

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

“LA CONSTITUCION RELACIONAL DE LA SUBJETIVIDAD:
VÍNCULO, PSICOANALISIS Y TRIANGULACION”

Tesis para optar el grado de Doctor en Filosofía

AUTOR

Carla Mantilla Lagos

ASESOR

Dr. Pablo Quintanilla Pérez-Witch

JURADO

Dr. Augusto EscribensTrisano

Dra. Rosemary Rizo-Patrón Boylan de Lerner

Dr. Fidel Tubino Arias-Schreiber

Dr. Eduardo Villanueva Chigne

LIMA - PERÚ

2012

RESUMEN

El presente estudio busca defender una tesis anti-cartesiana sobre la naturaleza de la subjetividad que propone que ésta se constituye en los intercambios afectivos con otros seres humanos y en el contexto de un mundo compartido. Partimos construyendo una plataforma conceptual que soporte dicha afirmación, a la cual llamaremos modelo externalista-intersubjetivista de lo mental y que resume algunos aportes del segundo Wittgenstein y de los filósofos anglosajones Donald Davidson y Marcia Cavell. Desde ahí intentamos recoger ciertas conceptualizaciones y evidencia del psicoanálisis contemporáneo y de la psicología del desarrollo con el fin de dar sustento a tres afirmaciones que componen nuestra tesis central: 1. el psicoanálisis como modelo de la mente y del desarrollo puede ser compatible con la visión externalista-intersubjetivista de lo mental, 2. se puede describir una línea de desarrollo de la triangulación, es decir, de la articulación del conocimiento de la propia mente, de las otras mentes y del mundo, que se inicia de una forma implícita, pre-reflexiva y pre-verbal y evoluciona hacia lo reflexivo, verbal y explícito, y 3. el vínculo de apego tiene una influencia central en la implementación de las capacidades subjetivas para el conocimiento de la propia mente, de las demás mentes y para la libre exploración del mundo mental y físico.

Palabras clave: subjetividad, intersubjetividad, triangulación, psicoanálisis, apego, mentalización, ontogénesis.

ABSTRACT

This study aims to defend an anti-Cartesian thesis about the nature of subjectivity: that it is constituted in the affective exchanges with other human beings and in the context of a shared world. We start elaborating an externalist-intersubjectivist conceptual platform that summarizes some contributions of the later Wittgenstein and some ideas of Anglo-Saxon philosophers Donald Davidson and Marcia Cavell. Then, we collect certain conceptualizations and evidence from contemporary psychoanalysis and developmental psychology in order to support three statements that make up our main thesis: 1. psychoanalysis as a model of the mind and development can be compatible with externalist-intersubjective vision of the mental life, 2. it is possible to build up a line of development of triangulation (the articulated knowledge of one's mind, other minds and world) that starts with implicit, pre-reflective and pre-verbal modes and evolves into reflective, verbal and explicit ones, and 3. attachment bond has a central influence in the implementation of subjective capacities for knowledge of one's mind, other minds and the free exploration of the mental and physical realms.

Key words: subjectivity, intersubjectivity, triangulation, psychoanalysis, mentalization, ontogenesis.

Agradecimientos

A mi esposo Jan Marc y a mi hija Eugenia por estar cerca y siempre.

A mi padre y a mi madre.

A mis amigos de Mente y Lenguaje por inspirarme.

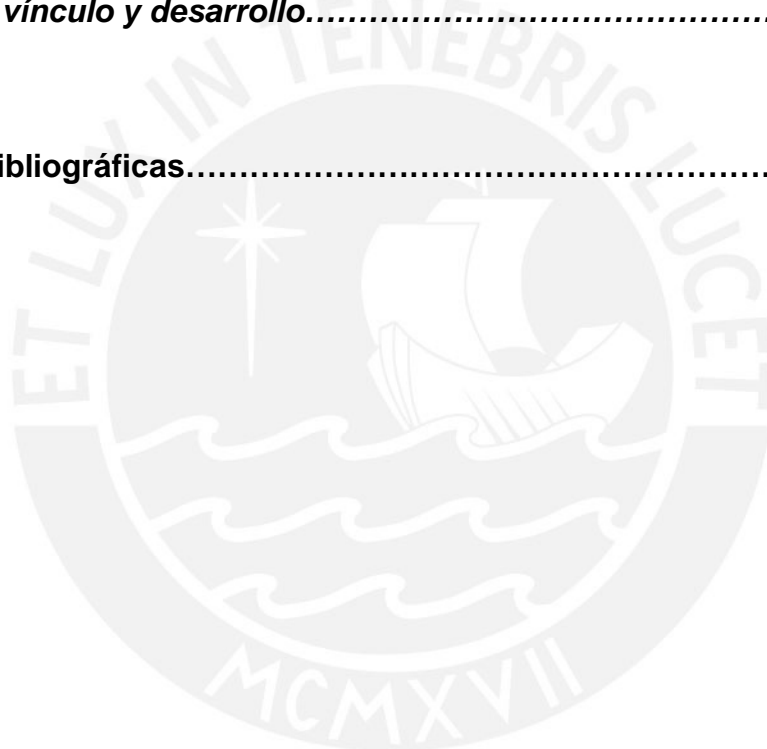
A mis profesores Patricia Martínez, Álvaro Rey de Castro, y Pablo Quintanilla,
por haberme mostrado tres formas diferentes de entender la *psyché*



Tabla de contenidos

	Pág.
Introducción.....	1
Capítulo 1. La descripción de la subjetividad desde una tradición externalista intersubjetivista de la filosofía de la mente.....	5
<i>Internalismo y externalismo: A propósito de la naturaleza de los contenidos mentales.....</i>	<i>6</i>
<i>Pilares de una tradición. Wittgenstein y la constitución pública de los estados mentales.....</i>	<i>13</i>
<i>Davidson: La triangulación y sus implicancias para la subjetividad y el conocimiento mental.....</i>	<i>16</i>
<i>Marcia Cavell: externalismo de lo mental y psicoanálisis.....</i>	<i>23</i>
Capítulo 2. Problemas y posibilidades del psicoanálisis para ser considerado una teoría externalista-intersubjetivista de la mente.....	31
<i>La teoría de las pulsiones.....</i>	<i>31</i>
<i>Lo inconsciente y el proceso primario: El problema de la irracionalidad.....</i>	<i>44</i>
<i>El lugar de las críticas del externalismo-intersubjetivismo al psicoanálisis y el rescate de la vida mental pre-reflexiva.....</i>	<i>57</i>
Capítulo 3. El desarrollo relacional de la subjetividad en el niño pre-reflexivo y pre-verbal.....	64
<i>Evolución, vínculo e infancia.....</i>	<i>67</i>
<i>La subjetividad pre-reflexiva: Tres modelos del psicoanálisis contemporáneo</i>	<i>73</i>
<i>La teoría del apego.....</i>	<i>74</i>
<i>Stern y el desarrollo de la intersubjetividad primaria.....</i>	<i>89</i>
<i>Gergely: la construcción del sentido subjetivo de afectividad.....</i>	<i>101</i>
<i>Vínculo y construcción de la subjetividad: correlatos neurobiológicos.....</i>	<i>109</i>
<i>Triangulación y pre-reflexividad: hitos del desarrollo y posibilidades.....</i>	<i>116</i>

	Pág.
Capítulo 4. El desarrollo relacional de la subjetividad en el niño reflexivo.....	126
<i>El self reflexivo y la mentalización.....</i>	127
<i>Bases neurológicas de la subjetividad reflexiva.....</i>	133
<i>Apego, Mentalización y triangulación.....</i>	135
<i>El origen relacional de la subjetividad: externalismo-intersubjetivismo, triangulación, vínculo y desarrollo.....</i>	140
Referencias Bibliográficas.....	148



Introducción

La subjetividad se constituye intersubjetivamente, es decir, se despliega y complejiza al interior de un vínculo afectivo y en el marco común de un mundo compartido. Esta es la tesis que vamos a defender a lo largo de este documento. Para ello, hemos decidido continuar una agenda de investigación ya existente, que busca aclarar problemas ubicados en la intersección de los terrenos del psicoanálisis y de la filosofía de la mente (Gardner, 1993; Cavell, 2006, 1993; Snelling, 2001; Lear, 2005; Wolheim, 1982).

Sabemos que una iniciativa de esta naturaleza exige al menos cumplir con una tarea previa: justificar la relevancia de incluir otros discursos para abordar problemas de la filosofía. En este caso, nuestra tesis toca directamente el viejo problema filosófico sobre los modos de conocimiento de uno mismo, en relación con el del conocimiento de las otras mentes. ¿Hasta qué punto es importante incluir elaboraciones teóricas provenientes de disciplinas como el psicoanálisis o la psicología del desarrollo, para argumentar a favor de nuestra tesis?

Nuestra postura es la siguiente. Creemos que problemas como el de la relación entre las formas de conocimiento mencionadas, se ha desplazado a un espacio que intersecta el interés y el potencial aporte de otras disciplinas, como por ejemplo, la ciencia cognitiva, el psicoanálisis, la psicología del desarrollo, la lingüística, las neurociencias entre otras. En ese sentido, pensamos que la relación colaborativa y respetuosa entre varios discursos facilitaría la generación de hipótesis que ostenten un buen balance entre la especulación y el sustento empírico. En el caso de la relación entre el psicoanálisis, la psicología del desarrollo y la filosofía de la mente, creemos que ésta última es capaz de organizar modelos plausibles y coherentes con los datos ofrecidos por las dos primeras. Asimismo, las dos primeras tienen la capacidad de cuestionar y modificar los modelos filosóficos al ofrecer nuevos hallazgos.

La relación, como hemos mencionado, no es de incorporación ni subordinación sino de mutua colaboración. Recientemente, hemos visto iniciativas interesantes que apuntan a combinar la argumentación filosófica con el apoyo en datos empíricos. Nos referimos al campo de la filosofía

experimental, algo así como una filosofía basada en evidencias que pretende poner a prueba empírica las hipótesis filosóficas. Dentro de esta línea, el filósofo Jesse Prinz (2006) utiliza datos provenientes de la psicología experimental para demostrar que la tesis *humeana* acerca del origen emocional de la moralidad tiene más sustento que las posturas normativas *kanteanas* clásicas. Otro ejemplo de colaboración mutua y de especial relevancia para esta tesis, es el descubrimiento de las neuronas espejo por un grupo de neurólogos italianos de la Universidad de Parma. Dicho grupo de neuronas se encienden en nuestro cerebro cuando observamos a alguien realizar una acción como hablar, gesticular o cualquier otra acción. Lo que dichas neuronas hacen es reproducir en nuestro cerebro el patrón neuronal de la acción observada. Hay quienes como Iacoboni (2009) y Gallese (2007), han afirmado que el problema de las otras mentes ya no es un problema en absoluto, pues este sistema de neuronas es una suerte de *simulador encarnado* que nos permite conocer lo que hay en la mente del otro de forma automática. Los filósofos están llamados a evaluar esta hipótesis y ponderar hasta punto qué el problema se terminó, o sea, cuáles son los límites explicativos que este descubrimiento ofrece. Esta es pues la relación de mutua colaboración que nos parece deseable y justificada.

Regresamos a nuestra tesis. Sostener que la subjetividad se constituye, despliega y complejiza en el tráfico con otras mentes y a la luz de un mundo común a todos nos ha exigido colocarnos con un pie en la filosofía y con el otro en un campo común entre el psicoanálisis y la psicología del desarrollo. La estructura del documento refleja esa ubicación. Nuestra estrategia de argumentación ha partido de construir una plataforma filosófica desde donde se sostenga la idea de una subjetividad que depende de otras para su existencia y desarrollo. Por ello en el capítulo 1 nos concentramos en describir una tradición a la que hemos denominado externalismo-intersubjetivismo, cuyo origen está en los trabajos de Peirce (1868/2006), pero que se organiza de forma más puntual con las ideas del segundo Wittgenstein (1953) y las conceptualizaciones de Davidson (2005, 2001, 1992) y de Cavell (2006, 1993).

Intentamos resumir los puntos de divergencia de esta tradición con el internalismo de lo mental, para luego profundizar en las ideas de estos tres filósofos. Hasta aquí nuestro objetivo es dejar clara la base filosófica en la cual

nos ubicamos y en la cual pretendemos ubicar las ideas psicoanalíticas con las que vamos a explicar y nutrir nuestra tesis central.

En el segundo capítulo nos dedicamos a describir y evaluar las ideas de Marcia Cavell (2006, 1993) en torno a considerar el psicoanálisis como un modelo compatible con el externalismo-intersubjetivismo de lo mental. La autora no ve mayor problema en aceptar la existencia de dicha compatibilidad, salvo por ciertos rezagos cartesianos de la metapsicología freudiana que se propone extirpar. Hacia el final del capítulo en cuestión evaluaremos la pertinencia de esta iniciativa, rescatando lo central pero proponiendo una solución alternativa que permita re contextualizar los conceptos criticados por Cavell dentro de una visión relacional de la mente. El objetivo de este capítulo es sumarnos al proyecto ya existente de considerar al psicoanálisis como una teoría intersubjetivista de la mente, pero haciendo algunas ampliaciones a la propuesta de la autora. Hasta aquí habremos asentado el piso que sostendrá la siguiente tarea: sustentar que la subjetividad se constituye de la mano con otras subjetividades en el marco de un mundo compartido, y que esta constitución supone el paulatino despliegue de capacidades para el autoconocimiento y conocimiento del mundo social y físico que evolucionan desde formas pre-reflexivas, implícitas y no verbales de conocimiento, a formas reflexivas, verbales y explícitas.

En el tercer capítulo comenzaremos a construir una línea desarrollo para nuestra tesis central. Empezaremos justificando a nivel filogenético el rol que la infancia y las características del cuidado parental tienen en el despliegue de las habilidades humanas para la cognición social (procesamiento de la información del mundo social). A continuación presentaremos tres modelos psicoanalíticos del desarrollo temprano que ponen en evidencia los mecanismos y procesos relacionales que facilitan el despliegue de los modos de conocimiento subjetivo e interpersonal en el infante a nivel implícito, pre-reflexivo y no verbal. El modelo más importante es el ofrecido por la teoría del apego (Bowlby, 1969; Siegal, 1999) la cual sostiene que la exploración del mundo mental y físico depende de la calidad de un tipo particular de vínculo afectivo llamado vínculo de apego. Mostramos también las bases neurobiológicas y neurofisiológicas que soportan la tesis sobre la constitución relacional de la subjetividad. Finalmente, mostramos cómo la triangulación, es decir, la articulación de los

tres modos de conocimiento, el de los otros, uno mismo y el mundo, sigue una línea de desarrollo y tiene como primer hito un momento entre los 9 meses y el año en el cual el infante es capaz de compartir un foco atencional con otra persona de forma sostenida e intencional. En este tercer capítulo nuestro objetivo es mostrar cómo la subjetividad se despliega en el marco de la primera relación afectiva, aún de forma pre-reflexiva, implícita y no verbal, y cómo lo anterior facilita y articula una primera forma de triangulación.

El último capítulo sigue el esquema anterior y describe tanto a nivel psicológico como neurológico la centralidad de la experiencia vincular para el desarrollo de la subjetividad reflexiva y explícita, capaz de mentalizar o utilizar la atribución de estados mentales para comprender las acciones propias y ajenas. Discutimos la importancia que el vínculo de apego tiene en la organización y despliegue de dicha capacidad de mentalización, lo cual pone en relieve el rol determinante de la experiencia relacional para la correcta implementación de las habilidades subjetivas que facilitan el autoconocimiento y el conocimiento de las otras mentes. Finalizamos con una integración de todo lo trabajado, enfatizando de forma especial en la utilidad del abordaje interdisciplinario para el estudio de lo mental.

En esta tesis, creemos que la relación de mutua colaboración entre disciplinas se da de la siguiente manera. Las bases filosóficas externalistas e intersubjetivistas de lo mental nos brindan el marco desde donde comprender los aspectos lógicos que condicionan la construcción relacional del sujeto, y el psicoanálisis y la psicología del desarrollo nos ofrecen los insumos para articular una propuesta informada que incluya dominios de la experiencia mental y modalidades de relacionamiento más tempranos, generalmente no contemplados por la tradición filosófica aludida.

Capítulo 1. La descripción de la subjetividad desde una tradición externalista - intersubjetivista de la filosofía de la mente

A lo largo de este capítulo revisaremos los pilares conceptuales de lo que hemos denominado tradición externalista - intersubjetivista de la filosofía de la mente y del lenguaje. Nuestra intención es construir un marco de referencia filosófico que sostenga la propuesta de que la subjetividad se constituye en un contexto relacional. Para este fin hemos escogido: 1) las ideas del segundo Wittgenstein (1953) en torno al vínculo entre el mundo y el sujeto hablante a partir de sus formulaciones sobre las formas de vida y los juegos del lenguaje, 2) la propuesta de Davidson (2005, 2001, 1992) en torno a la triangulación como condición para el conocimiento de los contenidos mentales, y 3) los planteamientos de Cavell (2006, 1993) sobre el modelo externalista y psicoanalítico de la mente. La justificación para esta elección está dada por una idea que cruza la obra de los autores mencionados: el sujeto mental, se constituye como tal, en el escenario de la interrelación con el mundo y con otros sujetos mentales. Asimismo, discutiremos cómo sus contribuciones, en particular las de Davidson y Cavell, han servido para señalar posibles compromisos del modelo mental psicoanalítico con una visión internalista de la mente, e incluso¹, han señalado el camino para liberar al psicoanálisis de ciertos componentes “subjetivistas”. Esta revisión resulta fundamental pues nos permite evaluar hasta qué punto la tradición externalista - intersubjetivista es compatible con el modelo psicoanalítico de la mente, y por tanto, de su comprensión acerca de la constitución de la subjetividad, que es la que pensamos utilizar para describir los procesos relacionales que facilitan su despliegue.

Antes de analizar las propuestas de los autores mencionados, creemos necesario comenzar discutiendo las posiciones externalista e internalista (individualista) sobre la naturaleza de los contenidos mentales.

¹ Este punto constituye uno de los objetivos centrales de la obra de Cavell (2006, 1993). La autora es psicoanalista y filósofa.

Capítulo 4. El desarrollo relacional de la subjetividad en el niño reflexivo

A lo largo de este documento hemos intentado construir una descripción de la constitución de la subjetividad compatible con un modelo externalista de lo mental. Para dicho fin, hemos tomado como marco de referencia modelos psicoanalíticos y evolutivos que enfatizan en el origen relacional de la subjetividad y sus capacidades para la comprensión mental, en particular, la capacidad para comprenderse y comprender a los demás a partir de la atribución de estados mentales. Asimismo, hemos subrayado que la constitución de la subjetividad está enmarcada en un contexto relacional conocido como vínculo de apego, sigue una línea de desarrollo que supone un tránsito desde formas de experiencia, conocimiento y comunicación, implícitas, no reflexivas y no verbales, a otras explícitas, reflexivas y verbales. Sumamos a todo lo anterior, que el surgimiento de la subjetividad viene de la mano del relacionamiento intersubjetivo en el marco de un mundo objetivo común, es decir, afirmamos que todo conocimiento se da en un marco triangular (Davidson, 2001).

En el capítulo anterior nos dedicamos a describir la constitución relacional de la subjetividad temprana, es decir, pre-reflexiva, implícita y preverbal, enfatizando en la importancia del vínculo de apego y ubicando en la capacidad para la atención conjunta el primer hito de la triangulación davidsoniana. Nos toca ahora continuar el tránsito hacia lo reflexivo. Para ello comenzaremos describiendo el desarrollo y las características del self reflexivo y sus capacidades interpretativas para el autoconocimiento y el conocimiento de las otras subjetividades, lo que llamaremos mentalización (Fonagy, 2008).

A continuación exploraremos la evidencia neurocientífica y evolutiva que apoya la tesis sobre la constitución relacional de las capacidades reflexivas de la subjetividad. En particular, nos detendremos a profundizar las vinculaciones entre el apego y la mentalización, es decir, en la importancia que el vínculo afectivo tiene en el desarrollo de las capacidades interpretativas del sujeto.

Finalmente, concluiremos este documento sintetizando nuestras hipótesis acerca de la constitución relacional de la subjetividad y sus capacidades para el autoconocimiento y conocimiento de las otras mentes. En particular, subrayaremos la importancia de generar marcos de referencia interdisciplinarios que ayuden a aclarar estos temas, y en ese sentido, esperamos haber podido construir una contribución coherente e informada.

El self reflexivo y la mentalización

La mentalización resume un conjunto de capacidades implícitas y explícitas para imaginar e interpretar las circunstancias de los demás y las nuestras a partir de atribuir estados mentales tales como sentimientos, deseos, fantasías, expectativas, creencias, añoranzas, etc. Implica por tanto un componente auto-reflexivo y un componente interpersonal. Se trata de una capacidad compleja, en tanto ocurre a niveles conscientes y no conscientes o automáticos. A nivel no consciente e implícito, se evidencia en acciones no reflexivas como por ejemplo el reflejo²⁴, la sintonía afectiva²⁵ o la intuición. A nivel

²⁴ El reflejo se evidencia cuando un agente ha captado un estado afectivo y emite un gesto que expresa el contenido de ese afecto como señal de que ha comprendido (Gergely, 2007). Por ejemplo, cuando un bebé mueve sus piernas y brazos, abre sus ojos y se ríe, la madre se aproxima, le sonríe y mueve su cabeza o manos reflejando en su propia conducta el estado afectivo de alegría del bebé. No es una mera imitación, es una reproducción automática y no consciente del afecto captado en un agente, mediante acciones que no necesariamente son las mismas que se observaron.

²⁵ La sintonía afectiva o “*attunement*” (Stern, 2004), también llamada “alineamiento afectivo” (Siegal, 1999) son formas de reflejo específicas de la comunicación madre bebé.

explícito, supone acciones como la interpretación verbal de un acontecimiento, la elaboración de una hipótesis o una explicación.

La mentalización combina habilidades metacognitivas, es decir, poder tener estados mentales sobre los propios estados mentales²⁶, con habilidades imaginativas, en tanto se apoya en la capacidad para simular o recrear mentalmente las circunstancias propias o ajenas. (Fonagy, 2008). Es una capacidad característica de seres intencionales, es decir, personas capaces de reflexionar sobre sus estados mentales y utilizarlos como guía para comprender el mundo social.

El concepto de mentalización tiene múltiples emparentamientos con otros términos provenientes de la filosofía, ciencia cognitiva y primatología. Entre ellos están la teoría de la mente (Premack & Woddruff, 1978), metacognición (Carruthers, 2009), teoría de la simulación (Goldman, 2006), teoría-teoría (Wellman, 1990; Perner, 1991), lectura de mentes (Carruthers, 2009), atribución psicológica (Carruthers, 2009), todos ellos relacionados con viejos problemas filosóficos como el del conocimiento de la propia mente y de las otras mentes. Trataremos de explicar las ligazones con cada cual para dejar el terreno conceptual claro y delimitado.

Tener una teoría de la mente implica ser capaz de realizar una serie de inferencias acerca de lo que puede estar ocurriendo en la mente de un agente para explicar el porqué de su acción. Hacia los 4 años aproximadamente, los niños logran ser capaces de atribuir estados mentales tales como deseos y creencias para interpretar las acciones. Asimismo, son capaces de atribuir creencias falsas a un agente, es decir, la existencia de representaciones sobre acontecimientos que pueden ser equívocos a la luz de un mundo que es objetivo e independiente de la perspectiva personal (Carpendale & Lewis, 2010). Existen diferentes modelos para explicar este mecanismo, es decir, la existencia de una teoría de la mente que se desarrolla y es responsable de la cognición del mundo social. Los defensores de la teoría-teoría sostienen que los niños funcionan como pequeños científicos elaborando principios e hipótesis acerca de qué es una mente y cómo funciona. Plantean que en determinado momento del desarrollo, el infante se vuelve un sujeto contemplativo y gracias a esa distancia, puede observar a los demás y establecer relaciones causales entre éstos y sus acciones (Wellman, 1990), y comparar las representaciones del mundo propias con las de los agentes (Perner, 1991). Este modelo ha sido criticado por desatender los escenarios relacionales en los que estas capacidades se desarrollan, mostrando una imagen desvinculada y robótica del infante humano (Fonagy & Target, 1997; Carpendale & Lewis, 2010).

La teoría de la simulación, defiende la idea de que somos capaces de comprender las acciones de los demás usando habilidades imaginativas, es decir, recreando las circunstancias de un agente en nuestra propia mente (Goldman, 2006). Para ello, contamos con un simulador encargado cuyo basamento neural es el sistema de las neuronas espejo, un conjunto de neuronas asentada en la corteza premotora cuya función es replicar en nuestro cerebro el patrón neuronal de la acción observada en un agente. Es decir, este conjunto de neuronas replica en nuestro cerebro el patrón de movimiento o disposición al movimiento observado (Iacoboni, 2009). Gallese (2007) señala que este sistema representa el fin del problema del conocimiento de las otras mentes pues su existencia nos permite participar de la experiencia del otro y comprenderla, desde nuestra propia experiencia. Curiosamente, este modelo ha sido acusado de ser cartesiano en tanto utiliza el conocimiento exclusivo de la primera persona como modelo para el conocimiento de las otras mentes, sin mayor mediación.

²⁶ Un ejemplo de actividad meta cognitiva es poder tener creencias acerca de nuestras propias creencias.

En todo caso, el modelo rescata el papel de la imaginación y el ejercicio de empatía en la comprensión del otro.

Hasta aquí, podría decirse que la teoría-teoría y el modelo de simulación, guardan compromisos con visiones internalistas de la mente. El primero por desatender los contextos relacionales de su origen, y el segundo por relativizar el papel de la segunda y tercera persona en el acto interpretativo y de comprensión.

La teoría de la mente ha sido explicada también postulando la existencia de un módulo innato, es decir, un dispositivo de procesamiento y motivación de base neural y programación genética. El módulo sería parte de nuestra arquitectura mental, la cual se habría generado como producto de las diversas presiones selectivas sufridas por nuestros antepasados homínidos del Pleistoceno hace unos 2'000,0000 (Barkow, Cosmides, & Toobey, 1992) Carruthers (2006, 2009), es uno de los principales defensores de la idea del módulo innato para la explicación de la existencia de habilidades de lectura de mentes y de metacognición, ésta última definida como la capacidad para tener representaciones mentales de nuestros propios estados mentales. Ahora bien, la idea de un módulo innato no niega la existencia de mecanismos de inferencia o simulación, más bien afirma que estos son parte de los mecanismos de procesamiento del módulo en cuestión.

El elemento cuestionable del modelo del módulo innato de Carruthers (2009), a nuestro juicio, está en subestimar el valor del contexto y la experiencia para el futuro despliegue del programa genético asociado al módulo de la teoría de la mente. Para el autor, el módulo se activa a partir de experiencias generales, como por ejemplo la presencia de un cuidador principal, pero no atiende a las particularidades de ese cuidado, no las considera mandatorias para el futuro desarrollo de las habilidades de lectura de mentes y metacognición. Sin embargo, en los siguientes acápite y en la línea de nuestra tesis central, vamos a cuestionar esta idea. Nosotros sostenemos que la teoría de la mente, metacognición, lectura de mentes, simulación y capacidades relacionadas y enmarcadas en aquello que hemos llamado mentalización, dependen contundentemente de estímulos específicos del cuidado parental, básicamente, de la sensibilidad del cuidador y su capacidad de ser una base segura para la exploración del mundo mental, relacional y físico. Por tanto, sostenemos que la constitución de la subjetividad y su capacidad para el auto-conocimiento y conocimiento de los demás, está ligada al tráfico con otras mentes.

Volvamos entonces a la mentalización, la cual habíamos definido como el conjunto de capacidades implícitas y explícitas que nos permiten comprendernos y comprender a los demás a partir de atribuir estados mentales. Esta capacidad, fundamental para nuestra supervivencia como especie y nuestra adaptación en la ontogénesis, se despliega en una línea del desarrollo en donde se suceden cuatro formas de comprender las acciones propias y las de otros agentes. Es decir, cuatro maneras de comprender la agencia o capacidad para iniciar y dirigir la acción (Fonagy, 2008).

Agencia teleológica. En esta etapa del desarrollo que comprende la segunda mitad del año de vida, el infante ha captado y distingue la relación causa-efecto. Es capaz de esperar determinadas consecuencias para acciones conocidas y reconoce que éstas son medios para conseguir fines específicos. La agencia es percibida en términos de elección de medios que sean los más eficaces para lograr la meta esperada. El infante por ello tiene la expectativa que los otros agentes realizarán las acciones que sean las más eficaces para el logro de una meta. Aún no toman en cuenta la existencia de estados mentales como motivadores de las acciones, ni otras perspectivas además de la propia. Hacia finales de este primer año, las habilidades comunicativas se sofistican con la llegada de la referencia social o tendencia a buscar en el rostro del adulto información

que le permita acercarse o alejarse de ciertos objetos. Comienza el señalamiento de objetos con alternancia de miradas hacia el adulto y la atención compartida Agencia intencional. Luego del primer cumpleaños y hasta aproximadamente los 3 años, el infante comienza a desarrollar una comprensión mentalística de la agencia, básicamente a partir de atribuir estados mentales tales como deseos y sentimientos. Puede razonar no egocéntricamente acerca de los sentimientos y deseos de los otros agentes, y es capaz de distinguir entre las metas intencionales de una acción y sus consecuencias accidentales. Todavía no es capaz de representar estados mentales independientemente de la realidad física. La relación realidad y apariencia, mundo interno y mundo externo, no está aún delimitada. Fonagy (2008) y Fonagy & Target, (1997) plantean que en esta etapa, el niño vive simultáneamente dos maneras de experimentar la relación realidad externa-realidad interna: el modo aparente (pretend mode) y el modo de equivalencia psíquica. En el modo de equivalencia, la relación entre mente y mundo está equiparada, es especular, los estados mentales son reflejos del mundo y viceversa, no hay perspectivas. El modo de apariencia ocurre en la situación de juego, aquí, sorprendentemente el niño opera representacionalmente, puede creer que él es un bombero y que la cortina es una llama que apagará con un objeto que imagina es una manguera. Sin embargo, se mantiene desconectado de la realidad, necesita separar realidad interna de externa. Para que la comprensión mentalística se desarrolle, ambos modos se integran de forma que resulta posible que los estados mentales sean representaciones que se relacionan con el mundo pero no de manera equivalente ni desacoplada. Por ello, en el siguiente paso, la comprensión se sofisticada e incluye la atribución a los agentes de creencias y perspectivas diferentes acerca del mundo.

Agencia representacional. Entre los tres y los cinco años la comprensión de la agencia incluye estados mentales como las creencias. Son capaces de distinguir entre lo que perciben en un agente y lo que podría ocurrir en la mente del agente. Pueden atribuir falsas creencias a sí mismos y a los demás, y acceden a intercambios sociales nuevos como bromear, engañar y hacer trampa.

Agencia autobiográfica. Hacia los seis años se suman avances en las habilidades para recordar y contar experiencias y actividades intencionales de forma coherente y organizada causal y temporalmente. Se complejiza la teoría de la mente con nuevas habilidades como las representaciones de segundo orden (entender creencias equivocadas sobre otras creencias), dar cuenta de sentimientos mezclados o encontrados (estar en un conflicto), formas de engaño más sutiles como mentiras blancas, y conciencia de que las propias expectativas pueden influir o sesgar en la interpretación de un evento ambiguo. Emerge la comprensión de sí mismos y los demás a partir de la elaboración de narrativas autobiográficas.

Sintetizando, podemos decir que el tránsito hacia la mentalización implica pasar de una comprensión teleológica de los agentes basada en la aplicación de una racionalidad en donde se predice la acción según los medios observados que se consideren más eficaces para lograr ciertas metas, a una comprensión mentalística. Ésta, comienza con la atribución de deseos y emociones en un marco no egocéntrico, pero aún dependiente de la realidad externa; aún no hay conciencia de que los estados mentales son representaciones de escenarios posibles del mundo. Finalmente la mentalización llega al nivel más avanzado, donde la actividad metarepresentacional permite al niño tener estados mentales sobre sus estados mentales, atribuir ambigüedad y conflicto, ser irónico y desarrollar narrativas sobre sí mismo y los demás.

Mentalizar o tener un self reflexivo trae una serie de ventajas al desarrollo del infante. Le permite encontrar significado en las acciones de los demás haciéndolas más predecibles y entendibles. Puede distinguir entre lo que piensa y lo que va a pasar, es

decir, le ayuda a diferenciar fantasía y la realidad lo cual facilita la actividad de fantasear y además contribuye a disminuir la omnipotencia propia del pensamiento infantil. Permite manipular las representaciones mentales defensivamente en tanto el niño puede poner una barrera o modificar las representaciones dolorosas. Mejora cualitativamente la comunicación pues al tener una representación de lo que el interlocutor pueda estar pensando, el infante se conecta mejor en el dialogo y puede responder de modo más fluido. Facilita una mayor sintonía, empatía y contacto intersubjetivo con los demás, le permite por ejemplo generar una teoría del dolor ajeno. Promueve la regulación afectiva y de los impulsos pues ahora el niño posee una descarga más desarrollada que la motora, la mental. En general, la representación de estados mentales propios y ajenos permite una adaptación a las demandas del entorno y a las relaciones con los demás.

El desarrollo de la mentalización es impulsado por la presencia de cuidadores capaces de reflejar el estado mental del niño tanto a nivel implícito como explícito. Asimismo, la interacción con hermanos y otros pares favorece la familiarización con puntos de vista distintos al propio, y ofrece la oportunidad de intercambio con otras mentes. Es este sentido, el juego de simulación (pretend) se presenta como un escenario de intercambio social que favorece el entendimiento de los estados mentales y la comprensión de la relación fantasía-realidad. Asimismo, el lenguaje cumple también un rol central en la adquisición de la capacidad de mentalizar. Hablar sobre las intenciones detrás de las acciones y explicar los sentimientos, son prácticas familiares que se asocian positivamente con la capacidad reflexiva en el niño.

Veamos ahora que dice la neurociencia acerca de las bases fisiológicas de la capacidad para mentalizar, para luego detenernos a explicar la importancia del vínculo de apego en su desarrollo y las formas de triangulación que caracterizan a la subjetividad reflexiva.

Bases neurológicas de la subjetividad reflexiva

Desde una descripción neuro-cognitiva, la mentalización se apoya en cuatro capacidades: la comprensión de los estados emocionales, el control y esfuerzo atencional, la regulación de los estados de activación del organismo (arousal) y la facultad de hacer juicios sobre estados mentales subjetivos y pensar explícitamente sobre los estados mentales. Estas capacidades cognitivas se hallan distribuidas en tres núcleos o nódulos cerebrales interconectados que posibilitan las siguientes habilidades específicas de la cognición social: la capacidad para detectar información social, la regulación afectiva y la regulación cognitiva (Fonagy, 2008). Es decir, la mentalización requiere en primer lugar de un sistema capaz de sesgar la atención a eventos que sean categorizados y descifrados como sociales. Para ello, se apoya en áreas como el surco superior temporal, el área fusiforme y la corteza anterior temporal. En segundo lugar se requiere de un núcleo encargado de la regulación cognitiva, específicamente encargado de controlar o inhibir respuestas prepotentes o automáticas para priorizar actividades de pensamiento y juicio, e integrar la emoción en el procesamiento cognitivo. Lo anterior facilita que el niño considere la existencia de otras mentes que actúan a partir de otras perspectivas del mundo, por tanto, lo ayuda a reconocer la existencia de las motivaciones mentales de otros agentes. Las áreas cerebrales comprometidas en estas labores son la corteza media prefrontal dorsal y la corteza prefrontal ventral, la corteza anterior cingulada y el lóbulo parietal superior. En tercer lugar, participa un nódulo especializado en la regulación afectiva, básicamente encargado de modular la actividad emocional y dar significado afectivo a los eventos sociales. Este núcleo tiene un rol central en la mediación y reconocimiento de estímulos relacionados con el apego. Las

áreas cerebrales implicadas son el hipotálamo, la amígdala, el nucleus accumbus y la base del núcleo de las estrías terminales (Fonagy, 2008).

Hasta aquí observamos la interacción de varios circuitos neuronales, corticales y subcorticales, que permiten detectar y discriminar eventos sociales, inhibir respuestas automáticas para poder evaluar e interpretar dichos eventos considerando la existencia de otras perspectivas diferentes a la propia, e integrando los afectos como elemento informativo. Estas habilidades permiten al niño distinguir la realidad externa de la interna, en particular, diferenciar los procesos emocionales internos de los eventos interpersonales.

Lo anterior, se ve impulsado por el sistema de neuronas espejo y por otros sistemas cerebrales especializados en la comprensión de creencias y deseos. El sistema de neuronas espejo aporta al nivel más básico de comprensión de las acciones y emociones de los demás. Al activarse en el cerebro el patrón neuronal observado en el agente, el sujeto sería capaz de anticipar su acción o emoción, es decir, podría saber qué va a hacer o qué está sintiendo el agente. Sin embargo, este primer nivel de captación más directo debe complementarse con información proveniente de otras zonas corticales relacionadas con la formación de representaciones declarativas sobre la acción del agente (Iacoboni, 2009). Es decir, si bien el sistema de neuronas espejo ayuda al sujeto a identificar la acción o emoción del agente al que se pretende interpretar, no es suficiente para que éste identifique el por qué de esa acción.

Para ello, el Sistema de neuronas espejo debe interactuar con núcleos específicos encargados de la comprensión de los afectos y la atribución de creencias y de deseos. Percibir y experimentar los afectos involucra la actividad de zonas como corteza estríata, el giro fusiforme derecho, la corteza parietal derecha, la corteza orbitofrontal, la amígdala, la ínsula, y los ganglios basales.

De otro lado, hacer juicios y razonamientos sobre la base de creencias y deseos compromete la corteza prefrontal media, el lóbulo temporal, el sulco temporal anterior superior, el giro temporal parietal extendido hasta el sulco temporal posterior, y el sulco temporal superior posterior (Fonagy, 2008).

Ahora bien, nos interesa averiguar hasta qué punto la experiencia relacional es decisiva para la integración de estos circuitos cerebrales responsables de la capacidad reflexiva o mentalizadora del self. Hasta aquí hemos presentado la descripción mental y la descripción neuro-cognitiva de la mentalización o self reflexivo. En adelante intentaremos justificar la importancia del elemento relacional para la constitución del self reflexivo, pues nos ubicamos en modelo externalista-intersubjetivista de lo mental. Para ello retomaremos la idea presentada en el capítulo anterior acerca de la importancia del vínculo de apego como escenario facilitador de la constitución de la subjetividad y sus capacidades interpretativas. Mostraremos evidencia que sostiene que el vínculo de apego es un elemento central en el desarrollo de la capacidad reflexiva del self o mentalización. La evidencia proviene de tres fuentes: la investigación clínica psicoanalítica, la investigación psicoanalítica en desarrollo humano y la investigación en neurociencias.

Apego, mentalización y triangulación

En este acápite vamos a justificar la importancia del contexto relacional para la implementación de las capacidades reflexivas del sí mismo o capacidad para mentalizar, elemento central de la constitución subjetiva. En el capítulo anterior hemos sostenido que el vínculo de apego es el escenario relacional principal en la vida del infante prereflexivo y preverbal. Mencionamos que esta experiencia vincular es el contexto facilitador del desarrollo de una serie de elementos de la subjetividad, tales como la

regulación y expresión de los estados emocionales y afectivos, la formación de representaciones implícitas (sensoriales y afectivas) del sí mismo, la generación de preferencias o patrones relacionales, el desarrollo de un sistema motivacional de búsqueda de cercanía y apoyo durante situaciones estresantes, entre otras. Estos elementos, y en particular, las formas de regulación y expresión de afectos y emociones ofrecidas en el vínculo afectivo, tendrán un impacto central en la formación de la subjetividad temprana y la futura comprensión del significado de las emociones y su impacto en la experiencia personal y relacional (Gergely, 2008). Durante la etapa pre-reflexiva, el infante toma como modelo el patrón usual de regulación de afectos del cuidador principal, en particular, tomará como suyos los patrones defensivos de éste, es decir, su forma de lidiar con la angustia y el estrés. La transmisión de las estrategias para lidiar con los afectos será pues, transmitida transgeneracionalmente de padres a hijos a partir de un modo de relacionamiento (Fonagy & Target, 1997).

Un elemento central de la forma en que el adulto cuidador se relaciona con el infante tiene que ver con la sensibilidad para captar y responder a sus señales. Esta sensibilidad supone que el adulto pueda concebir al niño como un sujeto psicológicamente motivado y por ende pueda interpretar su conducta a partir de atribuirle, explícita o implícitamente, estados mentales. Por tanto, la capacidad de mentalizar del adulto cuidador será de suma importancia para transmitir una estrategia para la regulación de afectos y tramitación del estrés, basada en la interpretación de los estados emocionales y otros estados mentales (Fonagy, 2008) Lo anterior llevó a Fonagy y Target (1997) a hipotetizar que las habilidades mentalizadoras de los cuidadores son mediadoras en la formación de un estilo de apego en los niños, y dicho estilo a su vez, va a influir en el desarrollo de su propia capacidad reflexiva.

Vamos a mostrar ahora la vinculación entre estilo de apego y capacidades mentalizadoras en el infante, y luego en el adulto, a partir de lo obtenido en la investigación empírica. Comencemos con el estilo inseguro-evitativo. La construcción de un estilo de este tipo en el infante es facilitado por cuidadores poco sensibles para captar señales y poco disponibles emocionalmente. En situaciones de desregulación o necesidad, el infante en lugar de buscar la proximidad con el cuidador, se muestra indiferente y distante. En el experimento de la situación extraña²⁷ el infante generalmente no llora ante la separación, y luego durante la reunión, prefiere seguir jugando y se concentra en ello prescindiendo de la cercanía y el consuelo. Esto revela que su estrategia de regulación supone “apagar” o desactivar el sistema de apego ante la desregulación. Ha aprendido a no esperar un contacto sensible por parte de su figura de apego y por ello ya no reclama ni protesta, solo actúa indiferente. El adulto con este estilo de apego llamado “despreocupado”, manifestará una tendencia a prescindir de los afectos como elemento informativo en la interpretación, mostrará distancia emocional, preferencia por lo práctico y racional y rechazo al recuerdo o tendencia a idealizar el pasado.

En síntesis, el estilo inseguro evitativo de apego genera la estrategia de excluir el elemento afectivo en la comprensión de situaciones personales y relacionales. Aquí resulta difícil poder pensar los afectos y las emociones, prefiriéndose evitar o negar su lugar.

²⁷ Ver capítulo anterior. Para explicar la relación entre el apego y la mentalización, estamos tomando como referencia los resultados de la situación extraña (para niños) y en la entrevista de Apego en adultos. (para adultos). Estos dos instrumentos son utilizados en las investigaciones citadas para medir o describir el apego, es decir, de cómo se comporta el niño en la situación extraña se infiere su estilo de apego y su estilo de regulación afectiva, y de cómo se desenvuelve el adulto en la Entrevista de apego en adultos, se infiere su estilo de apego y su funcionamiento reflexivo o mentalización.

Niños con estilo inseguro ambivalente reaccionan en situaciones estresantes buscando la proximidad de forma desesperada. Lloran, muestran rabia, se agitan y aferran al cuidador evidenciando un ánimo disfórico, pero no consiguen consuelo ni calma con su presencia. El infante con este estilo de apego “sobre enciende” su sistema de búsqueda de proximidad al punto de no poder apagarlo de vuelta, es decir, no poder calmarse. El cuidador no logra ser una presencia que acabe o “apague” el sistema y por ello, el niño continúa con una escalada de reacciones y desesperación. Esta situación es facilitada por cuidadores que son impredecibles para sus hijos: a veces están muy sintonizados con sus necesidades y otras veces se muestran ajenos a ellas.

Esto genera la estrategia de exagerar las reacciones de búsqueda de proximidad, como si sintieran que sólo así pueden ser captados por los padres. En la adultez, este estilo recibe el nombre de “preocupado”, pues se evidencia una dificultad para liberarse de las experiencias tempranas difíciles, una tendencia a vivir atormentados por recuerdos que no pueden ser superados.

Dichas vivencias obstaculizan la captación de señales en los demás y generan la atribución poco fidedigna de estados mentales en la interpretación, es decir, al estar tan “atormentados” por las carencias, cóleras y reclamos infantiles, tienden a sesgar muy fuertemente la forma cómo evalúan sus acciones o las de los demás. Adultos con estilos preocupados de apego, tienen a ser padres que alternan conductas muy intrusivas con otras muy distantes. En su afán de ser sensibles y no cometer los mismos errores que sus figuras de apego, están a veces demasiado pendientes y otras muy ausentes; sus capacidades para sintonizar correctamente con sus hijos están interferidas por su propio pasado. En resumen, el estilo de apego ambivalente o preocupado tiende a favorecer estrategias de mentalización en donde si bien hay posibilidades de interpretar y atribuir estados mentales, se hace sobre la base de información muy sesgada y por tanto, poco fiel a la realidad. Resulta siendo ineficaz, pues las explicaciones y la interpretaciones a veces repetitivas y cargadas de angustia no llegan a regular al sujeto adulto, tanto como el llanto y el aferramiento, no logran calmar al niño.

El vínculo entre el estilo de apego y capacidades reflexivas del sí mismo se muestra de la forma más potente en los estudios realizados con niños y adultos con apegos desorganizados (Siegal, 1999; Fonagy, 2008). En los niños clasificados con este estilo, la presencia del propio cuidador es tomada como una amenaza que activa el sistema de apego. El problema, es que se genera una paradoja, pues si el cuidador es la amenaza, al activarse el sistema de apego el cuidador también debe ser la figura de calma. Se trata de una situación sin salida pues quien debe proveer la regulación del estrés es justamente quien lo produce (Fonagy, 2008; Siegel, 1999). El pánico paraliza al niño y éste activa estrategias como el congelamiento, la huida y el ataque. Ante esta situación, la regulación de afectos se convierte en una tarea asumida exclusivamente por el despliegue motor: huida, movimientos repetitivos, parálisis. Nótese que no se ponen en marcha conductas con un valor comunicativo más eficaz como el llanto, el aferramiento, el contacto ocular. En adultos, el estilo desorganizado impacta negativamente en sus estrategias para regular afectos, las cuales no toman en cuenta los estados mentales y priorizan también, la descarga motora o la acción. Si consigo mismos cancelan las capacidades interpretativas, con los demás las exacerban, llegando incluso a confundir, como en el modo pre-mentalizador de equivalencia psíquica, lo que hay en su mente con la realidad, siendo proclives a ideaciones paranoides que los llevan a actuar impulsivamente en contra de sí mismos o de los demás. Se trata de personas que han sufrido severas experiencias traumáticas en las relaciones tempranas, en particular, en el vínculo con el o los cuidadores principales. Otra hallazgo de la investigación revela una tendencia a la transmisión transgeneracional de los estilos de apego mediada por la

capacidad de mentalización (Fonagy, 2008). Padres mentalizadores generan confianza y cercanía mental con sus hijos y ello facilita el vínculo seguro. Los déficits en la mentalización de los padres, hemos sugerido, generan diferentes escenarios en el desarrollo del apego en sus hijos. En el caso de los padres con historia de trauma psíquico, con probables estilos desorganizados o irresueltos de apego, tenderán a revivir con sus hijos las situaciones traumáticas y desplegar defensas psicológicas como la negación del estado mental de éstos, la disociación, y la necesidad de acallar la posible emergencia del trauma con actos de abuso y violencia hacia los niños. Se trata de adultos aterrorizados de sus hijos que resultan aterrorizantes para sus hijos, ello genera las condiciones para transmitir el patrón desorganizado de apego. Evidentemente, estamos hablando de población clínica, en el caso de los adultos generalmente con trastornos limítrofes de personalidad, patología en la cual, se exhiben enormes déficits en las capacidades regulatorias de afectos e impulsos, tendencia a acciones compulsivas, autolesión, y gran inestabilidad emocional y relacional.

Se evidencia una dificultad para reflexionar sobre los estados mentales y representar mentalmente la experiencia.

Finalmente, existe evidencia desde la neurociencia (Fonagy, 2008; Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002) que describe la vinculación entre las capacidades mentalizadoras y el apego. A nivel descriptivo ambas se asocian de forma positiva: individuos con apegos seguros muestran un desarrollo óptimo de la mentalización, apegos desorganizados desencadenan severos déficits en la mentalización. Sin embargo, a nivel neurológico la relación es caprichosa a primera vista. En el análisis funcional de los mapeos cerebrales, lo que se observa es que en situaciones de desregulación o peligro se genera un apagamiento de los centros cerebrales asociados con la mentalización y se activan los circuitos cerebrales vinculados a la búsqueda de proximidad, es decir, los del apego. En primera instancia, pareciera que este hallazgo desacopla la relación entre apego y mentalización, sin embargo, una interpretación más fina supone que el desarrollo de formas mentalizadoras para interpretar las acciones propias y ajenas, sucede en momentos calmos, es decir en aquellos en los que no hay que buscar con premura la cercanía para regular la experiencia. Los investigadores, por tanto, sugieren que la exploración del mundo mental es facilitada por un contexto vincular que no tenga grandes sobresaltos, es decir, que implique la presencia de un cuidador percibido constantemente como una base segura. De esta forma, la exploración de las mentes y del mundo se desenvuelve, atenta, libre y confiadamente. Del mismo modo, se explica por qué en apegos patológicos desorganizados, en donde la figura de cuidado es también la persona temida de la cual hay que protegerse, el nivel alto de activación (arousal) producto de la angustia vivida, obstaculiza que el nivel de atención óptimo para que la exploración del mundo mental se produzca. De tal forma, la exploración de la mente resulta muy amenazante: implica tener que atribuir al cuidador intenciones malignas con relación a uno mismo y encontrar en su mente representaciones distorsionadas acerca de las propias motivaciones. Las capacidades mentalizadoras se detienen para poder sobrevivir y preservar a la figura de apego, por ello, el desarrollo del entendimiento de las acciones se detiene a un nivel teleológico, de equivalencia psíquica y de modo aparente²⁸.

La conclusión apunta pues a señalar que la exploración del mundo mental y el desarrollo de las capacidades para comprender la propia mente y las demás mentes se desarrolla cuando el vínculo es percibido como seguro. Por tanto, las capacidades de comprensión del sujeto, elemento central de la subjetividad, se despliegan y requieren el contacto cercano y confiado con otra mente. Con todo lo visto hasta el momento

²⁸ Véase el acápite 4.1. para recordar el significado de los modos pre-mentalizadores aludidos.

pensamos que la evidencia apoya la tesis acerca de constitución relacional de la subjetividad.

El origen relacional de la subjetividad: externalismo-intersubjetivismo, triangulación, vínculo y desarrollo

Sostener que la subjetividad se constituye en el contacto con otras subjetividades ha sido el principal objetivo de este trabajo de tesis. Defender esta idea nos ha supuesto elaborar un recorrido conceptual que concilie la postura filosófica acerca de la naturaleza de la mente, a la cual hemos denominado externalismo-intersubjetivismo, con el modelo mental ofrecido por el psicoanálisis contemporáneo y con los hallazgos de la psicología evolutiva o del desarrollo. Sin pretender borrar las particularidades epistemológicas y metodológicas que caracterizan estas tres disciplinas, hemos tratado de construir un puente conceptual informado y coherente que resulte útil para abordar un tema que a todas luces intersecta sus fronteras. Somos conscientes de que el abordaje de este tema podría haber sido trabajado desde otros paradigmas teóricos, sin embargo hemos querido sumarnos a una agenda de trabajo interdisciplinario ya establecida; aquella que vincula el psicoanálisis con la filosofía analítica y de la mente (Gardner, 1993; Cavell, 2006, 1993; Snelling, 2001; Lear, 2005; Wolheim, 1982). Nuestro interés por el tema de la constitución de la subjetividad, se nutrió en un inicio exclusivamente de las ideas provenientes del psicoanálisis y del trabajo clínico con pacientes adultos. Llegamos con ese equipaje a la filosofía, intentando encontrar un sustento epistemológico que sostuviera el modelo de mente construido desde hace más de 100 años por medio de la observación y clínica psicoanalíticas. La historia de esta tesis se resume en haber tenido que interrogar al psicoanálisis con una vieja pregunta de la filosofía: la pregunta por el conocimiento de la propia mente y las otras mentes. En este trabajo, hemos querido dar la respuesta contraria a la de la tradición cartesiana, y junto con autores como Stern, hemos respondido al histórico statement de inicios de la modernidad del siguiente modo: me relaciono, luego existo, me conocen, luego me conozco.

De ser objeto de la filosofía de la ciencia, específicamente, de ser referido como ejemplo para hablar sobre los criterios demarcatorios entre ciencia y no ciencia²⁹, el psicoanálisis en los últimos años ha pasado a ser objeto de interés de la filosofía de la mente. De ser un considerado un tipo de conocimiento pseudo-científico, el psicoanálisis ha pasado a ser visto como una psicología del sentido común o folk psychology cuya función es llenar las brechas de sentido en la interpretación del comportamiento irracional (Gardner, 1993). Se trata de un modelo de mente complejo y problemático, pues su anclajes freudianos teñidos de un lenguaje lleno de metáforas hidráulicas, mecanicistas y energéticas, exige aclarar su situación frente otro viejo problema de la filosofía: el problema mente-cuerpo (mente-cerebro). Pensamos junto con Wolheim (1982), que Freud fue un materialista no reduccionista, pues aún cuando creía en una única ontología (física), inventó un lenguaje mental, una descripción del comportamiento que por su complejidad y organización era independiente y por tanto no idéntico a su realidad material. En tal sentido, el psicoanálisis podría ser compatible con una visión monista de aspecto dual.

Para algunos como Cavell (1993, 2006), la teoría clásica freudiana guarda compromisos con el cartesianismo, básicamente en ideas como la teoría pulsional y la naturaleza de los procesos primarios organizadores de la vida inconsciente. Como hemos explicado en

²⁹ Nos referimos a Popper y su criterio de falsación para demarcar el conocimiento científico de otros tipos de conocimiento. Recordemos que para el autor, el psicoanálisis no cumple con este criterio y por ello es un ejemplo de conocimiento pseudo-científico.

el primer y segundo capítulo, esta autora emprendió la tarea de extirpar los mencionados rezagos cartesianos con el fin de compatibilizar el modelo de mente psicoanalítico con la visión externalista-intersubjetivista de la mente. Su argumento central, es que las ideas freudianas mencionadas supondrían una suerte de internalismo de significado, en tanto las formas de representación de la pulsión expresadas en deseos anhelos instintivos que buscan descargarse imperiosamente desde el inicio de la vida, habrían sido formados en momentos en que el bebé aún no posee el equipamiento cognitivo para ser un sujeto deseante. Dichos deseos se habrían formado en etapas en las que el bebé aún no puede entender sus interacciones de forma intencional. Ella argumenta en contra de un estado de relación con el mundo previo al lenguaje (entendido en sentido amplio³⁰), y le preocupa que se postule la existencia de estados mentales previos al conocimiento intencional del mundo y de los demás. Sostiene también que el llamado proceso primario, elemento explicativo clásico de los fenómenos oníricos, los síntomas, el funcionamiento mental infantil y la conducta irracional, sea primario en sentido temporal pues supondría una irracionalidad previa a la racionalidad, cuando en realidad, el concepto de irracionalidad requiere de la racionalidad para ser comprendido. Por tanto, afirma que los procesos primarios son más bien posteriores y dependientes de una racionalidad, solo se producen con el telón de fondo de dicha racionalidad, que a su vez, es condición del pensamiento. Nosotros estamos en sintonía con la iniciativa de compatibilizar al psicoanálisis con una visión intersubjetivista de la mente, y pensamos junto con Cavell que la progresiva construcción de esta teoría desde Freud hasta la actualidad, se ha movido en esta dirección. Asimismo, al igual que Davidson, consideramos que el conocimiento requiere de una situación en donde uno, el otro y el mundo estén presentes, y que ninguno de estos elementos es reductible a los demás ni se desprende de ellos. Para Cavell, el camino para que el psicoanálisis sea una teoría externalista-intersubjetivista supone, como hemos mencionado línea arriba, la extirpación de ciertas piezas conceptuales. Para nosotros, implicaría más bien dos cosas: ampliar las fronteras de lo considerado “mental”, y re-significar y re contextualizar los conceptos problemáticos dentro de un marco relacional de la mente. Por tanto, no estamos de acuerdo en remover del corpus teórico psicoanalítico el papel de la pulsión y el proceso primario como organizador de la vida psíquica inconsciente. Con relación al tema de la pulsión, no vemos la necesidad de renuncia, pensamos más bien que la generación de deseos instintivos o anhelos en la vida mental temprana, se re-significa y re-contextualiza atendiendo a los avances sobre el estudio de la memoria ofrecido por las neurociencias actuales y al estudio de formas de intencionalidad tempranas ofrecidas por la investigación sobre desarrollo humano (Tomassello et al., 2005; Stern, 2004). Es por ello, que hemos insistido en conceptos como lo implícito para aludir a las formas de registro y experiencia que caracterizan la vida del infante pre verbal, las cuales no preceden al contacto con el mundo y con las otras mentes sino que las incluyen. Los deseos instintivos resumen experiencias registradas a nivel implícito, sensorial y afectivo, de formas de relacionamiento sobre las cuales no hay conciencia reflexiva, es decir, no se puede dar cuenta de ellas explícitamente, pero operan dirigiendo la motivación y la acción.

Con relación al proceso primario como organizador de la vida psíquica inconsciente, pensamos que adquiere gran relevancia actual a la luz de teorías contemporáneas sobre el papel de la emoción en la organización mental temprana. Autores como (Panksepp, 2004) señalan que los procesos primarios emocionales tienen como función la

³⁰ Llamamos lenguaje en sentido amplio a cualquier sistema convencional de comunicación que utilice referentes simbólicos.

anticipación de situaciones de amenaza y la ejecución de respuestas automáticas (de menor condicionamiento es decir menos influidas por el aprendizaje). Un bebé tiene a su disposición únicamente éstas estrategias las cuales va a ir refinando con la experiencia, y con ello, va a adquirir formas secundarias de respuesta. Los procesos primarios y los secundarios (más marcados por el aprendizaje social), van a influirse mutuamente toda la vida, pero en momentos de alto estrés o en organismos más jóvenes (como los infantes), los primeros son dominantes. Ello no quiere decir que las formas de expresión de los procesos primarios emocionales no tengan nada que ver con el mundo social, a lo que aluden es que por ser formas más antiguas filogenética y ontogenéticamente, van a influir sobre la experiencia y por ello tendrán un impacto en la generación de esquemas mentales, en la motivación y en la acción.

En resumen y como hemos descrito en el punto 2.3, estamos en el mismo proyecto que Cavell, pero sumamos a su intento la perspectiva de desarrollo al subrayar la existencia de diferentes formas de triangulación e intencionalidad que se suceden y complejizan en la infancia, y por tanto, extendemos las fronteras de lo mental más allá de la reflexividad.

En esta línea, nuestro tercer capítulo supone un intento por dar sustento a la idea de que en momentos muy tempranos de la vida del bebé, se experimentan registros de experiencia diferenciados sobre el mundo, los otros y el sí mismo. Dichos elementos son los vértices de un triángulo que se articulará entre los 7 meses y el primer año de vida, básicamente alrededor del fenómeno de atención conjunta, generando formas de conocimiento y relacionamiento pre-reflexivos. Afirmamos además que esta capacidad de triangulación temprana, es decir, el conocimiento subjetivo, intersubjetivo y del entorno, es facilitado por las condiciones de seguridad ofrecidas por el vínculo de apego, el cual permite la exploración libre del mundo mental y físico.

Durante esta primera etapa, la relación cercana y confiable con una mente adulta sensible y mentalizante, facilita el despliegue de las capacidades subjetivas para el conocimiento de los estados mentales propios y ajenos. En particular, hemos puesto énfasis en el lado del triángulo que articula la subjetividad con la intersubjetividad. Repasamos a detalle modelos psicoanalíticos del desarrollo que describen los mecanismos que facilitan dicho intercambio a nivel implícito, no reflexivo y pre verbal: la regulación afectiva, el reflejo, la inter afectividad, la referencia social, entre otros. En este marco se desarrolla una comprensión implícita de la intencionalidad dirigida a metas, basada en la atribución de deseos y emociones, y por tanto previa al reconocimiento explícito y al logro de habilidades representacionales más sofisticadas como la atribución de creencias y el logro de la llamada teoría de la mente. He aquí uno de nuestros principales intereses, y un aporte que la psicología ofrece a la filosofía de la mente: la inclusión de una perspectiva de desarrollo, o lo que en lenguaje freudiano sería una perspectiva genética (Freud, 1905).

Siguiendo la línea de desarrollo en donde la subjetividad y sus capacidades para comprenderse y comprender a los demás a nivel prereflexivo, se constituyen en el marco del vínculo de apego, llegamos hasta aquí, hasta el capítulo en el cual describimos lo que ocurre a nivel reflexivo, cuando la capacidad para mentalizar se cristaliza. La mentalización o capacidad para atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás con la finalidad de comprender la agencia, se potencia con las habilidades lingüísticas y las capacidades meta representacionales. Como un edificio, esta capacidad central para la vida subjetiva e intersubjetiva, se ha venido construyendo gracias a la presencia de cuidadores sensibles y capaces de comprender al infante como un ser intencional motivado por estados mentales. Hemos visto como la calidad del apego tendrá repercusiones importantísimas en lo que para algunos es un elemento de nuestra

arquitectura mental garantizado en la ontogénesis (Carruthers, 2009). El estilo de apego tiene la capacidad de afectar el despliegue de esta capacidad y sus niveles de implementación, es decir, influye en el conocimiento de la mente y las otras mentes (Fonagy, 2008; Siegal, 1999).

La mentalización desarrollada plenamente coincide con el total desarrollo de la teoría de la mente y del lenguaje. Se evidencia un hito más sofisticado en el desarrollo de la triangulación, quizá el modelo único tomado como referencia por autores como Davidson y Cavell, quienes como hemos señalado, emparentan la intencionalidad con las capacidades reflexivas del sí mismo. Si la capacidad de triangular en la etapa pre-reflexiva, evidenciada en la situación de atención conjunta, suponía que el infante sea capaz de atribuir deseos y sentimientos a un otro así como referirse a un mundo objetivo presente para los dos, en esta etapa el infante es capaz de tener representaciones de ese mundo objetivo y de los estados mentales de los demás y de uno mismo. La creencia es el estado mental paradigmático que organiza esta etapa, se trata de una representación de estados posibles del mundo que sintetiza perspectivas acerca de éste. El infante por ello es capaz de salir de la perspectiva egocéntrica en sentido piagetano, y considerar que los demás actúan movidos por sus propias visiones de las cosas, por sus propias creencias, las cuales pueden estar equivocadas a la luz de un mundo que es objetivo e independiente de las visiones personales.

En esta etapa el tráfico con otras mentes tales como los pares, los maestros, los padres y hermanos, será la pedagogía humana que ayude a consolidar las capacidades mentalizadoras del sujeto. El elemento relacional en la constitución y en la consolidación de las capacidades interpretativas de la mente, es pues, la constante en la línea de desarrollo anticartesiana que hemos querido construir.

El filósofo Campbell (1987) plantea una metáfora interesante para abordar la posible relación entre la biología o la ciencia natural y la filosofía, para comprender las relaciones entre la mente y el cuerpo. Dice que armar un modelo de mente suficientemente lógicamente sólido y suficientemente informado, es como armar un pastel: se necesita de ingredientes finos y bien seleccionados tanto como de una buena receta. Sin una buena receta, los elementos por más finos que sean se desaprovechan y pueden echarse a perder, y sin buenos ingredientes, por más sofisticada que sea la receta, el pastel corre el riesgo de desmoronarse. Para el autor, la filosofía es la receta y los ingredientes finos y bien seleccionados los datos que la ciencia proporciona.

Para efectos de nuestra tesis pensamos que para evaluar hasta que punto la subjetividad depende de la relación intersubjetiva para su constitución, no podemos correr el riesgo de caminar de espaldas a los últimos descubrimientos de la ciencia cognitiva, el psicoanálisis o la neurociencia. Podríamos generar un discurso vacío y divorciado de la realidad. Asimismo, tratar de empalmar un cúmulo de datos científicos sin cuidado y coherencia, nos conduciría a la ciencia ficción.

Retomando la metáfora del pastel y la idea de la relación de mutua colaboración entre las disciplinas que abordan lo mental planteada en la Introducción, en este trabajo de tesis esperamos haber construido quizá no un gran pastel, pero si uno en donde la receta haya logrado armonizar e intensificar el sabor de los datos.

Referencias Bibliográficas

- Alcázar, M., Verdejo, A., Bouso, J. & Saldaña, S. (2010). *Revista de Neurología* 50(5), 291-299.
- Baron Cohen, S. (1995). *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind.* Cambridge: The MIT Press.
- Barkow, J., Cosmides, L & Toobey, J. (1992). Introduction: Evolutionary Psychology and Conceptual Integration. En J. Barkow, L, Cosmides & J, Toobey (Eds). *The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture.* Oxford: Oxford University Press, p. 3-18
- Beebe, B., Sorter, D., Rustin, J. & Knoblauch, S. (2003). A comparison of Meltzoff, Trevarthen, and Stern. *Psychoanalytic Dialogues*, 13(6), 777-804.
- Benjamin, J. (1995). *Like subjects, Love objects. Essays on recognition and sexual difference.* New Haven: Yale University Press.
- Bjorklund, D. & Pellegrini, A. (2002). *The Origins of Human Nature: Evolutionary Developmental Psychology.* Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Bonjour, L. (2002). Internalism and externalism. En P. Moser (Ed), *The Oxford Handbook of Epistemology* (pp. 324-263). Illinois: Oxford University Press.
- Bowlby J. (1969). *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment* (2a. Ed.). Nueva York: Vikin Penguin.
- Brakel, L. (2004). The psychoanalytic assumption of the primary process: Extrapsychoanalytic evidence and findings. *Journal of the American Psychoanalytical Association*, 52(4), 1131-1161.
- Bretherton, I. (1992) *The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Aisworth.* *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Carpendale, J. & Lewis, C. (2010). The development of social understanding. A developmental perspective. En W. Overton (Ed.), *The Handbook of Life-Span development, Vol. 1, Cognition, Biology and Methods* (pp. 584-627). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Carruthers, P. (2009). How we know our own mind. The relationship between mindreading and metacognition. *Behavioural and Brain Sciences*, 32, 121-182.
- Cavell, M. (2006). *Becoming a subject.* Nueva York: Oxford University Press.
- (1993). *The psychoanalytic mind. From Freud to Philosophy.* Cambridge: Harvard University Press.
- Chisholm, J., Burbank, V., Coall, D. & Gemmiti, F. (2005). Early stress: Perspectives from developmental evolutionary ecology. En B. Ellis & D. Bjorklund (Eds.), *Origins of the Social Mind: Evolutionary Psychology and Child Development.* Nueva York: Guilford Publications.
- Cornelio, J. (2009). Autismo Infantil y Neuronas Espejo. *Revista de Neurología*, 48(2), 27-29.
- Corsi, P. (2002). Aproximación preliminar al concepto de pulsión de muerte. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, v.40, no. 4. (361-370).
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body and emotions in the making of consciousness.* Florida: Harvest Book.
- Davidson, D. (2005). *Problems of rationality.* Nueva York: Oxford University Press.
- Davidson, D. (1982/2005). Paradojas de la irracionalidad. En D. Davidson (2005), *Problems of rationality* (pp. 169-188). Oxford: Clarendon Press.
- Davidson, D. (1990/2001). La externalización del conocimiento. En D. Davidson (2001), *Subjetivo, intersubjetivo, objetivo* (pp. 265-279). Madrid: Cátedra.

- Davidson, D. (1987/2001). Conocer nuestra propia mente. En D. Davidson (2001), *Subjetivo, intersubjetivo, objetivo* (pp. 41-71). Madrid: Cátedra.
- Davidson, D. (1970/2006). Mental events. En B. Beakley & P. Ludlow (2006), *Philosophy of mind, clasical problems, contemporary issues*, 2a Ed. (pp. 137-149). Massachusetts: The MIT Press.
- Davidson (1991/2001). Tres variedades de conocimiento. En D. Davidson (2001), *Subjetivo, intersubjetivo, objetivo*. Madrid: Cátedra.
- Davidson, D. (1988/2001). El mito de lo subjetivo. En D. Davidson (2001), *Subjetivo, intersubjetivo, objetivo* (pp. 72-90). Madrid: Cátedra.
- Davidson, D. (2001). *Subjetivo, intersubjetivo, objetivo*. Madrid: Cátedra.
- Davidson, D. (1992). *Mente, mundo y acción. Claves para una interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Dunbar, R (1998). The social brain hypothesis. *Evolutionary Anthropology*, 6, 178-190.
- Eilan, N. (2005). Joint attention, communication and mind. En N. Eilan, C. Hoert., T. Mc Cormack, & J. Roessler (Eds), *Joint attention: communication and other minds* (pp. 1-33). Oxford: Oxford University Press.
- Fonagy, P. (2008). The mentalization approach to social development. En F. Bursch (Ed.). *Mentalization. Theoretical considerations, clinical findings and research implications* (pp. 3-56). East Sussex: The Analytic Press.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Nueva York: Other Press.
- Fonagy, P. & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: their role in self organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Flynn, M. & Ward, C. (2005). Ontogeny and evolution of the social child. En B. Ellis & D. Bjorklund (Eds), *Origins of the social mind. Evolutionary psychology and child development* (pp. 19-44). Londres: The Guilford Press.
- Freud, S. (1938). El esquema del psicoanálisis. *AE XXIII*, pp. 133-138.
- Freud, S. (1927). ¿Pueden los legos ejercer el análisis?. *AE XX*, pp. 165-234.
- Freud, S. (1923). El yo y el Ello. *AE XX*, pp. 235-242.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer. *AE XVIII*, pp. 1-62.
- Freud, S. (1915a). Las pulsiones y sus destinos. *AE XIV*, pp. 105-134.
- Freud, S. (1915b). La Represión. *AE XIV*, pp. 135-154.
- Freud, S. (1914). Introducción al narcisismo. *AE XIV*, pp. 65-98.
- Freud, S. (1911). Puntualizaciones psicoanalítica sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente. *AE XII*, pp. 1-76.
- Freud, S. (1905). Tres ensayos para una teoría sexual. *AE VII*, pp. 109-222.
- Freud, S. (1900). La interpretación de los sueños. *AE IV*, pp.
- Freud, S. (1895) Proyecto de psicología. *AE I*, pp. 323-336.
- Gallesse (2007). Before and Below “Theory of Mind”: Embodied Simulation and the Neural Correlates of Social Cognition. *Philosophical Transactions of The Royal Society B: Biological Sciences*, 362, (1480), p. 659-669.
- Gardner, S. (1993) *Irrationality and the Philosophy of Psychoanalysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gergely, G. (2008). The development of the unreflective self. En F. Bursch (Ed.), *Mentalization. Theoretical considerations, clinical findings and research implications*, (pp. 57-102). East Sussex: The Analytic Press.
- Gergely, G. (2007). The social construction of the subjective self: the role of affect-mirroring, markedness, and ostensive communication in self-development. En L. Mayes, P. Fonagy & M. Target (Eds.), *Developmental Science and Psychoanalysis. Integration and Innovation*, (pp. 42-82). Londres: Karnac Books.

- Gerhardt, S. (2004). *Why love matters*. Nueva York: Brunner-Routledge.
- Goldman, A. (2006). *Simulating minds: The philosophy, psychology and neuroscience of mindreading*. Oxford: Oxford University Press.
- Green, A. (1995). Has sexuality anything to do with psychoanalysis? *International Journal of Psychoanalysis*, 76, 871-883.
- Guttenplan, S. (1996). *A Companion to the Philosophy of Mind*. Cambridge: Blackwell.
- Hernández, C. & Bjorklund, D. (2008). When development matters: From evolutionary psychology to evolutionary developmental psychology. *Anuario de Psicología*, 39(2), 177-192.
- Hutterer, J. & Liss, M. (2006). Cognitive development, memory, trauma, treatment: An integration of psychoanalytic and behavioral concepts in light of current neuroscience research. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 34(2), 287-302.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz Editores.
- Jellema, T & Perret, D. (2007). *Neural Pathways in Social Cognition*. En R. Dunbar & L. Barrett (Eds.), *The Oxford Handbook of Evolutionary Psychology* (pp. 163-178). Nueva York: Oxford University Press.
- Jimenez, J. (2004). Validez y validación del método psicoanalítico. Alegato sobre la necesidad del pluralismo metodológico y pragmático en psicoanálisis. Recuperado el 9 de julio de 2012 de <http://www.aperturas.org/revistas.php?n=022>
- King, P. (2000). Internalismo, externalismo y autoconocimiento. *Crítica, Revista Hispanoamericana de Filosofía*, XXXII(96), 99-119.
- King, P. & Steiner, R. (Eds.) (1991). *The Freud-Klein controversies*. Londres: Routledge.
- Lacan, J (1949/1993). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. *Escritos*, 1. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lear, J. (2005). *Freud*. Nueva York: Routledge.
- Le Doux, J. (2001). *The synaptic self. How our brains become who we are*. Nueva York: Viking.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2005). What is conceptual research for psychoanalysis? Ensayo modificado ofrecido en la reunión de invierno de la Asociación Americana de Psicoanálisis, enero de 2005.
- Lyons-Ruth, K. (2006). The Interface between Attachment and Intersubjectivity: Perspective from the Longitudinal Study of Disorganized Attachment. *Psychoanalytic Inquiry*, 26, 595-616.
- Meltzoff, A. & Moore, K. (1977). Imitation of manual and facial gestures by human neonates. *Science, New series*, 198(412), 75-88.
- Mitchell, S. & Aron, L. (1999). *Relational Psychoanalysis. The Emergence of a Tradition*. Hindsdale: The Analytic Press.
- Mitchell, S. (1995). *Freud and Beyond*. Nueva York: Basic Books.
- Mitchell, S. (1988). *Relational Concepts in Psychoanalysis. An Integration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Oberman, L, & Ramachandran, V. (2007). The simulating social mind: the role of the mirror neuron system and simulation in the social and communicative deficits of autism spectrum disorders. *Psychological Bulletin*, 133(2), 310-327.
- Pally, R. (1998). Emotional processing: The mind-body connection. *International Journal of Psychoanalysis*, 79, 349-362.

- Panksepp, J. (2004). Affective consciousness: Core Emotional Feelings in Animals and Humans. *Consciousness and Cognition*, 14, 30-80.
- Panksepp, J. (2007). The Neuroevolutionary and Neuroaffective Psychobiology of the Prosocial Brain. R. Dunbar & L. Barrett. Eds. *The Oxford Handbook of Evolutionary Psychology*. New York: Oxford University Press, p. 145-162.
- Peirce, C-S. (1903). Tres tipos de razonamiento. Recuperado el 10 de julio de 2012 de <http://www.unav.es/gep/OnThreeTypesReasoning.html>
- Peirce, C-S. (1878). How to make our ideas clear. Recuperado el 12 de julio de 2006 de <http://www.peirce.org/writings/p119.html>
- Peirce, C.S. (1868). Algunas consecuencias de cuatro incapacidades. Recuperado el 6 de julio de 2007 de <http://www.unav.es/gep/AlgunasConsecuencias.html>
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge: MIT Press.
- Porte, M. (2005). Drive-Instinct. En A. Mijolla (Ed.), *International dictionary of psychoanalysis* (pp. 444-448). Detroit: Thompson Gale.
- Premack, D. & Woddruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Brain and Behavioral Sciences*, I, 515-526.
- Prinz, J. (2006). The Emotional Basis of Moral Judgements. *Philosophical Explorations*, 9(1), 29-43.
- Rayner, E. (1991). *The independent mind in British Psychoanalysis*. Londres: Free Associations Books.
- Schore, D. (2003). The human Unconscious. The development of the Right Brain and its Role in Emotional Life. En V. Green (Ed.), *Emotional Development in Psychoanalysis, Attachment Theory and Neuroscience* (pp. 23-54). Hove: Routledge.
- Schore, D. (2000). Attachment and the regulation of the human brain. *Attachment & Human Development*, 2(1), 23-47.
- Siegel, D. (1999). *La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para moldear nuestro ser*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Snelling, D. (2001). *Philosophy, Psychoanalysis and the Origin of Meaning-Pre-reflective intentionality in the psychoanalytic view of the mind*. Ashgate: Ashgate Publisher Limited.
- Strathearn L. (2007). Exploring the Neurobiology of Attachment. En L. Mayes, P. Fonagy & M. Target (Eds.), *Developmental Science and Psychoanalysis: Integration and Innovation* (pp. 117-130). London: Karnac Books.
- Stern, D. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. Nueva York: Norton & Company.
- Stern, D. (1985). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Thompson, R. (2006). The development of the person: social understanding, relationships, conscience, self. En N. Eisenberg (Ed.), *The handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional and personality development* (pp. 26-41). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognitions. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-735.
- Trevarthen, C. & Aitken, K. (2001). Infant intersubjectivity: research, theory and clinical applications. *Journal of child psychology and psychiatry*, 42(1), 3-48.
- Trevarthen, C. (1993). The function of emotions in early infant communication and development. En J. Nadel & L. Camaion (Eds.), *New Perspectives in Early Communicative Development* (pp. 48-81). Londres: Routledge.
- Tustin, F. (1992). *El cascarón protector en niños y adultos*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Wellman, H. M. (1990). The child's theory of mind. Cambridge: MIT Press.
- Winnicott, D. (1971). Realidad y juego. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D. (1945). Primitive Emotional Development. The International Journal of Psychoanalysis, 26, 137-143.
- Wittgenstein, L. (1953). Investigaciones filosóficas. Barcelona: Crítica. 1988.
- Wittgenstein, L. (1921). Tractatus Logico-Philosophicus. Madrid: Alianza Editorial. Ed. 1979.
- Wolheim, R. & Hopkins, J. (1982). Philosophical Essays on Freud. Cambridge: Cambridge University Press.

