurre al *depósito común* de una tradición conjunta.

Sin embargo, la ausencia de estos rasgos del lenguaje natural no interfiere con el hecho que en la comunicación pre-lingüística se encuentran otros aspectos de la actividad humana inteligente cuya presencia es indicio del desarrollo que conduce presumiblemente a la

adquisición misma del lenguaje. Entre los que quiero destacar hay dos. Por un lado, el carácter *normativo* de la actividad cotidiana, que discutiré con mayor detenimiento en el próximo capítulo, y por otra parte el carácter público *situado* de estas formas de comunicación, que es el tema del siguiente párrafo.

2.4 Antecedentes de la idea de una comunicación pre-lingüística situada

El carácter situado de la comunicación pre-lingüística tiene que ver con que los usuarios pre-lingüísticos de señales, gestos e intervenciones pueden acceder a ellos de una manera que está disponible a todos los participantes de una actividad conjunta. Esto es algo que ya he venido discutiendo pero que se puede enriquecer al examinar con más detalle lo que la investigación científica ha revelado sobre la comunicación entre individuos que no poseen el lenguaje humano adulto. También en la investigación filosófica hay antecedentes que muestran que el carácter situado de la comunicación pre-lingüística es importante para entender el tipo de comunicación en la que se apoyan los aprendices del lenguaje.

2.4.1 Antecedentes en la investigación empírica

Tomasello ha descrito en su texto acerca de los orígenes de la comunicación, dos formas pre-lingüísticas primordiales: Los despliegues vocales y los gestuales. En el primer caso, la investigación con primates ha evidenciado que sus “llamadas” (Tomasello, 2008, p. 17) están directamente relacionadas con los estados emocionales del individuo frecuentemente asociadas a funciones urgentes. Pero las “llamadas” que realizan los animales no humanos carecen de flexibilidad, esto es, no permiten la modulación de diversos mensajes sino que más bien son formas de comportamiento prototípicas de la especie en las que no hay lugar “para diferencias individuales o para la creación de nuevos repertorios de sonidos” (Tomasello, 2008, p. 16). Más bien se trata de emisiones indiscriminadas que no están dirigidas a algún receptor en específico. En el caso de las *llamadas de alerta*, el primate continúa “emitiéndolas a pesar de que todos los individuos del grupo se han resguardado” (Tomasello, 2008, p. 19). Estos hallazgos han puesto en evidencia que los despliegues vocales de los primates son formas muy limitadas de comportamiento.

Por oposición, los hallazgos de la investigación comparada con chimpancés y otras especies de primates indican que los gestos son comportamientos individuales adquiridos a través del aprendizaje, son “flexibles y situacionales” (Tomasello, 2008, p. 20). Asimismo, se

puede decir que los gestos son voluntarios, en el sentido en que el individuo puede controlar de manera “flexible el uso del gesto con el objetivo de influenciar a otros” (Tomasello, 2008, p. 14). Este carácter *voluntario* del gesto es un aspecto central que nos permite identificar el despliegue como un *acto comunicativo*, lo cual por oposición no se puede evidenciar con claridad en el caso de los llamados de alerta y otros despliegues vocales. En concordancia, los estudios en psicología también destacan en el plano ontogenético la adquisición de repertorios comportamentales gestuales o vocales que le permiten al bebé adaptarse a las situaciones en curso *ajustando* su comportamiento de manera “móvil” y activa (Piaget, 2000, p. 63). Usaré los despliegues gestuales de los primates en este párrafo como modelo del tipo de comportamiento comunicativo que se podría encontrar entre seres pre-lingüísticos, haciendo la salvedad de que lo aquí expuesto deberá armonizarse más adelante con lo que sabemos de la adquisición del lenguaje en el caso de los bebés humanos.

Tomasello ha identificado dos tipos básicos de gestos entre los grandes primates; los *movimientos intencionados* (intention-movements) y los *llamadores de atención* (attention-getters). Los *movimientos intencionados* son gestos en los que el individuo ejecuta una parte de una secuencia conductual normal de manera abreviada de modo que dicho comportamiento “incompleto” es suficiente para suscitar una respuesta apropiada de parte de algún receptor (Tomasello, 2008, p. 22). Aunque este comportamiento ha sido registrado en diversas especies como lobos y aves, en dichos casos usualmente se trata de comportamientos inflexibles que son ejecutados invariablemente en ciertas circunstancias específicas. Pero en el caso de los primates los movimientos intencionados configuran conductas aprendidas que han sido ritualizadas durante la vida del individuo. Así por ejemplo, un bebé chimpancé aprende que basta con “*tocar la espalda* de su madre para ser transportado” o “*levantar el brazo* para proponer un cierto tipo de juego” (Tomasello, 2008, p. 23). A diferencia de los llamados de alerta de los primates, en los movimientos intencionados el emisor tiene en cuenta desde el principio al receptor, los gestos de hecho se realizan para influenciar el comportamiento del receptor para “poner en funcionamiento” una secuencia comportamental compartida socialmente (Tomasello, 2008, p. 23). Dado que los movimientos intencionados son secuencias comportamentales aprendidas es posible rastrear la adquisición de estos gestos en la vida de un individuo. Tomasello (2008) nos provee el siguiente ejemplo:

- (i) inicialmente un joven se aproxima a otro con un juego rudo y violento en mente, levanta su brazo en preparación para jugar-golpear al otro, y entonces lo golpea realmente, le salta y comienza a jugar;
- (ii) a lo largo de diversas ocasiones, el receptor aprende a anticipar esta secuencia sólo sobre la base del levantamiento inicial del brazo y así comienza a jugar desde que percibe este paso inicial; y
- (iii) el comunicador aprende eventualmente a anticipar esta anticipación, así que levanta su brazo, monitorea al receptor y espera por su reacción-expectación a su levantamiento del brazo para iniciar el juego. (p. 23)

La vida social se encuentra en el corazón mismo del aprendizaje de estos gestos. Se puede decir que adquirir estas “abreviaciones” gestuales es muy importante para un primate en su nicho social en la medida en que contribuyen a realizar actividades relevantes para su bienestar. Más aún, se ha registrado la existencia de diversas “culturas”, esto es, de tradiciones gestuales distintas entre los miembros de cada grupo de primates con los que los primatólogos han tenido contacto (Tomasello, 2008, p. 25).

De acuerdo con Tomasello, la “significación de los movimientos intencionados es inherente”, esto es, son comportamientos que hacen parte de una interacción social preexistente y significativa que es anticipada en la realización del gesto (Tomasello, 2008, p. 26). Esto los diferencia de otras formas de comunicación porque ellos no remiten o refieren a aspectos externos a la secuencia comportamental misma de la cual hacen parte. Tener esto en mente es importante porque establece que se trata de gestos que entablan una comunicación *diádica*, es decir, un individuo dirige sus esfuerzos a otro con el que habitualmente interactúa. De acuerdo con Tomasello, la comunicación que el lenguaje natural humano adulto establece es más bien “*triádica*” (Tomasello, 2008, p. 28), es decir, comunica información acerca de algún aspecto externo a los interlocutores.

El segundo grupo de gestos ampliamente estudiado es el de los *llamadores de atención* (attention-getters). Este grupo de gestos es exclusivo de los grandes primates, se trata de acciones realizadas para captar la atención de otro individuo introduciendo algún estímulo externo a la relación diádica habitual, por ejemplo tirando cosas, golpeando el suelo o empujando al otro. El esquema comportamental para el caso de los chimpancés es que la realización de llamadores de atención está dirigida a lograr la atención de otros para sus “movimientos intencionados” de

forma que “encadenan” grupos de gestos. Tomasello nos provee un ejemplo de esta forma de comunicación:

Otro ejemplo es cuando los chimpancés machos que están en el estado de ánimo para el sexo participan en el comportamiento de rasgado de hojas, lo cual hace un ruido fuerte y estridente que atrae la atención de las hembras a sus penes erectos. (Tomasello, 2008, p. 28)

El ejemplo sugiere que en el caso de los llamadores de atención al igual que en el de los movimientos intencionados el significado del acto comunicativo es situacional, pero en los llamadores de atención el significado ya no es inherente al despliegue conductual sino que se trata de un significado extrínseco puesto que el gesto no tiene sentido por sí mismo sino que más bien es significativo en virtud del comportamiento que el otro individuo debe “ver” para reaccionar apropiadamente (Tomasello, 2008, p 28).

Este aspecto de los llamadores de atención supone la posibilidad de un avance en el establecimiento de una relación triádica. Sin embargo, dado que en muchos casos estos gestos se realizan meramente para captar la atención de otro agente sobre el propio individuo y no para *dirigirla* a los objetos o aspectos del ambiente los llamadores de atención siguen siendo una forma de comunicación básicamente diádica.

Este es un elemento central sobre el cual vale la pena insistir. Los movimientos intencionados y los llamadores de atención son formas de comunicación *diádicas* puesto que se trata de actos comunicativos que no remiten a elementos externos a la interacción entre dos agentes, su eje se encuentra en el emprendimiento de actividades cotidianas conjuntas con otro individuo. Pero los llamadores de atención son un desarrollo en la vía de la tercerización de la interacción. La introducción voluntaria de estímulos para captar la atención del otro coincide con lo que en psicología se ha llamado mediación. Vale la pena entonces una pequeña digresión al respecto.

La idea de estímulo *mediatizador* es un concepto introducido por Vygotsky para explicar el desarrollo de los “procesos psicológicos superiores”, esto es, formas de pensamiento de alto nivel, únicas de los seres humanos (Vygotsky, 1979, p. 50). Ahora bien, se trata de un concepto que resulta muy afín para entender lo que sucede en el caso de los llamadores de atención descritos por Tomasello. Un mediatizador es un estímulo que el individuo introduce en la actividad para controlar su propio comportamiento o el de otros. El ejemplo más famoso del autor es que “uno ata un nudo en el pañuelo para recordar algo” (reseñado por Wertsch, 1985, p.

65, y también en Vygotsky, 1979, p. 86). Los estímulos que los primates usan como llamadores de atención son mediatizadores en la medida en que, siguiendo la ecuación de Vygotsky, son generados voluntariamente para “controlar” (Vygotsky, 1979, p. 70) el comportamiento propio o de otro individuo. Así pues, un primate que arroja una roca a otro para obtener su atención la está usando como un instrumento para acceder a la atención de su interlocutor sobre sí mismo y se puede decir que su comportamiento es mediado porque el éxito de los despliegues comportamentales posteriores depende de que el interlocutor redirija su atención gracias al uso de la roca. Para usar un cliché de uso común en psicología en este caso la roca funciona como “herramienta”²³ psicológica.

Los individuos que son capaces de llamar la atención mediante el uso de estímulos externos a un despliegue comportamental habitual se encuentran literalmente al límite del desarrollo de una comunicación triádica, y esto puede ser captado una vez que uno nota que:

1. Los llamadores de atención hacen posible el establecimiento *voluntario* de escenarios de atención conjunta (triángulos), lo cual es diferente de las situaciones en las que diversos individuos atienden conjuntamente a algo de forma involuntaria. La diferencia se encuentra en que estos despliegues voluntarios aumentan el control que los agentes tienen sobre el emprendimiento, reanudación o finalización de la actividad comunicativa diádica. Este aumento del control es un aspecto que ya había sido registrado por Vygotsky en el uso de mediatizadores y constituye desde su punto de vista un factor decisivo en la aparición de una “*función planificadora del lenguaje*” (Vygotsky, 1979, p. 53).
2. Los llamadores de atención proveen un medio para invocar significados extrínsecos a la actividad comunicativa diádica actual. En el caso de los chimpancés los llamadores redirigen la atención de los interlocutores *hacia* otros despliegues comportamentales voluntarios o involuntarios. No hay un límite para las cadenas comunicativas que un

²³ Vygotsky propone un modelo del desarrollo psicológico infantil en el que la mediación es fundamental para la emergencia del pensamiento. En ese sentido, las palabras del lenguaje adulto resultan ser estímulos mediatizadores, respecto a esto él dice: “Al utilizar las palabras (una clase de estímulos) para crear un plan específico, el niño alcanza un rango mucho más amplio de efectividad, utilizando como *herramientas* no sólo aquellos objetos que están al alcance de su mano, *sino buscando y preparando estímulos que puedan ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones futuras.*” (Vygotsky, 1979, p.50)

individuo puede emprender con base en esta nueva capacidad de vincular un esfuerzo comunicativo (un llamador) con otros habitualmente usados en la interacción cotidiana.

La interpretación de Tomasello de sus propios estudios resulta acorde con la mía en que en los llamadores de atención de los primates se puede observar el prelude de la comunicación triádica. Más aun, hay evidencia adicional que el autor ha encontrado en la forma de un subgrupo de comportamientos entre los gestos *llamadores de atención* que se explican mejor de esta manera. Se trata de casos en los que, por ejemplo, el chimpancé ofrece alimento no deseado con el fin de obtener la atención de otro individuo para empezar un juego. En tales casos es muy tentador decir que los primates realizan una comunicación triádica cercana al tipo de comunicación que caracteriza a los seres humanos, puesto que, aunque el animal introduce el alimento para controlar el comportamiento de otro y redirigirlo hacia sí (lo cual es meramente una estrategia diádica mediada), lo logra a través de un estímulo que ya habitualmente atrae la atención de su interlocutor. Así pues, digo que se trata de casos cercanos a la interacción triádica humana porque en ellos los primates reconocen desde el establecimiento mismo de la comunicación cómo es que se relacionan los alimentos ofrecidos con el comportamiento de sus semejantes, lo cual pareciera una forma de conocimiento *en la práctica* sobre objetos y situaciones cotidianas.

Así pues, es difícil etiquetar este subgrupo de los llamadores de atención como una forma de comunicación diádica o como una triádica. Tomasello mismo vacila al interpretarlos puesto que detecta en ellos un componente que pareciera indicar que se trata de una comunicación que incluye conocimiento sobre objetos:

El comunicador desea alguna acción del receptor – nosotros podemos llamar a esto intención social – y para lograr esto él trata de atraer la atención del receptor hacia alguna cosa – nosotros podemos llamar a esto intención referencial – en la expectativa de que si el otro²⁴ ve donde él desea, hará lo que él desea. (Tomasello, 2008, p. 29)

Para mostrar mi distancia con la interpretación de Tomasello voy a reseñar la situación sin la interpretación del autor: “El comunicador desea alguna acción del receptor...y para lograr esto él trata de atraer la atención del receptor hacia alguna cosa... en la expectativa de que si el otro ve donde él desea, hará lo que él desea”. Estoy de acuerdo en que podemos llamar intención

²⁴En inglés el autor hace un juego con los pronombres (she, he) para diferenciar comunicador y receptor pero lo traduje de esta forma para evitar equívocos.

social al deseo que tiene el comunicador de que el receptor actúe de alguna manera. En efecto el comunicador está usando una cosa para llamar la atención del otro, pero encuentro inapropiado llamar *intención referencial* a este hecho, básicamente porque al hacer esto se atribuye al comunicador todo un aparato conceptual muy complejo a la luz del cual sus despliegues pueden *hacer referencia* a manzanas, rocas o cualquier objeto que éste *use* para controlar el comportamiento del receptor. Esto es, bajo la interpretación de Tomasello el comunicador necesita *saber que* las manzanas son apetitosas para sus congéneres. A mí me parece suficiente con que el comunicador reconozca el contento-descontento que el receptor normalmente dirige hacia algún objeto, algo que puede hacer sin que medie concepción alguna sobre lo que el otro concibe. Todo lo que hace falta es que el chimpancé sea sensible al *contenido habitual en la reacción de su congénere* frente a las manzanas.

Así pues, por muy sugerente que parezca el uso de ciertos objetos para atraer la atención, por parte de los primates, no estoy de acuerdo con la tentación de hablar de comunicación referencial en este tipo de casos. Sin embargo, una buena interpretación de este subgrupo de los llamadores de atención debe explicar aquel reconocimiento práctico que los chimpancés y otros individuos no lingüísticos (los bebés humanos) son capaces de hacer. Yo creo que el comportamiento de estos chimpancés evidencia una cierta *apreciación en la práctica* de la relación que hay entre la presencia de ciertos objetos y el comportamiento de sus copartícipes de actividades conjuntas. Nos hallamos pues, frente a una sofisticación del comportamiento que puede ser fundamental para nuestra comprensión de la emergencia de la comunicación triádica.

2.4.2 Antecedentes en la investigación filosófica

Recientemente Hutto y Satne (2012) han desarrollado la idea de que una teoría naturalizada del contenido puede contar con una forma de Intencionalidad diferente a la tradicional acuñada por Brentano que es comúnmente entendida bajo la rúbrica de *A es acerca de B*, donde A es una representación que tiene un agente y B es un estado de cosas representado por A. La idea de Hutto y Satne consiste en que la evolución en el ámbito filogenético y el aprendizaje en la vida cotidiana en el ontogenético juegan un rol importante para proveer “algo más modesto que el contenido intencional”. A esta forma de Intencionalidad ellos la llaman *Ur-Intencionalidad* y se entiende según la forma general *A está dirigido a B*, donde A es un

despliegue comportamental²⁵ y B un estado de cosas en su entorno (Hutto y Satne, 2012, p. 20). La idea de los autores es que la propuesta filosófica de naturalizar el contenido proposicional puede ser exitosa si se toma como punto de partida el hecho de que el comportamiento es “responsivo a un arreglo selectivo de ítems mundanos” (Hutto y Satne, 2012, p. 20).

Quiero adoptar esta idea para proponer que en el subgrupo de llamadores de atención estudiado por Tomasello, los primates despliegan comportamientos *Ur-Intencionales*. Así, cuando realizan sus esfuerzos comunicativos diádicos, su conducta es *sensible en la práctica, de manera irreflexiva y en tiempo real a la direccionalidad habitual del comportamiento de sus congéneres*. O para decirlo de otra manera, sus despliegues comunicativos están enriquecidos por su capacidad para reconocer en la práctica que el comportamiento usual de sus congéneres está *dirigido a ciertos objetos*.

Al adoptar la idea de Ur-Intencionalidad se puede proponer una alternativa que le da sentido a la idea misma de triangulación con seres pre-lingüísticos que consiste en que la introducción de mediatizadores en la comunicación diádica con seres que no poseen un lenguaje propulsa la aparición de escenarios triangulares en los cuales los dos individuos se valen de la direccionalidad habitual del comportamiento sobre ciertos objetos para *dirigirse* mutuamente en las situaciones en que ambos individuos pueden tratar con dichos objetos.

Recordemos que lo que Talmage reclama es que supuestamente la idea misma de triangulación exige que los participantes se comuniquen *acerca de* objetos, lo cual a su vez supone una concepción de los mismos, es decir pensamiento objetivo y lenguaje proposicional. Pero lo que el análisis revela es que es posible realizar esfuerzos para comunicarse con otro individuo *dirigiéndole a* objetos, lo cual configura un escenario triangular para el que no se necesita contar con concepciones del mundo, ni con un lenguaje que tenga los rasgos que ya he mencionado. Ahora bien, adoptar la noción de Ur-Intencionalidad permite entender la comunicación con seres pre-lingüísticos como un flujo de comportamientos en los que se controla la mutua dirección del comportamiento a objetos en el entorno. La propuesta se puede esquematizar de la siguiente forma:

²⁵ Los autores hablan de “current response tendencies” dando a entender que se trata de un asunto relacionado con los comportamientos en tiempo real, por ello he escogido este término.

La triangulación con seres pre-lingüísticos es una situación en la que dos individuos (α) y (β) se comportan de una manera tal que se dirigen a un objeto (δ). Así que (α) realiza comportamientos dirigidos a (β) y a (δ), quien a su vez puede realizar comportamientos dirigidos a (α) y a (δ).

Evidentemente el énfasis de mi argumento está más allá del mero cambio de las palabras “dice acerca de” por “se dirige a”. En el primer caso, el de la comunicación con contenido Intencional, los hablantes cuentan con una tradición que les permite interpretar las emisiones como siendo *acerca de*. Los criterios que permiten establecer un fallo en la comprensión de las emisiones están pre-fijados a la situación conversacional. Por oposición, en el caso de las emisiones Ur-Intencionales los individuos tratan con señales introducidas por alguien con quien comparte una situación actual en tiempo real y con lo que cuentan es con la mutua orientación del comportamiento a los mismos objetos. Esta diferencia coincide con la opinión de McDowell (2003) quien provee un criterio claro que permite diferenciar lo que ocurre en la triangulación con bebés pre-lingüísticos de cualquier tipo de interacción que *cuenta con* el lenguaje, a saber que en el caso de la comunicación plenamente lingüística existe una tradición que funciona como un “almacén de sabiduría acumulada” (McDowell, 2003, p.199) mientras que en la comunicación entre bebés humanos y los adultos que los cuidan la comunicación no cuenta con ese depósito común.

En resumen, creo que se pueden distinguir dos tipos de comunicación triádica. Por un lado la pre-lingüística que implica el flujo de comportamientos con el rasgo de Ur-Intencionalidad a través de la conducta afectiva de seres capaces de realizar gestos y hacer señales dirigidas a objetos. Por otra parte, la comunicación referencial que permite la transmisión de contenidos Intencionales a través del aparato cultural de un lenguaje compartido por participantes que comprenden acerca de qué son sus mutuas emisiones.

Como lo he venido señalando una aproximación de este corte enfatiza el carácter situado de la comunicación en los albores del lenguaje. Esta opinión cuenta con antecedentes en la tradición filosófica en el trabajo de Quine (1988), quien propuso cuatro características de los

precursores del lenguaje²⁶: a) Se trata de elementos que se aprenden ostensivamente, b) tienen carácter ocasional, c) están ligados a lo observable y, d) tienen carácter correctivo.

En primer lugar, en la formulación de Quine el aprendizaje ostensivo es crucial para la adquisición del lenguaje, puesto que es el mecanismo por el cual el aprendiz establece relaciones entre los esfuerzos comunicativos de alguien y las “situaciones observables” (Quine, 1988, p.55). El escenario planteado consiste básicamente en una situación triangular como la propuesta por Davidson en la que un individuo realiza una emisión comunicativa que le *muestra* a otro individuo alguna información sobre el entorno inmediato acerca de la cual pueden o no concordar. En el caso de Quine, la propuesta sobre el aprendizaje seguía los parámetros del condicionamiento operante bajo el cual la probabilidad de repetición de dichos comportamientos se incrementa por la presencia del refuerzo.

En segundo lugar Quine estableció que los precursores del lenguaje (las sentencias observacionales) son *ocasionales*:

Puede ser deseable afilar un poco nuestra definición de sentencia observacional, con objeto de excluir de las sentencias observacionales las trivialidades acerca de las cuales concordarán todos los hablantes ocurra lo que ocurra. Tales sentencias, a las que llamo «estimulo-analíticas», se pueden eliminar exigiendo que toda sentencia observacional sea una sentencia *ocasional*, esto es, una sentencia que no imponga asentimiento o disentimiento en toda ocasión, sino de un modo variable según las ocasiones. (Quine, 1988, p. 55).

Entonces, una sentencia es ocasional porque su capacidad para inducir el asentimiento de un interlocutor no es fija sino que depende de la situación. El énfasis del argumento de Quine está puesto en lo que hoy llamaríamos comunicación en tiempo real; esto es, situaciones en las cuales la palabra emitida por un individuo está relacionada con algún elemento presente en la situación compartida en tiempo real con alguien más y el asentimiento – disentimiento de los participantes depende de lo que actualmente sucede en el entorno inmediato.

Lo señalado nos conduce al tercer aspecto relevante del análisis de Quine que es la exigencia de la *observabilidad*; la idea consiste en que en los contextos de adquisición del lenguaje los actos comunicativos suelen estar relacionados con “algún punto de referencia no

²⁶ En la aproximación de Quine se trata de las “sentencias observacionales”, hay una cierta ambigüedad en el autor acerca de si son o no elementos del lenguaje. No entraré en detalles sobre esta discusión, lo que me interesa de su aproximación es que los rasgos descritos por el autor concuerdan con los aspectos analizados para la comunicación triádica que he venido presentando. Para una discusión más profunda al respecto ver (Duica, 2014)

verbal” (Quine, 1988, p. 53), la coincidencia o discrepancia en las observaciones provee un criterio para la asignación de similitud de significado a las expresiones de un interlocutor. Quine es muy cuidadoso al aclarar que es posible aprender palabras relacionándolas con otras palabras pero enfatiza que lo observable es un “nicho” del desarrollo de la habilidad comunicativa humana debido a su “inmediatez intersubjetiva”:

La razón de que las observaciones tengan una función tan básica en el sostenimiento de la teoría y en el aprendizaje del lenguaje es su inmediatez intersubjetiva. Es aquello sobre lo cual los testimonios concordarán inmediatamente. Son el terreno común en el cual encontrarse unos con otros cuando hay desacuerdo. (Quine, 1988, p. 53).

Según Quine la observación provee “el terreno común” sobre la base de la tendencia a establecer semejanzas perceptivas. Los individuos capaces de reaccionar afectivamente apreciando la direccionalidad del comportamiento de otro cuentan con un tipo de información (los movimientos habituales del otro en presencia de un objeto dado) que orienta su propio comportamiento. En esa medida, lo observable constituye un parámetro²⁷ porque orienta las reacciones afectivas determinando cierta dirección *ajustada* a la situación experimentada por el individuo que triangula.

El último aspecto señalado por Quine consiste en que el aprendizaje de las expresiones lingüísticas es un asunto de mutua *corrección*. Volvamos atrás, si un individuo conforma un triángulo atencional *voluntariamente* llamando la atención de un interlocutor a través de la introducción de un estímulo al que el otro habitualmente se dirige, esto cuenta como un reconocimiento implícito de que dicho estímulo es correcto²⁸ (adecuado) para esa situación, y de ese modo este comportamiento constituye un acto comunicativo dirigido a alguien con quien se comparte una historia comportamental conjunta. Así pues, la continuación o el rechazo de una actividad conjunta emprendida por otro resulta ser un acto “correctivo” en el contexto de la historia comportamental desplegada por ambos individuos. La corrección que está en juego aquí

²⁷ Hablaré con más detenimiento en el próximo capítulo sobre la idea de que el comportamiento afectivo implica la apreciación y seguimiento de parámetros, pero quiero anotar antes de ello que en todo caso, los parámetros de los que estoy hablando no deben concebirse como criterios enlazados a condiciones de verdad. Es algo mucho más relacionado con la apreciación afectiva (sentir contento o descontento) del comportamiento habitual ajustado a una situación.

²⁸ El próximo capítulo ahondaré en la idea una normatividad situada en la actividad irreflexiva. Vale la pena precisar sin embargo que se trata de una forma de corrección apreciada por el individuo pre-lingüístico. Esta apreciación de corrección puede o no coincidir con lo que un humano adulto normal considera según sus criterios conceptualmente estructurados como correcto en la situación.

es una muy básica en la que el individuo se ajusta mostrando contento o descontento dirigido a los despliegues de aquel con quien interactúa. La forma básica de este ejercicio comunicativo es la de una acción (importunar, apuntar, etc.) o una reacción (respondiendo, resistiendo o ignorando) que se ajusta a los parámetros de la actividad en curso.

Esta sugerencia la hallamos cuando Quine señala que en las etapas tempranas del aprendizaje del lenguaje lo que es crucial es “aprender a reaccionar *adecuadamente* al lenguaje” (Quine, 1988, p. 62). El eje de esta idea se encuentra en que el lenguaje no se aprende como un acto reflexivo, sino como un comportamiento incorporado en la dinámica misma de los intercambios comunicativos en una situación actual²⁹, en palabras del mismo Quine: “...gran parte de lo más temprano y más urgente del aprendizaje del lenguaje no es asunto ni de formulación, ni de asentimiento, ni siquiera de actuación sobre la base de enunciados, sino cuestión de importunar” (p. 62).

Nótese que esta opinión es consistente con una respuesta a la crítica de Talmage en la que la comunicación en situaciones de triangulación con bebés humanos tiene la forma de una mutua intervención en la actividad conjunta. Visto así, el esfuerzo del bebé por importunar a su madre dirigiéndola al biberón ni es una forma de comunicación que suponga la articulación de una concepción del mundo, ni es un esfuerzo comunicativo ininteligible. Más bien, es un comportamiento U-intencionado al que la madre reacciona también de forma Ur-Intencional.

En lo que queda del capítulo suscribiré esta opinión de Quine y me enfocaré en este aspecto que considero crucial, esto es, que el aprendizaje del lenguaje es cuestión de importunar.

²⁹ En la misma línea, Wittgenstein fue un pionero en la descripción de situaciones en las que se hace patente que la interacción comunicativa puede tomar la forma de alguna intervención activa de los participantes en prácticas habituales. Más aún, Wittgenstein nos habla específicamente acerca de cuán importante es la intervención en la actividad conjunta para la adquisición de los primeros conceptos: “¿Así pues, explico lo que quieren decir «orden» y «regla» por medio de «regularidad»?...A uno que, pongamos, sólo habla francés le explicaré estas palabras mediante las correspondientes francesas. Pero a quien aún no está provisto de estos *conceptos* le enseñaré a usar las palabras mediante *ejemplos* y mediante *ejercicios*. - Y al hacerlo no le comunico menos de lo que yo mismo sé. Le mostraré, pues, en esta instrucción colores iguales, longitudes iguales, formas iguales, le haré hallarlos y producirlos, etc...Yo se lo hago antes, él me lo hace después; y lo influyo mediante manifestaciones de acuerdo, de rechazo, de expectación, de estímulo. Lo dejo hacer o lo detengo; etc...Puede servir para ello entre otras cosas un gesto. El gesto que significa «¡prosigue así!» o «etcétera» tiene una función comparable a la de señalar un objeto o un lugar.” (Wittgenstein, 2003, Núm. 208) El punto de vista de Wittgenstein ofrece soporte a la tesis según la cual hay comunicación pre-convencional de carácter normativo en la forma de “*manifestaciones de acuerdo, de rechazo...*” que es fundamental para la adquisición misma del lenguaje esto es, para aprender a “*usar las palabras*”.

2.5 Interpelación: La comunicación en contextos normativos situados

Utilizaré el término *interpelación* para hablar de las formas de comunicación pre-lingüística que funcionan en situaciones comunicativas en las que se articula la actividad irreflexiva conjunta de dos individuos dirigida a algún objeto. Este es un tipo de comunicación disponible tanto para los individuos pre-lingüísticos como las personas adultas que son plenos usuarios del lenguaje. En esa medida, la interpelación resulta ser una noción óptima para entender la interacción conjunta con bebés que aún no poseen un lenguaje convencional. Tener la capacidad de interpelar exige la habilidad para reconocer en el comportamiento mismo la adecuación, dirección o ajuste de los despliegues conductuales que suceden en una situación compartida con alguien más. La interpelación es una forma de comunicación no lingüística pero triádica, esto es, una forma de comunicación triádica pre-lingüística que funciona en contextos de triangulación como los descritos por Davidson y Quine.

Vale la pena ilustrar lo que concibo como interpelación con algún ejemplo. Me serviré de uno de Piaget que creo ilustra en general este asunto, los números al principio de la cita corresponden a la edad del niño observado por el autor en años: meses y (días):

Al 1: 1 (20) más o menos, designa a los perros por “guau”. Al 1: 1 (29) muestra desde su balcón al perro del propietario, en el jardín, y dice todavía “guau”. Algunas horas después, ese mismo día, designa con ese nombre los dibujos geométricos de un tapiz, señalándolos con el dedo (una línea horizontal cruzada por tres verticales). Al 1: 2 (1) ve un caballo desde su balcón, lo mira con gran atención y dice al fin “guau”. Una hora después tiene esta misma reacción en presencia de dos caballos. Al 1: 2 (3), es un cochecito de niño descubierto, que contiene al bebé bien visible y empujado por una dama el que desencadena “guau” (todo lo visto desde el balcón). Al 1: 2 (4) son unas gallinas. Al 1: 2 (8) dice “guau” a los perros, caballos, cochecitos de niño y ciclistas, y parece reservar “tch, tch” a los autos y los trenes. Al 1: 2 (12) “guau” es, de hecho todo lo que es visto desde su balcón; animales, autos, el mismo propietario (a partir del perro inicial) y las gentes en general. Al 1: 2 (15) el término se aplica a carretas haladas por empleados de la estación, lejos de la casa. Al 1: 3 (7) son de nuevo los dibujos del tapiz los que son así designados. Después del 1: 4 al fin, “guau” parece definitivamente reservado a los perros. (Piaget, 2010, p. 298.)

En el ejemplo hay una interpelación vocal pre-lingüística “guau” que el niño dirige al adulto con el que interactúa *dirigiéndole a* diversos objetos en el entorno cercano de ambos. En cada caso el niño realiza el esfuerzo comunicativo *en presencia de* un objeto observable en dicha

situación y se lo “muestra” al adulto por ejemplo “señalándolos con el dedo” según relata Piaget. Hay una triangulación cuyos vértices son el niño, algún objeto del entorno circundante que suscita “guau” y el adulto con el que interactúa el niño.

Dado que el niño no dice “guau” solamente en presencia de perros, se puede decir que realiza esfuerzos comunicativos que no *cuentan con* el significado fijado por la tradición cultural para la onomatopeya “guau”. Lo que el ejemplo revela es que el niño está *fijando* en compañía de sus interlocutores aquello que eventualmente estará reservado para la emisión “guau”.

Gracias a la descripción del autor se puede decir que el niño aprende la onomatopeya (el significado acorde con la tradición) progresivamente reaccionando afectivamente a las expresiones de contento o descontento de sus padres cuando realiza la emisión “guau” en presencia de perros, caballos, cochecitos u otros objetos. Nótese la expresión “al fin” que Piaget usa al cerrar la cita. Se trata de una manifestación que revela la conducta afectiva que Piaget irreflexivamente dirige al niño y a un objeto presente en la situación (algún perro). Nótese también que es posible que Piaget expresara su descontento implícitamente (ignorando la emisión del niño cuando no correspondía a lo que él reconocía como el objeto correcto para la emisión “guau”), esto es, siendo inmune al intento del niño por “importunarlo”. Es una auténtica fortuna que el observador científico en este caso fuera el padre del niño y que su descripción sea tan detallada que incluso describe los parámetros que, desde su punto de vista (de padre), orientan los intentos de comunicación de Jacqueline cuando dice que “guau” aplica para «todo lo visto desde el balcón», o «parece reservar “tch, tch” a los autos y los trenes».

Hace falta investigación psicológica adicional para delinear los tipos de interpelación existentes, pero vale la pena apuntar que la configuración misma de la comunicación triádica apunta a dos formas diferenciables de interpelación pre-lingüística. Imagine el lector el triángulo en cuestión, dos de los vértices son individuos que pueden expresar su contento o descontento a través de su conducta afectiva en una situación, el otro vértice es algún objeto sobre el cual convergen los dos, las posibilidades comunicativas en dicha situación para un agente capaz de interpelar se reducen a dos, a saber: a) el interpelador puede hacer un esfuerzo comunicativo para expresar su reconocimiento del comportamiento afectivo acorde a la presencia de un objeto; o b) el interpelador puede expresar su contento-descontento con el comportamiento del otro individuo

en la situación³⁰. Tomasello ha descrito dos formas de comunicación pre-lingüística presentes en los infantes humanos que funcionan en estos dos modos. Se trata de la actividad de hacer pantomimas y del gesto de apuntar con el dedo. Abordémoslas por separado.

Las pantomimas son típicamente simulaciones de acciones, se ejecutan para *intervenir* en las actividades cotidianas y no sólo para iniciar un curso de acción. Las primeras pantomimas, por oposición a la imitación que realizan los niños más grandes, recurren a los mismos comportamientos que configuran la actividad conjunta con los adultos. En esa medida, el niño no necesita una concepción de la situación que anteceda a la pantomima porque el gesto se usa precisamente para comunicarse con ajuste a los parámetros de corrección reconocidos por el niño en *esa* situación. Evidentemente en el curso del desarrollo los niños llegan a desarrollar formas sofisticadas de imitación que están soportadas en su comprensión de actividades y prácticas recurrentes, y como señalábamos antes, llegan a hacer uso de sus gestos de manera consistente con la tradición compartida con alguien más. Sin embargo, que los primeros gestos icónicos de los niños estén conectados tan estrechamente con lo que pasa en una situación actual es central para entender que no hace falta atribuir concepciones complicadas y ricas³¹ del mundo que sean subyacentes a sus esfuerzos de comunicación. Esto es, la pantomima infantil es una forma triádica de comunicación que claramente contradice el punto de partida de la crítica de Talmage, a saber, la idea de que todo acto comunicativo supone una concepción del mundo circundante. Otro tanto puede decirse de la otra forma de comunicación infantil, a saber: apuntar.

Tomasello mismo señala que para el gesto de apuntar con el dedo, situarse adecuadamente y reconocer lo que ocurre en tiempo real es crucial:

La principal cosa notable en esas observaciones absolutamente cotidianas es simplemente la variedad y complejidad de formas en las cuales apuntar puede ser integrado en varias formas de vida en las cuales nosotros funcionamos diariamente. (Tomasello, 2008, p. 64).

³⁰ Estas dos formas de interpelación son compatibles con el análisis del asentimiento hecho por Anthony Kenny. (Kenny, 1989, p. 76). La idea expresada de una manera muy general es que la distinción correspondiente al deseo y a la creencia corresponde simplemente a la diferencia entre dos modos de expresión: el indicativo y el imperativo.

³¹ Mi interpretación en este punto difiere radicalmente de la de Tomasello para quien las pantomimas suponen siempre una concepción. El autor apoya su interpretación en el hecho que los niños suelen realizar pantomimas como simulaciones de lo que no está pasando actualmente (ver Tomasello, 2008, p. 66). La sensibilidad infantil a la ausencia de ciertos objetos así como su respuesta conductual afectiva en este tipo de situaciones será extensamente tratada en el último capítulo.

Apuntar es la interpelación por excelencia. Su función básica es la de dirigir la atención de alguien, y opera en diversos modos expresivos. Se puede apuntar para indicar un objeto o para sugerir acciones, para corregir cursos de acción o para demandar algo. Cualquiera sea el caso, la comprensión del gesto supone la capacidad para situarse adecuadamente en el contexto compartido con alguien más en tiempo real.

Ahora bien, una parte importantísima del reconocimiento implícito que se realiza al apuntar consiste en que a los interlocutores se les percibe desde el principio como *participantes* de una actividad conjunta. Este reconocimiento no se limita a la simple percepción de la presencia física, sino que se extiende al reconocimiento de la posibilidad que el otro tiene de adoptar una conducta afectiva que propicia o rechaza la continuación de la actividad (contento o descontento dirigido a).

En síntesis, realizar pantomimas y apuntar son interpelaciones correctivas situadas porque a) Son formas de comunicación con las que se puede *intervenir* en el curso habitual de acción de otro, b) Son gestos que *redirigen* la atención orientándola a los objetos, lugares o personas que producen contento o descontento en el individuo y, c) Cuentan con lo que ocurre en una *situación actual*, de modo que todo al receptor le basta simplemente con observar para reaccionar *apropiadamente* a los esfuerzos del emisor.

Como ya lo había advertido la plausibilidad de esta propuesta descansa en buena medida en que se le pueda dar sentido a la idea de un reconocimiento normativo presente en la actividad irreflexiva de los individuos pre-lingüísticos. Me parece que esto merece una explicación detallada. A ello dedicaré el próximo capítulo.

Capítulo 3

NORMATIVIDAD SITUADA EN LA TRIANGULACIÓN PRE-LINGÜÍSTICA

...el habitus tiende a engendrar todas las conductas razonables de sentido común, que son posibles en los límites de esas regularidades y únicamente de esas, y que tienen todas las probabilidades de ser positivamente sancionadas porque se ajustan objetivamente a la lógica de un campo determinado... (Bourdieu, 2007, p. 91)

Quizás uno de los temas más interesantes del trabajo de Bourdieu se encuentra en su concepción de que vivimos en un *habitus*; o, como también la llama, una *estructura estructurante* que organiza prácticas y representaciones “sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos” (Bourdieu, 2007, p. 86). Considero que esta concepción es muy interesante porque delinea, como tan expresivamente lo muestra la cita, la idea de que hay todo un sistema de disposiciones con carácter *normativo* que anteceden a la capacidad misma de concebir un mundo objetivo. Esta idea acerca de la organización del comportamiento puede usarse para comprender la relación que hay entre el contexto en el cual habitan los agentes y el proceso de emergencia del pensamiento.

La noción de habitus está relacionada con la organización del comportamiento porque describe regularidades conductuales que los individuos humanos desarrollan al adaptarse a una vida cotidiana con otros, se *ajustan* como lo señala Bourdieu a la “lógica” de un campo (Bourdieu, 2007, p. 89 y 91). Esta última idea, la de “lógica de un campo” necesita un desarrollo adicional porque parece incompatible con la de habitus, en la medida en que Bourdieu ha señalado que el habitus no es “el producto de la obediencia a determinadas reglas” sino que más bien es un sistema de disposiciones duraderas “colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 2007, p. 86). Así pues, a lo que el autor parece invitarnos es a concebir la idea de una cierta normatividad (la “lógica del campo”) que opera organizando las prácticas cotidianas sin que por otra parte los individuos tengan “el propósito consciente de ciertos fines” (Bourdieu, 2007, p. 86).

A mi parecer Davidson y Bourdieu convergen en este punto. La situación de triangulación implica una cierta coordinación del comportamiento en la que la mutua corrección

es crucial para el entendimiento. La forma de corrección que ha de regir el comportamiento de los individuos pre-lingüísticos en situaciones de triangulación debe ser una forma de normatividad similar a la que Bourdieu sugirió para el habitus, en la medida en que no puede tratarse de reglas conscientemente obedecidas por los involucrados en tales situaciones.

En este capítulo desarrollaré algunas ideas provenientes de una tradición distinta a las teorías de Davidson y de Bourdieu que convergen con las intuiciones de ambos autores. Se trata del enfoque de la “*normatividad situada*”. El eje del capítulo se encuentra en acreditar la plausibilidad de la idea de una actividad conjunta en la que los individuos se corrigen mutuamente sin el funcionamiento de las capacidades del pensamiento humano adulto. Esto proveerá una respuesta a la crítica en contra de Davidson que dice que la triangulación supone las mismas habilidades que pretende explicar (Glüer, 2006). Daré comienzo al capítulo con la presentación de esta crítica. A continuación discutiré el exceso intelectualista en la delimitación del ámbito normativo. En tercer lugar, describiré las ideas del enfoque de la normatividad situada, para mostrar en el siguiente párrafo cómo es que permiten una aproximación que mejora nuestra comprensión de la triangulación. Finalizaré el capítulo analizando el papel de la normatividad situada en las situaciones de triangulación con infantes pre-lingüísticos.

3.1 La crítica de Glüer a la triangulación como condición necesaria

Contra la idea davidsoniana de que la triangulación es necesaria para la emergencia del pensamiento hay detractores que señalan que su caracterización de la situación de triangulación con individuos pre-lingüísticos supone individuos con habilidades para la comunicación y el pensamiento objetivo. Kathrin Glüer ha delineado la forma principal de esta crítica señalando que “la triangulación involucra las mismas capacidades que supuestamente hace posible” (Glüer, 2006, p. 15). En sentido estricto, la controversia es generada por el tipo de habilidades que poseen los infantes humanos que Davidson describe como pre-lingüísticos y pre-conceptuales; Glüer y otros investigadores piensan que Davidson inadvertidamente invoca capacidades conceptuales en su caracterización misma de los individuos que triangulan, por ejemplo en “*The Second Person*” cuando dice que:

El niño encuentra las mesas similares; nosotros encontramos las mesas similares; y nosotros encontramos las respuestas del niño en la presencia de mesas similares. Ahora tiene sentido para nosotros llamar las respuestas del niño respuesta a mesas... La interacción debe estar disponible para las criaturas interactuantes. Así el niño, que aprende la palabra ‘mesa’, ha notado ya que las respuestas del maestro son en efecto similares (gratificantes) cuando sus propias respuestas

(articular 'mesa') son similares. El maestro por su parte, está entrenando al niño para que haga respuestas similares a lo que él (el maestro) percibe como estímulos similares. (Davidson, 2001c, p. 120). (Énfasis agregado)

Las proposiciones subrayadas corresponden al meollo de la disputa, para los críticos de Davidson la capacidad para detectar la similitud del niño del ejemplo supone ya capacidades para el pensamiento que es lo que la triangulación pretende explicar. Para Glüer, esta descripción encierra una confusión que tiene la forma de un argumento viciosamente circular porque Davidson, según cree ella, está presuponiendo más que explicando la emergencia de las capacidades cognitivas de alto nivel (lingüístico-conceptuales):

Como atestigua el pasaje recién citado... la triangulación involucra las capacidades mismas que se supone hace posible y esto deja la necesidad de aquellas partes de la condición que puedan ser formuladas sin circularidad sin apoyo. (Glüer, 2006, p. 15).

Como una aproximación de las condiciones del pensamiento o el lenguaje, el escenario de la triangulación es patentemente circular; más aún, este no es realmente un círculo que llegue a su fin con la invocación del lenguaje al final de la historia. Más bien, la aproximación parece invocar capacidades conceptuales en la caracterización del elemento mismo que la hace social en un sentido fuerte: la interacción entre las criaturas que triangulan. (Glüer y Pagin, 2003, p. 9)

Ahora bien, y vale la pena insistir un poco en esto, lo que Glüer y otros comentaristas encuentran erróneo en la postura de Davidson es que *presupone la capacidad individual para discriminar la similitud* como una condición necesaria para la emergencia del pensamiento. Desde su punto de vista esta suposición de Davidson es un desvarío teórico porque ella y otros teóricos creen que quien tiene la capacidad para discriminar la similitud *es* un poseedor pleno de actitudes evaluativas explícitas (juicios), esto es, es un individuo que posee creencias y otros pensamientos acerca del mundo. Dado que la coordinación de la actividad en los escenarios de triangulación depende de la mutua detección de los patrones de similitud de respuesta por parte de los participantes, los críticos encuentran el argumento de la triangulación francamente confuso. Peter Pagin dice al respecto que:

... la mutua conciencia del otro y de las reacciones causadas se necesita para proveer los estándares de similitud de respuesta, y esos estándares son necesarios para encontrar el denominador común de las situaciones que dan lugar a respuestas similares. Esos comunes denominadores son los estímulos relevantes y por consiguiente también los objetos de cualquier pensamiento que sean causados por esos estímulos. Así es como yo entiendo la primera clase de triangulación de Davidson. Yo debo confesar que la encuentro desconcertante (Pagin, 2001, p.7)

El análisis de Pagin es parcialmente correcto y parcialmente inadecuado. La parte exitosa de su análisis tiene que ver con que las reacciones causadas por otro permiten la detección de similitud proveyendo los estándares que constituyen el denominador común en las situaciones de triangulación. En breve describiré una aproximación a esos comportamientos que no supone la mutua conciencia del otro a diferencia de lo que Pagin propone. Y es que precisamente lo que no comparto del análisis de Pagin es la idea de que hace falta una “mutua conciencia del otro” a fin de que los participantes de una situación triangular como la descrita por Davidson puedan detectar patrones de similitud de respuesta.

Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión aclaratoria, lo que Glüer y Pagin tienen en mente al pensar la situación de triangulación descrita por Davidson es que en ella los participantes son capaces de concebir la situación de triangulación misma así como de atribuir explícitamente ciertos contenidos intencionales acordes al comportamiento de aquellos con quienes están interactuando (Glüer y Pagin, 2003).

Para usar el lenguaje de la psicología cognitiva, Glüer y Pagin creen que la capacidad de detectar similitud que Davidson tiene en mente exige habilidades metarrepresentacionales³². La capacidad para metarrepresentar, esto es, tener una representación de la relación de representación³³ es una de las formas de actividad cognitiva que deberían ser antecedidas por la triangulación. Nótese sin embargo, que el nivel de detección de la similitud en el que se soporta el argumento de Davidson es mucho más modesto que la capacidad para discernir la pertenencia de los objetos del entorno a alguna categoría. En su descripción, Davidson relaciona la capacidad del niño para *apreciar* la similitud con su sensibilidad a estímulos gratificantes³⁴. Así pues, parece que lo que Davidson tenía en mente era una cierta sensibilidad del niño al ajuste de la palabra “mesa” cuando es proferida por el maestro en una situación en la que está presente un objeto al cual el niño reacciona.

Nótese que mi intención es la de aprovechar explícitamente un elemento de la cita dejado de lado por la crítica, a saber, la gratificación experimentada por el niño y por el maestro cuando interactúan en presencia de mesas. Desde mi punto de vista a lo que Davidson atendió pero los

³² Esta noción es moneda común en las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo para ver una exposición muy precisa de ella ver (Perner, 1994)

³³ Hay diferentes formulaciones de la misma, por ejemplo; tener una idea de en qué consiste tener una idea, saber qué es saber, o incluso lo que Davidson llama tener el concepto de creencia (Ver Davidson, 2001c y Perner, 1994).

³⁴ Ver nota 13.

críticos no, es al componente afectivo del comportamiento de los seres pre-lingüísticos. La conducta afectiva se caracteriza por sus sutiles valoraciones en tiempo real de la corrección-incorrección de los elementos presentes en una situación. Glüer y Pagin pierden de vista que la detección de similitud desde el punto de vista de Davidson tiene que ver con la apreciación del ajuste del comportamiento en la actividad irreflexiva. Esto es lo que Davidson sugiere cuando habla de las “reacciones asociadas” de los participantes (Davidson, 2001a, p. 129). Sin embargo, es cierto que este elemento en Davidson no pasa de ser meramente una sugerencia que el autor no desarrolla.

El argumento que pretendo defender es que la actividad cognitiva del niño del ejemplo de Davidson no puede ser analizada como un factor separado e independiente de la situación misma en la que se encuentra inmerso, de manera más general la idea consiste en que la participación de los bebés en prácticas sociales cotidianas hace posible la aparición de una sensibilidad situada a la corrección – incorrección, lo cual constituye una forma de reconocimiento implícito en tiempo real de parámetros normativos presentes en una situación. Desde mi punto de vista lo que a Davidson le interesaba era la aparición de un “ambiente” (Davidson, 2004a, p. 16) de *apreciaciones correctas* compartidas en la vida cotidiana en la forma de reacciones afectivas³⁵ compartidas a ciertos objetos, lugares o conductas.

El enfoque de la normatividad situada es una propuesta teórica que mejora nuestra comprensión de la interacción entre bebés humanos y adultos porque da cuenta del establecimiento de esta afectividad compartida meramente sugerida por Davidson. Dar respuesta a la crítica de Glüer es posible una vez que se aclare en qué consiste la sensibilidad a la corrección con la que cuentan, según creo, los bebés humanos. Paralelamente, será necesario dar cuenta de la idea de que la coordinación implícita del comportamiento en situaciones de triangulación supone la presencia de normatividades situadas. El problema es que normalmente el ámbito normativo ha sido excesivamente intelectualizado de una manera tal que se le asocia con la posesión de capacidades cognitivas de alto nivel. Este será entonces el primer escollo a vencer.

³⁵ En realidad, el término más preciso sería el de reacciones *afectadas* porque el aspecto destacado es que el comportamiento mismo es afectado por lo que se observa en tiempo real, de modo que se reconfigura ajustándose a lo que está sucediendo en el lugar y momentos actualmente compartidos con alguien más. He decidido mantener el término afectivo sin embargo, porque establece una relación con la activación emocional que es ciertamente un aspecto de la *apreciación* conductual en contextos de interacción conjunta.

3.2 Un ámbito normativo excesivamente intelectualizado

En la discusión filosófica tradicional sobre el ámbito normativo hay un modelo estándar que está soportado en una antigua distinción según la cual lo que es genuinamente normativo no sólo exige *actuar conforme a una regla* sino *actuar conforme a conceptos de reglas*. De acuerdo con diversos comentaristas esta manera de concebir lo normativo se debe a Kant (Korsgaard, Cohen, Geuss, Nagel y Williams, 1996; Lumsden, 2008). El énfasis de este modelo se encuentra en que sólo puede ser vinculante aquello que un individuo reflexivo y autónomo *reconoce* como una norma. De esta idea se desprende una red amplia de nociones que no entraré a discutir pero que están intrínsecamente relacionadas, entre ellas, la de responsabilidad, racionalidad práctica y libertad.

Ahora bien, lo que sí me interesa discutir en este párrafo es que la distinción kantiana parece *intelectualizar* en exceso el ámbito de lo normativo porque aparentemente reclama que el *reconocimiento* de las normas es un asunto netamente conceptual. En esa medida, los modelos inspirados en Kant normalmente configuran lo normativo como el producto de la reflexión de individuos *capaces de concebir las normas y actuar conforme a su concepción de ellas*. Esta intelectualización del ámbito normativo contradice ampliamente las ideas que he venido presentando. La hipótesis de que hay cierta normatividad presente ya en la conducta afectiva de los individuos pre-lingüísticos haciéndolos sensibles a la corrección- incorrección del comportamiento en situaciones de actividad conjunta no armoniza con la exigencia de que el reconocimiento normativo debe ser un asunto netamente conceptual.

El eje del modelo intelectualista de lo normativo es su idea de que el reconocimiento normativo supone una “*distancia reflexiva*” (Korsgaard, 1996, p. 158). La idea es que un individuo capaz de tomar distancia de una actividad puede reflexionar sobre ella y adoptar un curso de acción que considera correcto. A esta facultad para decidir lo que es correcto y seguir un curso de acción acorde se le conoce como autonomía. Ahora bien, es el reconocimiento explícito de las normas (enjuiciamientos) lo que sostiene la obediencia del individuo a las mismas.

Una parte importante del problema, como ha sido señalado recientemente por Lumsden, se halla en que en muchos casos la normatividad de la actividad conjunta en la cotidianidad permanece *implícita* (Lumsden, 2008). Lo que es difícil de entender es cómo alguien podría

actuar conforme a su concepción de una norma mientras que simultáneamente dicha norma permanece implícita, esto es, por fuera de la conciencia reflexiva del individuo³⁶.

Un examen más detallado de la noción de distancia reflexiva muestra que está dirigida a funcionar como un modelo psicológico del *reconocimiento normativo*. La palabra “enjuiciamiento” que es frecuentemente usada como sinónimo de toda forma de reconocimiento normativo introduce un sesgo que nos impele a concebirlo como una actividad netamente intelectual. La estructura del modelo es tal que lo que *se debe distanciar es la actitud normativa* (el juicio de alguien) *de la realización*. Así por ejemplo Korsgaard dice que “La auto-concepción que subyace a este requerimiento, la auto-concepción a la cual la distancia reflexiva primero conduce, es la simple concepción de uno mismo como un agente, como el sujeto de impulsos los cuales uno puede seguir o resistir” (Korsgaard, 1996. p. 233). En consecuencia quienes son incapaces de tomar distancia de las propias realizaciones (haciendo juicios independientes de su realización) están sujetos por la inexorable fuerza de los impulsos naturales y no son individuos capaces de regular su comportamiento conforme a sus concepciones de normas.

Por eso es que, según el intelectualismo, debido a su incapacidad para la reflexión los animales no humanos y los bebés son por antonomasia seres heterónomos, puesto que son seres incapaces de tomar distancia de sus realizaciones comportamentales, de modo que se les describe como “seres cuya actividad está gobernada por reglas pero que no actúan conforme a su propia concepción de los principios normativos” (Lumsden, 2008, p.191).

Adicionalmente, en la modernidad se ha concebido a las normas como instituidas en la negociación deliberativa que toma lugar en las prácticas sociales (Lumsden, 2008). De manera que una norma se configura como tal porque cada individuo presta su apoyo a un patrón comportamental que reconoce y expresa reconocer explícitamente frente a interlocutores que a su vez son capaces de hacer lo mismo. No hay que perder de vista que uno de los aspectos cruciales de las normas se encuentra en su *publicidad*, esto es, las normas no son vinculantes simplemente por ser reconocidas por un sujeto sino porque esta persona las reconoce *como una razón para cualquiera* que haga parte de una práctica social dada. Esto ha motivado el énfasis excesivo en la

³⁶ Hay estudios en psicología que muestran que la adquisición de información de manera implícita, es decir su aprendizaje sin la intervención de la conciencia reflexiva es una parte importante del aprendizaje de estructuras complejas. Más específicamente Arthur Reber mostró que los seres humanos aprenden a discriminar aspectos gramaticales de esta forma (Reber, 1967)

importancia del *compromiso explícito*. En consonancia, se asume que en una situación social cotidiana sólo es posible distinguir la *actitud normativa* de cada individuo si es que éste tiene la capacidad de expresar explícitamente sus *enjuiciamientos* acerca de su propio comportamiento o del de otros. En síntesis, al instituirse alguna norma en una actividad conjunta cada uno de los involucrados debería tener una concepción de las normas de la práctica, de modo que en su participación las asumen “porque ellos postulan reflexivamente o respaldan esas normas” (Lumsden, 2008, p. 194).

La tradición intelectualista tiene dos fortalezas que es necesario considerar. En primer lugar, permite diferenciar entre lo que es *necesario* en el mundo natural y lo que es *obligatorio* en el mundo social de los seres humanos. Las normas instituidas por los seres humanos pueden ser *contravenidas*, precisamente porque el soporte que hace obligatorio su cumplimiento es el compromiso explícito del individuo autónomo. Así pues, frente a la coacción propia de las leyes naturales que es de carácter inexorable, la coacción racional supone el ejercicio de la voluntad y más precisamente el ejercicio de la capacidad individual para *juzgar* lo que es correcto o incorrecto en una situación dada.

En segundo lugar, y en consonancia con el punto anterior, el modelo permite diferenciar claramente entre el *estatus* normativo y la *actitud* normativa, esto es, distinguir entre la asignación de algún elemento como correcto o incorrecto de acuerdo con *criterios* públicos y el *tratamiento* que los individuos pueden dar a los elementos presentes en la situación. Pero como hemos visto, de acuerdo con su explicación de cómo se instituyen las normas la actitud tiene cierta primacía sobre el estatus, o para decirlo claramente, que un comportamiento *sea* correcto en una situación dada es algo que depende de que dicho comportamiento pueda ser *tratado como* correcto por quienes participan de dicha situación. El establecimiento de la diferencia entre estos dos elementos resulta ser un paso crucial en la medida en que hace posible determinar cuáles son los individuos que actúan dentro del ámbito normativo, a saber; los individuos que *comprenden* las normas y por eso están regidos por ellas:

...en contraste con las criaturas meramente naturales, para nosotros el juicio sobre la corrección de una realización es una cosa, y la realización misma es otra. De esta distinción surge la posibilidad de no hacer algo que no obstante cuenta para nosotros como obligatorio hacer. Lo que hay de especial en nosotros es...esta clase de captación o aprehensión de la significación normativa. Ser uno de nosotros, en este sentido del “nosotros” significa ser el sujeto de *actitudes*

normativas, ser capaz de reconocer lo apropiado y lo inapropiado de la conducta y de tratar una realización como correcta o incorrecta. (Brandom, 2005, p. 75)

Como se ve en la cita, la captación de la significación normativa es una habilidad que distingue a los seres que interactúan normativamente. El eje central de esa “captación” es la capacidad para *distinguir las actitudes normativas de los estatus normativos*. Nótese que los términos “actitud” y “estatus” se usan en un contexto de atribución. Lo que el punto de vista intelectualista asevera es que se puede atribuir una actitud normativa a un individuo sobre la base de su capacidad para *juzgar* el estatus normativo de sus realizaciones. Pero para llevar a cabo ese juicio son necesarios *criterios* explícitos con los cuales se puede establecer el estatus de una realización.

Justamente, la idea de que sean necesarios criterios explícitos da lugar a una razón adicional por la cual los intelectualistas se oponen a la idea de normatividades situadas. Desde ese punto de vista, la asignación de algún estatus normativo a una realización (decir que sea correcta o incorrecta) con base en la aplicación de algún criterio, *colapsa en las condiciones de verdad de la situación* en la que se encuentran los participantes.³⁷ Esta es una forma paralela de explicar el modelo psicológico del intelectualismo. El supuesto “colapso” de los criterios normativos en condiciones de verdad, simplemente expresa el hecho que desde el punto de vista intelectualista el reconocimiento normativo implica la formación de alguna creencia cuyo contenido satisface o no el criterio que delimita conceptualmente la norma en juego para la situación evaluada. Esta posición intelectualista puede ejemplificarse de la siguiente manera. Para comportarse silenciosamente en una biblioteca, una persona debe reconocer que el silencio es importante para mantener la concentración de los lectores (criterio). Tal reconocimiento supuestamente exige la formación de ciertas creencias por parte del individuo como a) Que se encuentra en una biblioteca, b) Que otros usuarios perciben el sonido que él produce, etc. De modo que, si las creencias son verdaderas entonces el individuo se ve impelido a seguir el criterio de corrección vigente³⁸.

³⁷ Debo esta formulación a Ignacio Ávila quien en una presentación que hice en el Grupo de Investigación Relativismo y Racionalidad objetó el punto de vista de la normatividad situada de esta manera tan interesante.

³⁸ Esta es una situación ampliamente discutida por Aarts y Dijksterhuis en su estudio del año 2003, en el cual concluyen que “un ambiente puede dirigir automáticamente la conducta normativa” (Aarts & Dijksterhuis, 2003). Lo cual desacredita el modelo intelectualista puesto que según los investigadores la reflexión sobre el

Sin embargo, se puede concebir la asignación de estatus normativos sin la invocación de criterios conceptualmente relacionados con creencias que tienen ciertas condiciones de verdad. Esto es posible si tal asignación no es una actividad intelectual sino *una forma de sensibilidad*. Grosso modo, la idea es que, sin mediar distancia con la realización, en el comportamiento mismo hay individuos capaces de discriminar el ajuste de su conducta con respecto a algún parámetro para la situación. Aquí *parámetro* y *criterio* deben entenderse de manera muy diferenciada. El criterio supone una valoración conceptual de la situación; mientras que el parámetro supone, más bien, una apreciación práctica de la actividad. Si bien, tanto en el caso de los criterios conceptuales como en el de los parámetros de actividad, de lo que se trata es de la fijación de un estándar, hay una diferencia entre ellos que estriba en que los criterios suponen la articulación con una estructura (de conceptos) mientras que los parámetros permiten la asignación libre del estándar de acuerdo con lo que sucede en tiempo real³⁹.

Así pues, todo lo que se necesita para superar el intelectualismo es una noción en la que se expresen los parámetros situados sin invocar la formación de alguna creencia como condición para el reconocimiento de los mismos. Tal noción ya ha sido propuesta por los teóricos de la normatividad situada y es una reacción conductual afectiva a saber, la de *descontento dirigido* (Rietveld, 2008).

La propuesta alternativa sugerida por el enfoque de las normatividades situadas debe enfrentar dos focos de resistencia que se apuntalan en las fortalezas del intelectualismo. En primer lugar, se le exige al enfoque dar cuenta de la distinción entre necesidad y obligatoriedad sin apelar a los poderes del intelecto, esto es, desarrollar una noción de reconocimiento normativo que aunque se mantenga *en la práctica* permita distinguir a los seres *obligados* de los que meramente se conducen por necesidad. En segundo lugar, a los teóricos de la normatividad situada se les exige una propuesta en la que sea posible distinguir los estándares regentes para una situación del tratamiento individual sin apelar al distanciamiento reflexivo.

comportamiento es un aspecto inconsistente con el despliegue automático usual de la conducta en el espacio de una biblioteca.

³⁹ El término se usa en diversos dominios, en estadística como cifra representativa, informática como un dato, en matemáticas como una variable. En castellano coloquialmente suele usarse para establecer objetos que se usan como medida de comparación con otros objetos o para referirse a patrones de comportamiento, esto son los dos sentidos que tengo en mente al usar el término.

Quiero recordar al lector muy brevemente que buena parte de la crítica de Glüer a la tesis davidsoniana de la triangulación depende de su sintonía con el intelectualismo. Ella piensa que el reconocimiento de la similitud supone la formación y contrastación de creencias. Lo que diré en el siguiente párrafo es netamente acerca de la sensibilidad a la corrección que exhibe la conducta afectiva. En esa medida, los avances en favor de la idea de normatividad situada permitirán simultáneamente ampliar el espectro de lo normativo y desacreditar la crítica de Glüer.

3.3 Normatividad situada: ampliando los límites del ámbito normativo

El enfoque de la normatividad situada es la propuesta teórica que pretende ampliar los límites establecidos por la postura intelectualista para el ámbito normativo. Se trata de un enfoque porque incluye diversas nociones y acercamientos teóricos que giran alrededor de la idea de que hay formas de corrección práctica que anteceden a la capacidad intelectual para adoptar normas de manera reflexiva y consciente.

Entre los acercamientos de este tenor que vale la pena mencionar se encuentra el de Brandom (2005). Su punto de partida es la tensión entre la concepción de lo normativo propuesta por Kant y la que deriva del trabajo de Wittgenstein:

Resulta difícil mantener esta comprensión de la significación de nuestra actitud normativa y acomodar al mismo tiempo el punto de vista pragmatista de Wittgenstein sobre las normas (tirando así por la borda la insistencia intelectualista en el carácter explícito de las normas que tiene el enfoque de Kant). Para hacerlo debe ser posible *distinguir entre la actitud de reconocer implícitamente o en la práctica la corrección de cierta clase de realizaciones y la mera exhibición de la regularidad de realizaciones* ejecutando sólo aquellas que pertenecen a esta clase. De otro modo los objetos inanimados contarían como capaces de reconocer las leyes físicas y se perdería la distinción acentuada por Kant. Como antes, el desafío consiste en rechazar la concepción de normas del regulismo intelectualista, sin caer en un regularismo no normativo. (Brandom, 2005, p.76) (Énfasis agregado).

Lo que me interesa de la cita es la distinción propuesta por Brandom. La estrategia del autor consiste en conservar los elementos centrales de las posturas de Kant y Wittgenstein para diluir la oposición que aparentemente reina entre ambas. Por eso coloca al *reconocimiento* en el centro de la discusión como lo hace Kant, pero lo hace incorporando la idea muy propia de Wittgenstein de que la corrección más básica es un asunto práctico. Desde el punto de vista de

Brandom, lo que hace falta es hacerle justicia a la idea kantiana de que “somos sensibles frente” a las normas (Brandom, 2005, p. 77).

De manera general, los defensores del enfoque de la normatividad situada sostienen que existe una “*sensibilidad a la corrección*” presente en las prácticas sociales. En términos de Brandom, que hay una forma de *reconocimiento implícito* en la práctica que es distinta del simple comportamiento sujeto a la regularidad no normativa. Para decirlo sin más, el reconocimiento normativo del que son capaces algunos seres inteligentes consiste en despliegues de *conducta afectiva*, que es una forma de comportamiento muy básica en la que la actividad del individuo está *afectada*.

Ahora bien, lo que he venido defendiendo desde el primer capítulo es que se puede pensar a un individuo pre-lingüístico que triangula como un ser *sensible a la corrección*. En la misma vía, he dicho que los agentes que triangulan están *coordinándose implícitamente* lo cual supone el funcionamiento de ciertos parámetros que rigen su interacción intersubjetiva y conforme a los cuales se comunican entre ellos. Todo esto es comprensible si es que uno entiende la triangulación y de manera más general la actividad conjunta como una forma *organizada* de comportamiento. Es a esta última idea, la de que *el comportamiento de los individuos en actividades conjuntas es organizado*⁴⁰ y responde a estándares inherentes e incorporados en la misma práctica a lo que se le da el nombre de *normatividad situada*.

Hay dos fuentes primordiales para el acceso a las ideas de este enfoque. En primer lugar, Adrian Cussins propuso una forma de normatividad *mundana* que gobierna el comportamiento de manera implícita en las actividades cotidianas (Cussins, 2002):

La normatividad que guía tu actividad no se debe a tu intención porque aún si tú tienes una –y puede que no la tengas- hay también una estructura para tu actividad que será la misma cualquiera que haya sido tu intención. Es esta normatividad libre de intención lo que estoy llamando aquí

⁴⁰ La idea de que el comportamiento está organizado es antigua en psicología, lo novedoso en el enfoque situado es que los patrones de organización dependen de la situación y usualmente son accesibles a través del entorno en el que se lleva a cabo una actividad. La cognición situada es el estudio del “pensamiento humano y la acción que está adaptada al ambiente” en el que lo relevante es la “actividad coordinada” en el entorno de una situación (ver Clancey, 1997)

“normatividad mundana”: el suave choque del propio cuerpo y sistemas informacionales; las resistencias y permisividades⁴¹ cognitivas del ambiente. (Cussins, 2002, §4)

El aspecto mundano de la noción de normatividad propuesta por Cussins tiene que ver con que hay una interacción inmediata entre el ambiente circundante y el comportamiento. Según Cussins la noción crucial para el aspecto normativo de la conducta reactiva al entorno es la de *dirección* (guidance). Cussins desarrolla ampliamente el paralelo entre dos “reinos” normativos cuya única diferencia estriba en el *estándar* conforme al cual se realiza el reconocimiento de las normas. Así pues, hay un ámbito normativo⁴² para el cual “la verdad es el estándar contra el cual un pensamiento es valorado en primer lugar (su condición normativa)” (Cussins, 2002, §3) y por otra parte hay un sector de la experiencia para el cual el estándar es el *rastro de actividad* (Cussins, 2002, §4). Nótese que esta distinción del autor es consistente con la que yo hago entre criterios conceptuales y parámetros de actividad.

La ampliación normativa que Cussins propone consiste entonces en un “reino de mediación”. Según el autor, “el reino de la mediación se compone de rastros que distinguen patrones de actividad permitida de patrones de actividad resistida” (Cussins, 2002, §4). Yo creo al igual que el autor que hay estándares que determinan el reconocimiento normativo en la actividad irreflexiva. He venido usando el término *parámetro* para referirme a esos estándares por una razón, a saber que el término suele usarse para indicar la presencia de un elemento libremente asignado que orienta el flujo de actividad subsiguiente. Nótese que una buena parte del reclamo consiste en que la sensibilidad de los seres humanos puede distinguir entre las conductas, reacciones y movimientos *ajustados* para una situación actual y los despliegues comportamentales que un participante actualmente lleva a cabo. Así por ejemplo, el descontento de un futbolista cuando un compañero “le tira un *mal pase*” es una expresión de su apreciación en tiempo real de la diferencia entre la conducta óptima y la que de hecho ha sucedido.

En todo caso, sea que se use el termino parámetro o el de rastro de actividad propuesto por Cussins, lo interesante de su propuesta es que permite responder a la objeción intelectualista

⁴¹ Cussins usa la palabra “affordances” que normalmente no se traduce en las discusiones acerca de la percepción y el pensamiento pero he decidido utilizar “permisividad” por el tinte normativo que la acerca a lo que el autor me parece tiene en mente.

⁴² En este punto creo que Cussins también adopta la idea presentada en el primer capítulo acerca de dos niveles psicológicos, no estoy seguro si sus apreciaciones se pueden asimilar sin más a las posturas de Davidson o Vygotsky pero me parece un elemento sugerente.

de que los criterios de corrección necesariamente colapsan en condiciones de verdad. Esto es, que todo reconocimiento normativo pasa por la formación de alguna creencia. Frente a esta objeción, basta con decir siguiendo a Cussins que los estándares presentes en el *reconocimiento de normatividades situadas (mundanas)* colapsan en condiciones para la reacción conductual afectiva. No hace falta formar alguna creencia para poder reaccionar a patrones de actividad conjunta. Todo lo que hace falta es que existan conductas “apreciativas” del flujo de actividad.

Esto nos conduce a una segunda fuente de las ideas de este enfoque. Se trata de la investigación de Erik Rietveld para quien la normatividad situada es “un aspecto de la acción irreflexiva” que le permite a un agente distinguir lo que es adecuado o inadecuado en una situación (Rietveld, 2008, p. 973). Rietveld analizó los ejemplos usados por Wittgenstein a propósito de la maestría práctica del artesano y propuso la idea de que lo que es crucial en la comprensión de la normatividad implícita en estas actividades es el *descontento dirigido*, una noción desarrollada por Wittgenstein al hablar de la apreciación que el artesano hace de su obra:

El descontento dirigido describe una relación interna entre, de un lado, la conducta y la experiencia vivida de un artesano y, de otro lado, el objeto en el cual él está trabajando. Yo llamo al descontento dirigido “conducta afectiva”, porque esta reacción instintiva rápida de apreciación precede, en un sentido, la distinción entre emoción y cognición...el uso del término conducta afectiva también intenta mostrar que un curso de acción estaba ya en marcha y ahora es *afectado* (affected) como un resultado del estado percibido del objeto. (Rietveld, 2008, p. 976)

El descontento dirigido es una conducta “apreciativa”, su rasgo más importante es que no hay un distanciamiento reflexivo en virtud del cual el individuo observe desde afuera y pueda enjuiciar la actividad que realiza, sino que más bien, es la capacidad para “afectarse”⁴³ *en la práctica* por la realización en marcha lo que es determinante para *corregir* el comportamiento. El descontento dirigido es una forma de reconocimiento normativo en la que el agente logra *distinguir algún parámetro regente sin distanciarse de la realización*. En el caso de un sastre por ejemplo, basta con una simple mirada a una prenda para suscitar reacciones de contento o descontento que impelen al ajuste de la misma. En su actividad artesanal el sastre puede utilizar

⁴³ Uso las comillas porque aquí hago un uso alternativo de la palabra, me refiero simplemente a lo que Rietveld dice al final de su cita, a saber, que la conducta del artesano es afectada como un resultado del estado percibido del objeto.

como *estándares* orientadores otras prendas disponibles o los miembros de alguna persona presente para quien el sastre ajuste la prenda (entre otros parámetros de comparación posibles).

Según Rietveld, el descontento dirigido es una forma de conducta emocional que se puede distinguir porque “involucra una comprensión más específica de la situación” (Rietveld, 2008, p. 980). Una simple desazón o malestar (discomfort) no posee los rasgos que, por otra parte, al estar presentes en el descontento dirigido nos revelan que el agente posee una comprensión práctica⁴⁴ sofisticada aunque implícita de la situación en la que se encuentra. Así por ejemplo, mientras el malestar en una situación puede inducir ciertas conductas apreciativas *inespecíficas*, el descontento dirigido está internamente relacionado con la habilidad del individuo para “hacer toda clase de sutiles discriminaciones instintivamente⁴⁵ e inmediatamente en la acción irreflexiva” (Rietveld, 2008, p. 980). Así por ejemplo, un observador *no habituado* al trabajo de la madera puede reaccionar emocionalmente frente a una silla e incluso expresar irreflexivamente cierto malestar frente al objeto. Pero allí donde el profano siente desazón, el artesano siente un descontento vinculado a posibilidades de acción, tales como “hacerla más alta o más baja” (Rietveld, 2008, p. 980), lo cual le permite *corregir* en tiempo real la configuración de la silla adecuándola a las proporciones que se ajustan para esa situación.

Por otra parte, la mera desazón (discomfort) supone un rechazo del tipo “todo o nada” de los elementos de la situación, mientras que en los casos en los que hay descontento dirigido *la afectación* del comportamiento en tiempo real posibilita la intervención del agente para reconfigurar los elementos de manera gradual. El descontento dirigido le permite al agente ajustar su comportamiento paso a paso, hasta llegar finalmente a un punto en el cual el descontento se reduce *gradualmente* a cero, no porque realice un proceso de evaluación reflexiva durante cada momento de su actuación sino porque ajusta sobre la marcha misma su realización. Sobre esto Rietveld dice que:

⁴⁴ Nótese que no se trata de una comprensión conceptual sino de una habilidad práctica para reconocer lo que es correcto en la situación. Es posible que en algunos lugares más adelante recurra a esta idea de comprensión práctica y que en todos los casos se entienda como algo relacionado con el dominio de despliegues comportamentales.

⁴⁵ Erik Rietveld usa esta palabra posiblemente pensando en el matiz automatizado del comportamiento en el descontento dirigido, sin embargo yo no estoy de acuerdo con suscribir ningún tipo de hipótesis acerca del origen ontogénico de este tipo de comportamiento y sospecho que esa no fue tampoco la intención de Rietveld.

El rol de la experiencia de primera persona es de importancia central para la comprensión de la noción de descontento dirigido de Wittgenstein⁴⁶. A medida que el objeto llega a ser más y más correcto, la cantidad de descontento experimentado puede descender gradualmente. Para el artesano, la experiencia vivida de estar descontento con el objeto en que él está trabajando está internamente relacionada con su incorrección. Su experiencia cambia con el mejoramiento del objeto y algunas veces se puede alcanzar la satisfacción. (Rietveld, 2008, p.981)

La cita muestra que los cursos de acción *dirigidos a* algún objeto generan “estructuras” estables en las que el ajuste de los despliegues está determinado por la experiencia de descontento con el objeto actualmente percibido. Debido a que la conducta afectiva se estabiliza con el tiempo, los individuos desarrollan patrones comportamentales. De acuerdo con Rietveld, en el descontento dirigido hay una relación interna entre tres elementos, el despliegue comportamental, la experiencia vivida por el agente y el objeto con el cual interactúa (Rietveld, 2008, p. 983). Esto es relevante para los escenarios de interacción social porque debido a las relaciones internas entre estos tres elementos los individuos pueden coordinarse de una manera tal que: a) La mera presencia de ciertos objetos anuncia el despliegue de comportamientos que, b) suscitan reacciones de contento o descontento en quienes, c) son capaces de ajustar su conducta a un patrón de actividad conjuntamente establecido.

Nótese que adoptar estas ideas implica aceptar una ampliación de lo que tradicionalmente se ha asociado con el ámbito normativo, lo cual supondría también dar una respuesta alternativa al asunto acerca de cómo se instituyen las normas. Hay indicios en el trabajo de Wittgenstein vinculados con este problema. Una de las controversias principales entre los analistas de Wittgenstein se encuentra en cómo analizar las llamadas acciones “roca-dura” en las cuales se actúa sin justificación pero “no sin derecho” (Rietveld, 2008, p. 983). Al adoptar el enfoque de las normatividades situadas uno acepta que estas acciones “roca-dura” y el seguimiento “ciego” de reglas son inherentemente normativos independientemente de las posibilidades de reflexión o expresión lingüística de un individuo. De acuerdo con Rietveld, al pensar la institución de normas debe recordarse que “la normatividad de la acción irreflexiva no es un derivado de la normatividad reflexiva” (Rietveld, 2008, p. 983). Se trata entonces de un punto de vista que toma

⁴⁶ La noción aparece por primera vez en las conversaciones sobre estética de Wittgenstein las cuales fueron compiladas en el texto *Lecturas y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa* en la edición de Blackwell de 1966 y en castellano en la edición de Paidós de 1992.

partido a la hora de interpretar las acciones descritas por Wittgenstein como “roca dura”, que son la base para la práctica misma de dar razones y justificaciones:

« ¿Cómo puedo seguir una regla? » - si ésta no es una pregunta por las causas, entonces lo es por la justificación de que actúe así siguiéndola. Si he agotado los fundamentos entonces he llegado a roca dura y mi pala se retuerce. Estoy entonces inclinado a decir: “Así es como actúo”. (Wittgenstein, 2003, Núm. 217).

Según Rietveld hay dos formas de interpretar esta “roca-dura” en Wittgenstein, por un lado algunos analistas como Kripke, Baker y Hacker que asumen que la roca dura es un dominio no normativo de modo que desde su punto de vista “la normatividad no tiene ningún punto de apoyo fuera de las prácticas explícitamente lingüísticas” (Rietveld, 2008, p. 984). En oposición, autores como Stein, McDowell y el mismo Rietveld, sostienen que hay un nivel de conducta más básico en el cual sin embargo se está dentro de los límites de lo normativo (Kiverstein y Rietveld, 2015). Dentro de este nivel habría que incluir, según parece, toda una constelación de fenómenos que bajo el análisis intelectualista tradicional caerían fuera del espectro normativo, entre los que cabe resaltar el hábito (Lumsden, 2008, p. 196), las costumbres y prácticas sociales irreflexivas (Rietveld, 2008, p. 985), el *habitus*⁴⁷ (Bourdieu, 2007, p. 86) e incluso la forma animada⁴⁸ (Sheets-Johnstone, 1998, p. 140).

La razón más influyente para aceptar esta ampliación de lo normativo se encuentra en que nos permite concebir *el descontento dirigido* de un individuo como *formado* en el curso de su participación en prácticas sociales. Cuando analizamos el caso del artesano vemos que su sensibilidad se ha *afinado* como resultado del entrenamiento cotidiano al que es sometido. Es por ello que lo que importa para la normatividad del seguimiento “ciego” de reglas no es la capacidad para la articulación lingüística o la reflexión (entendida como distanciamiento de la realización) sino que el agente *está participando* en una práctica compartida con otros en la cual puede instituir parámetros (por ejemplo, extendiendo la longitud de una prenda habitualmente

⁴⁷ La noción de *habitus* de Bourdieu es bastante compleja no se circunscribe al hábito porque toma en cuenta la historia del individuo y de sus congéneres en cuenta, además incluye ciertas estructuras presentes en la interacción social de manera global para ver una exposición detallada (Bourdieu, 2007, p. 85)

⁴⁸ Este es un concepto de Maxime Sheets-Johnstone desarrollado para entender los patrones de movilidad característicos de una especie. Ella propuso una comparación muy interesante entre la forma animada de los humanos modernos y la de los neandertales, de su análisis se desprenden lecciones acerca del tipo de actividades permisibles para cada especie junto con sus preferencias habituales (Ver, Sheets-Johnstone, 1998).

corta) y ser sensible a los que otros instituyen reaccionando afectadamente frente a sus despliegues.

Para decirlo abiertamente, el aprendizaje de ciertas prácticas sociales *da forma* al comportamiento afectivo de un individuo, esto es, desarrolla su sensibilidad frente a ciertos objetos, acciones o elementos presentes en una situación *habilitándolo(a)* para captar y adelantar posibilidades correctivas. Así pues, frente al problema de la institución de las normas situadas se puede apuntar que patrones comportamentales como los hábitos se aprenden y articulan con el entorno social⁴⁹ de una manera tal que exigen que cada individuo sea “responsable”⁵⁰ frente a parámetros de actividad mutuamente compartidos. Esto es, los hábitos pueden analizarse como una forma de conducta afectiva que *habilita* a los individuos creando nuevas pautas conductuales en las situaciones de actividad conjunta en las que los individuos los adquieren. Según Lumsden la pista que nos permite identificarlos dentro del ámbito normativo es precisamente su carácter voluntario:

El aspecto crítico del hábito es que es mío. Los hábitos son sentimientos que son organizados y estructurados para darme un yo más que un arreglo contingente de sentimientos singulares fugaces. Pulsiones, instintos y sentimientos son habitados al ser *apropiados* por el yo; en este sentido los hábitos son naturales pero también infundidos con la voluntad. El hábito, desde esta perspectiva, es “liberado” de la naturaleza, puesto que la voluntad hace lo natural suyo. (Lumsden, 2008, p. 201)

Este aspecto “liberado” del hábito es supremamente interesante, un individuo tiene la potestad, de adoptar o no un hábito determinado. Así por ejemplo, un niño que aprende el hábito de usar la cuchara para comer se encuentra en una situación en la que *puede ser reticente* y en concordancia la adopción de tal práctica implica un esfuerzo activo de parte del niño y de sus cuidadores adultos.

Según Lumsden (2008) este aspecto activo del hábito nos habla a favor de una forma de *autonomía práctica*, entendida como una forma de darse obligaciones a uno mismo, que sin embargo no es racional (no necesita ser justificada), ni reflexiva (no exige un distanciamiento de la realización), ni auto-legislativa (no impone leyes de comportamiento sobre la base de

⁴⁹ Este punto de vista tiene antecedentes de vieja data en la tradición filosófica occidental, más específicamente en Hume (2006).

⁵⁰ En un sentido de responsabilidad frente a la experiencia muy similar al descrito por McDowell. (Ver, McDowell, 2003, p. 17)

compromisos explícitos): “Como nosotros hemos visto, el hábito puede ser considerado autónomo, algo de lo que uno es dueño, *pero no es una autonomía racional, reflexiva y autodeterminada*”. (p. 203)

Sintetizando, se puede decir que la ampliación del ámbito normativo que me parece necesaria para entender la triangulación con bebés pre-lingüísticos tiene que ver con aceptar que las normas implícitas no se *establecen* en escenarios deliberativos sino que más bien *sedimentan* en prácticas sociales cotidianas en las que los niños *participan* activamente. Las actividades conjuntas generan por su propia dinámica en tiempo real diversas disposiciones que a la vez limitan y orientan los cursos de acción disponibles para los participantes.

3.4 Normatividad situada en la interacción social dirigida a objetos

El trabajo de Rietveld y el de Cussins resultan ser complementarios para contextos de interacción como el de la triangulación. La existencia de estándares implícitos (parámetros o rastros de actividad) permite la coordinación exitosa entre seres regidos por normatividades situadas, esta es según me parece, la mayor fortaleza de la propuesta de Cussins. Por otra parte, la conducta afectiva en la forma de contento o descontento dirigido nos permite comprender a cada uno de los participantes de una actividad conjunta como teniendo una “postura” a la cual otros pueden reaccionar. Esto nos insta a entender la comunicación en actividades conjuntas como coordinación de la conducta afectiva, que es la principal fortaleza que encuentro en la propuesta de Rietveld.

Nótese que esto suena sospechosamente similar a los contextos de atribución en cuanto a la fijación de estatus normativos y la adopción de actitudes normativas. Sin embargo, esta es una forma de análisis que requiere una aclaración adicional. Decir que los seres pre-lingüísticos atribuyen actitudes a otros puede ser erróneo si es que entendemos dicha atribución como la asignación de un contenido conceptual lingüísticamente articulado. Desde mi punto de vista hay que adoptar una idea alternativa. Brandom ha propuesto que la tendencia a *tratar* los movimientos propios y de otras personas *como* adecuados o no, se relaciona con el hecho que la actividad humana instituye normas *imponiéndolas* en prácticas sociales. Así pues, que se pueda *tratar como correcto o incorrecto* algún despliegue comportamental depende simplemente del hecho que los participantes de una actividad conjunta tienen actitudes normativas implícitas que

imponen ese tratamiento en el marco de esa situación⁵¹ (Brandom, 2005). En este caso, la atribución de actitudes normativas implícitas no consiste en la asignación de un contenido conceptual a otro individuo sino más bien el despliegue de cierto comportamiento *acorde con* el *tratamiento* que este otro individuo ha dado a los elementos de la situación.

Este abordaje me parece propicio porque nos permite comprender el contenido-descontento dirigido como una conducta que impone los estándares normativos en las prácticas compartidas. En esa medida me parece que puede decirse, tendiendo un puente entre Rietveld y Brandom, que el descontento dirigido es una actitud normativa implícita. En consonancia, el descontento dirigido funciona en la interacción social como una postura comportamental que *cuenta para la comunicación*. Por ello, se puede entender a los individuos pre-lingüísticos como contando con el contenido-descontento de otros cuando realizan su parte en actividades conjuntas. Esto es bastante evidente en situaciones acordes con el escenario de la triangulación lingüístico-condicionada como las de crianza. En ellas, los infantes pre-lingüísticos que aún no tiene la capacidad para atribuir explícitamente actitudes a los adultos con los que interactúan cuentan con el contenido o descontento de los adultos y se comportan *tratando como* correctos o incorrectos los diferentes elementos que hacen parte de las actividades desarrolladas en conjunto con los adultos.

A su vez, las actitudes explícitas de los adultos (sus deseos y creencias) normalmente coinciden con sus propias posturas comportamentales (el contenido o descontento desplegado), por lo cual no hay una brecha entre la comprensión racional adulta de las actividades y los despliegues conductuales específicos de los adultos. Es por eso que el adulto que sí atribuye al infante creencias, deseos e intenciones habla con el infante comunicándole simultáneamente su contenido o descontento dirigido a los aspectos de la actividad conjunta aun cuando ni siquiera note el tinte afectivo de su propia postura comportamental.

Ahora bien, antes de situarme en el escenario de la triangulación pre-lingüística quisiera analizar con mayor detenimiento el funcionamiento de la normatividad situada en situaciones de triangulación en general a fin de delinear algunos de sus aspectos más interesantes. Usaré como pretexto para ello el caso de la danza de improvisación en pareja. Se trata de un caso

⁵¹ Esta es una concepción acorde con lo descrito por Brandom para la contabilización del tanteo en juegos de lenguaje (Brandom, 2005, p. 279)

paradigmático de actividad conjunta regida por normatividades situadas. La improvisación es una situación consistente con el modelo de la triangulación porque en ella hay presentes al menos dos individuos involucrados y un lugar que funciona como vértice objeto de la atención conjunta. Describiré los aspectos presentes en dicha situación siguiendo en gran medida las observaciones y análisis de Sheets-Johnstone (1998), quien desde un punto de vista alternativo ha encontrado rasgos que me parece iluminadores para entender el reconocimiento normativo que los agentes efectúan de manera implícita en esta situación cotidiana.

3.4.1 El triángulo de una danza improvisada

En primer lugar vale la pena apuntar que la danza improvisada es una situación *única*, en la que los parámetros de corrección de la actividad de los participantes no se pueden hallar por fuera de dicha situación porque no hay *otra* danza con la cual compararla. Pero en la improvisación hay movimientos “correctos”, son “movimientos parametrales”⁵² que imponen cierto *ajuste interno* a la danza y es en virtud de los cuales se ejecuta la improvisación. Los bailarines de una improvisación siguen ciertas “reglas” que pueden ser muy generales como “bailar la danza tal como viene en este momento particular y en este lugar particular” (Sheets-Johnstone, 1998, p. 484), hasta elementos muy detallados y restrictivos como los que determinan cierta *clase* de improvisación o ciertas secuencias de movimiento como “improvisación de contacto solamente por ejemplo, o movimientos de grupo rápidos para alternar con movimientos lentos y grandes individuales” (Sheets-Johnstone, 1998, p. 484), pero tales “reglas” no obedecen a un plan pre-establecido para la danza o una coreografía sino que emergen de la situación en tiempo real en el momento mismo de la danza.

En la danza de improvisación la actitud y la realización no están distanciadas sino íntimamente ligadas, los movimientos del participante constituyen ya una forma activa de explorar posibilidades *válidas* en la danza. Así, al flexionar la rodilla en un movimiento conjunto, el bailarín ya está en tiempo real *tratando como* algo apropiado la secuencia en la que participa:

⁵² Un término propuesto de manera informal por William Duica para hablar de los estándares implícitos en normatividades situadas. Insisto en que usar *movimiento parametral*, *rastro de actividad* o *parámetro* puede ser igualmente propicio en la medida en que puede accederse a los estándares normativos situados por el contenido – descontento con diversos elementos de la situación, desde la presencia de ciertos objetos hasta los movimientos efectuados por otras personas.

Sensación y movimiento no vienen juntas desde dos regiones separadas de experiencia, fortuitamente se unen en virtud de que suceden en, o siendo parte de, el mismo cuerpo. Las percepciones están trenzadas en mi flujo aquí-ahora de movimiento tanto como mi flujo aquí-ahora de movimiento está trenzado en mis percepciones. (Sheets-Johnstone, 1998, p. 487)

La improvisación es una situación que evoluciona sobre la marcha, en la cual los participantes exhiben una cierta inteligencia sistemática, una capacidad para “formar y ser formado por el desarrollo de patrones dinámicos” (Sheets-Johnstone, 1998, p. 489) en los cuales se participa. En ella las posibilidades emergen y se disuelven en un complejo fluido de “relaciones, cualidades y patrones”, pero cada participante lejos de ser un simple elemento pasivo de un conglomerado organizado según principios externos, es un individuo activamente *involucrado* en la actividad e implícitamente “responsable”⁵³ frente a los patrones de la misma.

En este punto vale la pena resaltar que la existencia de las actitudes normativas implícitas como el descontento dirigido nos permiten darle sentido a los dos aspectos más interesantes de la tradición intelectualista sin la necesidad de adoptar el distanciamiento que caracteriza a dicha tradición. En primer lugar, es posible *contravenir* los rastros de actividad y movimientos parametrales implícitos que rigen una danza. Así por ejemplo, un bailarín puede *moverse de manera descoordinada* en la improvisación o un artesano puede *malograr* su artesanía, lo cual nos muestra que estamos en presencia de seres que se sienten *obligados*. En segundo lugar, se puede distinguir el estatus normativo de los elementos presentes en la situación de las actitudes normativas de sus participantes. Así por ejemplo, la realización de un paso de baile adecuado es algo que se puede distinguir del contento-descontento del bailarín que participa en la improvisación porque el descontento experimentado por el bailarín con respecto a una de las secuencias ejecutadas es algo que se diferencia de y se coordina con los patrones *públicos* en flujo de la danza en curso.

Otro de los aspectos interesantes de una danza improvisada es que crea un mundo compartido intersubjetivamente, esto es, un espacio en el cual la perspectiva de primera persona es complementaria con la de otros participantes. El mundo creado por la improvisación no es simplemente una ficción, sino que, en palabras de Sheets-Johnstone es “un mundo proteico creado momento a momento” (Sheets-Johnstone, 1998, p. 491). Asimismo, en una danza única

⁵³ De nuevo en el sentido de responsabilidad frente a la experiencia muy similar al descrito por McDowell. (Ver, McDowell, 2003, p. 17)

emerge en tiempo real toda una *historia* de esa danza que articula las posibilidades de movimiento que surgen momento a momento para los participantes. Los aspectos del entorno en su configuración temporal y espacial se integran a ese mundo proteico que se construye durante la historia de esa danza (Sheets-Johnstone, 1998, p. 487). De ese modo, en el triángulo formado por los bailarines y su entorno surgen para cada individuo un rango de opciones en el curso de acción conjunto. De acuerdo con Sheets-Johnstone, se trata de “posibilidades en cualquier momento en el presente en marcha que no son explícitas y tampoco son mi (del bailarín) elección” (Sheets-Johnstone, 1998, p. 487).

3.4.2 Normatividades situadas como antecedentes del pensamiento

La sensibilidad a la corrección y la coordinación implícita son aspectos complementarios de la normatividad situada. Es aquello que podemos observar si enfocamos la lente en alguna de las partes involucradas: Si apuntamos a los individuos observaremos formas de comportamiento que revelan algún reconocimiento implícito de lo que es correcto o incorrecto en la situación en la que participan (esto es lo que llamo sensibilidad a la corrección), si por el contrario nos enfocamos en su comunicación veremos que su actividad está mutuamente coordinada y ajustada bajo estándares comunes inherentes a la situación compartida. Asimismo puede enfocarse la lente en los patrones de comportamiento vinculados con la presencia de ciertos objetos o la coincidencia de los individuos en ciertos lugares. Así, en la dinámica triangular de las actividades conjuntas engranan los tres aspectos de la normatividad situada configurando una historia y un mundo internamente coherentes, tales son, la sensibilidad de los individuos a la corrección, la coordinación implícita de su actividad por su interpelación mutua y la configuración de los objetos y lugares *con los que tratan* en la actividad conjunta.

La idea de descontento dirigido (numeral 3.2) nos permite entender que *un agente puede ser sensible a la corrección aun cuando no posea la capacidad para concebir alguna distancia respecto de su propia actividad*. Y esto hace posible que la sensibilidad a la corrección y de manera más general la capacidad para sostener actitudes normativas implícitas sea independiente de la capacidad para pensar objetivamente.

Un individuo que piensa objetivamente es alguien que puede saber que el mundo puede ser diferente de lo que él cree desde su propio punto de vista. Pero, de acuerdo con la noción de descontento dirigido, poseer dicha forma de pensamiento no es algo necesario para ser sensible a la corrección de una realización. Los individuos pre-cognitivos, pre-lingüísticos por ejemplo,

pueden ser sensibles a la corrección de su comportamiento y del de otros aun cuando no tengan la capacidad de comprender que puede haber diferencias entre su propia perspectiva y el mundo objetivo.

Por oposición, los agentes que poseen pensamiento objetivo se caracterizan por su capacidad de reflexión⁵⁴, esto es, son individuos que pueden *distanciarse de* una realización y examinarla “desde afuera”, pueden deliberar conscientemente sobre dicha realización y lo que quizás es más crucial, pueden *explicar* las diferencias existentes entre una perspectiva y el mundo, pero nada de ello es necesario para que uno esté sometido a normatividades implícitas situadas ni para que tenga la capacidad de *tratar implícitamente como* correcta o incorrecta una realización.

Lo dicho hasta aquí basta para probar que la sensibilidad a la corrección es una capacidad que es independiente y por lo tanto puede ser condición necesaria de la emergencia del pensamiento, pero esto no es un argumento suficiente para saber cuál es el papel que ser sensible a la corrección juega en la emergencia de las capacidades intelectuales de alto nivel. Para ello más bien hace falta apuntar alguna razón por la cual no es posible para un individuo poseer pensamiento (acorde con la delimitación davidsoniana del mismo) sin ser sensible a la corrección. Esa razón se encuentra en el conocimiento mismo que caracteriza a los individuos que piensan objetivamente. Si X piensa objetivamente entonces sabe que su propia perspectiva está articulada en una triada complementaria, esto es, sabe que el mundo *es* lo que observa desde su perspectiva, *es* el objeto de sus conversaciones con otros y, *es* el entorno natural que lo circunda (Duica, 2009). Tal conocimiento supone cierta capacidad para apreciar la concordancia *pública* en ciertos estándares que rigen el comportamiento:

Hay, yo creo, una dirección en la cual buscar una solución y esta dirección ha sido apuntada por Wittgenstein. Lo que se necesita es alguna cosa que pueda proveer un *estándar* contra el cual un individuo pueda contrastar sus reacciones, y sólo otros individuos pueden hacer esto... (Davidson, 2004b, p. 141) (Énfasis agregado)

⁵⁴ Los argumentos desplegados hasta aquí son consistentes con la idea de que los individuos pre-lingüísticos pueden ser sensibles al mundo objetivo. Esto podría abrir espacio a una interpretación en la cual los bebés si piensan objetivamente. No estoy de acuerdo con esa interpretación porque como lo señalé en el primer capítulo además de desconocer la delimitación davidsoniana del pensamiento, es una estrategia que pretende resolver el problema de la emergencia del pensamiento con la simple asignación de los mismos procesos psicológicos a niños y adultos, lo cual simplemente desconocería el carácter asimétrico de su interacción.

Es claro que para que la triangulación trabaje, las criaturas involucradas deben ser muy parecidas. Ellos deben *clasificar* juntos los mismos estímulos distales, entre ellas las reacciones del otro a esos estímulos. Al final, es sólo este doble compartir de propensiones (Propensities) lo que da significado a la idea de clasificar cosas juntas... (Davidson, 2004b, p. 143) (Énfasis agregado)

Resalté las palabras “estándar” y “clasificar” en las citas anteriores de Davidson por dos razones importantes, en primer lugar porque se trata de elementos normativos que como lo dice el autor *hacen que la triangulación trabaje*. En segundo lugar porque apuntan directamente a los dos aspectos centrales de las normatividades situadas ya mencionados:

a) El despliegue de actitudes normativas implícitas en la forma de una tendencia a “tratar como”, que está presente en el reclamo del autor de que los individuos de una triangulación deben “clasificar” juntos los mismos estímulos distales. Evidentemente mi reclamo es que en este contexto “clasificar” para Davidson no supone el funcionamiento de un aparato conceptual sino que es un asunto de “propensión” comportamental, lo cual es plenamente consistente con el análisis del comportamiento infantil en actividades conjuntas en términos de contento- descontento dirigido, y

b) La instauración situada de estándares normativos que permiten el reconocimiento de estatus normativos en la actividad en curso. En la aproximación de Davidson esto está presente en su reclamo de que se necesita un estándar con el cual comparar las propias reacciones. Nótese que para darle sentido a la idea Davidsoniana de estándar en este apartado sin caer en un círculo vicioso como le critica Glüer, se ha de recurrir a una concepción como la de Cussins, esto es, que los rastros de actividad, (lo que yo llamo movimientos parámetros o simplemente parámetros) constituyen un estándar para el comportamiento en actividades conjuntas.

Si mi interpretación es correcta, entonces la triangulación debe ser analizada como una situación en la que se generan en tiempo real, de forma implícita e irreflexiva actitudes normativas en la forma de conducta de contento o descontento dirigido y parámetros para el ajuste del comportamiento. Nótese que este análisis sirve para cualquiera de los escenarios de la triangulación. Los adultos en uso pleno de sus capacidades conceptuales y los infantes pre-lingüísticos comparten una sensibilidad a la corrección que les permite interactuar en actividades conjuntas a pesar de la asimetría que persiste en esas prácticas por el hecho de que los adultos poseen un lenguaje proposicional y formas de pensamiento de alto nivel y los bebés no.

Ahora bien, este análisis desacredita en buena medida la interpretación de Glüer, Pagin y otros críticos de Davidson. Vale la pena entonces examinar con detalle el escenario de la triangulación lingüístico-condicionada para establecer si en contra de la opinión de Glüer y Pagin (2003) puede decirse que las capacidades cognitivas de alto nivel como las metarrepresentaciones cuentan con la triangulación como su condición necesaria.

3.5 La normatividad situada en la triangulación con individuos pre-lingüísticos

La presencia de alguna normatividad en la interacción social con infantes pre-lingüísticos ha sido registrada por los investigadores del desarrollo desde los años 80 (Rogoff, 1993). Los estudios muestran que normalmente la ayuda que los adultos prestan a los niños *orientando* su comportamiento no se “produce de forma intencional” (Rogoff, 1993, p. 131). La interacción parece seguir más bien los lineamientos de la conducta afectiva coordinada como se delineó en el párrafo anterior. Tomasello describe una situación que encaja perfectamente con el modelo de una triangulación lingüístico-condicionada en la que la conducta afectiva del niño y el adulto involucrados revelan la institución de normas situadas:

Al comienzo del ensayo, un niño observa pasivamente a un adulto que guarda revistas en un armario. Luego, en la segunda etapa, cuando el adulto tiene dificultad con las puertas porque sus manos están ocupadas con las revistas, el niño lo ayuda a abrirlas. Más tarde, en la tercera etapa, cuando ya tiene un esquema de todo el proceso, el niño se anticipa a todas las situaciones y abre las puertas de antemano, llevando, por así decir, la voz cantante en esa actividad colaborativa. En algunos casos, el niño incluso le indica al adulto dónde debe poner las revistas (señalando el lugar). En las tres escenas de esta actividad, surgen en el niño y el adulto expectativas mutuas acerca de sus respectivos comportamientos, de modo que el niño acaba por estructurar la actividad e incluso por comunicarle al adulto algo así como “hay que ponerlas ahí”. Todo ello significa que en esa actividad ciertas tareas se desarrollan según requisitos normativos. Vale la pena consignar que el niño del experimento tiene solo 18 meses, que apenas habla y que no utiliza ningún lenguaje normativo. “. (Tomasello, 2010, p. 112).

La primera parte de la cita de Tomasello nos permite acercarnos con detalle a las situaciones en las que la participación infantil en actividades conjuntas se sirve de la reacción afectiva para el establecimiento de patrones de comportamiento acordes con parámetros presentes en la actividad compartida. En este caso las puertas del armario que el niño ayuda a abrir son un elemento que orienta la actividad, de modo que el comportamiento del adulto

orientado a las puertas configura el rastro (para decirlo usando los términos de Cussins) sobre el cual se orienta la conducta afectiva del niño.

La segunda parte de la cita sirve como apoyo para la tesis de que el contento-descontento dirigido permite la comunicación y la coordinación del comportamiento entre niños y adultos que participan de actividades conjuntas. En la versión de Tomasello se trata de la presencia de “expectativas mutuas” pero lo que está en juego en la situación no son concepciones del niño sobre el comportamiento del adulto sino su capacidad para reaccionar afectivamente ajustándose a la orientación habitual del despliegue del adulto. Es por ello que la consigna final de Tomasello de que el niño apenas habla y no utiliza lenguaje normativo resulta tan relevante porque indica que más que un intercambio de ideas entre el niño y el adulto la situación puede describirse mejor en términos de la coordinación de la conducta de los participantes.

El comportamiento del niño de esta situación adopta diversas formas de acuerdo con el rol del infante en cada momento. Como *observador* al principio de la actividad el niño se mantiene pasivo. Como *colaborador* realiza actividades sobre algún objeto involucrado en la actividad para ayudar al adulto. Y como *orientador* interpela al adulto (señalándole las puertas) para corregirle. En los tres casos el comportamiento del niño se *dirige a* las puertas del armario en donde el adulto guarda las revistas. Así pues, lo que Tomasello describe es una situación de triangulación cuyos vértices son el niño, el adulto y el armario.

El ejemplo citado no es un caso aislado. En su análisis de los primeros juegos los investigadores han llegado a la conclusión de que los niños reaccionan afectivamente ajustándose a las “pistas” dejadas por el adulto (Rogoff, 1993, p. 100). Al analizar el comportamiento infantil en los juegos en los que participan personas adultas Tomasello señala que “Lo único imprescindible era que los niños vieran al adulto mostrando cómo se jugaba – sin que pronunciara palabras ni juicios normativos – e inmediatamente extraían conclusiones normativas acerca de cómo se *debía* jugar.” (Tomasello, 2010, p. 61). Desde mi punto de vista, cuando los juegos se analizan bajo el esquema de la triangulación lingüístico-condicionada encontramos que se trata de situaciones en las que el adulto obra intencionalmente según ciertos fines de manera deliberada y racional. Pero simultáneamente son situaciones en las que el adulto despliega conductas afectivas a las que el infante reacciona. Como ya lo dije atrás normalmente

no hay una brecha entre las actitudes explícitas del adulto y su comportamiento afectivo⁵⁵. Las conductas del adulto y el niño se coordinan de una manera tal que las acciones de uno suscitan reacciones del otro dirigidas a los mismos objetos y lugares. Ciertamente la inteligencia del infante tiene mucho que ver con su aprendizaje de las formas comportamentales propicias para suscitar el contento o descontento del adulto.

Lo dicho hasta aquí es suficiente para desacreditar la postura de Glüer porque se ha mostrado que a) Es posible dar cuenta de la detección de similitud sin invocar capacidades conceptuales, b) La coordinación del comportamiento entre infantes pre-lingüísticos y adultos no exige recurrir a capacidades metarrepresentacionales ni de alto nivel, esto es, el niño no necesita atribuir un contenido intencional al adulto y c) Los estándares en juego en la interacción compartida en las situaciones de triangulación entre bebés humanos y adultos no son conceptuales sino parámetros instituidos en la actividad misma que los participantes despliegan en una situación en tiempo real.

Sin embargo, lo dicho hasta aquí también parece atraparnos meramente en el plano de la inteligencia sensorio-motriz. La pregunta abierta en el párrafo anterior es cómo es que la interacción social en actividades conjuntas conduce, si es que lo hace, a la emergencia de fenómenos psicológicos de alto nivel. Aunque mi propuesta para responder esta pregunta ocupará los siguientes dos capítulos quisiera anticipar los elementos del abordaje de Davidson que me parecen propicios para ello.

En primer lugar, bajo el esquema Davidsoniano quienes poseen pensamiento comprenden que *alguien puede tratar erróneamente una realización como correcta*, es decir, son seres que tiene una comprensión articulada de dos patrones de corrección, a saber, el que rige la actividad en cuestión y aquel bajo el cual se conduce quien actúa erróneamente. Esta idea nos permite tender un puente entre las ideas de Davidson y el análisis de los psicólogos del desarrollo. La capacidad para metarrepresentar es descrita en psicología del desarrollo de una manera consistente con esta comprensión sofisticada de la *aplicación* de actitudes normativas.

En principio un individuo alcanzaría esta comprensión gracias a la coordinación de sus actitudes normativas implícitas (su contento o descontento dirigido) con las interpelaciones implícitamente normativas de otra persona con la que interactúa (el contento o descontento

⁵⁵ Excepto en casos de engaño que evidentemente son anomalías que también el infante ha de aprender.

dirigido desplegado en los esfuerzos comunicativos de otro). Pero lo que hace falta para comprender el proceso de emergencia del pensamiento está relacionado con que quienes lo poseen (los pensadores) son seres que pueden comprender que alguien *trata como* correctas o incorrectas ciertas realizaciones. En otras palabras los pensadores son capaces de atribuir *explícitamente* una actitud normativa a alguien. Para dar cuenta del “salto” que lleva de la coordinación implícita a la atribución explícita podemos apelar de nuevo a las ideas de Davidson quien estableció que realizar una atribución es algo que implica necesariamente la posesión de una *base para comparar*:

Yo no quiero decir que al atribuir un valor a otro quien lo atribuye consciente o inconscientemente hace una comparación, sino que en el proceso de atribución quien atribuye necesariamente usa sus propios valores de una manera que provee una *base* para la comparación; una comparación está implicada en la atribución. (Davidson, 2004c, p. 67) (Énfasis agregado)

En consonancia lo que caracteriza a los pensadores es su posesión de *una base normativa* para la atribución. Más aún, desde el punto de vista de Davidson comprender el error es algo que solo tiene sentido a la luz de un *trasfondo* amplio de actitudes correctas. La interpelación implícitamente normativa de los adultos no parece ser suficiente para proveer los estándares externos en la medida en que su conducta afectiva, experimentada por el niño como una influencia directa sobre su comportamiento, corrige en tiempo real las realizaciones del niño. Así pues, se necesitan explicaciones adicionales para entender un asunto nuevo: *La consolidación de estándares independientes de la realización*. Mi punto de vista es que la actividad conjunta regida por normatividades situadas genera las estructuras que constituyen la “*base para comparar*”, este será el tema del próximo capítulo.

Capítulo 4

LA EMERGENCIA DE UNA ESTRUCTURA NORMATIVA Y COMUNICATIVA

Las criaturas sin habla carecen de la estructura conceptual que soporta las actitudes proposicionales (Davidson, 2004b, p. 137).

Para comenzar este capítulo he tenido la tentación de introducir esta cita provocadora de Davidson. La frase es controversial porque afirma que en ausencia del habla no hay una estructura para las actitudes proposicionales, pero ello resulta, por lo menos en apariencia, inconsistente con la idea también defendida por Davidson de que es en el contexto de la triangulación en donde presuntamente se forma esa estructura. El contrasentido de la frase tiene que ver con dos aspectos interconectados. Por un lado, con la sospecha de que al hablar de criaturas sin habla Davidson deja sin soporte comunicativo a la triangulación, y de ese modo Davidson mismo parece oscurecer su explicación acerca de cómo se forma la estructura que soporta las actitudes proposicionales. He tratado extensamente en el segundo capítulo con dicha objeción y no trataré de nuevo ese asunto más que para servirme de la idea de interpelación como insumo para dar cuenta de la configuración de la estructura normativa situada.

Por otra parte, esta idea de Davidson genera rechazo porque nos insta a entender a las criaturas sin habla como seres que carecen de una estructura para el pensamiento. Los críticos del autor ven en la cita un círculo vicioso porque de acuerdo con su interpretación, la participación en escenarios de triangulación supone la posesión de conceptos. El asunto que debería poder responder una teoría basada en Davidson es cómo es posible la interacción intersubjetiva con seres que no poseen una estructura conceptual y a partir de ello tratar de explicar cómo puede formarse tal estructura necesaria para el pensamiento. Nótese que estas dificultades nos invitan a profundizar en un análisis de lo que sucede en los escenarios de triangulación lingüístico-condicionada en los que el infante sería el individuo que carece de la estructura que “soporta las actitudes proposicionales”.

En los capítulos anteriores propuse algunas ideas que muestran que es al menos cuestionable atribuirle a Davidson una argumentación circular. Las nociones de *normatividad*

situada e interpelación son los dos ejes fundamentales con base en los cuales argumenté a favor de una interpretación del argumento de la triangulación que nos permite vislumbrar una forma compleja de interacción intersubjetiva que no supone la posesión de pensamiento por parte de los bebés humanos. El propósito de este capítulo es describir de una manera más precisa cómo se configura una estructura normativa-comunicativa en la triangulación lingüístico-condicionada que pueda servir de base para la emergencia del pensamiento y lenguaje en los infantes que carecen de ellos. Lo que buscamos es que esta base “soporte” las primeras creencias, deseos e intenciones del infante brindándole estándares externos a la actividad conjunta en curso. Dicha estructura es importante para la emergencia porque es una condición necesaria para la coordinación de dos o más patrones simultáneos de corrección, que es el tipo de comprensión que caracteriza a los seres que poseen pensamiento.

En este punto vale la pena destacar la diferencia entre los términos “estructura” e “infraestructura”. Una de las tesis centrales de nuestra argumentación será que el mundo *sirve como soporte* para la interacción entre los individuos que triangulan, en consonancia, la **infraestructura** está constituida por aquellos elementos del mundo físico que están presentes normalmente en las actividades cotidianas compartidas y que en virtud de su presencia suelen servir como depósitos de información sobre esas situaciones. En estricto sentido, son los elementos de la infraestructura los que *sitúan* los parámetros de corrección que rigen específicamente para cada situación. De otro lado, usaré el término **estructura** para incluir algo adicional a la infraestructura, a saber, el tipo de tratamiento que los agentes dan a la información a la que reaccionan afectivamente por la presencia de ciertos objetos en su medio circundante y sobre la cual se comunican con otro agente.

En aras de la organización del texto presentaré los diferentes elementos de la infraestructura discutiendo por separado el aspecto normativo y el comunicativo de sus componente. Los elementos de la infraestructura son: a) Los *objetos*, b) Los *lugares*, y c) Los *momentos*. Como clave de lectura hablaré en general de objetos, lugares y momentos normativos para resaltar la relación que hay entre estos elementos del mundo físico y las normatividades situadas en juego en alguna actividad conjunta. Adicionaré los *roles* adoptados en la práctica por los participantes y tres *principios* de la interacción intersubjetiva con seres pre-lingüísticos como componentes estructurales. Pero antes de todo ello, presentaré la crítica de Montminy quien señala que la triangulación no *provee* ninguna ventaja relevante para la emergencia del

pensamiento. La idea que orienta el capítulo es que la interacción social es *estructurante* de modo que lo que *provee* es el nicho en el que se forma la “*base para comparar*”, necesaria para el desarrollo de las capacidades de alto nivel.

4.1 La crítica de Montminy y los estándares compartidos

La crítica de Montminy (2003) está relacionada con el tema de si la triangulación es necesaria para el rasgo de objetividad del pensamiento. Antes discutí de manera más amplia la apreciación de Burge de que Davidson intelectualiza en exceso el problema de la objetividad. Creo que la distinción de niveles de actividad implícita en el argumento de la triangulación le resta fuerza a esta objeción, por lo cual no volveré a tratar ese asunto (Ver capítulo 1). El reclamo de Montminy es diferente, según él, al examinar la postura de Davidson resulta que un individuo en solitario está en iguales o mejores condiciones para lograr pensamiento objetivo que uno que interactúa en situaciones de triangulación (Montminy, 2003).

El autor adelanta incluso una propuesta en la que avanza en tres rutas de desarrollo posibles de la capacidad para pensar objetivamente que, según él, no suponen la triangulación como condición necesaria:

Me parece que una criatura solitaria está en una posición tan buena para adquirir el concepto de verdad objetiva como aquellos que participan en una triangulación. Hay al menos tres maneras en las cuales puede llegar a entender que una de sus creencias es errónea. Primero, una criatura solitaria puede comparar sus reacciones actuales frente a las pasadas...Un segundo método disponible a la criatura solitaria es tratar de ver si sus reacciones actuales satisfacen una generalización que hasta ahora ha admitido...En tercer lugar, la criatura solitaria puede comparar su reacción actual frente a una que tendría si se observara la misma situación desde una perspectiva diferente. (Montminy, 2003, p. 39)

A mi parecer las rutas propuestas por Montminy tienen dos problemas, en primer lugar asumen las mismas suposiciones que habían sido criticadas por Glüer a la posición de Davidson; cuando Montminy dice por ejemplo que: “*ver si sus reacciones actuales satisfacen una generalización que hasta ahora ha admitido*” da por sentado justamente las habilidades que se supone ha de explicar, puesto que si un individuo tiene la capacidad para admitir una generalización esto podría interpretarse como una actitud evaluativa explícita (un juicio) conforme a estándares que son ya reconocidos como objetivos por parte del individuo.

En segundo lugar, creo que Montminy confunde dos maneras diferentes de hablar sobre *perspectiva*. Por un lado se puede decir que alguien tiene una perspectiva porque tiene la

capacidad para *registrar* el ambiente circundante, pero por otra parte se dice que alguien tiene una perspectiva porque tiene una manera de *comprender* una situación. Así, para que el argumento de Montminy funcione no basta con que un individuo pueda registrar la situación en la que se encuentra sino que además debe tener la capacidad de *atribuir a alguien* (quizás a sí mismo) *una perspectiva diferente*; esto significa que el individuo acepta que es posible otra forma de registrar *la misma* situación en la que él se encuentra. Nótese que esto supone una cierta evaluación normativa del registro alternativo, esto es, exige una apreciación de la perspectiva alterna comparándola con respecto a algún estándar con la perspectiva que uno actualmente tiene.

El argumento de Montminy me llena de perplejidad porque para explicar la emergencia de la objetividad lo que pareciera necesitarse es un individuo que ya posee el concepto de objetividad, esto es, alguien que sabe que diferentes perspectivas pueden ser complementarias. Es por ello que aunque la tercera ruta de Montminy parece sugerirnos que el simple cambio de *perspectiva* (entendida como registro de la circunstancia) nos puede servir para obtener el concepto de verdad objetiva, el problema es que la simple variación situacional del agente no es suficiente para establecer la corrección o incorrección de los registros perceptuales que el individuo supuestamente ha de *comparar*.

Este problema en el argumento de Montminy está estrechamente relacionado con la razón que Davidson esgrime para argumentar en favor de la triangulación como condición del rasgo de objetividad del pensamiento. La insistencia davidsoniana en que para que un individuo pueda genuinamente comparar una perspectiva acerca de una situación con otra debería contar con un estándar conforme al cual dicha comparación pueda ser realizada.

Lo que expondré a continuación está dirigido a mostrar que la triangulación provee tal estándar *externo*. Nótese que lo que hace falta no es sólo que un individuo pre-lingüístico y pre-cognitivo pueda apreciar la diferencia entre sus despliegues comportamentales y los parámetros de actividad que rigen el comportamiento de aquellos con los que interactúa, si de eso se tratara, ciertamente un individuo en solitario estaría en igual o mejor posición para la emergencia del pensamiento que uno que triangula. Lo que se requiere es más bien que aparezcan estándares independientes de la realización actual, más aún, independientes del despliegue conductual que cualquiera de los participantes de una actividad conjunta está llevando a cabo en una situación actual en tiempo real. Lo que diré en las siguientes páginas está dirigido a mostrar cómo es que

en situaciones de interacción social se forma una estructura que sirve a todas luces como la base para comparar que Davidson reclama.

4.2 La infraestructura normativa situada

Un aspecto central de la normatividad que he venido presentando es su carácter *situado*, esto es, que rige para una situación concreta en una “locación particular en un momento específico” (Okuyama, Bordini y da Rocha Costa, 2007, p.133). Esta vinculación con las condiciones actuales del espacio-tiempo permiten diferenciar las normas situadas de las formulaciones normativas generales, las cuales se *abstraen* para gobernar diversas situaciones. En consonancia, frente a una norma general y abstracta como “conduzca con precaución”, se pueden enunciar una serie de normas situadas que la contextualizan, ya sea que se enuncien explícitamente, por ejemplo mediante un letrero de “Prelación peatonal en una intersección”, o que permanezcan implícitas como cuando se coloca algún arreglo de troncos alrededor de un hundimiento en la vía. La información normativa también puede estar *distribuida*, lo cual significa que se puede acceder a ella a través de diferentes fuentes, para el caso anterior por ejemplo, un conductor de automóvil puede acceder a diversas claves que le orientan habilitándolo para corregir su curso de acuerdo con las condiciones de la vía, entre ellas la configuración del sendero, las señales de tránsito o las luces de otros automóviles.

El carácter situado y distribuido de los parámetros de corrección en las prácticas cotidianas son ejes temáticos importantes del estudio de la normatividad que gobierna los sistemas con múltiples agentes. Una aproximación precisa fue construida por Okuyama, Bordini y Da Rocha Costa (Okuyama et al, 2007, p.133), y he decidido incorporarla en mi análisis porque creo que ayuda a vislumbrar cómo se configura una estructura desde las mismísimas actividades conjuntas en tiempo real. Según los autores, en los sistemas multi-agente el entorno es usado activamente como depósito para acceder a las normas relevantes que gobiernan las situaciones cotidianas (Okuyama, Da Rocha y Bordini, 2008). Es por ello que en las actividades conjuntas los agentes *cuentan con* el entorno como una infraestructura normativa.

Esta infraestructura tiene tres características distintivas: a) Es externa a los agentes que participan en la actividad, b) Es el repositorio que los agentes usan para acceder a las normas relevantes para dicha actividad, y c) Es accesible y puede ser operada por los agentes para permitir la creación, eliminación y mantenimiento de normas. Según los autores, hay dos componentes esenciales de la infraestructura normativa, a saber los *objetos normativos* y los

lugares normativos. He adicionado a su abordaje *los momentos normativos* por la consideración inspirada en Bourdieu (2007) de que la historia de una actividad es relevante para el acceso normativo.

Debo advertir al lector que la disección de estos componentes de la infraestructura es un ejercicio teórico, normalmente los individuos involucrados en actividades cotidianas conjuntas interactúan en cada situación sirviéndose de la estructura normativa integrada más que de sus componentes aislados. Esta observación es relevante porque si bien normalmente las prácticas cotidianas funcionan como microsistemas coordinados, hay contingencias que tienen el potencial para desestructurarlas. La desintegración de una actividad, no en el sentido de mera disección teórica, sino más bien en el de desorganización de la práctica misma juega un rol central en la explicación que pretendo proponer para la emergencia de las capacidades cognitivas de alto nivel, pero ese será el tema del siguiente capítulo, por ahora baste con señalar que los componentes que a continuación describiré normalmente se encuentran organizados formando un sistema para cada actividad cotidiana conjunta. Empecemos pues hablando de objetos normativos.

4.2.1 Implementación y reconocimiento de normas a través de objetos

Un objeto normativo es “cualquier elemento del ambiente físico” con el que se lleva a cabo una práctica. Los objetos normativos sirven como repositorio de las normas situadas que rigen para dicha actividad (ver Okuyama et al, 2010, p.3). Así, por ejemplo, para un bebé pre-lingüístico un crayón es un objeto normativo para la práctica de hacer rayas en una superficie, su presencia en el entorno inmediato le permite involucrarse adecuadamente en una actividad que realiza cotidianamente con sus padres. Que la actividad conjunta tenga un propósito intencional como realizar rayas o meramente manipular el crayón es un asunto que apreciamos desde el punto de vista de adultos. Como ya lo he dicho, una parte importante de lo que sucede en la triangulación lingüístico-condicionada es que el adulto introduce al niño en prácticas que desde su punto de vista tienen un propósito. Pero el asunto es que el niño puede reaccionar afectivamente de una manera tal que se ajusta a la situación sirviéndose de los objetos para orientar su comportamiento cuando interactúa con el adulto. En consonancia, el ajuste normativo situado que el niño realiza en presencia de un crayón abarca desde un nivel de actividad muy básico en el que el infante aprende a agarrar ese utensilio hasta un nivel presumiblemente más

sofisticado en el que el niño puede realizar diversas manipulaciones con el objeto que se ven plasmadas en la generación de diversos tipos de rayado.

Otros elementos del ambiente cotidiano de un bebé también funcionan como objetos normativos. Por ejemplo, hay un juguete en el que el niño puede introducir piezas de diferentes formas geométricas a través de orificios que coinciden con ellas, en este caso el bebé aprende a reconocer irreflexivamente una pieza que no entra en una abertura dada, los padres comparten dicha actividad y suelen orientar el comportamiento del bebé emitiendo todo tipo de indicaciones mientras simultáneamente expresan contento o descontento con la actividad del infante dirigida al juguete. Hay que advertir que los agentes pueden reconocer los objetos como normativos bajo ciertas condiciones especificadas para cada situación (Vega, 2005); de hecho aunque la mera presencia de los objetos es lo que usualmente hace falta para que el individuo reconozca las normas que gobiernan dicha situación, las condiciones espacio-temporales bajo las cuales éstos se encuentren también son relevantes para dicho reconocimiento; así pues un crayón podría informar que es permitido o que es prohibido rayar según el lugar en que se encuentre y la historia de la interacción que un bebé haya tenido con sus padres al usarlo.

No sobra decir que el reconocimiento de un objeto como portador de una normatividad situada no es una forma de “ver como” en el sentido que la tradición filosófica ha venido discutiendo de acuerdo con los argumentos de Wittgenstein. “Ver como” supone ciertas determinaciones conceptuales (Wittgenstein, 2003. XI, p. 469), lo cual significa que cuando alguien “ve un objeto como” acude a un cierto trasfondo de conceptos a la luz del cual dicho objeto puede tener tal o cual aspecto. Puesto que “ver como” es una capacidad conceptualmente enriquecida, “ver algo como X” supone captar en ese algo algún aspecto relacionado con un “concepto o una matriz de conceptos” bajo los cuales funge como X (Wittgenstein, 2003. XI, pp. 475 - 477); pero esto es precisamente algo con lo que los individuos pre-lingüísticos que reconocen objetos normativos no cuentan. Si tuviéramos que analizar el caso de un bebé que aún no habla cuando agarra un crayón y raya una superficie como una forma de “ver como”, tendríamos que atribuirle ciertas creencias acerca de crayones, rayas y un sinfín de etcéteras conceptuales. Pero esto no es en absoluto necesario, recordemos que, como se había discutido en el capítulo anterior, el contento-descontento dirigido es la forma del reconocimiento normativo en la acción irreflexiva.

El descontento dirigido y las creencias son fenómenos psicológicos causados directa o indirectamente por sucesos físicos, la diferencia entre ellos debe trazarse más bien de acuerdo con que el contenido de uno es intencional (la creencia) mientras que el del otro (el descontento dirigido) es Ur-Intencional⁵⁶. Lo que todo esto revela es que la mera presencia de algún objeto en el entorno inmediato es suficiente para causar las reacciones conductuales apropiadas en los individuos habilitados para esos despliegues en una actividad conjunta. Así pues, en nuestro ejemplo del crayón, su simple presencia puede causar la formación de ciertas creencias en los padres y también causar reacciones afectivas de contento o descontento en un niño habituado a usarlo.

El retorno causal, esto es, que el contento del niño produzca ciertas modificaciones físicas también es importante porque nos revela que en realidad el niño no “adquiere *la* estructura normativa” instituida por sus padres, sino que configura una como un participante activo de la práctica compartida con ellos⁵⁷. Un bebé que ve una cuchara sobre la mesa y la toma para jugar a preparar la comida no ve en ella algún aspecto que hace que el utensilio de metal se “vea como cuchara”⁵⁸ sino que meramente reconoce un elemento del entorno físico que juega un rol en una actividad compartida cotidianamente con sus padres. En resumen, el reconocimiento de objetos normativos no está apuntalado en una estructura conceptual pre-existente sino en una práctica cotidiana conjunta. La propuesta de este capítulo es que es *en* la interacción cotidiana que llega a *estructurarse* la actividad conjunta de los infantes pre-verbales y sus padres, lo cual llega a ser posible gracias a la persistencia de ciertas configuraciones físicas (objetos y lugares normativos) relevantes para las situaciones compartidas por ambos.

Vale la pena advertir que hay razones por las cuales la mera presencia de un objeto normativo podría no garantizar que los agentes se comporten siguiendo los estándares marcados por la presencia de ese objeto, a saber: a) Los individuos podrían no distinguir los elementos del

⁵⁶ Acorde con el argumento del capítulo 2. Recuérdese la aproximación de Hutto y Satne allí mencionada.

⁵⁷ Desde el punto de vista de la psicología del desarrollo y el aprendizaje esto podría ser importante en la medida en que establece una relación entre los déficits de atención-participación y las dificultades de aprendizaje.

⁵⁸ Hay comportamientos a lo largo del desarrollo infantil que evidencian que el niño ve diversos aspectos en los objetos con los que interactúa, el caso paradigmático es el del juego simulado, pero dichos comportamientos no aparecen tan tempranamente como la mera manipulación cotidiana de utensilios, de hecho lo que parece ser el caso de acuerdo con las investigaciones del desarrollo es que hay una comprensión práctica sofisticada del uso de ciertos objetos que antecede a la posibilidad de usarlos como parte de una rutina de juego simulado. Para ello ver (Astington, 1998, p. 58)

entorno físico que funcionan como objeto normativo, b) Los individuos podrían registrar dichos elementos pero no *reconocer* los parámetros de corrección con los cuales están vinculados; por ejemplo cuando reacciona frente al objeto pero falla al desplegar comportamientos ajustados a alguna situación específica, y c) los individuos podrían reconocer un objeto como normativo para una situación dada pero simplemente rehusarse a interactuar bajo los parámetros implícitamente establecidos por su presencia.

Uno de los aspectos claves de la idea de objeto normativo es que se trata de un componente de la infraestructura *incorporado* en la práctica, su valor como depósito de información radica en que dicho objeto juega un papel específico en la actividad conjunta de los agentes (Vega, 2005). El hecho de que los objetos normativos sean incorporados es importante para entender dos aspectos cruciales de la actividad irreflexiva, a saber: a) Que los objetos normativos están disponibles para todos los participantes sirviendo como *depósito común* para los parámetros instituidos en tiempo real por cualquiera de ellos, y b) Que *no hay una brecha* entre la organización de una actividad y la disposición física del entorno en el cual se lleva a cabo. Vale la pena explicar con detenimiento estas ideas.

En primer lugar, los objetos normativos brindan a la comunicación un soporte común. Si un bebé comienza a agitar la cuchara durante la cena arrojando el alimento sobre su padre la reacción del adulto frente a este comportamiento instituirá un parámetro para el uso del objeto que el niño con el que interactúa podrá reconocer con la mera observación de la presencia de la cuchara. Lo mismo puede ocurrir en el sentido inverso, esto es, el que va desde los despliegues del padre en presencia de ciertos objetos a las reacciones afectivas del niño.

En segundo lugar, la configuración física de los objetos es relevante a la hora de entender su papel como *parte* de una actividad conjunta. La dureza, maleabilidad, forma y otros aspectos son relevantes porque es en virtud de dichas propiedades que el objeto puede *hacer parte* de aquellas actividades conjuntas que los individuos llevan a cabo. Aún en las primeras actividades de los infantes humanos se evidencia esta íntima conexión entre la conformación física de un objeto y la información normativa que implícitamente asocian al mismo los participantes de una práctica. El plato y la cuchara son objetos normativos para la actividad cotidiana conjunta de tomar el desayuno, porque el plato es el contenedor del alimento que el niño recibe de manos de sus padres y la cuchara es la herramienta con la cual se le traslada la comida al niño y se le orienta en su deglución. Piénsese en la actividad de los bebés al comer compota, la configuración

misma de los envases determina su rol como contenedores de alimento, de modo que los bebés desarrollan muy pronto la práctica de “pedir” más compota extendiendo las manos hacia el envase o llorando cuando se aleja el envase de su entorno próximo. Este comportamiento es conducta afectiva de descontento dirigido y lo exhiben los niños pre-lingüísticos en edades tan tempranas como los 5 meses de edad.

4.2.2 Lugares y momentos: La contextualización de las normas situadas

Bajo una concepción situada como la que se propone aquí el tiempo y el espacio no pueden ser simplemente asumidos como telón de fondo de la actividad conjunta, esto es, la concepción según la cual una práctica se lleva a cabo en *cualquier* espacio-tiempo es falsa. Hay dos razones por las cuales es necesario considerar los lugares y momentos como parte de la infraestructura normativa situada, a saber: 1) Que en general, la *disponibilidad* de un objeto normativo está restringida bajo los confines de un espacio-tiempo, y 2) que la *relevancia* de un objeto como depósito de algún parámetro para la actividad está relacionada con su situación espacio-temporal.

Uno de los aspectos más sobresalientes de la actividad conjunta es su regularidad. Por ejemplo los bebés de 8-9 meses aproximadamente reaccionan de manera diferencial a la presencia de los objetos en lugares y momentos diferentes. Lo que esto muestra es que ellos reconocen afectivamente que la mera presencia de un objeto (un juguete por ejemplo) puede ser insuficiente para que se lleve a cabo una actividad, sus reacciones se ajustan para incluir tanto el momento como la locación *normalmente* propicios para esa práctica. Así pues, el niño reacciona con contento o descontento frente a un objeto bajo las condiciones en las que regularmente lleva a cabo una actividad con alguien más.

En la misma vía, los infantes llegan a comprender en la práctica⁵⁹ que la presencia de un objeto *puede ser irrelevante* en la medida en que se encuentre en una situación espacio-temporal en la que no se lleva a cabo la actividad dentro de la que ese objeto juega un rol específico. Esto se explica porque los adultos instauran normas situadas que prohíben o permiten una determinada actividad en un lugar dado, por ejemplo, el niño comprende en la práctica que la presencia del sonajero en el comedor a la hora del almuerzo es irrelevante básicamente porque en

⁵⁹ En el capítulo anterior mencioné que no se trata de una contemplación reflexiva de las posibilidades de acción sino de cierta habilidad o pericia para apreciar posibilidades vinculadas a la situación en la que el individuo se está comportando.

ese lugar aplican restricciones implícitas en la forma de disgusto paterno dirigido a los juegos que el niño realiza con el sonajero. Para la instauración de permisos y restricciones implícitas basta con la declinación de la actividad de juego compartida. En este caso cuando el adulto ignora el juego con el sonajero el niño usualmente deja de atender al sonajero y se involucra más bien con los objetos normativos (los envases, las cucharas, etc.) que señalan cursos de acción permitidos dentro de los límites espacio-temporales del comedor a la hora del almuerzo⁶⁰.

Vale la pena entonces formalizar los conceptos de *lugar* y *momento normativos* como aspectos centrales de la infraestructura normativa. “Un *lugar normativo* es un área del ambiente físico en la cual se localiza un objeto normativo que rige el comportamiento de los individuos que pueden reconocerlo” (Okuyama et al, 2010, p.137). Un *momento normativo* es un segmento temporal dentro del cual un objeto normativo se encuentra disponible para los individuos que pueden reconocerlo.

Las normas situadas pueden ser contextualizadas de manera compleja para diversos lugares y momentos. Así, es posible que un área cuente con locaciones variadas en las que las actividades permitidas o restringidas se distribuyen diferencialmente. Por ejemplo, en un parque infantil, el prado, la arenera y la piscina contextualizan parámetros de actividad muy diversos para el comportamiento con una pelota. El desarrollo de preferencias está vinculado con este funcionamiento diferencial de los lugares y momentos normativos, por ello es que los niños se dirigen a ciertas locaciones favoritas o esperan con anhelo ciertos momentos del día. Su conducta afectiva responde a la especificidad de las regulaciones correspondientes para ciertos lugares y momentos.

Una clave importante de este asunto estriba en comprender que la contextualización consiste en que las normas pueden ser *depositadas* y *distribuidas* en diferentes lugares y momentos a través del tratamiento mismo que en la actividad conjunta se le da a los objetos normativos. Es por ello que tiene sentido pensar en los lugares y momentos normativos como delimitando la influencia de los objetos normativos.

La relación que hay entre la organización de una actividad y la configuración física del ambiente en el que se lleva a cabo puede ser estática o dinámica. En el último caso, que es el más

⁶⁰ Dado que todo esto es un asunto normativo, la contravención de las normas es una posibilidad que también queda incluida porque como lo veíamos en el capítulo anterior hay cierta autonomía práctica en la adopción de hábitos y patrones de comportamiento. Es por ello que el niño puede resistir la cuchara y acercar el sonajero.

usual, los agentes pueden modificar el entorno para reorganizar la actividad o sus normas. Así por ejemplo, un bebé entre los 12 a 18 meses⁶¹ puede trasladar un juguete desde el patio hasta la sala y de esa forma aumentar el área de influencia de ese objeto normativo. En general los límites establecidos por lugares y momentos normativos se pueden expandir o reducir dinámicamente en una actividad conjunta. Es importante anotar que tal carácter dinámico de la infraestructura normativa redundante en que un simple reajuste en la distribución de los objetos normativos *puede ser suficiente para que emerjan* diferentes formas de organización del comportamiento en un lugar normativo dado, lo cual también ocurre cuando se crean nuevos objetos normativos o se remueven los existentes.

4.3 El aspecto informativo de la infraestructura

En el segundo capítulo analicé la noción de interpelación en la triangulación con infantes pre-lingüísticos, mi intención era la de mostrar que tal tipo de comunicación es necesaria para entender el argumento propuesto por Davidson. Vale la pena pues, vincular lo dicho sobre la interpelación con lo que acabo de exponer para mostrar que la comunicación triádica apela a la configuración física del entorno (objetos, lugares y momentos) y así se configura, en la actividad conjunta misma, la infraestructura que he venido describiendo.

4.3.1 Objetos Informativos - Normativos: Comunicación apoyada en el entorno

En primer lugar, hay que señalar que un cierto tipo de información que orienta la práctica en tiempo real en una actividad conjunta es lo que constituye una norma situada. Es bajo el trasfondo de una actividad conjunta que la información que provee la observación de un objeto es normativa. Así por ejemplo, cuando un niño de 9 a 12 meses⁶² ve el juguete de ranuras geométricas en su entorno inmediato y él está familiarizado con *la práctica* de introducir fichas con figuras en las ranuras aprende a orientar su comportamiento con base en la configuración misma del objeto, según los parámetros de la actividad compartida regularmente con sus padres. La interpelación del adulto es muy importante para la formación de patrones de comportamiento en esta situación. Los padres participan activamente interpelando al bebé en medio de la actividad y cuando el niño expresa contento o descontento ellos intervienen en el juego

⁶¹ Corresponde a las reacciones circulares terciarias, investigadas por Piaget (2000)

⁶² Los encajamientos hacen parte de la habilidad psicomotriz de pinza fina

realizando sus propias manipulaciones acordes o no con los comportamientos del niño con el juguete⁶³. Es una vivencia en la que tanto el bebé como el adulto están ajustándose al objeto al que ambos se dirigen y en la que simultáneamente están corrigiéndose el uno al otro. Es por ello que los objetos son informativos, pues suscitan la comunicación de los individuos que reaccionan con contento o descontento dirigido a esos objetos cuando realizan actividades conjuntas. Asimismo son normativos porque el comportamiento activado en su presencia se despliega ajustándose a estándares prácticos compartidos.

La interpelación misma se *apoya* en los objetos que juegan un rol relevante en la actividad conjunta. Las acciones de cada participante *dirigidas a* algún objeto normativo son simultáneamente *informativas* para el otro individuo con el que se encuentra en relación. El gesto de apuntar y las pantomimas, que son las formas de interpelación que exploramos en el segundo capítulo se sirven de este carácter informativo de los objetos normativos. En el caso del gesto de apuntar, los autores están de acuerdo en que el desarrollo ontogenético del gesto está relacionado con la abreviación de los movimientos *dirigidos* hacia diversos objetos que se consigue gracias a la “cooperación de otro individuo” que interpreta los esfuerzos del niño (Tomasello, 2008, p. 63). Es importante evidenciar que cuando un niño apunta a un objeto no es cierto que “el propósito” de sus movimientos sea simplemente el de alcanzarlo. Cuando apuntan a un objeto los bebés humanos pueden comunicar en tiempo real diversos tipos de información crucial para la interacción con los adultos en la situación en la que se encuentran, entre los que cabe contar preferencias (apunta a un juguete que le atrae), aversión (llora apuntando un perro que ladra), y cooperación (apunta a algún objeto que juega un rol normativo en la actividad de otra persona). Este último caso es quizás el que mejor revela la relación estrecha que existe entre el reconocimiento práctico implícito del papel de los objetos normativos en alguna actividad

⁶³ A mí me gustaría decir que esta actividad compartida es algo más que un simple adiestramiento en el uso del juguete. Es plausible concebir este tipo de actividades como una forma de experiencia compartida de los participantes en relación con objetos *integrados* en su vida cotidiana. Sin embargo, este es un punto de vista que requiere investigación empírica y soporte experimental. Hay estudios relacionados sobre la cognición situada en situaciones multi-agente (Clancey, 1997) pero personalmente carezco de información sobre estudios recientes de la cognición situada en las etapas tempranas del desarrollo infantil, quizás una razón de esta falta se halle en que una abrumadora mayoría de los estudios sobre la infancia se llevan a cabo bajo otros paradigmas de investigación, cabe destacar como excepciones los estudios de Chevalier & Martínez (2001), Pylyshyn (2001), Brinck (2014) y Lopes (2014).

conjunta y los esfuerzos incipientes de comunicación triádica realizados por seres pre-lingüísticos (Tomasello, 2008).

En el caso de las pantomimas, la realización de gestos que están directamente relacionados con el uso *correcto* de algún objeto normativo para una actividad conjunta constituye una forma de comunicación básica de los individuos pre-lingüísticos. Un ejemplo paradigmático de esto se encuentra en el estudio clásico de Gardner y Gardner (1969) acerca de cómo enseñar el lenguaje de los sordomudos a un chimpancé:

...un día, en el décimo mes de nuestro trabajo, Washoe había ido de visita a casa de los Gardner, y se coló en el cuarto de baño; se subió en seguida a la repisa, miró nuestro pote lleno de cepillos de dientes e hizo el signo de «cepillo de dientes». Cuando ocurrió tal cosa, estábamos en la creencia de que entendía tal signo, pero no le habíamos visto usarlo; por lo demás no tenía razón alguna para pedir los cepillos, ya que estaban enteramente a su alcance, y es sumamente improbable que quisiera que se le lavasen los dientes. Esta fue la primera observación que hemos hecho (y uno de los ejemplos más claros al respecto), de un comportamiento en el que Washoe parece nombrar un objeto sin otro motivo aparente que el de la comunicación. (Gardner y Gardner, 1969, p. 37)

Mi interpretación de la situación en la casa de los Gardner no se ve alterada por el hecho que Washoe fuera adiestrada para realizar el gesto «cepillo de dientes»⁶⁴, asumo que independientemente del adiestramiento ella tenía la capacidad para realizar diversas pantomimas, pero lo que quiero recalcar del ejemplo es el papel crucial de la presencia del objeto (el pote de cepillos de dientes) para la comunicación emprendida por Washoe. Si se examina con calma la situación vale la pena preguntar qué era lo que Washoe trataba de comunicar a los Gardner al realizar el gesto «cepillo de dientes»; los Gardner descartan que Washoe tratara de alcanzar el objeto o solicitar ayuda para su uso por lo cual concluyen que el animal simplemente trataba de nombrar el objeto. A mi parecer, Washoe no realiza el gesto simplemente para etiquetar el cepillo de dientes, sino que más bien lo que el acto comunicativo de Washoe expresa es su reconocimiento de la presencia en ese lugar, de un objeto que hace parte de alguna actividad conjunta en su vida cotidiana (ver una interpretación similar en Lieberman, 1984, p.241). Debido al trasfondo de actividad compartida previa, el pote de cepillos de dientes era un objeto

⁶⁴ El gesto *cepillo de dientes* corresponde a la pantomima “frotarse los dientes con el dedo índice”(Gardner & Gardner, 1969, p. 44) (Aitchison, 1992, p. 55)

normativo que Washoe podía reconocer afectivamente y sobre el cual podía comunicarse con sus cuidadores humanos⁶⁵.

En los escenarios de triangulación pre-lingüística la presencia física de ciertos objetos hace posible la comunicación en la medida en que esos objetos encarnan el *parámetro* para la interacción conjunta. Para decirlo de una forma más precisa, la presencia de un objeto es condición necesaria de la comunicación triádica con individuos pre-lingüísticos porque en la actividad conjunta *dirigida a* ese objeto su presencia suscita *las reacciones adecuadas* en términos de contento-descontento resistido o permitido por alguien más. Premack (1972) sostuvo un argumento consistente con mi propuesta en su teoría de la concordancia de preferencias en la comunicación:

La comunicación afectiva depende de una sencilla condición previa, la de que todos los miembros del grupo tienen que poseer unos órdenes de preferencia concordantes en lo que se refiere a las cosas sobre las que se comuniquen. Una vez que dichos miembros estén de acuerdo sobre lo que es positivo y lo que es negativo, así como el orden en que se encuentren sus magnitudes, cualquiera de ellos podría utilizar el estado afectivo de cualquier otro para predecir el suyo propio (Premack, 1972, pp. 210-211).

En mi opinión, los órdenes de preferencia concordantes acerca de diversos objetos de los que habla Premack no son otra cosa que la capacidad para reaccionar afectivamente a los objetos en una situación compartida con otro de tal forma que el individuo sea sensible a la resistencias o permisividades mostradas por el otro en sus despliegues conductuales *dirigidos al* objeto. Esto es, la concordancia de preferencias se explica porque los individuos están en condiciones de observar el contento o descontento del otro dirigido al objeto y reaccionan *ajustándose* a su postura comportamental.

⁶⁵ Es muy tentador decir que Washoe invitaba a los Gardner a comenzar la actividad compartida pero me abstengo en este punto porque nos hace falta información de los autores para inferir que el reconocimiento del objeto se expresó en una reacción ligada al emprendimiento de la actividad, bien podría ser el caso que el reconocimiento de Washoe simplemente fue el motivo de un esfuerzo comunicativo con los Gardner que es en parte lo que aparentemente se sigue de su análisis.

4.3.2 Lugares y momentos informativos

En consonancia con lo que vengo argumentando, el lugar en el que se encuentra un objeto normativo provee un “encuadre”, esto es, un trasfondo para la actividad conjunta. Así pues, el entorno no debe ser concebido simplemente como un depósito físico de objetos normativos, sino más bien como un cierto trasfondo para los actos de interpelación comunicativa.

En la tradición filosófica occidental la existencia del “trasfondo” ha sido discutida e investigada como un elemento crucial para el funcionamiento de la comunicación (Searle, 1997, p. 141). De hecho existen diversas aproximaciones teóricas acerca de su naturaleza y los elementos que lo componen⁶⁶. Lo cual ha propiciado la inclusión algo confusa de diversos componentes como parte del mismo. Aquí no tengo la intención de discutir en general la concepción misma de trasfondo de la comunicación, sino que más bien pretendo apuntar que los actos comunicativos de los animales humanos y no humanos que no cuentan aún con un lenguaje convencional ni con una estructura conceptual *cuentan sin embargo con* un trasfondo espacio-temporal en el cual se sitúan sus esfuerzos comunicativos.

La existencia de un entorno compartido es el más elemental de los trasfondos a los que un individuo puede recurrir para reaccionar apropiadamente a los actos comunicativos de otro. Los despliegues realizados para llamar la atención de alguien más, dirigiéndole a algún objeto (interpelación), se apoyan en la experiencia compartida de una situación espacial y temporal conjunta. Davidson señala que “la triangulación no depende solamente de una pluralidad de criaturas, sino igualmente de incitaciones (promptings) externas compartidas” (Davidson, 2004b, p. 143). Esta es una tesis que no sólo apunta a reconocer que la comunicación supone la coincidencia de los participantes en un ambiente físico dado, sino además que esa coincidencia en situaciones recurrentes pero diversas, es lo que provee un nicho para que la comunicación pueda llevarse a cabo.

Hay una situación reportada por Gardner y Gardner (1969) que muestra claramente el papel del entorno como trasfondo de la comunicación:

⁶⁶ Con frecuencia sucede que los autores incluyen dentro del trasfondo tanto a la configuración física como a todo aquello que sea “relevante para la interacción social” y acto seguido hablan de lo que saben los agentes y otras personas sobre la situación que están analizando (ver Tomasello, 2008, p. 58 y 154).

... Washoe ha mostrado un gran interés por las flores, circunstancia que hemos aprovechado para presentarle muchas, y fotografías de ellas, acompañadas del signo manual correspondiente; pues bien, un día en el decimoquinto mes, hizo espontáneamente el signo mientras iba con un acompañante hacia un jardín. (p. 38)⁶⁷

Esta situación es importante porque nos muestra la incidencia que tiene el reconocimiento de un lugar (el jardín) como el entorno habitual de un objeto normativo (las flores) para un individuo familiarizado con una práctica conjunta (observar y nominar flores). La espontaneidad del gesto de Washoe es precisamente lo que más debería llamar la atención, puesto que es lo que nos permite distinguir el reconocimiento implícito en su comportamiento de la relación existente entre el entorno al que se dirige⁶⁸ (un jardín) y algún objeto normativo (la flor) para las prácticas comunicativas en las que los Gardner trataban de entrenarla.

Nótese que el momento también es un aspecto importante del trasfondo estructural del comportamiento de los individuos que se han habituado a ciertas actividades conjuntas. La historia comportamental del individuo así como su ajuste *cotidiano* en estas prácticas tienen un cariz informativo en la medida en que sus despliegues están ajustados para *ocasiones* propicias. Esto ha sido evidenciado ya en el trabajo de Bourdieu (2007) quien al introducir la idea de *habitus* destaca las tendencias estructurantes que la historia tiene sobre el comportamiento de un individuo.

Conceder tal importancia al ambiente físico en el establecimiento mismo de la comunicación no sólo nos convierte en externalistas sino que nos compromete con la idea de que se puede adoptar un punto de vista que no es subjetivista acerca del trasfondo de la comunicación. Hay diversos esfuerzos teóricos dirigidos a mostrar que un mundo objetivo es una condición para la inteligibilidad misma de la comunicación humana (Duica, 2014) de una manera tal que la configuración y propiedades físicas del ambiente determinan por lo menos parcialmente la corrección de las prácticas compartidas y el empleo de conceptos relacionados con las mismas (Brandom, 2005).

⁶⁷ Gardner y Gardner (1969) describen el signo *flor* así “La yema del índice toca una ventana de la nariz, o las dos” (p. 45).

⁶⁸ De acuerdo con lo mencionado por Gardner y Gardner (1969) el reconocimiento de las flores se hizo cuando Washoe iba llegando al jardín, no dentro del jardín, lo cual respalda mi interpretación.

4.4 La organización de la actividad: Estructurando prácticas conjuntas

Hasta ahora he presentado la infraestructura normativa como configurada con el apoyo de objetos, lugares y momentos. Ahora me ocuparé de otros elementos que se estructuran en la situación de triangulación y organizan la actividad coordinando la conducta afectiva de los participantes.

4.4.1 La adopción implícita de roles

En cada lugar normativo hay un grupo de *roles locales* que son regulados por los objetos normativos que se encuentran en ese lugar. Los individuos aprenden a reconocer afectivamente el rol que desempeñan ellos mismos y otras personas en las actividades cotidianas conjuntas. Es decir, los individuos aprenden a reaccionar a variaciones en el comportamiento y se ajustan a los despliegues conductuales de otros participantes de una práctica común, adoptando “posturas” propicias y dirigiendo su comportamiento de una manera coordinada con ellos.

Los objetos juegan un papel central en la adopción de roles porque hacen posible que los participantes de una actividad conjunta establezcan estatus normativos y encaminen el despliegue de actitudes normativas implícitas en dichas situaciones (por ejemplo cuando el bebé reconoce que una ficha no encaja en alguna ranura y llora agitando la ficha a la vista del adulto). Es por ello que suele hablarse de una manera más o menos laxa sobre el rol que algunos objetos juegan como parte de las actividades conjuntas cotidianas. Dicha relajación del término puede resultar ventajosa a la hora de entender la compleja articulación entre la actividad de los participantes y la configuración física de los objetos del entorno porque nos permite vincular los comportamientos de los participantes con las transformaciones de los objetos presentes en una determinada situación. Lo que no debe perderse de vista es que al hablar de roles se está hablando de las actitudes⁶⁹ que adoptan los participantes y de los estatus marcados por las transformaciones habituales del objeto con el que se lleva a cabo una actividad conjunta

Así por ejemplo, dentro de un lugar normativo (el comedor por ejemplo) la mera presencia de un objeto (un envase) determina el rol de los participantes (comensales, ayudantes, etc.), estableciendo un conjunto de comportamientos permitidos para la interacción con ese

⁶⁹ Posturas comportamentales evidenciadas en el despliegue conductual del individuo.

objeto (usarlo como contenedor, como soporte, como bote de desperdicio, etc.) en el marco de una actividad cotidiana compartida. Nótese que la configuración física de un objeto y la historia de la interacción de los participantes con él es una clave importante a la hora de establecer cuál es el “rol” que dicho objeto juega en una situación específica y cuáles son a su vez los roles que deben adoptar las personas que se encuentran en ese lugar y momento particular.

Para entender esto podemos servirnos del análisis de Brandom sobre la asignación de compromiso y responsabilidad en “las prácticas de comunidades pre-lingüísticas” (Brandom, 2005, p. 254). Según él la estructura simple del compromiso presente en las actividades conjuntas tiene dos rasgos centrales: “a) Asumir un compromiso es realizar acciones debido a las cuales resulta apropiado *atribuir* ese compromiso, y b) Asumir un compromiso puede entenderse como autorizar, permitir o legitimar a aquellos que atribuyen ese compromiso a sancionar su incumplimiento”. (Brandom, 2005, p. 255)

En las situaciones que hemos venido discutiendo la mera presencia de un objeto normativo es suficiente para que los individuos situados en el lugar y momento normativo propicios reconozcan cursos de acción adecuados, asuman cierta responsabilidad implícita en su participación en la práctica⁷⁰ (en la forma de un rol en la actividad conjunta) y asignen en sus despliegues afectivos comportamientos apropiados que han de ser *realizados por otros* dentro de la actividad compartida. Evidentemente, este no es el caso de una atribución en el que se asigne ciertas intenciones, creencias o deseos a otra persona. Lo que ocurre en las actividades regidas por normatividades situadas es que el simple descontento con el comportamiento de otro asigna un estatus de incorrección capaz de suscitar en aquel una reacción afectiva recíproca. Así pues, para decirlo en los términos propuestos por Brandom, la interacción entre individuos y con objetos tiene la capacidad de cambiar el estatus normativo de cualquiera de los componentes de la situación en la medida en que permite un cambio en las actitudes normativas implícitas (reacciones de contento o descontento dirigido) de los individuos involucrados en la práctica común. Un ejemplo específico para el caso de la interacción con niños pre-verbales se encuentra

⁷⁰ Recuérdese como lo hemos señalado antes que se trata de una noción de responsabilidad cercana a la analizada por McDowell. Básicamente, el ser impelido a responder correctamente frente al mundo (McDowell, 2003, p. 16). Ahora la enlazamos también con las ideas de Brandom señalando que es una noción en la que el ajuste del propio comportamiento está intrínsecamente conectado con la influencia del despliegue de otro con el que se está interactuando. Se trata de lo que Brandom ha descrito como un “mecanismo comunicacional” en el que se heredan las legitimaciones para actuar (Brandom, 2005, p. 272).

en el acto del bebé de 6 a 9 meses cuando rechaza la cuchara después de consumir cierta cantidad de comida, este acto a la vista de los padres cambia el estatus del bebé de “hambriento” a “saciado”; es un comportamiento con el que el niño resigna la postura comportamental que previamente ha desplegado y es una reacción afectiva dirigida a la cuchara que interpela a quien la manipula comunicándole que su uso será resistido.

Del mismo modo, es importante notar que una interpelación que muestra descontento deslegitima los despliegues del otro. Así, cuando en una actividad se han establecido implícitamente ciertos roles, los participantes pueden *levantar reclamos* frente al comportamiento expresando abiertamente su descontento con la actuación en la forma de interpelaciones correctivas. El llanto infantil y el disgusto paterno suelen ser sanciones suficientemente eficaces para exigir la reorientación del comportamiento de otro. Estos reclamos suelen suceder cuando se observa que las transformaciones de los objetos de la práctica no suscitan cambios comportamentales apropiados de acuerdo con el rol del otro participante o cuando el despliegue del otro ignora los parámetros de actividad instituidos para esa situación.

4.4.2 Una sola triangulación con principios en planos diferentes

Como hemos visto, una de las críticas más conocidas a la postura de Davidson se encuentra en la aparente incongruencia de la idea misma de triangulación simple. Diversos autores (Glüer, 2006; Rey, en: Rey, Duica y Meléndez, 2007) señalan que en las aproximaciones originales de Davidson el argumento de la triangulación está soportado en los principios de caridad y racionalidad para cuyo funcionamiento es necesario que los individuos participantes posean un pensamiento objetivo plenamente formado. Así las cosas, suele decirse que el argumento de la triangulación para la emergencia del pensamiento contiene una confusa circularidad; para notarla basta con establecer las relaciones de dependencia lógica que soportan el argumento de la triangulación, del siguiente modo: a) “La atribución de creencias racionales y en su mayoría verdaderas es condición necesaria de la interpretación lingüística” (principio de caridad) (Rey et al, 2007, p. 152); b) “Los patrones de creencia atribuidos a un agente no deben ser contradictorios” (principio de racionalidad) (Rey et al, 2007, p. 153); c) Los principios de caridad y racionalidad son una condición necesaria de la comunicación en la triangulación, por lo tanto, d) La tesis de que la triangulación es una condición necesaria para la emergencia del pensamiento (en lo cual figura por supuesto patrones de creencias racionales y en su mayoría verdaderos) es circular (Rey, et al, 2007)

Una de las ventajas más importantes que tiene el enfoque *situado* es que permite entender el comportamiento de participantes no lingüísticos en la triangulación sin incurrir en circularidad alguna. Para ello hace falta mencionar el funcionamiento de ciertos principios que dan cuenta de la comunicación pre-lingüística. En este punto vale la pena recordar que tal comunicación se da como conducta afectiva coordinada (es decir, interpelación). Por lo tanto, los principios que den cuenta de la comunicación pre lingüística deben señalar cómo es posible la coordinación de la conducta afectiva en situaciones de triangulación.

Nótese que para poder hablar de conducta afectiva coordinada es necesario establecer con relación a qué, se dice que está coordinada la actividad de los agentes. En el caso de la comunicación pre-lingüística podemos decir que las conductas afectivas están *dirigidas* al objeto. Por lo tanto el primer principio es:

1. Principio de Reconocimiento: De un agente A que despliega una conducta afectiva se puede decir que está *coordinado* con un agente B que despliega otra conducta afectiva si y solo si A y B *se dirigen a* un mismo objeto O.

El primer principio establece que es con base en un objeto común que tiene sentido la idea de coordinación de la conducta afectiva. Pero debido a que se trata de *agentes* cuyas conductas producen transformaciones (por ejemplo en la disposición de los objetos) resulta necesario tomar en consideración tales transformaciones como elementos de la comunicación. Por ello propongo:

2. Principio de Mediación: La conducta afectiva de un agente A resulta alterada por las transformaciones que el agente B produce en el objeto O.

De acuerdo con este principio, se puede decir que las transformaciones en O son mediaciones comunicativas no lingüísticas entre A y B. Pero para que las transformaciones realizadas en O sean mediaciones comunicativas, O debe ser el depósito de una norma situada. Es decir, la relación de A y B con O debe responder a un último principio:

3. Principio de la Inversión Normativa: Un objeto normativo O es investido con una norma situada N si un agente A puede desplegar un comportamiento⁷¹ al que un agente B reacciona afectivamente y viceversa sólo en presencia de O

⁷¹ Recuérdese que en el capítulo anterior señalábamos que se trata del comportamiento afín con algún parámetro de actividad, rastro de actividad o movimiento parametral que se reconoce en la forma de una reacción afectiva.

Este último principio de investidura apunta al aprovechamiento del entorno en la actividad conjunta para la fijación de parámetros de actividad que regulan los despliegues de los participantes. La investidura normativa es una forma de aprovechamiento del entorno físico que ya ha sido notada por otros autores, entre ellos Brandom cuando dice que: “A un mundo no normativo se le imponen significaciones normativas como cubriendo su desnudez con un manto”... (Brandom, 2005, p. 99)

Cabe anotar que los principios enunciados no son precisamente análogos a los de caridad y racionalidad pero apuntan al objetivo común de dar cuenta de la comunicación (previa a la interpretación), sólo que en el caso de los principios que he señalado se trata de la *comunicación triádica pre-lingüística*. Todo esto concuerda con el análisis de dos niveles defendido en el primer capítulo, de manera tal que la interacción social supone el funcionamiento diferencial de ciertos principios de acuerdo con el nivel de desarrollo del pensamiento de quienes en ella participan. Así pues, hay unos principios (caridad y racionalidad) para la comunicación y la interpretación entre personas racionales mientras que hay otros (Reconocimiento, Mediación e Investidura) para la coordinación de la práctica conjunta entre participantes inteligentes con conductas afectivas en actividades conjuntas.

Integrar estos principios en el escenario de la triangulación lingüístico-condicionada que es una situación asimétrica resulta revelador. Los adultos atribuyen a los bebés creencias deseos e intenciones sobre la base de los principios de caridad y racionalidad. Los bebés se comportan acorde con los principios de reconocimiento, mediación e investidura cuando interactúan con los adultos. El puente entre ambos *lo trazan los adultos* porque ellos también de manera inadvertida se comportan afectivamente sobre la base de los principios de reconocimiento, mediación e investidura cuando realizan actividades dirigidas a objetos con los niños.

En síntesis, en contra de la opinión de Montminy la triangulación provee una ventaja a sus participantes para la emergencia del pensamiento objetivo, a saber, una estructura normativa situada que se forma como producto de la interacción social recurrente en prácticas conjuntas. Esta estructura provee estándares independientes de la realización actualmente en curso por la presencia de objetos normativos que son portadores de información orientadora para la actividad en el marco de un lugar y tiempo determinados. El funcionamiento de dicha estructura supone la capacidad de los individuos para investir ciertos objetos normativamente y usarlos para mediar su relación con otros.

Ahora bien, algo que merece una explicación adicional es el paso que conduce de la apreciación situada de parámetros de actividad al aprovechamiento pleno de estructuras normativas como base para la comparación de estándares aplicables a una situación. Esta es una pregunta acerca de la emergencia de un reconocimiento normativo distanciado que cuenta con estándares externos a la realización. Esta pregunta se hace patente, por ejemplo, cuando tratamos de explicar la emergencia de la habilidad infantil para distinguir entre apariencia y realidad. Supongamos que un individuo observa una manzana roja cubierta por papel celofán azul; frente a la pregunta ¿de qué color es la manzana?, el agente que cuenta con estándares independiente de lo que actualmente observa puede *diferenciar* dos patrones diferentes de corrección, uno de ellos es interno a la observación actual (la manzana se ve azul) mientras que otro es externo (las manzanas son rojas)⁷².

En el siguiente capítulo argumentaré que la dinámica natural de la interacción entre los niños y sus cuidadores adultos conduce en la línea del desarrollo de esta evaluación normativa distanciada de la realización

⁷² Nótese que este es el tipo de habilidad que caracteriza a los individuos con capacidad metarrepresentacional y yo quisiera agregar, a aquellos a los que se les puede atribuir pensamiento objetivo bajo la conceptualización de Davidson.

Capítulo 5

ACTIVIDAD RE-ESTRUCTURADA, FLEXIBILIDAD Y AUTONOMÍA EN LA EMERGENCIA DEL PENSAMIENTO

La evolución es un proceso complejo en que entran en juego, intrínsecamente, todos los aspectos del ciclo vital y del medio de la especie que sea, así como sus relaciones con otras especies (Lieberman, 1973, p. 149)

La argumentación del capítulo anterior nos condujo por la senda de un modelo teórico bajo el cual el comportamiento de los individuos humanos que no son aún usuarios del lenguaje ni de formas reflexivas de pensamiento llega a estar estructurado de una forma que integra íntimamente las prácticas compartidas cotidianamente con los objetos de los que se sirven y el entorno en el cual estas actividades suceden. Así pues, la integración del comportamiento en el seno de una estructura situada es uno de los rasgos más sobresalientes de la conducta afectiva en los albores de la emergencia del pensamiento.

En este capítulo llevaré a cabo tres tareas pendientes, en primer lugar mostrar que el pensamiento objetivo es un tipo de actividad cognitiva altamente flexible y autónoma. En segundo lugar evidenciar que la evolución de dichos rasgos (flexibilidad y autonomía) se comprende mejor a la luz del funcionamiento de la estructura normativa situada. Y como consecuencia de lo anterior, mostrar que la triangulación propuesta por Donald Davidson es una propuesta fructífera para el análisis de las condiciones necesarias para este desarrollo.

La tesis central que defenderé en las siguientes páginas es que hay una dinámica general que opera en el proceso de desarrollo socio-cognitivo consistente en la desestructuración –reestructuración de la actividad cotidiana conjunta. El motor de esta dinámica se encuentra en la variabilidad del ambiente que propulsa la aparición de adaptaciones flexibles de los individuos que participan en prácticas conjuntas y a su vez sirve como catalizador de una participación más autónoma de los agentes que intervienen en dichas prácticas.

El resultado de esta dinámica es que la actividad re-estructurada enriquece el repertorio de actividades de los bebés entre los 12 y los 36 meses de edad⁷³ haciéndolos progresivamente más flexibles y autónomos. Ahora bien, vale la pena aclarar desde ya en qué consisten los rasgos de flexibilidad y autonomía, que según mi alegato se amplían por la reestructuración de la actividad en las prácticas cotidianas.

En primer lugar, la flexibilidad es un *rasgo del comportamiento que hace posible la adaptación a diversas circunstancias*. Los cambios de circunstancias están determinados por la variación de, o bien del objeto normativo; o bien del lugar y momento normativos; o bien de roles de los agentes involucrados. Así pues, por ejemplo, una conducta es más flexible cuando a través de ella un individuo logra realizar actividades exitosamente en circunstancias alternas o diversas al nicho en el cual usualmente se ejecuta dicho comportamiento. La flexibilidad entendida como reorganización del comportamiento será un factor importante para dar cuenta de la emergencia del pensamiento.

En segundo lugar, la normatividad situada en una actividad conjunta supone una concepción práctica de la autonomía del agente, en el sentido del *poder que ejerce el individuo controlando su comportamiento correctamente en las situaciones compartidas cotidianamente con otros*. Es concebible que esta forma de autonomía aumente si es que el individuo logra controlar mejor diversos aspectos de las situaciones en las que participa.

He decidido dividir este capítulo en cinco partes, en primer lugar analizaré el papel del entorno y de los individuos como disgregadores de la estructura normativa situada de una práctica; en segundo lugar, expondré la aparición de las licencias de sustitución (flexibilidad) en el comportamiento re-estructurado, así como los grados de libertad (autonomía) generados por su aparición; en tercer lugar describiré el tipo de situaciones en las que el infante se involucra expandiendo su apreciación de posibilidades para una situación lo cual le permite distanciarse de la práctica habitual; en cuarto lugar, hablare del carácter constructivo del comportamiento sustitutorio de modo que genera coordinaciones normativas en la actividad teórica incipiente y finalmente este modelo se ponderará a la luz de las ideas de Vygotsky y Davidson para mostrar las íntimas afinidades entre ambos autores con la explicación aquí esbozada con el fin de

⁷³ La edad corresponde al periodo de tiempo en el cual los niños despliegan diferentes versiones de los juegos de simulación. El análisis de este tipo de despliegues es una parte importante de mi análisis como se verá más adelante.

concluir que la emergencia del pensamiento ocurre en contextos sociales en los que un agente pre-lingüístico se beneficia las estructuras constituidas en la interacción con otros.

5.1 Actividad desestructurada: Enfrentando diversas circunstancias

En términos ideales, la actividad cotidiana que se ha estructurado normativamente para situaciones bien conocidas por un bebé y su cuidador se mantiene funcionando eficazmente bajo los mismos parámetros encarnados por los objetos pertinentes para la práctica en cuestión. Así por ejemplo, una vez que los niños humanos aprenden a recibir la sopa a cucharadas los padres confían en su destreza para reconocer la situación cuando les ofrecen la cuchara y esperan implícitamente que apenas puesto al comedor su bebé interactúe *correctamente* para recibir alimentos con la mera exposición de la cuchara. Sin embargo, la confianza del adulto suele subestimar las dificultades que los infantes deben enfrentar a la hora de tratar con un entorno y unos compañeros altamente variables.

Ahora bien, en el medio ambiente complejo en el que los humanos viven es posible encontrar variaciones que tienen el potencial para arruinar completamente la interacción social cotidiana. Pero las catástrofes (y esto incluye desde la ausencia permanente de un cuidador hasta la ocurrencia de un desastre ambiental) no son las únicas formas de variación ambiental. Las variaciones ocurren también en un medio relativamente estable en el que las circunstancias no cambian radicalmente sino que más bien se modifican en sólo alguno de los componentes que constituyen la práctica. Es por estas modificaciones parciales del ambiente en situaciones habituales que la actividad puede re-estructurarse.

Dejaré la explicación acerca de cómo ocurre esta re-estructuración para la siguiente sección porque ahora me interesa apuntar en qué consisten las variaciones parciales de las que estoy hablando. En primer lugar, hay una modificación parcial del entorno de una práctica cuando se cambia la locación espacio – temporal de un objeto normativo para la práctica en cuestión; por ejemplo cuando se ofrece un balón en la sala a un bebé habituado a jugar con él en el parque. En este caso la modificación es parcial porque la práctica conjunta conserva inalterables dos componentes, a saber, la configuración física del objeto normativo (es el mismo balón) y la presencia física del otro participante (es un juego con la misma persona).

En segundo lugar, hay una modificación parcial cuando se cambia la configuración física del objeto normativo de una práctica cotidiana ya sea porque se sustituya por un objeto diferente o también porque se haga una modificación sobre el objeto habitualmente utilizado para la

práctica. Esto ocurre por ejemplo cuando a un bebé se le ofrece una botella en lugar del biberón para beber algún líquido, de nuevo se trata de una modificación parcial porque algunos componentes de la situación habitual del bebé se pueden conservar como el lugar y la persona que lo alimenta.

En tercer lugar, las circunstancias de una práctica cotidiana conjunta varían parcialmente cuando la interacción ocurre con una persona diferente a aquella con la que habitualmente se lleva a cabo la práctica. Esta modificación es importante porque la estructura de una actividad cotidiana supone la coordinación *hábil* de personas que se conocen bien en la práctica. Cuando un individuo pre-lingüístico enfrenta una situación habitual en compañía de alguien con quien él no la realiza comúnmente debe adaptarse a la manera de proceder de este nuevo compañero y esto lo consigue en la medida en que el nuevo acompañante siga los parámetros implícitos para esa situación específica. Vale la pena decir a manera de digresión que esto podría explicar la frustración de algunos padres cuando pretenden realizar actividades cotidianas con su hijo y se encuentran con que el niño rechaza su *manera* de hacerlas privilegiando la interacción que habitualmente ha tenido con sus abuelos, quienes para mayor desgracia se quejan de que el padre no saber hacer esas cosas con el bebé. Aquí de nuevo nos hallamos en presencia de una modificación parcial porque parte de la estructura normativa y comunicativa de la práctica conjunta se mantiene (objeto y lugares normativos) mientras que cambian los acompañantes que pueden tener una mayor o menor comprensión práctica de la actividad conjunta.

Ahora bien, la compañía de los adultos es un factor de variación que vale la pena examinar con mayor detenimiento, ellos no son solamente configuraciones físicas que interactúan con el infante, sino que se trata de individuos con propósitos que se expresan en su conducta afectiva cuando corrigen y orientan el curso de la actividad del bebé. Cabe recordar que los adultos son agentes con capacidades cognitivas y lingüísticas plenamente desarrolladas que despliegan conducta afectiva *ajustada* a sus creencias, deseos e intenciones.

La tendencia natural de los adultos a intervenir en la actividad infantil es lo que en psicología tradicionalmente se ha llamado “papel mediador” del adulto (Vygotsky, 1979, p. 134), cuya importancia está vinculada al hecho de que los usuarios plenos del pensamiento y el lenguaje (no sólo los adultos, también puede tratarse de niños mayores) realizan operaciones sobre los objetos en las situaciones cotidianas para consolidar o corregir la comprensión práctica de los niños más pequeños. Un ejemplo propicio nos lo brinda Piaget (2000):

Obs. 133. - Jaqueline... A los 0; 9 (16)⁷⁴, descubre unos signos más complejos que los anteriores en el curso de sus comidas. Le gusta el zumo de uva que le ponemos en un vaso, pero apenas aprecia la sopa que se encuentra en un tazón. Vigila con la mirada la actividad de su madre: cuando la cuchara procede del vaso, abre su boca de par en par, mientras que cuando la cuchara viene del tazón, su boca permanece cerrada. Su madre intenta entonces engañarla, cogiendo una cucharada en el tazón y pasándola por el vaso antes de ofrecérsela a Jaqueline. Pero esta no se deja engañar. A los 0; 9 (18), Jaqueline ni siquiera necesita mirar la cuchara: se da cuenta por el sonido si la cuchara procede del vaso o del tazón y cierra la boca con obstinación en este último caso. A los 0; 10 (26) Jaqueline rechaza igualmente la sopa. Pero su madre, antes de presentarle la cuchara, golpea un tazón de plata que contiene compota: en esta ocasión Jaqueline si cae en la trampa y abre la boca, por no haber mirado la maniobra y por haber confiado solamente en el sonido. (p. 239)

Hay diversas razones por las cuales la experiencia que Piaget describe es importante. En primer lugar porque evidencia el papel que los adultos juegan como mediadores en la formación de hábitos cotidianos de alimentación. En este caso, es la actividad intencional del adulto con diferentes tipos de envase mientras interactúa con el infante lo que *habilita al bebé para reconocer* diversas configuraciones físicas y comportarse irreflexivamente de una manera adecuada (abriendo o cerrando la boca en una conducta que lleva implícito su tinte de contento o descontento).

Esta situación además muestra el modo como los humanos adultos *cuentan con una* infraestructura normativa y hacen uso práctico de ésta para incidir en el comportamiento de sus hijos, de hecho los adultos actúan confiando en que las modificaciones que ellos introducen en prácticas habituales son relevantes para el comportamiento de los bebés (en este caso, porque el adulto concluye con base en la historia conductual que al bebé se le puede engañar). Así pues, la experiencia describe bastante bien la práctica humana adulta intencional de modificar parcialmente el entorno para incidir en el comportamiento de otros *confiando* en la estabilidad de ciertos componentes de la práctica (en este caso, en el contento-descontento del infante dirigido a cada envase). La experiencia de Piaget evidencia que la intención de *enseñar* de los humanos adultos se sirve de la infraestructura física del ambiente en el cual se llevan a cabo las prácticas cotidianas para incidir en el comportamiento de los bebés *corrigiéndolos*.

⁷⁴ Los números corresponden a la edad de la niña en años, meses, días.

Esta “confianza en la infraestructura” cuenta también como una evidencia a favor del principio de mediación que se enunció en el capítulo anterior, lo cual conduce directamente al tercer aspecto que quiero resaltar de la experiencia de Piaget. La *parcialidad* de los cambios en el entorno inmediato es algo que sólo podemos reconocer porque implícitamente contamos con una estructura subyacente. Contar con la estructura normativa no exige *reflexionar* sobre ella, no es necesario que nos detengamos a pensar la relación existente entre los objetos que usamos al comer y nuestro comportamiento para reconocer los cambios en la actividad habitual. La experiencia de Piaget ejemplifica maravillosamente dos niveles diferentes en el reconocimiento de los cambios en una práctica cotidiana; por un lado Jacqueline reconoce siguiendo con la mirada o escuchando el sonido de la cuchara las variedades alimenticias que le ofrece su madre, ella simplemente *cuenta con* la infraestructura física en el contexto de la que habitualmente le alimentan y se comporta orientándose por ésta, incluso en el caso en el que sucede algo poco habitual (por ejemplo cuando su madre lleva la cuchara a los dos tazones). Pero, por otro lado, la madre que sí reflexiona sobre la actividad de Jacqueline también *cuenta con* la organización habitual física del entorno para engañarla, introduciendo así de manera intencional una modificación que es parcial porque se apoya en el funcionamiento confiable de una práctica estable.

Además, esta situación muestra el ejercicio de una cierta autonomía práctica por parte de Jacqueline en la medida en que resiste o acepta ciertos patrones de actividad propuestos por su madre. Cada sonido asociado a un líquido específico es un estímulo frente al cual la niña reacciona con contento o descontento abriendo o cerrando su boca. Es cierto que la autonomía de *su hábito* no está soportada en reflexión alguna, pero ello no invalida el hecho de que cada respuesta de la niña expresa su ajuste voluntario según su apreciación de la situación.

Lo dicho hasta acá es suficiente para mostrar que la actividad cotidiana puede *desestructurarse* sin diluirse del todo, pero el desafío consiste en mostrar que esto se encuentra relacionado con la emergencia de las capacidades cognitivas de alto nivel. El indicio fundamental que orienta mi tesis consiste en notar que la *re-estructuración* no es una operación neutra sino que más bien toda participación re-estructurante aumenta la flexibilidad operativa y la autonomía de los agentes que la emprenden. Veamos cómo es que los participantes de una práctica cotidiana logran re-estructurar su actividad conjunta.

5.2 Actividad re-estructurada: Adaptándose a las circunstancias

La investigación del desarrollo ha presentado bastantes evidencias acerca de que los bebés adquieren la capacidad para re-estructurar su actividad muy tempranamente en su ciclo vital (5 meses de edad, acorde con lo dicho por Piaget, 2000, p. 45 - 46). Se puede encontrar una diversidad de experiencias en la literatura que los autores usan para demostrar que niños muy pequeños pueden re-componer su flujo comportamental y adaptarse a los cambios en las circunstancias, emprendiendo cursos de acción que evidencian una “comprensión repentina” (Astington, 1998. p. 69). Así pues, parece que no hay nada nuevo que agregar a la idea de que la inteligencia de los bebés y otros seres pre-lingüísticos puede adaptarse a los cambios en tiempo real de un mundo complejo y cambiante. Esto ocurre en parte porque la explicación procede siempre más o menos de la siguiente manera: un individuo que posee un esquema comportamental para una situación aplica el mismo esquema a alguna situación novedosa ajustándolo y logrando adaptarse exitosamente a la misma.

Creo que explicar la re-estructuración del comportamiento en estos términos tiene sus virtudes pero no una es explicación completa en especial cuando tenemos en cuenta los comportamientos que ocurren como parte de situaciones regidas por normatividades situadas. No es lo mismo explicar cómo es que un bebé aplica esquemas de comportamiento a diferentes objetos novedosos en su ambiente cotidiano, que explicar cómo es que logra incorporar objetos novedosos en prácticas implícitamente regidas por parámetros de corrección vinculados a una configuración física distinta.

Así pues, lo que hemos de indagar es cómo enfrentan los individuos pre-lingüísticos las modificaciones parciales de una situación regida por normatividades situadas. Nótese que la existencia de normas situadas determina ciertos permisos y obligaciones implícitos en las prácticas cotidianas, las modificaciones parciales suspenden los permisos implícitos en los roles de los participantes y en esa medida generan un problema para los agentes cuyas acciones estén gobernadas por los parámetros situados para ese entorno. Resolver este problema significa encontrar alguna forma de satisfacer los parámetros implícitos incorporando los elementos novedosos de la variación presente.

Hay todo un abanico de posibilidades comportamentales para un agente que enfrenta el problema planteado por una modificación parcial. En primer lugar, el agente podría continuar su despliegue comportamental ignorando la modificación sin tener en cuenta que la normatividad

que regía la actividad ya no rige en su totalidad. Este tipo de comportamiento lo podemos interpretar diciendo que el individuo se otorga en la práctica una *licencia*. Advierto que no estoy diciendo que el individuo examine reflexivamente la modificación parcial y que entonces decida permitirse continuar sus acciones, lo que digo es que el individuo puede reconocer en la práctica las dificultades para continuar su despliegue comportamental pero aun así continuarlo (ejerciendo su autonomía práctica).

En segundo lugar, un individuo enfrentado a una modificación parcial podría simplemente abstenerse. En dicho caso el flujo comportamental vinculado con la práctica cotidiana no se efectúa, con la consecuencia evidente de que la actividad queda en suspenso. Así pues, es bastante habitual observar que una vez reconocida una modificación parcial los infantes simplemente *esperen* indicaciones adicionales de los adultos que los acompañan. En consonancia para este tipo de agentes los cambios en el entorno de una práctica habitual crean necesidades comunicativas. Que el niño detenga la actividad ante la novedad es también una conducta afectiva que interpela al padre de manera que este puede reaccionar ajustando su comportamiento para guiar al niño. Toda esta comunicación es pre-lingüística, triádica y afectiva. Este fenómeno de la “espera”, desplegada como un gesto comunicativo ya había sido advertido por Piaget, quien nos dice que ante la detección de *indicios*, el bebé espera la participación del adulto puesto que los indicios “anuncian la presencia de un objeto o la inminencia de un acontecimiento” (Piaget, 2000, p. 186).

En tercer lugar, el agente enfrentado a una modificación parcial puede emprender diversos comportamientos de *exploración*, en los cuales no considera la normatividad que ha gobernado la actividad previa a la modificación parcial. Este tipo de comportamiento exploratorio se apoya en recursos generales del individuo como la destreza para ejecutar movimientos, la fuerza muscular, la destreza perceptiva, dejando de lado la habituación con que el individuo enfrenta esta situación, lo cual lo lleva literalmente afuera de la estructura normativa situada implícita para dicha actividad. Es decir, el comportamiento exploratorio no se beneficia de las estructuras normativas situadas reconocidas por el individuo por lo que, o bien, genera de forma creativa nuevas estructuras en compañía de alguien más, o bien, resulta en una suspensión

de la actividad con lo cual tenemos el segundo escenario ya mencionado (la “espera comunicativa”)⁷⁵

Ahora bien, vale la pena examinar con mayor detenimiento el caso de las licencias. En ellas el bebé incorpora en la estructura algún componente externo que sustituye alguno de los elementos que normalmente contaba para la actividad antes de haber sido modificada. En esta medida creo que resulta más preciso decir que el comportamiento afectivo que se adapta a los cambios en actividades regidas por normatividades situadas suele tener la forma de una *licencia de sustitución*.

Prevento al lector de que las conductas que describiré a continuación no constituyen una nueva categoría psicológica y que mi análisis no pretende dilucidar nuevos fenómenos comportamentales. Pretendo más bien, reinterpretar la evidencia existente bajo la clave de la normatividad situada que sí es, por otra parte, un aspecto de la experiencia usualmente dejado de lado en la investigación psicológica del desarrollo. Así pues, en líneas generales los fenómenos que me interesan en este punto son los que Piaget clasificó como reacciones circulares terciarias y que a su vez bajo el análisis de Vygotsky se encuadran en la zona de desarrollo próximo. Nótese que también pueden ser clasificadas como situaciones de triangulación en los términos de Davidson, he aquí un ejemplo tomado de Piaget:

- 1) Coloco mi reloj sobre un cojín rojo (de tono uniforme y sin franja) y el cojín exactamente delante del niño. Laurent intenta alcanzar directamente el reloj, y, al no conseguirlo, se aferra como precedentemente al cojín y lo atrae hacia sí. Pero entonces, en lugar de soltar en seguida el soporte, como había hecho hasta ese día, para intentar de nuevo asir sin más el objetivo, empieza de nuevo visiblemente interesado, a mover el cojín mirando el reloj: todo ocurre como si observase por primera vez la relación por sí misma y la estudiase en cuanto tal. De esta manera consigue fácilmente coger el reloj.
- 2) Entonces, yo ensayo inmediatamente la contraprueba siguiente. Coloco delante del niño dos cojines de color, de forma y de dimensiones idénticos. El primero queda colocado como en el caso precedente, justo delante del niño. El segundo queda colocado algo retirado, con una

⁷⁵ Es interesante notar que entre los trastornos del espectro autista se menciona con mucha frecuencia las dificultades de estos niños para continuar actividades cotidianas modificadas. Esto abre la posibilidad de que en dichos casos los niños no se beneficien de ninguna manera de la estructuración normativa implícita pero ello es un asunto que requiere investigación empírica adicional. Para una perspectiva amplia de esta discusión ver (Baron-Cohen, Cohen y Tager-Flusberg, 1993)

rotación sobre el plano de 45° , es decir, que una de las esquinas del cojín queda frente al niño. Esta esquina está además colocada sobre el primer almohadón, pero me las arreglo para aplanar en este punto los dos cojines, así superpuestos parcialmente, de manera que el segundo no sobresalga en exceso y no sea demasiado visible. Por último coloco mi reloj en el otro extremo del segundo cojín.

Laurent, tan pronto como percibe el reloj, extiende las manos, luego se apodera del primer cojín al que atrae progresivamente hacia él. Entonces, al advertir que el reloj no se mueve (no deja de mirarlo), examina el punto en el que los dos cojines están superpuestos (lo están todavía a pesar del ligero desplazamiento del primero), y acude directamente al segundo. Lo empuña por el ángulo, lo atrae hacia sí por encima del primero y coge el reloj. (Piaget, 2000, p. 270)

Evidentemente el asunto central en la cita que he tomado de Piaget es que el niño realiza una sustitución. El niño reconoce en tiempo real que puede agarrar el segundo cojín que Piaget ha colocado superpuesto *de la misma manera* en que habitualmente lo hace con el primer cojín. De esa manera, puede decirse que el niño simplemente sustituye una configuración física (el primer cojín) hacia la cual está dirigida su conducta por otra (el segundo cojín). Analizar esta sustitución sin embargo, no es una tarea fácil.

Según Piaget, esta experiencia muestra un avance en la “adquisición de nuevos medios mediante experimentación activa”, en específico, se trata de un avance en el descubrimiento de relaciones espaciales en lo que él llama la “conducta del soporte” (Piaget, 2000, p. 270). Tal interpretación privilegia los factores relacionados con el desarrollo de la inteligencia del niño por lo cual se enfoca en la aparición de nuevos recursos del individuo al enfrentarse a un problema cotidiano.

Ahora bien, aunque el análisis piagetiano sea muy interesante lo cierto es que en esta experiencia, Laurent no hace un “descubrimiento” si por ello se entiende un comportamiento que supone una observación o una aplicación *novedosa*. En lugar de esto puede decirse que la respuesta del niño al problema *cuenta con* toda una historia de interacción conductual que el mismo Piaget nos ha contado. Lo que el niño hace es adaptarse a una modificación parcial del entorno en una actividad cotidiana compartida con su padre. Que el niño sustituya un cojín por otro y le aplique al segundo el mismo tratamiento que al primero tiene sentido en virtud de la “historia del juego” que ha compartido con Piaget, se trata de un patrón de comportamiento que el niño se permite para enfrentar la variación en el entorno. Una diferencia importante entre mi análisis y el de Piaget es que el autor toma solamente en consideración la conducta del niño

dirigida a los cojines y el reloj, mientras que, en mi opinión, la situación debe ser entendida como una relación triádica que involucra al niño, los cojines y el reloj y a Jean Piaget como un agente que interpela la conducta del niño⁷⁶.

He adoptado la noción de “*licencia de sustitución*” de Brandom (Brandom, 2005, p. 596) porque al igual que él pienso que hay un componente inferencial⁷⁷ que es relevante para entender la coordinación exitosa de los agentes en situaciones de triangulación. Brandom recurre a la idea de *triangulación sustitutoria* para dar cuenta de lo que llama “preservación del compromiso en la aplicación de conceptos a un mismo objeto” (Brandom, 2005, p. 616). En mi caso, la idea es dar cuenta de la preservación del compromiso de aplicar el mismo tratamiento (es decir, la misma reacción conductual afectiva) a diversos objetos.

Así pues, en el escenario triangular en el que están Laurent, Piaget y los cojines, el niño *se permite* sustituir la reacción habitual cuando Piaget coloca el reloj sobre el primer cojín *aplicándola* al segundo cojín. La licencia⁷⁸ de sustitución que Laurent lleva a cabo preserva su ajuste a los parámetros que han regido habitualmente la actividad. Nótese que esto no supone que el infante conciba explícitamente las posibilidades sustitutivas y mucho menos que reflexione teóricamente sobre ellas.

Vale la pena examinar con todo detalle, las posibilidades de esta estrategia preservadora del ajuste infantil en situaciones de actividad compartida con adultos⁷⁹. Tres tipos de modificaciones parciales que corresponden a su vez a tres tipos de licencias posibles, estas son:

⁷⁶ Para efectos ilustrativos el lector puede encontrar diversos materiales en video en la web que muestran las reacciones circulares terciarias. Incluyo el siguiente enlace como un ejemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=EckFZoGHVYM>

⁷⁷ Puede resultar extraño hablar de inferencia en casos en los que claramente no se puede sostener que el individuo opera con proposiciones. Debido a que he adoptado la noción de Ur-Intencionalidad uno de mis supuestos básicos es que hay contenidos Ur-Intencionales en el comportamiento afectivo. De tal modo, el comportamiento sustitutorio podría simplemente conservar el contenido Ur-Intencional cuando en las reacciones afectivas se aprecian las posibilidades diversas en la situación. El componente inferencial del que estoy hablando de hecho supone una forma de representación enactiva que antecede a la creencia y en general a la representación proposicional. Detalles de este tipo de abordaje pueden encontrarse en Sierra (1993) y Varela (2015).

⁷⁸ Nótese que es el teórico en este caso yo, quien evalúa el comportamiento de Laurent como una licencia, todo lo que el niño hace es reaccionar sustituyendo un objeto por otro *contando con que* la variación en la configuración física sea consistente con una preservación de los parámetros de actividad que rigen la situación.

⁷⁹ La idea de que la sustitución es una operación común entre seres pre-lingüísticos ha estado presente en las investigaciones empíricas sobre sus procesos psicológicos desde hace tiempo. Las teorías de Piaget sobre el desarrollo infantil (2010, p. 62) y de Premack (1971, p. 129) sobre métodos para enseñar el lenguaje a los chimpancés exploraron el papel que juega el comportamiento sustitutorio en la comunicación y la actividad cotidiana. Ahora bien, no proveeré una explicación adicional acerca del origen del comportamiento sustitutorio de

1. *Licencias de sustitución del entorno habitual de la actividad conjunta*: Ocurren cuando se realiza la práctica cotidiana dentro de límites espacio-temporales que no son los habituales en la cotidianidad de los participantes.
2. *Licencias de sustitución de la configuración física del objeto normativo para la actividad conjunta*: Ocurren cuando los objetos portadores de parámetros implícitos para una práctica cotidiana no se encuentran disponibles pero los participantes se encuentran en el lugar normativo pertinente y bajo las condiciones ambientales propicias de manera que se permiten usar otro objeto al que invisten con los mismos parámetros.
3. *Licencias de sustitución de los participantes de la actividad conjunta*: Ocurren cuando el bebé lleva a cabo la actividad en conjunto con alguien que no posee el rol acompañante habitual para dicha práctica. En estricto sentido, este tipo de licencias se presentan tanto en el caso en el que los participantes cambian como en el caso en el que los roles de los participantes varían o se invierten. El asunto crucial con este tipo de licencias es que el individuo que se las otorga no puede contar con *la mutua comprensión práctica e implícita* del otro participante.

La capacidad para incluir alguna variación de la situación triangular manteniéndose ajustado a los parámetros habituales de la actividad aumenta la flexibilidad del quehacer del niño e incrementa su autonomía práctica porque agrega cursos de acción posibles a su repertorio conductual. Debido a esto las licencias de sustitución tienen un *efecto constructivo*, esto es, ellas extienden las normatividades situadas más allá de los componentes iniciales creando nuevas ramificaciones que interconectan nuevos escenarios, objetos y personas en estructuras prácticas coherentes. Este efecto constructivo de la sustitución ya había sido registrado y utilizado por Premack (1971) en sus investigaciones sobre la enseñanza del lenguaje a primates, como un factor que explica la generación de una red de significaciones aprendidas por chimpancés:

La operación más sencilla es la de sustitución: en concreto, la de una pieza por otra; y tal fue la que empleamos para enseñarle la mayoría de las palabras nuevas: Le presentábamos una sarta de

los humanos y otros animales inteligentes. Supondré en líneas generales y como lo han mostrado diversos estudios en psicología desde los años 70 (Newell y Simon, 1972), que se trata de un tipo de conducta que tiene valor adaptativo, por lo cual ciertos individuos que cuentan con cerebros grandes eventualmente llegaron a tener una “organización cortical propicia” (Rains, 2004, p. 335).

partículas con un indicador interrogativo situado o bien en una posición terminal o entre partículas; y al adiestrarla le entregábamos una sola palabra, que le servía para sustituir al indicador interrogativo. Este modo de actuar era sencillo en tres sentidos: no había que elegir entre distintas palabras, tampoco tenía que elegir la posición de la palabra y el producto era una construcción completa. En estadios posteriores ha conseguido efectuar tipos de sustitución más complicados en los que el sustituyente de una pieza no era asimismo una sola pieza; por ejemplo ha contestado a la pregunta «A ? B» escribiendo «A no igual B», así como a esta otra, «rojo, amarillo? fruta», con «rojo, amarillo no es fruta» en el primer caso sustituía un indicador interrogativo por dos palabras, y en el segundo, por tres. Además, al reemplazar una partícula por varias, tenía inevitablemente que decidir, no sólo qué palabras iba a usar, sino en qué sitios las colocaría. (p. 103)

Las observaciones de Premack muestran los diversos aspectos que he venido discutiendo del comportamiento sustitutorio, a saber: a) Aumenta la flexibilidad (por ejemplo, incorporando nuevas partículas sustituyentes «A no igual B»), b) Extiende la autonomía (habilitándolo para decidir las partículas a usar y el orden de su despliegue) y c) Amplia la estructura normativa de manera constructiva (incorporando nuevas partículas y combinaciones expresivas en lenguaje de fichas). En el siguiente párrafo examinare con el mayor detalle posible una situación típica del desarrollo infantil en la que se hace patente este efecto *constructivo* del comportamiento sustitutorio. La idea es mostrar que, con base en la estructura normativa situada y en sus capacidades para reestructurar su actividad irreflexiva, los niños desarrollan nuevas capacidades para usar ciertos estímulos coordinando su respuesta a situaciones variadas de manera voluntaria y autónoma.

5.3 El juego funcional y la ampliación de la memoria

La ampliación de la flexibilidad y la autonomía al enfrentar situaciones cotidianas está directamente relacionada con una revolución en el pensamiento infantil: Se trata de una transición cuyos rasgos centrales ya han sido descritos por los investigadores del desarrollo. Estoy hablando del paso de la inteligencia sensorio-motriz a la actividad teórica en edades alrededor de los 18 a 24 meses. Según los psicólogos del desarrollo la actividad teórica aparece por primera vez en la ontogénesis en la forma de hipótesis sobre posibilidades alternativas de

acción (Perner, 1994)⁸⁰. La aparición del comportamiento sustitutorio nos permite entender que un individuo pueda considerar diferentes objetos, personas y lugares como *alternativas* interrelacionadas en una práctica cotidiana. Las primeras hipótesis que los bebés formulan emergerían pues, de acuerdo con mi análisis, de la contemplación de estas alternativas coherentes con las estructuras normativas situadas de su quehacer cotidiano. Más aún, la idea misma de *contemplar* alternativas depende de que los individuos tengan la capacidad de reconocer *diversos* cursos de acción, lo cual según creo, resulta un desarrollo fácil de explicar si se tiene en cuenta lo que hemos venido diciendo sobre la reestructuración de actividades cotidianas parcialmente modificadas.

De acuerdo con la psicología del desarrollo la transición del nivel práctico al teórico está delimitada por la aparición del desacoplado. El término “desacoplado” en inglés “*decoupled*” fue acuñado originalmente por Alan Leslie (1987) en sus investigaciones sobre el desarrollo infantil para expresar un rasgo presente en el juego de los niños, a saber, que el niño usa unas cosas actuando *como si* fueran otras (simulando). Leslie interpretó este rasgo comportamental diciendo que, en cierto estadio del desarrollo, los niños adquieren la capacidad de desacoplar el contenido representacional mediante la construcción de representaciones de segundo nivel. Estas permiten la sustitución libre del contenido de la representación de primer orden. Así por ejemplo, desde el punto de vista de Leslie, cuando un niño que juega con un plátano como si fuera un teléfono, tiene una representación de segundo nivel que incluye otras de primer nivel. Supuestamente las representaciones de primer nivel son:

1. Representación A: “Esto es un plátano” ante la presencia de un plátano
2. Representación B: “ Esto es un teléfono” ante la presencia de un teléfono

De manera que en su análisis, “esto es un teléfono” en presencia de un plátano, exige una representación de segundo nivel que contiene en realidad dos representaciones de primer nivel, a saber:

3. Representación α : {Real: “esto es un plátano, Simulado: “esto es un teléfono”}⁸¹.

⁸⁰ Para una documentación más precisa acerca de los asuntos que trato en este párrafo vale la pena tener en cuenta el trabajo de Perner, y más específicamente lo que el autor dice sobre la simulación temprana en los niños. (Perner, 1994, pp. 66 – 70)

⁸¹ Se trata de una representación cuyo contenido es otras representaciones debidamente etiquetadas de modo que a cada una se le asigna una clave de comprensión. La forma como la he presentado es dispensable, la representación

La coordinación tradicionalmente se explica por el uso de “etiquetas” que marcan las representaciones evitando que el niño se confunda (Real, Simulado). Margaret Donaldson (1996) ilustra este modo de entender el desacoplado de la siguiente manera:

Cuando este mecanismo se activa, de manera que se produce un desacoplamiento, la representación primaria que el niño tiene del mundo (el reconocimiento, por ejemplo, de que un objeto es un plátano), se *eleva*, en terminología de Leslie, a un nuevo contexto mental en el que se separa de la percepción directa, se consigue una especie de entrecomillado mental y se convierte de este modo en una “cosa” de propio derecho, una clase de objeto conceptual. (p. 70). Énfasis agregado.

Esta “elevación” en el desacoplamiento es una desafortunada figura retórica que incrementa nuestra confusión acerca de lo que ocurre en el desacoplado y de manera más general en el juego simulado. De hecho, si bien el hallazgo de Leslie es crucial para entender la transición entre la inteligencia práctica y la actividad teórica su propia interpretación resulta por lo menos confusa puesto que, si el contenido de ciertas representaciones (conceptos, ideas) es lo que se desacopla, se trata de una noción que explica la transformación que conduce de una actividad teórica inicial a otro nivel de actividad teórica. Como lo señalaba en el primer capítulo, y de acuerdo con el análisis de Davidson, el desafío a la hora de explicar la emergencia del pensamiento se encuentra más bien en dar cuenta del desarrollo de la capacidad misma para teorizar partiendo del ámbito de la inteligencia práctica que es un tipo de actividad no teórica. La noción de elevación en el desacoplado no nos ayuda en este sentido porque la etiquetación es ya una actividad teórica.

Además la idea misma de “representación primaria” se usa de manera ambigua de modo que en ciertos casos remite meramente a la impresión que un individuo tiene en tiempo real del entorno circundante y en otros como en la cita anterior se le vincula más bien a una especie de reconocimiento “teórico” inicial de la realidad, esto es, una creencia sostenida por él bebé.

Hay una forma alternativa de entender el desacoplado que nos permite comprender la emergencia de la actividad teórica sin incitarnos a la tentación de presumir circularmente una

podría también ser un modelo, una imagen etiquetada o incluso palabras insertadas en dos ranuras diferentes para cada una de las representaciones primarias.

confusa⁸² actividad “teórica” pre existente. Mi hipótesis es que en la actividad re-estructurada *el comportamiento se desacopla de algún componente de la estructura normativa implícita en la práctica*. Vale la pena advertir que hay diferencias entre los primeros juegos de simulación de los bebés (18 a 24 meses) y otros más elaborados propios de estadios superiores del desarrollo (30 a 36 meses). Hay que destacar que juegos como el del plátano–teléfono son más precisamente lo que Piaget llamó *juego funcional* que lo que él mismo llamó *juego simulado*. La diferencia entre estos dos tipos de juego estriba en que en el primero el niño usa un sustituto funcional de un objeto habitual para jugar (por ejemplo, el plátano porque este se agarra de una manera similar al teléfono). Por otro lado en el verdadero juego simulado el niño usa arbitrariamente un objeto como representación de otro sin importar las actividades en las que normalmente ambos objetos han estado integrados⁸³ (Por ejemplo, cuando el niño juega con el plátano como si fuera un coche de juguete).

Así pues, desde mi punto de vista, para el caso del juego funcional no hace falta un módulo de desacoplado representacional en la mente de bebé. El infante que juega al plátano-teléfono no desacopla-reacopla representaciones acerca del mundo. En este tipo de juego es su reacción afectiva habitual lo que se desacopla y esto es meramente un rasgo del comportamiento flexible y autónomo de individuos que participan en actividades cotidianas conjuntas.

Consideremos de nuevo con detenimiento el juego del plátano – teléfono. Hay una actividad cotidiana conjunta en la que los niños participan, la de usar el teléfono (ya sea en juego o como actividad cotidiana de comunicación). Dicha práctica tiene toda una estructura normativa situada e implícita que determina parámetros de corrección que gobiernan el comportamiento del niño en esa actividad, a saber: a) Hay un objeto normativo para la actividad (el teléfono), b) Hay una conducta afectiva adecuada dirigida al objeto, que es tomarlo con la mano y llevarlo al rostro

⁸² La razón por la cual considero confuso el etiquetado es porque pretende dar cuenta del comportamiento sustitutorio con base en contenidos proposicionales implícitos en la mente del infante. De tal modo, el etiquetado se mantiene en el plano práctico puesto que se trata de algo implícito pero también del lado teórico puesto que opera con contenidos sujetos a condiciones de verdad. Esto es, el etiquetado opera con representaciones primarias que a todas luces tienen un contenido proposicional por lo cual debería entenderse mejor como creencias. Recuérdese que, por oposición en el descontento dirigido no hay un contenido proposicional y la actividad del niño no es de carácter contemplativo.

⁸³ La transición de hecho es más compleja que el simple paso de un nivel a otro, hay toda una variedad de juegos de simulación y niveles de desarrollo intermedios. La distinción que he propuesto pretende simplemente evidenciar que en los primeros estadios no tiene sentido atribuir capacidad para la simbolización a los niños. Una muestra amplia de este tipo de juegos se encuentra en la Web, por ejemplo en: <https://www.youtube.com/watch?v=ig6AZFUB-yU>

de manera que este en contacto con el oído y la boca y c) Hay unos roles normativos para los participantes en la actividad (Hablar u oír, es decir, ser emisor o receptor). Los individuos capaces de otorgarse licencias de sustitución pueden *variar* flexible y autónomamente entre posibilidades alternativas para alguno de los componentes de la estructura normativa. En el juego del plátano – teléfono el niño desacopla su actividad del objeto normativo (teléfono) y la re-estructura tras admitir la sustitución de la configuración física de este por otra (el plátano).

Este análisis es aún más claro si consideramos qué es lo que supuestamente el niño hace con el plátano. Para Leslie y otros teóricos del desarrollo la actividad del niño es una actividad simbólica, esto es, el niño usa el plátano para representar el teléfono. Es por esto que desde su punto de vista el juego simulado es evidencia de una transformación representacional. Por el contrario, desde mi punto de vista y el de otros teóricos como Perner la actividad del niño es “comportamiento sustitutorio” (Perner, 1994, p. 72). Esto es, el niño usa el plátano simplemente como un sustituto del teléfono, por lo cual su conducta lo que evidencia es una *ampliación de la comprensión práctica* de la situación. Nótese que el rasgo decisivo de dicha extensión es que el individuo puede por primera vez *distanciarse* de alguno de los componentes estructurales de la práctica habitual.

Nótese que en el juego funcional los infantes *aprecian* por primera vez diversas posibilidades de acción sobre objetos habituales en su actividad cotidiana. Para decirlo de otra forma, un agente que distingue un objeto como sustituto de otro puede *reconocer* en una misma configuración física (el plátano, por ejemplo) normatividades situadas diferentes (las que rigen la práctica de alimentarse, o aquellas que rigen la actividad de llamar por teléfono), y por lo tanto, de ahí en adelante este agente puede empezar a considerar tal objeto *independientemente* de cualquiera de las prácticas en las que ha venido participando habitualmente. Así pues, la actividad re-estructurada, como es el caso del juego funcional, promueve el desarrollo de una forma de comportamiento *distanciado* de la práctica habitual, lo cual gesta la revolución que conduce a una comprensión teórica incipiente⁸⁴. Nótese que la capacidad para *contemplar* un objeto como hipotéticamente vinculado a diversos cursos de acción, emerge del distanciamiento de la práctica que promueve la realización de actividades como el juego simulado. Se trata de

⁸⁴ Esta interpretación había sido anticipada ya hace algún tiempo por Angeline Lillard, ella dice que el niño reconoce una “forma distintiva de acción más que una postura mental distintiva de simulación”. (Astington, 1998, p. 81)

situaciones en las que el niño ha desarrollado su habilidad para desplegar comportamientos que le permiten distanciarse de algún elemento de la práctica sustituyéndolo.

Esto coincide con el análisis de Perner quien estableció que la actividad infantil en los primeros juegos de simulación evidencia la aparición de “modelos *explícitos*” de las situaciones cotidianas (Perner, 1994, p. 80). El efecto constructivo del juego funcional explica la aparición de esos “modelos explícitos”. Para entender esta idea hay que hacer hincapié en las consecuencias del juego funcional. En éste los cursos de acción posibles se expanden, lo cual incrementa los requerimientos en términos de memoria del infante, así por ejemplo, en el juego del plátano – teléfono el niño lleva su actividad más allá de los límites de la interacción con un objeto, en tiempo real, a través de un sustituto (el plátano). La memoria del infante puede ahora servirse ventajosamente de los sustitutos para integrar diversos cursos de acción como interrelacionados (el que lleva a cabo con el plátano y el que lleva a cabo con el teléfono).

La expansión de la memoria como resultado de la interacción con objetos es un efecto que ya había sido notado por Vygotsky quien propone que en estos casos estamos en los albores de una nueva función psicológica. Su idea es que este tipo de casos evidencia la emergencia de una memoria “*mediata*” (Vygotsky, 1979, p. 83). Según él, la memoria mediata y otras funciones psicológicas superiores se caracterizan porque “...la propia persona crea, por su iniciativa, un vínculo temporal a través de una combinación artificial de estímulos.” (Vygotsky, 1979, p. 86).

Más aun, los autores contemporáneos en psicología cognitiva también han detectado la emergencia de una nueva capacidad en el infante que ha llegado a este punto del desarrollo (18 a 24 meses, cuando los niños despliegan juego funcional). Se trata de la habilidad para construir *modelos múltiples* (Astington, 1998). Así, modelos explícitos, memoria mediata y modelos múltiples son formas de referirse a la misma capacidad, a saber, recordar los elementos de una situación que ha sido alterada sirviéndose de algún intermediario. En resumen, el juego funcional es muy importante para entender la emergencia del pensamiento porque debido al efecto constructivo del comportamiento sustitutorio desplegado en este tipo de actividades la memoria de los bebés se expande.

Es importante notar que esta memoria expandida del niño no es simplemente una mera colección de cursos de acción alternativos. Lo que desarrollan los niños en el juego funcional, es un *registro ordenado* y coordinado de alternativas de acción. En esa medida, la presencia de

algún objeto (el plátano o el teléfono, por ejemplo) funciona ahora como un *índice*⁸⁵ para que el niño pueda recordar el curso de acción pertinente y *los cursos de acción alternativos*. En mi propuesta, cualquier elemento de la estructura normativa puede funcionar como índice. Los índices cumplen a todas luces las funciones que tradicionalmente en psicología cognitiva se le han asignado a las etiquetas representacionales en esta etapa del desarrollo.

Hay que resaltar que acorde con lo mostrado en el capítulo anterior, la complejidad de la estructura normativa situada es tal que los niños capaces de sustituir pueden servirse de cualquiera de sus componentes como base para apuntalar el registro de memoria para situaciones ahora (gracias al juego funcional) interconectadas. En concordancia, las primeras palabras, los objetos presentes y hasta los participantes en un juego pueden ser usados por los niños como índices para recordar, registrar y organizar información relativa a esa situación y a otras con las que el niño las relacione.

5.4 Índices y coordinación teórica incipiente

La emergencia de nuevas funciones psicológicas como la memoria mediata se ve favorecida por la presencia ubicua del lenguaje en la vida del niño. Como ya lo había mencionado atrás, el adulto le habla desde el principio y sus emisiones están ajustadas a la vida en común de una forma tan estrecha que prácticamente todas las actividades que el niño lleva a cabo con él en la primera infancia están acompañadas por la presencia de sus palabras (las del adulto).

Como hemos visto, la actividad práctica compartida con un adulto en escenarios de triangulación lingüístico-condicionada en circunstancias variadas impele al niño a establecer *índices*. Es a través de la sustitución en el juego funcional y otras actividades que el niño fija objetos, lugares, personas, emisiones verbales o gestuales, o incluso estímulos visuales (imágenes, colores, grafos) como índices de actividades conjuntas interrelacionadas. *Los índices son la puerta de entrada al ámbito teórico en la medida en que hacen posible considerar independientemente de la práctica diversas alternativas en una situación*. Por su ubicuidad en las actividades conjuntas las primeras palabras del infante, que suponen un esfuerzo por reproducir aquellas con las que el adulto interpela al niño, se convierten en los estímulos

⁸⁵ La idea es que los objetos, palabras o personas usadas como estímulos intermediarios (mediatizadores en términos de Vygotsky) sirven como clave para el recuerdo y la organización de información progresivamente más compleja.

mediatizadores⁸⁶ más adecuados para funcionar como índices en la nueva memoria mediata del infante.

Más aún, los adultos hacen un esfuerzo activo por enseñar al niño el uso del lenguaje (Taylor, 2010) de manera que quizás sin darse cuenta introducen al infante en el depósito de la tradición asociado al uso de las palabras que el niño empieza a reproducir. Lo que no hay que perder de vista es que dicha adquisición *aprovecha* la estructura normativa situada *como una base para* el desarrollo de las primeras concepciones explícitas sobre situaciones cotidianas en las que el infante ha venido interactuando correctamente con los adultos.

Los investigadores en psicología han registrado en diversos estudios que desde muy temprano en el desarrollo las vocalizaciones de los niños permiten la coordinación de cursos de acción estructurados en la práctica cotidiana así como el registro mnemónico y la organización de la información vinculada con esas actividades⁸⁷ (Tomasello, 1999). Así pues, parece que los infantes usan sus primeros vocablos como *depósitos de información autogenerados*, de la misma manera que hasta el momento han venido usando los objetos normativos que hacen parte de las estructuras que han desarrollado en las actividades conjuntas con los adultos. La flexibilidad y la autonomía con la que pueden invocar estos “sustitutos” de los objetos, lugares, momentos y roles presentes en las prácticas que han venido llevando a cabo amplía considerablemente su rango de acción y organiza activamente su comportamiento.

Esta función *organizadora* del lenguaje ha sido ya ampliamente discutida por diversos autores, pero quisiera hacer hincapié en que han sido precisamente los teóricos de la cognición situada quienes más han investigado el papel del lenguaje como un artefacto que permite la planificación y coordinación de la actividad inteligente. La transición que conduce de la inteligencia práctica al ámbito teórico se sirve del aprendizaje de las primeras palabras porque ellas hacen posible relacionar diferentes aspectos *sustituibles*. De tal forma, una sola palabra puede coordinar toda una red de posibilidades vinculadas en la práctica.

El aprendizaje mismo del lenguaje parece estar inherentemente relacionado con la sofisticación del comportamiento sustitutorio y con la ampliación progresiva de la flexibilidad

⁸⁶ Recuérdese lo que se dijo sobre la mediación en el capítulo 2.

⁸⁷ Lo que los investigadores han encontrado es que el aprendizaje de los primeros vocablos está integrado al desarrollo de prácticas cotidianas con los adultos, “sin esa clase de relación social significativa con el adulto al usar una pieza nueva del lenguaje, los niños solo escuchan ruidos que vienen de las bocas de otros...” (Tomasello, 2008, p. 161)

comportamental que antes hemos enunciado. En diversas situaciones las palabras son los sustitutos óptimos porque funcionan como estímulos “autogenerados” (Vygotsky, 1979, p. 70), “portables” (Clark, 1999, p. 256) y “públicos” (McDowell, 2003, p. 199) a los que el agente puede recurrir en cualquier momento en la actividad re-estructurada. Pero su función no se agota meramente en *estar en lugar de* otros objetos, sino que hacen posible la combinación, recuerdo y coordinación de posibilidades de acción en una actividad conjunta. Actividad que debido a su re-estructuración continúa, aumenta progresivamente en complejidad.

Los estudios de Clark (1979) acerca de la adquisición de las primeras palabras son consistentes con esta interpretación. Según Clark, los niños sobre-extienden el uso de las palabras a objetos y situaciones *relacionados* en su experiencia cotidiana, de modo que al aprender nuevos vocablos aplican una estrategia doble consistente en: a) Tratar el significado de cada nuevo término como tentativo y, b) usar conocimiento no – lingüístico (práctico, perceptual) para asignar el referente adecuado. Sobre esto Clark (1979) dice:

Esas sobre-extensiones⁸⁸ pueden ser explicadas mejor como el resultado de las hipótesis de los niños más jóvenes acerca del significado de una palabra. Sus hipótesis parecerían tomar la forma general “la palabra A refiere a algún atributo identificable del objeto señalado”. Así, el niño está confiando en el conocimiento perceptual que él ya tiene de las cosas alrededor suyo cuando él comienza a formar hipótesis sobre el significado de nuevas palabras. (p. 161)

Clark confirmó esta idea mediante un estudio experimental en el que suscitó las sobre-extensiones mediante una tarea en la cual los niños debían comprender las palabras “en” (in), “sobre” (on) y “bajo” (under) cuando se les pedía que colocaran diversos objetos a su alrededor. De una manera consistente con lo que hemos argumentado en el capítulo anterior los niños usaron la configuración física de los objetos para establecer la posición correcta de los mismos, los resultados revelaron que los niños más pequeños pero no los más grandes incurren sistemáticamente en sobre-extensiones relacionadas con la configuración física del objeto con el que interactúan; en concreto, si el objeto era algún tipo de contenedor (caja, túnel, camión, cuna) los más jóvenes tendían a actuar como si todas las instrucciones fueran “en” (in).

⁸⁸ Esta palabra se usa para describir el fenómeno encontrado en el aprendizaje temprano del lenguaje consistente en que los niños extienden el significado adulto usual de las palabras para incluir elementos que el adulto normalmente no asocia con dichas expresiones.

La explicación de la autora es que los niños se apoyan en conocimiento no lingüístico para formar hipótesis sobre el significado de las palabras nuevas, yo comparto su apreciación y adiciono la idea de que este “ejercicio teórico” del niño consigue estructurar las primeras redes de hipótesis vinculando diversas alternativas relacionadas para una situación mediante el uso de las palabras como índices organizadores de la memoria. En consonancia, los sesgos en los que incurren los niños más jóvenes son evidencia directa de la estructuración incipiente de teorías (conocimiento explícito) de las situaciones cotidianas.

Este es el punto en el cual mi investigación alcanza los objetivos trazados. Hasta aquí he mostrado cómo dar sentido a la idea davidsoniana de que la triangulación es una condición necesaria para la emergencia del pensamiento. Para ello recurrí a los conceptos de interpelación (capítulo 2) y normatividad situada (capítulo 3) que sirven para mostrar que se trata de una situación independiente de las habilidades cognitivas de alto nivel (capítulo 1) que son las que Davidson pretende explicar. Evidencié que la triangulación es constitutiva del pensamiento porque es una situación estructurante en la que se forma una base compartida con otros conforme a la cual se puede apreciar el ajuste del propio comportamiento independientemente de las realizaciones en curso (capítulo 4). Asimismo, mostré que la dinámica de interacción con otro en entornos variados conduce a la aparición de la capacidad para reestructurar la actividad distanciándose de lo que ocurre en una situación actual, lo cual está relacionado con el uso de índices que gracias al dominio de estímulos autogenerados portables (palabras) les permiten a los individuos en desarrollo recordar explícitamente las posibilidades vinculadas con una situación (capítulo 5).

Esta tarea también supuso responder los reclamos de los críticos de Davidson de forma tal que se aclaró que: a) La idea de una comunicación con individuos pre-lingüísticos lo suficientemente sofisticada como para triangular es plausible, b) La triangulación no es un escenario circular ni supone lo que pretende explicar porque los infantes no necesitan tener conceptos ni poseer lenguaje proposicional a fin de participar en situaciones de triangulación, y c) La triangulación juega un papel importante en la emergencia del pensamiento porque es una situación estructurante que provee una base para la evaluación independientemente de las condiciones actuales en una situación.

Sin embargo, hay dos asuntos que si bien son colaterales, resultan muy importantes para acreditar la propuesta que he desarrollado. En primer lugar, proponer un análisis de la

coordinación y enriquecimiento de la actividad teórica incipiente puesto que como habíamos dicho en el primer capítulo son rasgos a los que Davidson da importancia al caracterizar el pensamiento. En segundo lugar, brindar una explicación aunque sea muy esquemática de cómo se alcanza el nivel que caracteriza a los individuos capaces de pensar el mundo vinculando coherentemente diversas perspectivas. Advierto que en las siguientes páginas no desarrollaré con mayor profundidad estos temas sino que mostraré que lo dicho hasta aquí puede usarse para iluminar nuestra comprensión acerca de esos asuntos.

5.5 Representaciones interpretativas y el verdadero juego simulado

En psicología cognitiva los niños que poseen teorías incipientes de las situaciones en las que participan se denominan “teóricos de la situación”⁸⁹ (Perner, 1994). Se trata de un estadio del desarrollo que coincide con el despliegue de los comportamientos sustitutorios propios del juego funcional que antes he discutido. De tal forma puede decirse que lo que hasta aquí se ha delineado es la forma como un sistema nuevo de incipientes teorías explícitas acerca de situaciones cotidianas emerge de la estructura normativa implícita de las prácticas conjuntas.

Hablo de teorías incipientes porque no pretendo decir que el uso infantil de los primeros vocablos tiene las características que normalmente se asocian con el término “teoría”. Todo lo que quiero apuntar es que los niños capaces de servirse de vocablos para evocar algunas situaciones interconectadas en su historia personal cuentan con una comprensión de ellas lo suficientemente sofisticada como para interactuar de manera ajustada con los adultos.

Ahora bien, hay un rasgo importante del comportamiento de estos infantes, a saber; ellos sostienen una nueva forma de *confianza*. Las primeras palabras funcionan confiablemente como *depósitos de información* de modo que, al aprender el lenguaje empiezan a confiar en las relaciones que las palabras sostienen con los objetos, personas y situaciones en su vida cotidiana. Así pues, los niños teóricos de la situación ya no simplemente confían en la estructura normativa implícita de las actividades conjuntas en las que participan sino que se apoyan con tranquilidad en las redes teóricas aprendidas para dichas prácticas, se trata entonces de una forma de *confianza derivada* en la que se incurre gracias a las relaciones que el lenguaje sostiene con la vida práctica cotidiana que es su nicho primordial.

⁸⁹ Éste es el término técnico usado en psicología del desarrollo para todos los niños en el rango de los 2 ½ a 4 años de edad que poseen teorías de las situaciones cotidianas en las que participan para ver detalles véase (Perner, 1994)

Esta nueva confianza que el niño adquiere en el proceso de aprendizaje del lenguaje nos permite comprender un aspecto muy oscuro de la argumentación davidsoniana sobre la emergencia del pensamiento que sin embargo no creo que sea confuso, a saber, el lugar preponderante que el autor le asigna a la *sorpresa* como evento crucial del desarrollo. Una vez que se distingue entre la confianza presente en los hábitos de un niño que opera bajo normatividades situadas y aquella que sostiene alguien que habla sobre su cotidianidad, es fácil discernir diferentes tipos de sorpresa. Una es la que ocurre cuando algo o alguien subvierte la estructura normativa implícita que gobierna una actividad, de la cual usualmente no somos conscientes explícitamente sino que simplemente la experimentamos como *descontento dirigido* y, otra es la que ocurre cuando, como usuarios del lenguaje, notamos una falla en la aplicación de términos y que es lo que nos lleva a interpretar a alguien como sosteniendo creencias falsas. Este último es el marcador davidsoniano por excelencia de la posesión plena del pensamiento

Para dar cuenta de la sorpresa de los infantes cuando sus teorías incipientes de las situaciones fallan me parece que hay que enfocarse en la dinámica de reestructuración de la actividad que he descrito desde el principio de este capítulo. Así pues, la pregunta final que hay que abordar es cómo se desestructura la comprensión desarrollada por un infante teórico de la situación y cuál es el papel de la triangulación en la superación de este tipo de dificultades

Los estudios en psicología del desarrollo han avanzado muchísimo en esta parte de la tarea. La explicación propuesta es que entre los 3 y los 4 años de edad los niños se ven forzados a cambiar de teoría pasando de una comprensión centrada en el entorno a una que se enfoca en el saber de las personas acerca del entorno, a esta forma de cognición se le suele llamar “teoría de la mente” (Perner, 1994). Sin embargo, la psicología del desarrollo no nos explica por qué un teórico de la situación se ve impelido a “*cambiar de teoría*” (Perner, 1994, p. 98). En lo que concierne a los factores que suscitan dicho cambio lo que nos ofrecen es más bien una suposición general, a saber; la de que la ampliación del contacto social de los niños propende en esa dirección (Astington, 1998). Las investigaciones han progresado incluso al nivel de identificar un trastorno del desarrollo (el autismo) derivado de una dificultad general para realizar esta transición pero sin poder establecer por qué ocurre, es decir, cuál es el “sistema crítico” afectado en este trastorno y qué es lo que lo causa (Astington, 1998, p. 184).

Este es un punto en el cual Davidson y Vygotsky convergen, los dos autores nos ofrecen algo más que una mera presunción general acerca de cuál es el motor del cambio. El argumento

de la triangulación y la idea de la zona de desarrollo próximo comparten un elemento explicativo que permite dar cuenta del cambio de una teoría de la situación a una más sofisticada “teoría de la mente”. La clave del cambio de teoría⁹⁰ se encuentra en que la interacción social tal como fue descrita por Davidson y por Vygotsky es tal que hace posible la *discrepancia teórica*. Nótese que en este punto el eje de la discusión ya no se encuentra en el comportamiento del niño sino en la coordinación de sus teorías con los estándares conceptuales a los que el adulto lo introduce. La base para la discrepancia teórica se encuentra en las mismísimas prácticas, pero ahora que el niño ha desarrollado sus propias hipótesis explícitamente expresadas en sus primeras palabras y frases el escenario de triangulación en el que se encuentra está plenamente signado por el lenguaje.

A un niño “teórico de la situación” no se le puede sorprender con una mera modificación parcial de su actividad⁹¹ porque los recursos con los que cuenta le permiten adaptarse de manera flexible a diferentes posibilidades alternativas. Lo que sí le sorprende es una *interpretación alternativa* y resulta que esto es precisamente lo que continuamente le ofrecen los adultos cuando interactúan con él (Taylor, 2010). En su tesis de la zona de desarrollo próximo Vygotsky (1979) menciona directamente este aspecto como el más importante de su análisis:

Por ello, los animales son incapaces de aprender en el sentido humano del término; el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean (p. 136)

Como lo señala la cita, la idea de Vygotsky es que en el aprendizaje humano los niños acceden directamente a la vida intelectual (teórica) de sus interlocutores, de modo que pueden comprender la interpretación del otro y aprenden a confiar en ella. Así por ejemplo, pensemos en el caso de un niño teórico de la situación que deposita su confianza en la red de posibilidades alternativas asociada con el uso de la palabra “perro”. La interacción del niño con adultos y animales paulatinamente delimita las condiciones de aplicación de esta palabra y los comportamientos adecuados en las situaciones que ameritan su uso. Pero si en algún momento

⁹⁰ Duica se opone a la idea de que aquí hay en juego meramente un cambio de teoría. Este autor prefiere hablar de un “ascenso epistémico” (Duica, 2014, p. 240) para señalar la emergencia de una forma nueva de comprensión. Desde mi punto de vista, el cambio de teoría en los términos planteados por Perner coincide con este objetivo de Duica, teniendo en cuenta que la nueva teoría que los niños desarrollan resulta ser más flexible y potente en el sentido en que les permite comprender cosas impensables hasta entonces.

⁹¹ Puesto que como lo hemos visto puede recurrir a las licencias de sustitución para superar las modificaciones parciales y generalmente evoca sustitutos propicios a través de la invocación de palabras que acompañan diversas situaciones interrelacionadas.

los adultos usan la palabra “perro” en una situación completamente nueva para el niño (como en “vamos a comer perro caliente en el estadio”), se enfrentará con el problema de comprender una interpretación alternativa del uso de esta palabra⁹².

Ahora bien, el problema de comprender interpretaciones alternativas es un desafío mayor en el desarrollo infantil (Tager-Flusberg, 1992). Más aún, lo que la evidencia empírica muestra es que los autistas tienen por este motivo “dificultades tanto sociales como pragmáticas” de por vida (Astington, 1998. p. 187). Por lo tanto parece que, hay algo más que es relevante para que el niño pueda llegar a *concebir interpretaciones alternativas* (Johnson, 1997). La respuesta a este problema es otra forma de desacoplado; uno representacional.

Al principio de este texto señalaba que la concepción de desacoplado representacional original propuesta por Alan Leslie no sirve para explicar la transición que conduce de la inteligencia práctica al ámbito teórico porque presupone capacidades teóricas subyacentes. En este nivel por el contrario, la propuesta de Leslie es perfectamente plausible puesto que los niños que han desarrollado una red coordinada de hipótesis sobre sus prácticas cotidianas poseen de hecho representaciones explícitas de las posibilidades alternativas en dichas situaciones. Es lo que describíamos atrás cuando hablábamos del uso de las primeras palabras como índices.

En consecuencia lo que el niño debe desarrollar para comprender interpretaciones alternativas es *una forma flexible de representación*; reciclando los términos que usé al principio de este capítulo, una representación que permita la sustitución representacional y en esa medida aumente los grados de libertad teórica del agente. Duica (2014) ha propuesto recientemente que los individuos que han desarrollado una visión de mundo (lo cual me permito interpretar como una teoría explícita incipiente) acceden gracias al desacoplado a una forma de representación que combina e integra las visiones de sus interlocutores permitiéndoles de ese modo concebir interpretaciones alternativas de una situación. Así pues, resulta que debemos pensar el

⁹² Hay toda una apasionante controversia entre los psicólogos del desarrollo en la actualidad acerca de si las dificultades de los niños autistas en los aspectos pragmáticos del lenguaje como la polisemia están relacionadas con el desarrollo de la teoría de la mente o si tienen más bien relación con sus dificultades lingüísticas en general. Desde mi punto de vista no hay tal cosa como una desconexión entre estos dos aspectos, por lo cual cabe esperar que los desórdenes del espectro autista se caractericen simultáneamente por las dificultades para comprender interpretaciones alternativas y para los aspectos pragmáticos del lenguaje. Para ver una investigación reciente consistente con esta idea: ver White & Nelson (2015)

desacoplado en dos niveles. En el primer nivel que es el que he discutido más ampliamente el comportamiento se desacopla de la estructura normativa situada, la actividad infantil que nos permite reconocerlo es el juego funcional y más globalmente el comportamiento sustitutorio en general. En el segundo nivel, las representaciones del infante (sus redes teóricas incipientes) se desacoplan de las situaciones en las que se han formado originalmente. Este segundo nivel de desacoplado es promovido por la triangulación en la medida en que los adultos *discrepan teóricamente* del niño. Esto promueve la **flexibilización** de sus teorías incipientes al incorporar las nuevas interpretaciones provistas por el adulto y simultáneamente fomenta la **autonomía** del niño pues lo impele a seleccionar activamente entre diferentes interpretaciones plausibles para una situación dada.

Los psicólogos del desarrollo han descrito una actividad infantil que revela la aparición del desacoplado propiamente representacional del que estoy hablando, esto es, el verdadero *juego simulado*. El primero en notar tal tipo de actividad fue nuevamente Piaget quien en sus estudios sobre la formación del símbolo analizó un grupo de juegos que según él evidencian un “simbolismo secundario”. El final de la siguiente cita muestra este tipo de juego:

Al 1; 4 (15) ya X. simulaba a veces ciertas necesidades, para reír después a carcajadas, lo que constituye un principio de juego simbólico análogo al de J. A los 1; 3 (12) cuando hace como si durmiera. Al 1; 9 (29), X. Pone una caja abierta sobre otra y dice: “sentada, bacinica”; a los 2; 1 (9), sus muñecas se ensucian: “Pero, pero, pero hay que pedir bacinica!”, etc. (Piaget, 2010, p. 238)

La cita describe con suma precisión el proceso de desarrollo que he expuesto. La simulación comienza como un mero juego sustitutorio; el primer juego en la descripción de Piaget, “cuando hace como si durmiera” puede ser interpretado simplemente como evidencia de que la niña se otorga una licencia de sustitución respecto del entorno habitual de la actividad cotidiana de dormir, no hace falta un desacoplado representacional para entender ese juego. En el segundo momento, los objetos (las cajas) y más precisamente su disposición son fundamentales para el despliegue comportamental de la niña, es, para decirlo de alguna manera, como si ella invistiera las cajas con un *rol* en la actividad y conforme a ello prosiguiera el juego *dentro de una posibilidad alternativa*; este segundo juego implica entonces un incipiente esfuerzo teórico que se origina en la primera forma de desacoplado como ya lo he dicho.

Pero el último juego descrito en la cita, es el que Piaget más precisamente analiza como simbolismo secundario, y parece exigir algo adicional a la mera capacidad para concebir

posibilidades alternativas, se trata de una actividad en la que la niña le *reclama* a las muñecas, esto es, se conduce como si los juguetes debieran considerar su interpretación de la situación. Este último juego es al que llamo verdadero juego simulado porque es una actividad en la que genuinamente hay que representarse *una visión alternativa* del mundo (Lillard, 1993).

Hay dos rasgos que la investigación psicológica ha vinculado canónicamente con el juego simulado; el egocentrismo y el animismo. El primero de esos factores no deja de ser inquietante. Si, como hemos venido argumentando, el nicho adecuado para la emergencia del pensamiento es la interacción social, la existencia de un juego simulado egocéntrico parece una paradoja. Pero la supuesta paradoja se disuelve una vez que consideramos lo que los autores quieren decir al señalar que se trata de una actividad egocéntrica; lo que dicen es que es una práctica solitaria. Que los niños realicen estas actividades en solitario es perfectamente acorde con su carácter social en la medida en que esta actividad egocéntrica es una labor activa de apropiación de lo que en primer lugar ha sucedido en la interacción con otros, tal fue de hecho la corrección de Vygotsky a Piaget en este asunto. Ahora bien, este “egocentrismo” nos sirve como evidencia importante de algo que ya se había enunciado al comienzo, a saber, que la re-estructuración de actividades cotidianas promueve la autonomía del individuo. El carácter solitario del juego simulado entonces está más relacionado con el hecho de que es una actividad *autogenerada* que el individuo emprende ejercitándose en el tipo de comprensión que enfrenta en la vida cotidiana, que con un alejamiento del entorno social.

La forma típica del animismo infantil (presente de hecho en el juego descrito en la cita) es la de la atribución de un punto de vista a objetos inanimados. Este hecho puede ser desconcertante si es que concebimos al niño como atribuyendo vida mental a dichos objetos, un argumento tal ignora la mismísima comprensión implícita que como agentes los niños han desarrollado acerca de quiénes tienen actitudes normativas y cuál es el estatus normativo de los objetos en sus prácticas cotidianas. Pero esta concepción sobre el animismo no es necesaria. Hay diversos estudios en psicología del desarrollo que indican que los niños en el juego simulado son conscientes de que *tratan con interpretaciones alternativas* (Astington, 1998). Esto es, el comportamiento animista de los infantes se puede interpretar mejor como un ejercicio flexible de atribución voluntaria de una interpretación en juego a un objeto que funciona como depositario de la misma. Así pues, que el animismo sea un rasgo del juego simulado, lo que realmente evidencia es algo que es perfectamente consistente con mi abordaje, a saber, que la actividad re-

estructurada aumenta la flexibilidad del niño, en el caso específico del juego simulado permitiendo la asignación libre de algo o alguien como depositario de una interpretación.

Si esta última idea es correcta, lo que parece estar sucediendo en el verdadero juego simulado es que los niños que adquieren una teoría de la mente (entre los 3 años y medio y los 5) aprenden gracias a la triangulación a usar los objetos no sólo como índices de información relevante para una situación (niños de 18 a 36 meses), sino en los estadios más avanzados usan los objetos como índices de las interpretaciones alternativas posibles para dicha situación, esto pone a dichos individuos al borde de la comprensión objetiva del mundo, puesto que los dota no sólo con parámetros implícitos de corrección sino con criterios *explícitos independientes* de cualquier interlocutor acerca de cómo es el mundo que los rodea.

Es en este punto del desarrollo ontogenético cuando tiene sentido concebir a los niños como seres capaces de distanciarse reflexivamente de la práctica. La distancia de la que ahora son capaces es una tal que no sólo les permite alejarse de la práctica en la que están inmersos sino también considerar independientemente la corrección de sus propias creencias o las de otros con quienes están interactuando. El reclamo que he suscrito siguiendo a Davidson es que para llegar a este punto los infantes necesariamente han de interactuar con adultos en escenarios de triangulación.

Referencias

- Aarts, H., y Dijksterhuis, A. (2003). The silence of the library: Environment, situational norm, and social behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 18–28. DOI: 10.1037/0022-3514.84.1.18
- Aitchison, J. (1992). *El mamífero articulado: Introducción a la psicolingüística*. Madrid, España: Alianza.
- Astington J. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Astington, J. W., y Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311-1320.
- Baron-Cohen, S., Cohen, D., y Tager-Flusberg, H. (1993). *Understanding other minds: Perspectives from Autism*. New York, United States: Oxford University Press.
- Bar-on, D., y Priselac, M. (2011). Triangulation and the beasts. En M. Amorett y G. Preyer (Eds.), *Triangulation: From an Epistemological Point of View* (pp. 121-152). Germany: Ontos Verlag
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Brandom, R. (2005). *Hacerlo explícito: Razonamiento, representación y compromiso discursivo*. (A. Ackerman y J. Roselló, trad). Barcelona, España: Herder. (Obra original publicada en 1994).
- Brentano, F. (1935). *La psicología desde el punto de vista empírico*. (J. Gaos, Trad). Madrid, España: Editorial Revista de Occidente. (Obra original publicada en 1874)
- Brinck, I. (2014). Developing an understanding of social norms and games: Emotional engagement, nonverbal agreement, and conversation. *Theory & Psychology*, 24(6), 737-754. DOI:10.1177/0959354314555792
- Burge, T. (2010). *Origins of objectivity*. United States: Oxford University Press.
- Chevalier, A., y Martínez, L. (2001). The role of the context in the acquisition and in the organisation of knowledge: Studies from adults and from children. *Lecture Notes in Artificial Intelligence*, 2116, 425-428.

- Clancey, W. J. (1997). *Situated cognition: On human knowledge and computer representations*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Clark, A. (1999). *Estar ahí: Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Clark, E. (1979). *The ontogenesis of Meaning*. Alemania: Athenaion.
- Clark, H., y Clark, E. (1977). *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. San Diego, United States: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Cole, M. (2007). Phylogeny and cultural history in ontogeny. *Journal of Physiology*, 101(4-6), 236–246.
- Cussins A. (2002) *Experience, thought and activity*. Recuperado del sitio de internet: <http://www.haecceia.com/FILES/york.htm>. Existe una versión editada de este texto en: Cussins A. (2002) *Experience, thought and activity*. En Y. Gunther. (Ed.), *Essays on Nonconceptual Content* (pp.147-163). Massachusetts, United States: MIT Press.
- Davidson, D. (1995). La psicología como filosofía. En D. Davidson, *Ensayos sobre acciones y sucesos*, (pp. 289-307). Barcelona, España: Crítica.
- Davidson, D. (1999). The emergence of thought. *Erkenntnis*, 51(1), 511-521. DOI: 10.1023/A:1005564223855
- Davidson, D. (2001a). The Emergence of thought. En D. Davidson, *Subjective, Intersubjective, Objective* (pp. 123-134). Oxford, England: Clarendon Press.
- Davidson D. (2001b) Rational Animals. En D. Davidson, *Subjective, Intersubjective, Objective*, (pp. 95-105). Oxford, England: Clarendon Press.
- Davidson, D. (2001c). The second person. En D. Davidson, *Subjective, Intersubjective, Objective* (pp. 107-121). Oxford, England: Clarendon Press.
- Davidson, D. (2001d). Tree varieties of knowledge. En D. Davidson, *Subjective, Intersubjective, Objective* (pp. 123-134). Oxford, England: Clarendon Press.
- Davidson, D. (2004a) The problem of objectivity. En D. Davidson, *Problems of Rationality* (pp. 3 – 18). Oxford, England: Clarendon Press.
- Davidson, D. (2004b). What thought requires. En D. Davidson, *Problems of Rationality* (pp. 135 – 149). Oxford, England: Clarendon Press.
- Davidson, D. (2004c). The interpersonal comparison of values. En D. Davidson, *Problems of Rationality* (pp. 58 –74). Oxford, England: Clarendon Press.

- Davidson, D. (2004d) A unified theory of thought, meaning and action. En: D. Davidson, *Problems of Rationality* (pp. 150 – 166). Oxford, England: Clarendon Press.
- Davidson, D. (2004e) Representation and Interpretation. En D. Davidson, *Problems of Rationality* (pp. 87 – 99). Oxford, England: Clarendon Press.
- Davidson, I., Noble, W., Lieberman, P., Ragir, S., y Burling, R. (1993). On the evolution of language. *Current Anthropology*, 34(2), 165-170. DOI: 10.1086/204153
- Donaldson, M. (1996). *Una exploración de la mente humana*. Madrid, España: Morata.
- Duica, W. (2009). Subjetivo, objetivo, intersubjetivo y la comprensión metodológica de la ciencia. En F. Cely y W. Duica (Eds.), *intersubjetividad: ensayos filosóficos sobre autoconciencia, sujeto y acción*. (pp. 157-199). Bogotá, Colombia: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Duica, W. (2014). *Conocer sin representar. El realismo epistemológico de Donald Davidson*. Biblioteca Abierta. Colección General. Serie Filosofía. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Gabora, L. (2008). The cultural evolution of socially situated cognition. *Cognitive Systems Research*, 9(1-2), 104-113. DOI:10.1016/j.cogsys.2007.05.004
- Gardner, R y Gardner, B. (1969). Cómo enseñar el lenguaje de los sordomudos a un chimpancé. En V. Sánchez de Zabala (Comp.), (1976) *Sobre el lenguaje de los antropoides*. (pp. 24-58) Madrid, España: Siglo XXI.
- Glock, H. J. (2000). Animals, thoughts, and concepts. *Synthese*, 123(1), 35-64. DOI: 10.1023/A:1005295521736
- Glüer, K. (2006). Triangulation. En E. Lepore y B. Smith (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Language*, pp. 1006-1019. Oxford, England: Oxford University Press. Recuperado de <http://www2.philosophy.su.se/gluer-pagin/Triangulation.pdf>
- Glüer, K., y Pagin, P. (2003). Meaning Theory and Autistic Speakers. *Mind and Language*, 18(1). 23 -51. Recuperado de <http://www2.philosophy.su.se/gluer-pagin/Autism5D.pdf>
- González, J. (2010). Relativismo conceptual, holismo semántico y teoría causal del contenido: Un conflicto insostenible. *Saga*, 21, 25-39.
- Hume, D. (2006) Del contrato original. En D. Hume, *Ensayos políticos*. (pp. 97-115). México: Tecnos.

- Hutto, D., y Satne, G. (2012). The natural origins of content. (En revisión). Disponible en: http://www.academia.edu/4415555/The_Natural_Origins_of_Content#
- Johnson, E. (1997). Children's Understanding of Epistemic Conduct in Self-Deception and Other False Belief Stories. *Child Development*, 68(6), 1117-1132. DOI: 10.2307/1132295
- Kenny, A. (1989). *The metaphysics of mind*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Kiverstein, J., y Rietveld, E. (2015). The Primacy of Skilled Intentionality. on Hutto & Satne's the Natural Origins of Content. *Philosophia*, 43, 701-721. DOI: 10.1007/s11406-015-9645-z
- Korsgaard, C. (1996). The origin of value and the scope of obligation. En: C. Korsgaard, G. Cohen, R. Geuss., T. Nagel y B. Williams (1996). *The sources of normativity* (pp. 131-166). Great Britain: Cambridge University Press.
- Korsgaard, C., Cohen, G., Geuss, R., Nagel, T., y Williams, B. (1996). *The sources of normativity*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Lepore, E (2004). An Interview with Donald Davidson. En D. Davidson, *Problems of Rationality* (pp. 231 – 265). Oxford, England: Clarendon Press.
- Leslie, A. M. (1987) Pretense and Representation: The origins of «theory of mind». *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Lieberman, P. (1973). Un enfoque unitario de la evolución del lenguaje. En: V. Sánchez de Zabala (Comp.), (1976) *Sobre el lenguaje de los antropoides*. (pp. 147-203) Madrid, España: Siglo XXI
- Lieberman, P. (1984). *The biology and evolution of language*. Cambridge, Massachusetts, United States: Harvard University Press.
- Lillard, A. (1993). Pretend Play Skills and the Child's Theory of Mind. *Child Development*, 64(2), 348-371. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02914.x
- Lopes, A. (2014). Comprometimento conjunto, normatividade e situatividade entre os muros da escola. *Educação & Realidade*, 39(3), 887-906.
- Logan, R. (2007). *The extended mind: the emergence of language, the human mind and culture*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Lumsden, S. (2008). Habit, reason and the limits of normativity. *SubStance*, Issue 117, 37(3), 188 – 206.

- Martínez, F. (2006). Davidson y la adquisición del pensamiento. *Δαι'μων. Revista de Filosofía*, 37, 163-170.
- McDowell, J. (2003). *Mente y mundo*. Salamanca, España: Sígueme.
- Montealegre, R. (2007). La solución de problemas cognitivos. Una reflexión cognitiva sociocultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 20-39.
- Montminy, M. (2003). Triangulation, Objectivity and the Ambiguity Problem. *Critica*, 35, 35 – 48.
- Newell, A., y Simon, H. A. (1972) *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ, United States: Prentice-Hall
- Okuyama, F., Bordini, R., y da Rocha Costa, A. (2007). Spatially Distributed Normative Objects. En P. Noriega., J. Vázquez-Salceda., G. Boella., V. Dignum., N. Fornara. y E. Matson (Eds.), *Coordination, Organizations, Institutions, and Norms in Agent Systems II*. Volume 4386 of the series Lecture Notes in Computer Science (pp. 133-146). http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-540-74459-7_9
- Okuyama, F., Da Rocha, C. y Bordini, R. (2008). A Distributed Normative infrastructure for situated multi-Agent organisations (short paper). *Proc. Of 7th Int. Conf. on Autonomous Agents and Multi-Agent Systems*. Padgham Parkes, Muller and Parsons (eds.). Mayo 12 - 16. Estoril. Portugal, pp. 1501-1504
- Okuyama, F., Da Rocha, C. y Bordini, R. (2010). Situated Normative Infrastructures: The Normative Object Approach. Preprint submitted to *Journal of Algorithms in Cognition, Informatics and Logics*. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/228690173_Situated_Normative_Infrastructures_The_Normative_Object_Approach
- Pagin, P. (2001) Semantic triangulation. Tomado de la versión pre-publicada en: <https://stockholmuniversit.app.box.com/s/432sxviskjacp4n5iu1xeprwoit9blvn>. Versión publicada en: P. Kotatko, P. Pagin y G. Segal (Eds). *Interpreting Davidson*. Stanford, United States: Center for the Study of Language and Information.
- Pérez, D. (2005). Is thought without language possible?. *Principia*, 9(1-2), 177-191.
- Pérez, M. (2009). *La aparición del pensamiento. Una enmienda emotiva a la tesis de Donald Davidson*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2415/1/18199677.pdf>

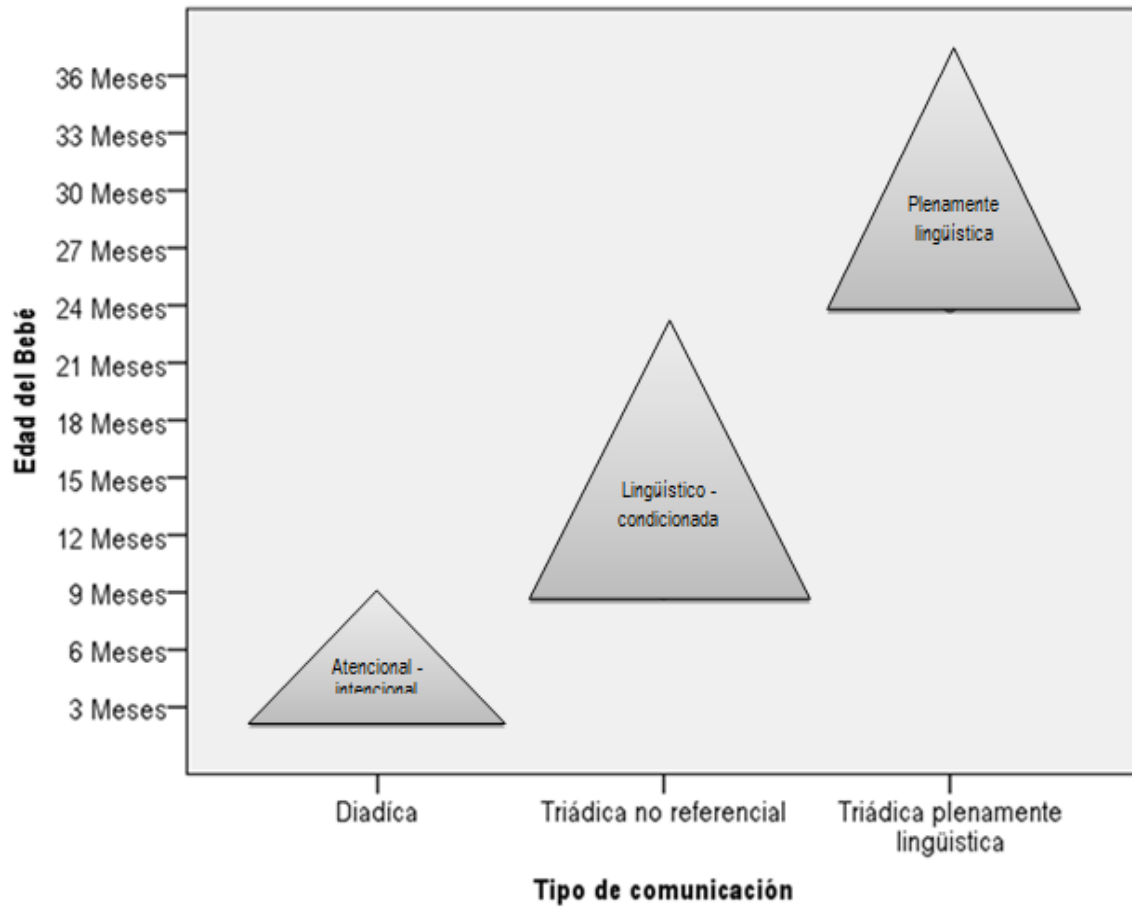
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona, España: Paidós.
- Piaget, J. (2010). *La formación del símbolo en el niño*. (José Gutiérrez, Trad.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, España: Crítica.
- Premack, D (1971). Algunas características generales de un método para enseñar el lenguaje a organismos que normalmente no lo adquieren. En V. Sánchez de Zabala (Comp.), (1976) *Sobre el lenguaje de los antropoides*. (pp. 76-136) Madrid, España: Siglo XXI.
- Premack, D (1972). La concordancia de preferencias como condición previa para la comunicación afectiva, pero no simbólica (O cómo hacer antropología experimental). En V. Sánchez de Zabala (Comp.), (1976) *Sobre el lenguaje de los antropoides*. (pp. 204-225) Madrid, España: Siglo XXI.
- Pylyshyn, Z. (1996). ¿Qué hay en la mente? En E. Lepore y Z. Pylyshyn (Comp.), (2003), *¿Qué es la ciencia cognitiva? Una visión multidisciplinaria*. (pp. 1-29) México: Oxford University Press México.
- Pylyshyn, Z. (2001). Visual indexes, preconceptual objects, and situated vision. *Cognition*, 80(1-2), 127-158. DOI: 10.1016/S0010-0277(00)00156-6
- Quine, W Van Orman. (1988). *Las raíces de la referencia*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México. D.F: Editorial McGraw-Hill.
- Rey, D, Duica, W y Meléndez, R. (2007). Principio de caridad y relativismo cultural. *Saga*, 16, 151- 162.
- Reber, A. (1967). Implicit Learning of Artificial Grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6(6), 855 – 863. DOI:10.1016/S0022-5371(67)80149-X
- Rietveld, E. (2008). Situated normativity: The normative aspect of embodied cognition in unreflective action. *Mind*, 117(468). 973-1001. doi: 10.1093/mind/fzn050
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona, España: Paidós.
- Shanker, S. (2001). What children know when they know what a name is: The non-Cartesian view of language acquisition. *Current Anthropology*, 42(4), 481-513. DOI: 10.1086/321803

- Sheets-Johnstone, M. (1998). *The primacy of movement*. Philadelphia, United States: John Benjamin Publishing.
- Sierra, H. (1993). La representación que antecede a la representación. *Ideas y Valores*, 90-91, 31-52.
- Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic Children's Talk about Psychological States: Deficits in the Early Acquisition of a Theory of Mind. *Child Development*, 63(1), 161-172. DOI: 10.2307/1130910
- Talmage, C. (1997). Meaning and Triangulation. *Linguistics and Philosophy*, 20(2), 139 – 145.
- Talmage, C., y Mercer, M. (1991). Meaning Holism and Interpretability. *The Philosophical Quarterly*, 41(164), 301-315.
- Taylor, T. (2010). Where does language come from? The role of reflexive enculturation in language development. *Language Sciences*, 32(1), 14-27.
- Thompson, J. (2011). *Donald Davidson: meaning, triangulation, and convention*. Degree of Master of Arts. Colorado State University: Fort Collins, Colorado. Recuperado de https://dspace.library.colostate.edu/bitstream/handle/10217/48141/Thompson_colostate_0053N_10510.pdf?sequence=1
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. United States of America: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of the human communication*. Cambridge, Massachusetts, United States: The MIT Press.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires. Argentina: Katz.
- Varela, F. (2015). Neurofenomenología, enfoque enactivo de la cognición, mentes sin yo y el elusivo fenómeno de la conciencia. *Revista Observaciones Filosóficas*. N° 20. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.observacionesfilosoficas.net/fvarela-neurofenomenologia.htm>
- Vega, J. (2005). Mentes híbridas: Cognición, representaciones externas y artefactos epistémicos. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Num Esp. Noviembre-Diciembre, 1-36.
- Verheggen, C. (2007). Triangulating with Davidson. *The Philosophical Quarterly*, 57(226), 96-103.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (S. Furió, trad). Barcelona, España: Crítica-Grijalbo.

-
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts, United States: Harvard University Press.
- White, E., y Nelson, K. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, Marzo-Abril, 54, 2 – 14. DOI:10.1016/j.jcomdis.2015.01.001
- Wittgenstein, L. (2003). *Investigaciones Filosóficas*. (Alfonso Garcia Suarez y Ulises Moulines, trad). México: Instituto de Investigaciones Filosóficas Universidad Autónoma de México. (Obra original publicada en 1953).
- Witzthum, H. (2006). *Reasoning across domains: An essay in evolutionary psychology*. Alemania: Peter Lang Pub Inc.

Apéndice A

Escenarios de triangulación en el desarrollo ontogénico del infante (Propuesta aproximada en meses)



Apéndice B

Hitos del desarrollo ontogénico que evidencian aspectos importantes para el análisis del proceso de emergencia del pensamiento

