

Coordinación y creación de sentido en la atención conjunta y la acción conjunta*

Shaun Gallagher**

La atención conjunta se localiza en la intersección de un complejo conjunto de capacidades que sirven a nuestras relaciones con los demás, tanto cognitivas como emocionales y orientadas a la acción. En un sentido, la atención conjunta involucra *cognición social*, nuestra capacidad para entender a otros, desde lo que pretenden y hasta lo que significan sus acciones. Existe aquí una relación de dos vías entre la atención conjunta y la cognición social. Por un lado, ciertas capacidades cognitivas sociales nos permiten involucrarnos en situaciones de atención conjunta con otros; por el otro, nuestros compromisos en situaciones de atención conjunta con otros nos permiten entender mejor sus intenciones y acciones.

Una manera de pensar esta relación de dos vías es ver que, en el desarrollo, la atención compartida es el puente entre la intersubjetividad primaria y la secundaria (Trevathan, 1979 y 1998; Trevathan y Hubley, 1978). La intersubjetividad primaria consiste en una serie de capacidades sensoriomotoras que se desarrollan y aplican en contextos interaccionales que nos permiten entender el significado de los movimientos, gestos, expre-

*Para el presente trabajo, he recibido apoyo a través de becas de investigación de la École Normale Supérieure de Lyon (ENS) y de Le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) en el tiempo en que fui profesor visitante en la ENS en Lyon (2010) e investigador visitante en el Centre de Recherche en Epistémologie Appliquée, École Polytechnique, Paris (2009). Además, me he beneficiado enormemente de las discusiones con Anika Fiebich durante ese tiempo. Versiones anteriores de este trabajo fueron presentadas en el Simposio de Ciencias Cognitivas y Filosofía de la Mente. Congreso Internacional de la Asociación Filosófica de México, ciudad de México, en enero de 2010, y en el Congreso Joint Attention: Developments in Philosophy of Mind, Developmental and Comparative Psychology, and Cognitive Science. Bentley University, Boston, en invierno de 2009.

**Moss Professor of Excellence in Philosophy, University of Memphis, Humanities Division, University of Hertfordshire.

siones faciales, dirección de la mirada y acciones intencionales de otra persona en el contexto de interacciones cara-a-cara. Éstas son las capacidades que primeramente requerimos para entrar en situaciones de atención conjunta, en las cuales somos, entonces, capaces de mejorar aún más nuestro entendimiento de los otros. En la intersubjetividad secundaria esto sucede viendo cómo ellos utilizan objetos y cómo el mundo compartido forma un contexto para sus acciones.

Los conceptos de intersubjetividad primaria y secundaria fueron explicados por primera vez en estudios del desarrollo. Sin embargo, no son etapas por las que atravesamos y que eventualmente dejamos atrás. Por el contrario, las diversas capacidades de intersubjetividad primaria y secundaria, incluyendo la atención conjunta, continúan caracterizando nuestras interacciones y acciones conjuntas en la edad adulta. Esto es, como adultos, continuamos confiando en capacidades corporizadas que facilitan nuestro entendimiento intersubjetivo primario de otros por medio de nuestra percepción de sus posturas, expresiones faciales, acciones, etcétera, y nuestras capacidades intersubjetivas secundarias para comprometernos con ellos en situaciones altamente contextualizadas (véase Gallagher, 2005, 2008a y b).

Aunque no de manera independiente de su participación en la cognición social, la atención conjunta también involucra nuestras capacidades para entender el mundo por medio de nuestras interacciones con otros. En este sentido, la atención conjunta forma la base de *la creación participativa de sentido* (De Jaegher y Di Paolo, 2007; De Jaegher, Di Paolo y Gallagher, 2010; Gallagher, 2009), es decir, de nuestra capacidad de coconstituir (con otros) significado en diferentes contextos y entornos. En la atención conjunta, que en el desarrollo comienza a emerger alrededor de los nueve meses de edad (Reddy, 2008), el mundo se me revela como teniendo ciertas saliencias. Por ejemplo, no sólo la dirección de la mirada de otra persona indica un interés actual en un objeto, sino que su expresión facial, que puede reflejar un contenido emocional específico, tendrá un efecto en la manera en que puedo llegar a sentir acerca de ese objeto, y puede provocar o desalentar una acción subsecuente dirigida hacia tal objeto (Bayliss *et al.*, 2006; 2007; Becchio *et al.*, 2008). Esta clase de fenómeno puede ser una parte compleja de la atención conjunta.

En este trabajo tengo varios propósitos: 1) quiero clarificar la relación entre interacción, atención conjunta y acción conjunta. La naturaleza interactiva

de la atención conjunta, con respecto a la cognición social, la creación participativa de sentido y la acción conjunta dependen de una cierta clase de coordinación intersubjetiva; 2) quiero explorar la naturaleza de esta coordinación. Argumentaré que, en lugar de ser un caso de coordinación de estados mentales o psicológicos, la atención conjunta involucra, ante todo, una coordinación de movimiento.

INTERACCIÓN, ATENCIÓN CONJUNTA Y ACCIÓN CONJUNTA

La interacción social es un acoplamiento corregulado mutuamente comprometido entre, al menos, dos agentes autónomos, donde la corregulación y el acoplamiento se afectan mutuamente, y constituyen una organización autosustentable en el dominio de las dinámicas relacionales (De Jaegher *et al.*, 2010). Si la autonomía de un agente es disuelta porque uno de ellos es el único regulador del acoplamiento, mientras el otro está sólo copresente, ésta ya no es una interacción en sentido estricto. La relación de un agente con un objeto o herramienta no es tampoco una interacción en ese sentido, pues tampoco en este caso hay reciprocidad. No obstante, en tanto que las condiciones de dicha definición sean cumplidas, ésta puede aplicar a interacciones interespecíficas o, inclusive, con robots (que son autónomos en el sentido pretendido).

La acción conjunta es una forma compleja de interacción social que involucra intención(es) compartida(s). Hay diferentes puntos de vista en la literatura actual acerca de qué exactamente constituye la acción conjunta. Sebanz, Bekkering y Knoblich (2006: 70) definen la acción conjunta como “cualquier forma de interacción social mediante la cual dos o más individuos coordinan sus acciones en el espacio y el tiempo para producir un cambio en el ambiente”. Ellos identifican la atención conjunta, la observación de la acción, la distribución de tareas y la coordinación de la acción como mecanismos cognitivos por medio de los cuales puede lograrse una acción conjunta exitosa. Fiebich y Gallagher (s.f.) argumentan que los patrones de comportamiento coordinados son (más o menos) determinados dependiendo de la intención compartida que tengan los agentes. Tener una intención compartida requiere no sólo que comportamos una meta, sino que seamos conscientes de que tenemos una meta común. Este *conocimiento*

común de aspirar a la misma meta es un requerimiento crucial para las acciones conjuntas (Sebanz *et al.*, 2006; Tomasello *et al.*, 2005).

Bratman (1993) destaca la idea de que una intención compartida consiste principalmente en las interrelaciones de las actitudes de los agentes. Éstas no son proposicionales; es decir, una intención compartida “no es una actitud en la mente o las mentes de alguno o ambos participantes. Por el contrario, es un estado de cosas que consiste principalmente en actitudes (ninguna de las cuales es en sí misma la intención compartida) del participante e interrelaciones entre actitudes” (Bratman, 1993: 107-108). Como sugeriré más adelante, las actitudes (la atención conjunta) que están en juego en la acción conjunta son (es) principalmente motoras.

De acuerdo con esto, las siguientes tres condiciones son necesarias y conjuntamente suficientes para la acción conjunta:

1. tener una intención compartida (*i.e.*, aspirar a una meta compartida). Esto presupone
2. tener un conocimiento común de aspirar a esa meta; y
3. participar en patrones de comportamiento cooperativos (determinados en diversos grados por reglas o regularidades) con el fin de alcanzar la meta (véase Fiebich y Gallagher, *s.f.*).

La acción conjunta es, entonces, una forma compleja de interacción social en la que los agentes coordinan intencionalmente su comportamiento, y donde patrones de comportamiento coordinados pueden ser (más o menos) determinados de antemano por reglas o regularidades dependientes de la intención compartida de los agentes.

En la atención conjunta, cada uno de los perceptores que atiende conjuntamente está consciente de que él mismo y el otro están atentos a una entidad o evento. Ambos agentes interactúan en una relación triádica (agente-agente-objeto/evento). Dada la definición de acción conjunta bosquejada anteriormente, cuando dos personas entran intencionalmente en atención conjunta, entonces ésta en sí misma puede ser considerada una *acción conjunta básica*, en analogía con la definición instrumental de Chisholm (1969) de *acciones básicas*.

De acuerdo con Chisholm (1969), una acción es básica cuando un agente la ejecuta sin hacerlo, *por medio* de la ejecución de alguna otra acción.

En el caso de una acción normal, compleja e intencional, si mi intención es conseguir una bebida, aquélla se conforma de más acciones básicas como caminar a través de la habitación, alcanzar y tomar la bebida, etcétera. No sólo estas acciones básicas son movimientos intencionales de mi parte, sino que, además, sin éstas nunca sería capaz de conseguir mi bebida. Danto (1965), por el contrario, apela al concepto de relación causal para definir el criterio de básico. Él enfatiza que “cuando *M* lleva a cabo una acción básica, no hace nada primero que cause que ésta suceda” (Danto, 1965: 142).

Varios ejemplos de acciones básicas proporcionados por Danto y Chisholm sugieren que simples (no mediados) movimientos corporales son casos paradigmáticos de acciones básicas. Sin embargo, ésta no es una tesis consensuada en la literatura y es negada por algunos teóricos (e.g., Baier, 1971; Hornsby, 1980). Otra cuestión es si las acciones básicas son realmente acciones. Sneddon (2006) considera que las acciones básicas no son acciones reales, sino entidades teóricas cuya existencia requiere demostración (2006: 101). La estrategia habitual en relación con el establecimiento de la realidad de las acciones básicas es: 1) apuntar a la fenomenología de la acción —i.e., que algunas acciones corporales parecen ser no mediadas y directamente deseadas—, o 2) ofrecer un argumento que involucre evitar la regresión al infinito —i.e., que no todas las acciones pueden ser mediadas (véase Danto, 1979: 46). Sneddon, sin embargo, argumenta que las acciones básicas son meras abstracciones de acciones normales complejas más que reales en sí mismas. Desde este punto de vista, la fenomenología, en vez de apoyar la existencia de acciones básicas, sólo conduce a abstracciones reflexivas acerca de la acción.

Además, Sneddon sugiere que eludir la regresión al infinito significa que, en el fondo, en lugar de acciones básicas encontramos procesos que no cuentan como acciones genuinas; los movimientos corporales no deberían ser considerados acciones *per se*. Uno podría aceptar aquí que las acciones básicas son sólo acciones en un sentido derivativo, pues su estatus intencional, y aspectos importantes de su control motriz, derivan de las acciones intencionales complejas a las que sirven (véase el ejemplo de Baier de atar las agujetas con el fin de hacer que las propias manos se muevan de la manera correcta).

La sugerencia de Sneddon de que las acciones básicas no son reales, sin embargo, no aplica al concepto de acción *conjunta* básica. No hay ninguna

afirmación de que ejecutamos una acción conjunta básica sin realizar algunas otras no conjuntas y, a diferencia del concepto de acción básica, existe una clara historia motivacional que puede ser definida para una acción conjunta básica tal como la atención conjunta intencional. En tanto que el debate acerca de la acción básica se refiere a si ciertos eventos corporales constituyen acciones o no, y si estos eventos son necesarios para y lógicamente acciones anteriores más complejas, las acciones conjuntas básicas son *conjuntas* definidas (anteriormente) por condiciones claras que involucran (al menos) dos agentes interactuando y su intención *compartida*. De hecho, uno puede analizar la acción conjunta en componentes más sutiles de interacción (aquellos que involucran atención compartida o los diversos movimientos corporales que constituyen la coordinación requerida). Pero tales componentes no pueden considerarse acciones *conjuntas más básicas*, pues no son en lo absoluto acciones conjuntas, aun cuando sean interaccionales. Las acciones que resultan ser más básicas resultan *no* ser acciones *conjuntas más básicas*, sino acciones no-conjuntas (e.g., movimientos corporales de coordinación) e interacciones sin intenciones compartidas.

Una *explicación instrumental de la acción conjunta básica* afirmaría, entonces, que una acción conjunta es básica si dos (o más) agentes ejecutan la acción conjunta sin hacerlo, por medio de la ejecución de alguna otra acción conjunta (Fiebich y Gallagher, s.f.). En esta explicación, la atención conjunta es una acción conjunta básica. La atención conjunta es un proceso interaccional real (no una entidad teórica o una mera abstracción de alguna acción más compleja) en el cual nos involucramos con otros. De hecho, uno puede analizar la atención conjunta en componentes más sutiles de interacción (por ejemplo, aquellos que involucran varios movimientos corporales que constituyen la coordinación requerida para llevar a cabo la atención conjunta). Dado que la atención conjunta, en tanto que involucra: 1) una intención compartida, 2) conocimiento común de la intención de una meta compartida, y 3) participación en patrones de comportamiento cooperativos con el fin de alcanzar esta meta, es una acción conjunta, y, en el análisis, sus componentes no son en sí mismos otras acciones conjuntas; entonces es una acción conjunta básica y, en muchos (quizás en la mayoría, sino es que en todos los) casos de acción conjunta, opera como tal.

¿LA ATENCIÓN CONJUNTA REQUIERE LA COORDINACIÓN PSICOLÓGICA DE LA ATENCIÓN?

*En la atención conjunta, el niño coordina su atención
al objeto y al adulto al mismo tiempo que el adulto
coordina su atención al mismo objeto y al niño*

TOMASELLO, 1995: 107.

¿Cuál es la naturaleza de la coordinación requerida para la atención conjunta? En aquellas teorías en las que ésta es considerada una precursora de la teoría de la mente (e.g., Baron-Cohen 1991 y 1995), aquélla es descrita frecuentemente en términos psicológicos, donde el concepto de atención es considerado un estado mental. Para Baron-Cohen, la atención conjunta involucra una forma de metarrepresentación; una capacidad para representar o tener un entendimiento rudimentario del hecho de que mi atención y la atención del otro están dirigidas hacia la misma cosa externa. Desde este punto de vista, la capacidad de atención conjunta involucra un comportamiento de lectura de mente “en términos de *estados mentales volitivos* (deseo y propósito) y de leer la dirección de la mirada en términos de estados mentales perceptivos (e.g., ver)”, para ver que “diferentes personas pueden estar experimentando estos estados mentales particulares acerca del mismo objeto o evento” (Baron-Cohen, 1995: 51).⁴ Para Bruner, “la atención conjunta involucra el conocimiento de que otro está mirando a y experimentando algo en el mundo visual” (1995: 7); como tal, es un “encuentro de mentes”.

Tomasello (1995) indica que “ambos participantes están monitoreando la atención del otro a la entidad externa”, y que la coordinación que tiene lugar en interacciones de atención conjunta se lleva a cabo por medio de una *lectura de mente recursiva* (2008: 189-190: 198) en la que éstos tienen un entendimiento “de que el otro participante tiene como foco de atención la misma entidad que uno mismo” (1995: 105-107). Del mismo modo, Baldwin considera que la atención conjunta involucra “el reconocimiento de que el enfoque mental en alguna cosa externa es compartido” (1995: 132).

⁴Baron-Cohen ve a las metas y los deseos como estados mentales primitivos, mínimamente requeridos para dar sentido al comportamiento animal. Él sugiere: “Si ves un animal moviéndose, ya sea una amiba, un ratón o un Primer Ministro inglés, a todo lo que necesitas referirte para comenzar a interpretar su movimiento es a estos dos estados mentales básicos” (1995: 32).

Términos como “conocimiento”, “entendimiento” o “enfoque mental” significan un proceso cognitivo ideacional que conduce al siguiente tipo de descripción:

En sus mentes, ellos hacen una comparación entre su propia meta percibida y la meta percibida del foco de atención de su compañero. No somos capaces de observar este proceso cognitivo de entendimiento que tiene lugar en las mentes de, respectivamente, hijo y padre. Con la finalidad de encontrar episodios de atención conjunta, tenemos que buscar signos visibles del entendimiento antes mencionado en el comportamiento de hijo y padre (Ingsholt, 2002).

Hasta ahora he citado psicólogos (Doherty, 2006),² pero los filósofos apoyan frecuentemente el punto de vista según el cual la coordinación involucrada en la atención conjunta es de estados mentales. Tradicionalmente, ellos explican esta coordinación psicológica en términos de actitudes proposicionales, o estar en ciertos estados proposicionales, como creencia o deseo, estados en los cuales reconocemos mentalmente que algo es el caso. Con respecto a la atención conjunta, el objeto de tales estados proposicionales son los estados mentales de la otra persona. Naomi Eilan (2002) ensaya este “análisis filosófico típico” refiriéndose a un ejemplo sugerido por Schiffer (1988). Tú y yo estamos sentados en una mesa con una vela entre nosotros. “Un análisis filosófico típico de lo que debe ser cierto sobre mí si éste es, digamos, un caso de conocimiento mutuo me adscribirá, al menos, la creencia de que tú ves la vela, la creencia de que tú crees que yo veo la vela, la creencia de que tú crees que yo creo que tú ves la vela” (Eilan, 2005: 2). Esto, sugiere correctamente Eilan, conduce a cuestiones acerca de las iteraciones infinitas de creencias, lo cual ella, también acertadamente, rechaza.

Si, como se acepta generalmente, los niños de nueve meses, cuando se dice que la capacidad de atención conjunta se desarrolla, no tienen todavía un concepto de creencia, ésta es seguramente la imagen errónea. Pero eso no descarta la idea de que ellos puedan tener un entendimiento de atención o intención, y éste puede ser un aspecto primero o precursor de una comprensión más completa de una teoría de la mente. De acuerdo con esto,

²Véase Doherty para una discusión en torno a si la mirada es entendida de manera mentalista por los niños.

uno podría aún pensar en los estados atencionales en términos de actitudes proposicionales. John Campbell resume las posibilidades:

Hay varias formas en las que los estados proposicionales podrían estar involucrados en la coordinación. Los estados proposicionales podrían entrar en el control mismo de la atención y en mi reconocimiento de cómo mi atención, o tu atención, está siendo controlada. Primero, podría ser que yo sé a qué estás prestando atención y que este conocimiento es un factor que contribuye a mantener mi atención en la cosa. Segundo, yo podría tener la intención de prestar atención a cualquier cosa a la que tú prestes atención. Tercero, podría ser que yo sé que la razón por la que estoy prestando atención a la cosa es, en parte, que tú le estás prestando atención. Y finalmente, podría ser que yo sé que la razón por la que tú estás prestando atención a la cosa es, en parte, que yo le estoy prestando atención (Campbell, 2005: 245).

Tales explicaciones sugieren que la atención conjunta aparentemente involucra cognición social del tipo conocido como lectura de mente. No sólo tengo que saber que tú estás prestando atención, sino que además que tú eres capaz de tener un estado mental tal como prestar atención a algo. Estas versiones de la atención conjunta basadas en la teoría de la mente incluyen "teoría teoría" (TT) y algunas explicaciones de la teoría de la simulación (ST).

Para TT debo tener un concepto de atención y un conocimiento explícito o táctico de una teoría que me permitiría entender que tú estás prestando atención a X. Entonces ST requiere que simule la posesión de tu estado mental mientras prestas atención a X. Para ambas, TT y ST, como indica Campbell, el proceso "es "fuera de línea" en el sentido en que su resultado no es permanente y está desacoplado de la acción" (2005: 242). Desacoplado de la acción porque, tradicionalmente, TT y ST han sido forjadas en el modo de observación en tercera persona y no en la interacción en segunda persona. Esto por sí solo debería decirnos que TT y ST van a tener dificultades para explicar la atención conjunta, la cual es claramente "en línea" e interaccional. Como señala Johannes Roessler (2005: 236), esto es ya problemático para TT y ST; esto es, para cualquier explicación de la cognición social que dependa de algún tipo de paso adicional de interpretación más allá de lo que está disponible perceptivamente y en el contexto interactivo. "El problema es que, mientras que existe una intuición convincente de que los niños de un año tienen alguna comprensión de la atención de otros, hay

también bases *prima facie* para dudar que tengan las capacidades conceptuales necesarias para la interpretación (tales como la capacidad para dar explicaciones causales)” (Roessler, 2005: 236).

Sin embargo, Campbell proporciona ejemplos donde esta clase de coordinación de la atención no involucra actitudes proposicionales, no es psicológica en ese sentido y es de muy bajo nivel: una manada de vacas “participando en referenciación social” mientras se mueven hacia un objeto; un equipo de futbol monitoreando mutuamente su atención de manera no-conceptual.

Quiero favorecer a las vacas y a los jugadores de futbol más que a los ideólogos de la teoría o de la simulación, quienes plantean la tarea como coordinación psicológica y conocimiento de la mente del otro, y quienes apelan a actitudes proposicionales o representaciones mentales para hacer esto. Al tomar una perspectiva enactiva o interaccionista, quiero decir que la atención conjunta desacoplada de la acción es un caso inusual (quizás el que en mi conexión o coordinación con la otra persona se rompe).

VACAS

En el ejemplo de John Campbell (2005), me encuentro a mí mismo en una pradera mirando unas reses que, al verme comienzan a moverse hacia mí. Conforme cada vaca se mueve, parece estar cerciorándose de que sus compañeras vienen con ella. No estoy seguro de qué decir acerca de las vacas, o de qué podría significar para éstas participar en referenciación social entre ellas (si es eso lo que está sucediendo), pero, sin intentar entrar en las mentes de una manada de vacas, sin tomar la postura intencional o tratar de elaborar algún conjunto de actitudes proposicionales que yo les atribuya, mi entendimiento de su atención conjunta a un objeto particular (y, dado que yo sé que ellas me ven y se dirigen hacia mí, mi propia atención conjunta coordinada hacia el mismo objeto), cuando ese objeto resultado ser yo se traduce de inmediato en movimiento de mi parte. Si me pongo a reflexionar acerca de si ellas tienen la intención de cambiar de dirección antes de alcanzarme, esa clase de intención es algo que estoy tratando de percibir en sus movimientos —o en el de la manada como un todo— y en la forma de la pradera y las distintas posibilidades que tienen para cambiar

de rumbo, y no algo que estoy tratando de discernir a partir de sus estados mentales. Puedo ver que ellas me tienen como meta y que no hay nada más en la pradera que pueda capturar su atención. Mi atención coordinada hacia qué y hacia dónde están prestando atención, y una preocupación por mi propia seguridad, es lo que está poniendo mis pies en movimiento.

En muchos casos, la atención que comparto con otros seres humanos no es más que algo como esto. Si resulta que John y yo estamos en la pradera mirando una estampida de vacas venir hacia nosotros, si ambos captamos la mirada del otro, si John toma mi brazo y grita y comenzamos a correr, ¿hay algo más acerca de la atención conjunta que tengamos que explicar? Estoy asumiendo que tenemos aquí, siguiendo la terminología de Peacocke (2005: 302), una “disposición perceptiva mutua y abierta” de la cual somos mutuamente conscientes. Sabemos que vemos a la manada venir hacia nosotros, y sabemos que sabemos, y tomo el estatus de tal conocimiento como de un tipo muy práctico que está basado en una percepción recurrente. ¿Necesito tener una teoría que explique por qué alguien agarra el brazo de otra persona? ¿Necesito simular la situación de John o lo que podríamos estar pensando? Sugiero, por el contrario, que todo lo que necesito para la interacción mutua y entender las intenciones de John, se encuentra ya ahí, en la dirección de la mirada y su ritmo, en el hecho de tomar mi brazo, en la entonación del grito, y no tengo que ir más lejos para tratar de descubrir una serie de creencias o deseos que John podría tener. Por supuesto que sería interesante saber que John cree que estas vacas son, de hecho, toros (algo que podría aprender posteriormente en una conversación); pero esto no tendría ningún propósito útil en el momento en que decidiéramos salirnos del camino.

NIÑOS

En algún punto intermedio entre la idea de que las vacas mismas podrían estar involucradas en una forma de atención conjunta (lo que Campbell sugiere) y de que John y yo podríamos involucrarnos en atención conjunta mientras huimos de ellas, existen explicaciones acerca de cómo los niños entre nueve meses y un año de edad desarrollan la capacidad de atención conjunta conforme pasan de la intersubjetividad primaria a la secundaria.

La duda de Roessler, citada anteriormente, acerca de las capacidades cognitivas de los niños parece aquí un reto serio a las explicaciones, TT y ST.

Aun admitiendo esto, los teóricos la simulación y la teoría pueden todavía persistir: si no es teoría o simulación lo que proporciona el acceso a las mentes de otros, ¿qué es entonces? ¿Cuál es la naturaleza de los factores perceptivos y contextuales que, aparentemente, nos dan acceso directo al estado mental de atención de otra persona? Primero, pienso que éste es simplemente un modo equivocado de enmarcar el problema, porque una vez que admitimos que lo que se requiere es discernir estados mentales, los cuales no son accesibles y que deben ser inferidos; entonces la atención conjunta en niños es problemática del modo en que explica Roessler, y algo tan simple como la percepción y el contexto parecen insuficientes para hacer el trabajo. No obstante, si pensamos en la tarea no como accediendo a actitudes proposicionales interiores, sino como viendo intenciones y disposiciones en los comportamientos corporizados, movimientos, expresiones faciales, gestos y acciones de otros (sin negar una dimensión de experiencia interior asociada a estas externalidades); entonces no hemos arreglado el problema de manera tal que sólo la teoría o la simulación pueden resolverlo.

Para tener una mejor idea de lo que la percepción y el contexto pueden hacer por nosotros en este sentido, así como mayor claridad de lo que uno podría significar al afirmar que algún tipo de “entendimiento” está involucrado (Roessler, 2005: 237; Hutto, 2009). Al menos algunos teóricos usan este término en el de niños, si no en el caso de las vacas. Echemos un vistazo a los futbolistas. Necesitamos también tener en mente que las capacidades intersubjetivas primarias con las que contamos en el primer año de vida para obtener entendimientos pragmáticos, así como la capacidad de atención conjunta que desarrollamos por ese tiempo, no desaparecen ni son reemplazadas por teorías o capacidades de simulación que se desarrollen posteriormente. La evidencia tanto conductual como fenomenológica sugiere que las capacidades intersubjetivas primarias —y secundarias— no son simplemente precursoras, ellas continúan siendo a las que recurrimos en nuestras interacciones cotidianas (véase Hobson y Lee, 1999; Dittrich y Lea 1996). Un análisis cercano de la expresión facial, el gesto y la acción en contextos cotidianos, por ejemplo, muestra que los adultos continúan dependiendo de capacidades interactivas corporizadas para entender las intenciones y las acciones de otros, igual que para llevar a cabo tareas interactivas (Lindblom, 2007).

LOS FUTBOLISTAS

Campbell nos hace notar el tipo de atención que está en juego en un partido de fútbol. En sus palabras: “un equipo jugando fútbol está continuamente monitoreando entre sí la atención de cada quien. Pero esto no requiere que ellos estén involucrados en un pensamiento conceptual o que tengan, inclusive, conocimiento reiterado de la dirección de la atención de cada uno” (2005: 245). Podemos poner esto en términos más positivos extendiendo lo que Merleau-Ponty ha dicho al respecto.

Para el jugador en acción, el campo de fútbol no es un “objeto”, esto es, el término ideal que puede hacer surgir una multiplicidad indefinida de visiones en perspectiva y permanecer equivalente bajo sus transformaciones aparentes. Está impregnado de líneas de fuerza (la “línea de meta”; aquellas líneas que demarcan el “área de penales”) y está articulado en sectores (por ejemplo, las “aperturas” entre los adversarios) que llaman a un cierto modo de acción y que inician y guían la acción como si el jugador no se percatara de ello. El campo no le es dado, sino que está presente como el término inmanente de sus intenciones prácticas; el jugador se hace uno con él y siente la dirección de la “meta”, por ejemplo, tan inmediatamente como los planos vertical y horizontal de su propio cuerpo (Merleau-Ponty, 1983: 168-69).

Lo que tenemos aquí es una descripción de cómo las intenciones y las acciones del jugador son moldeadas por el entorno físico y por la naturaleza del juego que está haciendo. Controlar el balón en este campo y crear la estrategia para llegar a la portería no son cosas que se lleven a cabo solamente en la cabeza del jugador, sino que, necesariamente, se trata de procesos que están dispuestos a lo largo de este campo, desde la perspectiva del jugador conforme se posiciona y se mueve a través de la cancha. Mi control del balón se logra en el movimiento que se produce por el contexto particular de aquí-y-ahora-en-este-campo-conforme-yo-estoy-corriendo-y-pateando y de acuerdo con estas líneas en el campo se están acercando y retrocediendo en respuesta a mi propio movimiento. Ésta es una explicación muy ecológica (Gibson hubiera estado en el equipo de Merleau-Ponty en este aspecto). Todas las *affordances* están dispuestas en los puntos que conectan mi movimiento corporizado al campo definido con precisión en el contexto del juego.

Como reconoce Merleau-Ponty, este campo no está vacío de otros, y muchos de esos están claramente involucrados en relaciones de atención conjunta con el jugador que controla el balón. Cada uno está prestando atención a la pelota (entre otras cosas) y el jugador sabe que cada uno está prestando atención; y cada uno sabe que él está prestando atención, y así sucesivamente. Más aún, las intenciones de cada uno son bastante transparentes y están especificadas por el contexto y las reglas del juego. No hay necesidad aquí de una teoría de la mente; no tengo que inferir nada acerca de tus actitudes proposicionales si usas una camiseta de diferente color. No tengo que ponerme en tu lugar y elaborar algunas creencias pretendidas para conocer tus intenciones. Tus intenciones específicas son bastante aparentes en la manera en que te estás moviendo hacia mí o posicionando entre la meta y yo. Mis intenciones-en-acción (cómo voy a llevar a cabo mi intención de anotar un gol) son decididas no sólo por las reglas del juego, ni por mis tácticas decisivas, sino por ti y por mis compañeros de equipo en la misma medida que por las líneas de campo. Como sugiere Hobson (2011) en el contexto del desarrollo, los otros son *affordances* o, en algunos casos, *disaffordances* tanto como el campo lo es. Como sugiere Merleau-Ponty, mi conciencia de todo esto sólo puede alcanzar a mis acciones en tanto que me encuentro a mí mismo moviéndome de este modo y del otro.

La atención conjunta, en este caso, es enteramente percepción, contexto y movimiento. Además, mi entendimiento-campo-de-futbol de otros es pragmático en el sentido de un saber-cómo más que un saber-qué. Está orientado a la acción y a la interacción con ellos. Los ideólogos de la teoría podrían argumentar que todo esto presupone una teoría de cómo esperamos que los futbolistas actúen. No está claro para mí que esta teoría sea lo que entra en el entendimiento pragmático que ayuda a constituir el significado del comportamiento de los otros. Uno aprende a jugar futbol practicando y jugando, y se llegan a entender las acciones precisas de otros en el campo en términos de esa práctica, más que en términos de alguna teoría general. Aun cuando pateo la pelota por la cancha y trato de circunnavegar al jugador adversario, no lo hago teorizando acerca de sus estados mentales.³ Más

³En este sentido, el juego de futbol no se parece en nada al que se representa en el juego filosófico de futbol de Monty-Python (véase <http://www.youtube.com/watch?v=ur5fGSBsfq8>), aunque los teóricos más extremistas podrían imaginarlo de esta manera.

bien, me involucro en acciones conjuntas básicas con él. Esto es, entro en estados de atención conjunta percibiéndolo y moviéndome de ciertas maneras mientras *mutatis mutandis* él hace lo mismo, aunque desplazándose de forma distinta con respecto a mí.

Mi entendimiento pragmático no es un logro ideacional o intelectual. Existe un uso del término *entendimiento* en Heidegger (1962) que se acerca al sentido que le damos aquí. Esto es, al igual que el campo no es un objeto —algo *Vorhanden*— sobre el que tengo que meditar, tampoco el otro jugador es, en primer lugar, alguien a quien observo como tal desde una perspectiva en tercera persona en la cual lo mido como un adversario. Por el contrario, el otro es alguien con quien ya estoy interactuando de modo tal que está facilitando o bloqueando mi portería. Yo me relaciono con el balón y con el campo como *Zuhanden*, una serie de *affordances* a la mano (o en este caso, “al pie”). Otros *fall into play* en torno a estos tipos de involucramientos pragmáticos.

CREACIÓN PARTICIPATIVA DE SENTIDO EN EL PUB

Uno podría objetar, sin embargo, que las prácticas en el campo de fútbol son más bien limitadas en términos de lo que necesitamos entender para una interacción intersubjetiva. Las intenciones en tales contextos, podría uno afirmar, se reflejan en la propia camiseta; los movimientos tienen metas bien definidas inclusive si son algunas veces fabulosamente complejos. No tenemos aquí un gran reto cuando se trata de elaborar los patrones de atención conjunta o de entender la cognición social. Pero creo que esto aplica a muchas situaciones humanas, circunscritas por el tiempo, el lugar y las costumbres.

Sabemos, por ejemplo, que las cosas cambian dramáticamente cuando, después del juego, salimos a tomar unos tragos. Esto incluye nuestras relaciones inmediatas con otros. Aun así, continuamos involucrándolos en formas de atención conjunta que siguen siendo pragmáticas o específicamente sociales. El juego cambia; las reglas también cambian; pero las capacidades básicas de intersubjetividad primaria y secundaria, incluida la atención conjunta, continúan dándonos acceso al significado de la otra persona. Incluso en el ruidoso *pub*, donde puedo tener gran dificultad para escuchar

lo que mi compañero de equipo tiene que decir, puedo todavía seguir su narración y participar en la conversación apoyándome en gestos, expresiones faciales, ajustes de postura, entonaciones vocales, y así sucesivamente. Igualmente en nuestros cortos pero altamente significativos encuentros con la barman, ella nunca parece tener problemas para comprender nuestras intenciones, deseos y apreciaciones, aun si son expresados únicamente por gestos, todas estas expresiones comunicativas involucrando acciones conjuntas básicas de atención.

Los problemas de la cognición social (cómo entendemos a otros) y de la creación participativa de sentido (cómo entendemos el mundo que nos rodea *con* o *a través de* otros) están estrechamente relacionados, pero son, de hecho, dos problemas distintos (Gallagher, 2009). De Jaegher y Di Paolo (2007) definen la creación participativa de sentido de acuerdo con una más básica, donde los intercambios enactivos con el mundo son inherentemente significativos. De manera importante, sin embargo, ellos señalan que la creación de sentido no solamente sucede por medio de un movimiento enactivo y corporizado, sino también a través de la interacción coordinada con otros, y ésta es precisamente la creación *participativa* de sentido. De Jaegher y Di Paolo (2007) se han quejado, no obstante, de que el concepto de creación participativa de sentido está simplemente ausente, incluso en explicaciones corporizadas de la cognición social, las cuales podrían mejorarse si fueran reorientadas para abordar esta cuestión. Su idea es, entonces, “replantear el problema de la cognición social como el problema de cómo el significado es generado y transformado en la interacción entre el proceso de interacción que se desarrolla y los individuos involucrados en él” (2007: 485). De este modo, dichos autores están interesados en saber cómo aspectos de la interacción social afectan la manera en que los participantes se entienden unos con otros. Es decir, dialogar acerca de cómo las atribuciones emocionales están influidas por el retraso temporal o son construidas recíprocamente (2007: 497-98). Asimismo ellos consideran éste como un ejemplo de creación participativa de sentido (véase también Fuchs y De Jaegher, 2009).

He argumentado que es mucho más preciso decir que la creación participativa de sentido es un problema estrechamente relacionado, pero distinto al de la cognición social. La creación participativa de sentido aborda la cuestión de cómo la interacción intersubjetiva contribuye a la constitución

de significado y, de manera más general, a la co-constitución del mundo significativo. La pregunta que la creación participativa de sentido aborda es: ¿cómo nosotros, juntos, en un proceso social, constituimos el significado del mundo? En contraste, el problema de la cognición social se centra en la siguiente pregunta: ¿cómo entendemos a otra persona?

Todavía podríamos decir que estos dos problemas están estrechamente relacionados. Por un lado, el de la creación participativa de sentido es el problema más general y puede incluir a la cognición social, pues si estamos tratando de darle sentido al mundo, éste incluye a otras personas. En este aspecto, entender a otros puede ser parte de la creación participativa de sentido si, al darles sentido, también estamos involucrados con ellos o con otros de manera interactiva o en acciones conjuntas dirigidas hacia el mundo. Por otro lado, y en un sentido más primario, va en la dirección opuesta; esto es, nuestro entendimiento del mundo es moldeado por las interacciones con, y en nuestro entendimiento de, otras personas, de cómo ellas actúan en el mundo, cómo valoran o no los objetos, y así sucesivamente. Hay un cierto ordenamiento de estos problemas, donde la creación participativa de sentido, en su mayor parte, parece presuponer que soy capaz de crear sentido de la otra persona en nuestras interacciones (véase De Jaegher y Di Paolo, 2007).

A pesar de la estrecha relación entre los dos problemas, es importante notar su diferencia. Ésta se resume en términos de sus respectivos objetivos: en el caso de la creación participativa de sentido, el mundo (más en general); y en el de la cognición social, otros agentes o personas. Entender a otra persona es muy distinto que entender una herramienta, un objeto, un evento del mundo, etcétera; de hecho, incluso percibir a otra persona es distinto que percibir una herramienta o un objeto (Gallagher, 2008b). Darle sentido al mundo en conjunto (*con* otra persona) no es lo mismo que darle sentido a otra persona dentro de nuestra relación interactiva, aun si esa relación involucra la creación participativa de sentido. Un proceso puede contribuir al otro; así, ambos procesos dependen de la interacción. La creación participativa de sentido involucra interacción con otros y atención conjunta; el significado del mundo emerge a través del conjunto de dichas interacciones y atenciones. En cierto sentido, en la medida en que la interacción intersubjetiva está involucrada tanto en la cognición social como en la creación participativa de sentido, tenemos dos preguntas

distintas con una base común para su respuesta. Quizá la cercanía de estos problemas se revela mejor en las concepciones de atención conjunta e intersubjetividad secundaria, en las que nuestra capacidad de ver e interactuar con otros en nuestro trato diario con el mundo —mientras usamos objetos, navegamos por las situaciones, etcétera— nos ayuda a entender sus intenciones, sentimientos, actitudes, disposiciones, y así sucesivamente. Podemos pensar en las capacidades obtenidas por medio de la atención conjunta y la intersubjetividad secundaria como contribuyendo a la manera en que juntos podemos darle sentido al mundo.

El análisis de las interacciones sociales en actividades compartidas, acciones conjuntas, trabajo en conjunto, prácticas comunicativas, etcétera, muestra que los agentes coordinan sus movimientos, gestos y actos de habla (Issartel *et al.*, 2007; Kendon, 1990; Lindblom, 2007) a niveles de movimiento no tan distintos de aquellos involucrados en jugar fútbol. En la comunicación, mientras escuchamos a otra persona, coordinamos nuestras secuencias percepción-acción; nuestros movimientos están acoplados con cambios en la velocidad, dirección y entonación de los desplazamientos y expresiones del hablante. Nuestros movimientos están frecuentemente sincronizados en resonancia con otros, siguiendo un comportamiento ya sea en-fase o fuera-de-fase, y en covariación rítmica de gestos y expresiones faciales o vocales (Fuchs y De Jaegher, 2009).

Estudios del desarrollo muestran la aparición temprana y la importancia de este ritmo y coordinación en el contexto intersubjetivo. Esta clase de interacción involucra coordinación sin implicar una sincronización perfecta. Estudios muestran que los niños no autistas a partir de los tres meses de edad prefieren modulaciones leves (tiempos de retraso) y contingencia imperfecta en respuestas (Gergely, 2004). Movimientos continuos, unos sincronizados y otros no, así como los estados intermedios guían el proceso. Afinación, pérdida de afinación y restablecimiento de la afinación mantienen tanto la diferenciación como la conexión. De manera importante, la interacción va más allá de cada participante; da como resultado algo (la creación de significado) que va más allá de lo que cada individuo *qua* individuo puede traer al proceso. Puede haber sólo dos individuos si no existe interacción; pero si dos interactúan, hay algo más, justo como cuando dos personas bailan tango, algo dinámico se crea que ninguno podría crear por sí mismo.

En este sentido, la interacción instituye algo nuevo, o al menos algo más de lo que cada individuo trae al proceso; de la misma manera que el tango o un juego de fútbol instituye algo más que los bailarines o los jugadores individuales. De hecho, esto refleja un aspecto hermenéutico básico de la interacción; es decir, la interpretación de la otra persona, o del mundo *con* o *a través* de la otra persona, siempre se extiende más allá de los procesos en los agentes individuales (Gallagher, 1992). De acuerdo con esto, las interacciones sostenidas y repetidas construyen un “conocimiento relacional implícito” y mejoran las posibilidades de lograr una mayor fluidez, flexibilidad e interacciones aún más exitosas (véase De Jaegher y Di Paolo, 2007: 496).

En el *pub* como en el fútbol y como en la vida más en general, está por un lado el andamiaje externo —el lugar físico o la arquitectura, el juego, las reglas, o simplemente las costumbres— y, por el otro, mis capacidades corporizadas y cognitivas: capacidades que comienzan y continúan siendo sensoriomotoras, perceptivas y orientadas a la acción. Me he enfocado aquí en la última serie de procesos, a saber, en la atención conjunta como una acción conjunta básica que involucra coordinación corporizada en procesos que apoyan la cognición social y la creación participativa de sentido. Estos procesos se amplían a prácticas sociales y culturales, empresas gobernadas por reglas e instituciones. El juego de fútbol quizá comienza a dejar esto claro, pero hay mucho más que decir acerca de cómo las prácticas e instrucciones comunicativas pueden substituir a la atención conjunta (Fiebich y Gallagher, s.f.) y cómo las prácticas sociales y las instituciones (por ejemplo, los sistemas legales) apoyan (o interfieren) nuestros compromisos cognitivos y existenciales (véase Gallagher y Crisafi, 2010).

FUENTES CONSULTADAS

- BAIER, Annette (1971), “The search for basic actions”, en *American Philosophical Quarterly*, vol. 8, núm. 2, pp. 164-170.
- BALDWIN, Dare (1995), “Understanding the link between joint attention and language”, en Chris Moore y Philip Dunham (eds.), *Joint Attention: Its Origin and Role in Development*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 131-158.
- BARON-COHEN, Simon (1991), “Precursors to a Theory of Mind: Understanding Attention in Others”, en Andrew Whiten (ed.), *Natural Theories of Mind:*

- Evolution, Development and Simulation of Everyday Mindreading*, Cambridge, Basil Blackwell, pp. 233-251
- BAYLISS, Andrew, Matthew Paul, Peter Cannon y Steven Tipper (2006), "Gaze Cuing and Affective Judgments of Objects: I Like what you Look at", en *Psychonomic Bulletin & Review*, vol. 13, núm. 6, pp. 1061-1066.
- BAYLISS, Andrew et al. (2007), "Affective Evaluations of Objects are Influenced by Observed Gaze Direction and Emotional Expression", en *Cognition*, vol. 104, pp. 644-653.
- BECCHIO, Cristina, Bertone Cesar y Umberto Castiello (2008), "How the gaze of others influence object processing", en *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 12, núm. 7, pp. 254-58.
- BRATMAN, Michael (1993), "Shared Intention", en *Ethics*, vol. 104, núm. 1, pp. 97-113.
- BRUNER, Jerome (1995), "From joint attention to the meeting of minds: An introduction", en Chris Moore y Philip Dunham (eds.), *Joint Attention: Its Origin and Role in Development*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 189-203.
- CAMPBELL, John (2005), "Joint attention and common knowledge", en Naomi Eilan, Christoph Hoerl, Teresa McCormack y Johannes Roessler (eds.), *Joint Attention: Communication and Other Minds*, Oxford, Oxford University Press, pp. 287-297.
- CARRUTHERS Peter, (1996), "Simulation and Self-Knowledge: A Defence of Theory-Theory", en Peter Carruthers y Peter Smith (eds.), *Theories of Theories of Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 22-38.
- _____ (2002), "The Cognitive Functions of Language", en *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 25, pp. 657-726.
- _____ (2009), "How we Know our own Minds: The Relationship between Mindreading and Metacognition", en *Behavioral And Brain Sciences*, vol. 32, pp. 121-182.
- CHISHOLM, Roderick (1969), "Some Puzzles about Agency", en Karel Lambert (ed.), *The Logical Way of Doing Things*, New Haven, Yale University Press, pp. 199-217.
- DANTO, Arthur (1965), "Basic Actions", en *American Philosophical Quarterly*, vol. 2, núm. 2, pp. 141-148.
- _____ (1979), "Basic Actions and Basic Concepts", en *Review of Metaphysics*, vol. 32, núm. 3, pp. 471-485.
- DE JAEGER, Hanne y Ezequiel Di Paolo (2007), "Participatory Sense-Making: An Enactive Approach to Social Cognition", en *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, vol. 6, pp. 485-507.
- _____ y Shaun Gallagher (2010), "Can Social Interaction Constitute Social Cognition?", en *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 14, núm. 10, pp. 441-447.
- DITTRICH, Winand, Tom Troscianko, Stephen Lea y Dawn Morgan (1996), "Perception of Emotion from Dynamic Point-Light Displays Represented in Dance", en *Perception*, vol. 25, pp. 727-738.

- en *Infant Child Development*, vol. 15, pp. 179-186.
- EILAN, Naomi (2002), "Joint Attention, Communication and the Mind", en Naomi Eilan, Christoph Hoerl, Teresa McCormack y Johannes Roessler (eds.), *Joint Attention: Communication and Other Minds*, Oxford, Oxford University Press, pp. 1-33.
- IEBICH, Anika y Shaun Gallagher (s.f.), *Joint attention in joint action*, presentado.
- FUCHS, Thomas y Hanne De Jaegher (2009), "Enactive Intersubjectivity: Participatory Sense-Making and Mutual Incorporation", en *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, vol. 8, pp. 465-486.
- GALLAGHER, Shaun, *Hermeneutics and Education*, Albany, SUNY Press.
- _____ (2009), "Two Problems of Intersubjectivity", en *Journal of Consciousness Studies*, vol. 16, núms. 6-8, pp. 289-308.
- _____ (2008a), "Understanding Others: Embodied Social Cognition", en Calvo Garzón (ed.), *Elsevier Handbook of Embodied Cognitive Science*, Londres, Elsevier, pp. 439-452.
- _____ (2008b) "Inference or Interaction: Social Cognition without Precursors", en *Philosophical Explorations*, vol. 11, núm. 3, pp. 163-73.
- _____ (2005), "How the Body Shapes the Mind", Oxford, Oxford University Press.
- _____ y Anthony Crisafi (2009), "Mental institutions", en *Topoi*, vol. 28, núm. 1, pp. 45-51.
- _____ y Daniel Hutto (2008), "Understanding others Through Primary Interaction and Narrative Practice", en Jordania Zlatev, Timothy Racine, Chris Sinha y Esa Itkonen (eds), *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 17-38.
- GERGELY, György (2001), "The Obscure Object of Desire: Nearly, But clearly not, Like me:⁴ Contingency Preference in Normal Children versus Children with Autism", en *Bulletin of the Menninger Clinic*, vol. 65, pp. 411-426.
- HEIDEGGER, Martin (1962), *Being and Time*, traducción de J. Macquarrie y E. Robinson, Londres, SCM Press.
- HOBSON, Peter y A. Lee (1999), "Imitation and Identification in Autism", en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 40, pp. 649-659.
- _____ (2011), "Autism and the Self", en Shaun Gallagher (ed.), *Oxford Handbook of the Self*, Oxford, Oxford University Press.
- HORNSBY, Jennifer (1980), *Actions*, Londres, Routledge/Kegan Paul.
- HUTTO, Daniel (2008), "Articulating and Understanding the Phenomenological Manifesto", en *Abstracta: Linguagen, mente e Ação*, pp. 10-19.
- INGSHOLT, Anette (2002), "Joint Attention -a precursor of 'theory of mind', A Special Phenomenon in Blind Children?", Intome presentado en la 11th International Council for Education of People with Visual Impairment (ICEVI),

WC2002/papers/07-topic/07-ingsholt1.htm

- ISSARTEL, Johan, Ludovic Marin y Marielle Cadopi (2007), "Unintended Interpersonal Coordination:³ Can we March to the Beat of our Own Drum?,"² en *Neuroscience Letters*, vol. 411, pp. 174-179.
- KENDON, Adam (1990), *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LINDBLOM, Jessica (2007), *Minding the Body: Interacting Socially through Embodied Action*, Linköping, Linköping Studies in Science and Technology, (Dissertation núm. 1112).
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1983), *The Structure of Behavior*, traducción de A. Fischer, Pittsburgh, Duquesne University Press.
- PEACOCKE, Christopher (2005), "Joint Attention: Its Nature, Reflexivity and Relation to Common Knowledge", en Naomi Eilan, Christoph Hoerl, Teresa McCormack y Johannes Roessler (eds.), *Joint Attention: Communication and Other Minds*, Oxford, Oxford University Press, pp. 298-324.
- RATCLIFFE, Mateo (2007), *Rethinking Commonsense Psychology: A Critique of Folk Psychology, Theory of Mind and Simulation*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- REDDY, Vasudevi (2008), *How Infants Know Minds*, Cambridge, Harvard University Press.
- ROESSLER, Johannes (2005), "Joint Attention and the Problem of other Minds", en Naomi Eilan, Christoph Hoerl, Teresa McCormack y Johannes Roessler (eds.), *Joint Attention: Communication and other minds*, Oxford, Oxford University Press, pp. 230-359.
- SEBANZ, Natalie, Harold Bekkering y Günther Knoblich (2006), "Joint Action: Bodies and Minds Moving Together", en *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 10, núm. 2, pp. 70-76.
- SCHIFFER, Stephen (1988), *Meaning*, Oxford, Oxford University Press.
- SNEDDON, Andrew (2006), *Action and Responsibility*, Dordrecht, Springer.
- TOMASELLO, Michael (2008), *Origins of Human Communication*, Cambridge, MIT Press.
- _____ (1995), "Joint Attention as Social Cognition", en Chris Moore y Philip Dunham (eds.), *Joint Attention: Its Origin and Role in Development*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 103-130.
- _____, Malinda Carpenter, Josep Call, Tanya Behne y Henrike Moll (2005), "Understanding and Sharing Intentions: The Origins of Cultural Cognition", en *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 28, pp. 675-735.
- TREVARTHEN, Colwyn (1998), "The concept and foundations of Infant Intersubjectivity", en Braten (ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 15-46.

(1979), "Communication and Cooperation in Early Infancy: A Description of Primary Intersubjectivity", en Bullowa (ed.), *Before Speech*, Cambridge, Cambridge University Press.

TREVARTHEN, Colwyn y Peter Hubley (1978), "Secondary Intersubjectivity: Confidence, Confiding and Acts of Meaning in the First Year", en Andrew Lock (ed.), *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*, Londres, Academic Press, pp. 183-229.