

Tal vez por ello las experiencias de intersubjetividad son un imán para su pensamiento: de alguna manera, ellas pueden entenderse, o quizá me gusta entenderlas, como las ocasiones especiales en que tenemos una vivencia, o la ilusión de vivenciar, el mundo mental del otro casi de una manera tan directa como a nuestra propia mente jamesiana. En tal sentido, pueden ser vistas como una externalización de una subjetividad ya no enclaustrada e inasible sino manifiesta en el contacto interpersonal. Podría decirse que permiten interpolar, entre la primera y la tercera persona, la segunda; abriendo así una vía posible de búsqueda de conexión entre ellas. Claro está que es ésta sólo una interpretación posible de su obra; pero independientemente de lo acertada o desacertada que sea, creo que si el pensamiento de Ángel Rivière es tan atrayente, rico y complejo; si logra, de alguna manera, restituirnos universos robados es porque se aunó a la labor científica de ampliar o ganar territorio de lo extensional para la psicología, pero eso no lo hizo olvidar, o dejar para otras artes, el papel de la conciencia y de la experiencia en la constitución de la mente humana.

Silvia Español  
*Universidad de Buenos Aires*

#### REFERENCIAS

- Rivière, Á. (1985). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.  
 Rivière, Á. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.

## Lo que nos hace humanos

Eduardo Martí  
*Universidad de Barcelona*

Rivière, Á. (2003). *Obras escogidas*. Volumen III. *Metarrepresentación y semiósis*. Compilación de M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

El libro de Ángel Rivière emociona. Ante todo provoca tristeza; pues uno se da cuenta de que un pensador tan brillante como Ángel ya no podrá seguir ofreciéndonos sus ideas. Aunque, es cierto, podemos consolarnos pues nos queda el diálogo con su obra. La aparición de estas *Obras escogidas* es, en este

---

*Correspondencia:* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Pg de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Correo electrónico: emarti@ub.edu

sentido, una magnífica ocasión para proseguir este diálogo. Es un libro que genera también alegría. Por el constante sentido del humor de Ángel y por la facilidad con la que aborda los temas más profundos con un lenguaje cristalino y juguetón. Nos transmite alegría seguramente porque Ángel disfrutaba pensando y comunicando sus pensamientos. También nos produce un sentimiento de empatía con sus intereses gracias a sus dotes de comunicación y de seducción. En sus textos Ángel nunca olvida la necesidad de tomar en cuenta el punto de vista de su interlocutor. Y la combinación de distancia intelectual y apasionamiento en el tratamiento de las ideas que le preocupan hace que estas ideas nos acaben preocupando a todos.

La lectura de los textos que se incluyen en este volumen, además de engendrar sentimientos de tristeza, alegría y empatía, conmueve por la profundidad con la que son tratadas las cuestiones que se plantean, por la naturaleza misma de estas cuestiones y por la originalidad de las propuestas de su autor. Veamos, uno a uno, estos aspectos.

### *Una mente teórica*

El título de un conocido artículo de Karmiloff-Smith e Inhelder (1974), «Si quieres avanzar, hazte con una teoría» se aplica bien al pensamiento de Rivièrè. Pero en el caso de Ángel tendríamos que decir «hazte con varias teorías». Por de pronto, es innegable que todos sus planteamientos están sólidamente arraigados en referentes teóricos y que a lo largo de su trayectoria científica Rivièrè abordó cuestiones eminentemente teóricas. Dos de sus libros, *El sujeto de la psicología cognitiva* (1987) y *Objetos con mente* (1991) son una buena muestra de sus preocupaciones teóricas. A pesar de que el volumen I de estas obras escogidas sea el que incluye mayor número de trabajos sobre *teoría de la psicología*, este interés por arraigar cualquier tema de estudio a sus referentes teóricos es una constante de sus trabajos, bien patente en los textos que se presentan en este volumen III. Ya sea al abordar los mecanismos semióticos básicos de toda comunicación humana, o las competencias mentalistas, la mente autista, el engaño, las emociones o las relaciones entre desarrollo y educación, Rivièrè siempre parte de un cuestionamiento teórico explícito.

Este cuestionamiento proviene de un conjunto de teorías cuyo denominador común es que son, en sentido amplio, teorías psicológicas del conocimiento; la teoría genética de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotski, la propuesta de Chomsky, la de Leslie, la de algunos autores clásicos próximos al procesamiento de la información o la teoría conexionista son algunos de sus referentes teóricos. No olvidemos tampoco la importancia otorgada por Rivièrè a los autores clásicos en psicología (como William James, al que dedica un trabajo recogido en el primer volumen) y que revela su suspicacia ante una búsqueda superficial por lo nuevo y su convicción de que siempre hay que volver a los clásicos. Dice Rivièrè: «Una cosa absurda, pero muy extendida en los ambientes académicos, es tender a leer sólo lo que se escribe en los últimos tres años» (p. 219).

Este constante diálogo que Rivièrè instaura con diferentes autores al tratar cualquier tema que le preocupa puede ser sorprendente: un Ángel constructivista

cuando defiende a Piaget, un Ángel socio-cultural cuando su referente es Vygotsky, un Ángel innatista cuando se basa en Chomsky, Leslie o Fodor. ¿No es desconcertante esta multiplicidad de identidades teóricas, que el mismo Rivière acepta y promueve?

Por ejemplo, cuando dice:

«No se podría explicar la abstracción como un proceso endógeno del sujeto —y ahí vuelvo a ser vygotskiano—, sino como resultado de algo que necesariamente tiene una matriz interactiva...» (p. 254).

O más adelante:

«Y volviendo al innatismo, yo pienso que deberíamos ser más innatistas de lo que eran Piaget o Vygotski, pues los datos obtenidos de estudios empíricos llevados a cabo con neonatos sugieren que la riqueza de dotación del neonato es bastante superior a la que ellos podrían suponer» (p. 254).

O también:

«En este asunto asumo claramente la posición de Piaget, es decir, hay una función simbólica, y el lenguaje se va a incorporar, se va a derivar de esa función simbólica» (p. 275).

Ciertamente, en una primera aproximación, uno puede estar tentado en calificar de ecléctico este posicionamiento que se inspira en posiciones teóricas tan dispares. Lo que ocurre es que Rivière no las yuxtapone, lo que conduciría efectivamente a una posición insostenible y con claras contradicciones internas. Al contrario, realiza una selección de aquello que en cada teoría está mejor fundado empíricamente y entreteteje de forma original una propuesta nueva, coordinando puntos de vista de varios autores. Por ejemplo, el capítulo 12 (sobre el que volveremos más adelante) contiene una propuesta sumamente interesante para explicar los orígenes de las relaciones interpersonales, propuesta que se fundamenta en una gama muy diversa de autores desde los que parte Rivière para proponer una síntesis en torno al mecanismo psicológico de «suspensión semiótica», lo que le permite relacionar temas tan fundamentales como la comunicación, los orígenes del signo y la atribución de mente a las otras personas.

Esta sinfonía teórica no nos ha de hacer perder de vista la existencia de una perspectiva unitaria, siempre presente en los trabajos de Rivière: la perspectiva genética. Al igual que para autores clásicos como Baldwin, Piaget o Vygotski, para Rivière la explicación genética es imprescindible para dar cuenta de cualquier proceso psicológico. Por esto sus explicaciones de cualquier proceso (semiosis, lenguaje, teoría de la mente) se realizan rastreando las etapas de su formación y especificando los mecanismos responsables de su construcción, ya sea a nivel ontogenético o filogenético. Es cierto que su constructivismo, a diferencia del de Piaget o de Vygotski, incorpora un punto de partida innato mucho más rico y también incorpora la idea de la existencia de dominios de conocimiento (sobre todo el dominio social y el dominio de los objetos físicos), algo

que le permite defender (junto con otros autores como Leslie o Baron-Cohen) la especificidad de un déficit mentalista para entender la mente literal de los niños autistas.

La mente teórica de Rivièrè no nos ha de hacer olvidar su compromiso con la práctica. Su experiencia clínica y educativa con los niños autistas, sobre todo, pero también sus preocupaciones por vincular los avances de sus reflexiones con cuestiones educativas generales señalan un ir y venir constante entre las cuestiones teóricas de fondo y las cuestiones aplicadas. Los textos que aquí se recogen muestran este compromiso con la práctica educativa y son innumerables los momentos en que Rivièrè utiliza su experiencia directa con los niños autistas o su experiencia como docente para fundamentar, ilustrar o sugerir explicaciones diversas sobre el déficit autista o sobre la educación.

### *Una mente humanista*

Sabemos que Rivièrè abordó a lo largo de su vida una amplia gama de temas psicológicos. Su enorme curiosidad no sólo en el ámbito de la psicología, sino también en el de la poesía, la literatura o el arte es bien patente en su obra, una obra que refleja un espíritu humanista y de gran cultura como lo muestran las múltiples referencias y apostillas a autores como Proust, Borges, Shakespeare o Velázquez. Este tercer volumen de sus *Obras escogidas* tiene el enorme interés, no sólo de permitir que nos acerquemos a trabajos inéditos o de difícil acceso, sino de permitir que sigamos sus últimas preocupaciones y sus últimas propuestas. La variedad de temas tratados tiene un denominador común: Rivièrè se interesa sobre todo en aquello que caracteriza la mente humana: comunicación, semiosis, lenguaje, atribución de estados mentales, y de forma más específica en temas como el juego de simulación, el arte, las emociones, la mentira o la metáfora. Todos ellos son temas que configuran la humanidad de nuestra mente. Seguramente por esta razón sus estudios y planteamientos nos interpelan en lo más hondo pues nos acercan al núcleo fundamental de la explicación psicológica de lo que define a una persona.

Esta aproximación es muy deudora de una pasión personal que no le abandonó a lo largo de toda su vida y a la que nos referíamos unas líneas más arriba: el estudio del autismo. A él se dedicó Rivièrè en cuerpo y alma. Al comentar los cuadros de un pintor autista, Àngel confiesa:

«Sus cuadros son preciosos, fascinantes y muy originales, con una gran capacidad para analizar y sintonizar colores, y al mismo tiempo, no hay espacios vacíos y teje una especie de tela de araña alrededor de los personajes en el espacio completo del cuadro. Esto es una buena imagen de lo que nos pasa a las personas que nos dedicamos al campo del autismo. Uno no deja de pensar en el autismo. Hay varias razones entremezcladas que convierten al autismo en una especie de tóxico» (p. 133).

Y precisamente, una de las razones de esta «pasión tóxica» es que el estudio del autismo, al ofrecernos una imagen radicalmente desviada del biotopo estándar del desarrollo humano, permite preguntarse qué es lo que define de forma especí-

fica la naturaleza humana. Rivièrè, se interesa obviamente por el déficit autista con el objetivo de explicar mejor su origen y de aportar soluciones a los problemas prácticos de los profesionales y de las familias. Pero a la vez, su interés por el autismo reside en esta imagen en negativo que ofrecen los niños autistas, esencial para entender los mecanismos constitutivos del desarrollo humano. Por esto es crucial para Rivièrè preguntarse, por ejemplo, por qué los niños autistas son capaces de desarrollar algunos procesos psicológicos básicos presentes también en otras especies animales (lo que él denomina funciones 1 y 2, volveremos sobre ellas en el apartado siguiente) y son también capaces de manifestar ciertas formas de comunicación cuyo objetivo es modificar el mundo físico (por ejemplo cuando actúan para pedir algo) pero no logran desarrollar formas de comunicación cuyo objetivo es compartir la experiencia con los otros acerca de los objetos y las situaciones (como cuando los niños señalan un objeto para compartir su interés con el adulto). Del mismo modo, al analizar las capacidades de juego simbólico, atribución de estados mentales, comprensión y producción de engaños o comprensión de metáforas, procesos que se van desarrollando de los 18 meses a los 4-5 años, Rivièrè analiza la ausencia de tales procesos en niños autistas, análisis que le sirve de contrapunto para trazar una explicación del desarrollo normal.

### *Un pensador original*

Decíamos que uno de los encantos de este tercer volumen, que recoge trabajos de la década de los años 90, es el permitir que nos aproximemos a algunos de los temas que preocuparon especialmente a Rivièrè al final de su vida. Pero hay algo tal vez más importante. Estos trabajos, y especialmente los capítulos 12, 13 y 14, permiten conocer algunas de las últimas propuestas explicativas de Rivièrè que constituyen síntesis sumamente originales de las ideas que persiguió toda su vida. Como él mismo anuncia en el preámbulo de un curso que impartió en una Maestría organizada en Buenos Aires en 1999 (cuyo contenido se incluye en los capítulos 13 y 14):

«El planteamiento, el enfoque o mapa conceptual que quiero describirles, al menos en algunos de sus puntos, es una formulación original; quizás no sean ideas auténticamente originales, pero sí formulaciones originales de viejas ideas que tratan de esquemmatizar de otro modo la información. Y espero que a esos aspectos originales no les pase lo que a la novela de la que Borges decía de su autor: 'su novela tiene partes buenas y partes originales. Las originales no son buenas y las buenas no son originales', y que entre esos aspectos originales haya algunos aspectos conceptuales que les sirvan para hacer esta transformación» (p. 204).

Dos, a nuestro entender, son las ideas cruciales que Rivièrè elabora en estos últimos trabajos, ideas que van apareciendo en algunos de sus escritos anteriores pero que desarrolla de forma más explícita en estos últimos capítulos del volumen: la idea de «suspensión semiótica» y la identificación de diferentes funciones mentales. Quisiéramos presentarlas brevemente con la intención de que susciten el interés suficiente por parte de los lectores para que provoquen el deseo de su lectura íntegra.

Rivière se basa en las propuestas de A. Leslie (1988) para elaborar su concepto de suspensión semiótica. Como Leslie, Rivière está interesado en comprender el síndrome autista y precisar su vinculación con la teoría de la mente; y ambos autores afrontan el mismo reto: explicar el mecanismo que subyace al déficit autista caracterizado por la alteración severa de la conducta comunicativa (que normalmente aparece alrededor del primer año), la ausencia de juego de ficción (que normalmente aparece en torno al segundo año) y las alteraciones de las pautas de relación social, pautas que en el desarrollo normal se ponen claramente en evidencia cuando los niños son capaces de atribuir estados mentales (lo que normalmente aparece alrededor de los cuatro años). Rivière parte de la hipótesis que formula Leslie cuando vincula el juego de ficción con la atribución de estados mentales a través del mecanismo de metarrepresentación, pero reformula el modelo metarrepresentacional de Leslie proponiendo el mecanismo de suspensión semiótica. Cuando un niño juega simbólicamente, argumenta Rivière, «suspende» las propiedades de un objeto y las sustituye imaginariamente por otras. Cuando, por ejemplo, pone una escoba entre sus piernas y hace ver que está montado en un caballo, las propiedades de la escoba quedan suspendidas; la escoba interesa no por lo que es sino por las propiedades ficticias que le atribuye el niño.

Lo interesante para Rivière, como ya apunta Leslie, es que la atribución de estados mentales tiene mucho que ver con el juego de ficción. En efecto, algo propio de los estados mentales es que no están sometidos a la verdad ni a la existencia y tampoco pueden ser sustituidos por un equivalente referencial sin violar el enunciado completo. Si decimos «Carlos cree que los Reyes Magos de Oriente llegarán en camello», el estado mental de creencia no presupone ni la verdad del enunciado ni su existencia; además no se puede sustituir por una proposición referencialmente equivalente y decir «Carlos cree que Melchor, Gaspar y Baltasar llegarán en camello» pues no es seguro que Carlos conozca los nombres de los Reyes Magos. En este sentido, podemos decir que también algo se «suspende» cuando expresamos enunciados de referencia mental.

Rivière va más allá, no sólo vinculando el juego de ficción y la teoría de la mente, sino que elabora un modelo evolutivo del mecanismo de suspensión semiótica que permite vincular las primeras conductas comunicativas, el juego de ficción y la teoría de la mente. Según Rivière, lo primero que hace el niño es suspender pre-acciones, algo que realiza en torno a los nueve meses. Por ejemplo, cuando un niño señala para mostrar, la acción de tocar directamente el objeto es suspendida; el niño logra realizar una acción puramente significativa que busca que otra persona comparta con él las experiencias acerca del objeto (p. 146). Según Rivière, los niños autistas muestran una incapacidad básica para lograr este tipo de suspensión. En ellos, son moneda corriente las acciones «no suspendidas»: llevan la mano del adulto hasta el objeto para pedir algo o ponen la mano en el grifo para que les den agua.

Existe un segundo nivel de suspensión, que Rivière denomina «suspensión de la eficiencia» y aparece cuando el niño suspende una acción instrumental como por ejemplo soplar un mechero para que la llama se apague. Si el niño realiza esta acción instrumental ante un encendedor apagado está suspendiendo la acción de soplar y nos hace saber que quiere jugar a eso, a encender y apagar;

esta acción se convierte en un símbolo enactivo. Esta capacidad aparece entre los doce y los 18 meses aproximadamente. El paso siguiente prolonga el anterior. Cuando el niño tiene experiencia en suspender sus acciones sobre el mundo logrará suspender las propiedades reales de las cosas y podrá fingir. Es la etapa que corresponde al juego simbólico y que hemos comentado anteriormente. Alrededor de los cuatro años se da el cuarto nivel de suspensión; ocurre entonces que se pueden suspender no ya las propiedades de los objetos o situaciones sino el significado mismo de las palabras (se suspenden pues representaciones simbólicas y no propiedades reales) y el niño es capaz de producir y entender metáforas. Éste es el momento también en el que los niños pueden comprender que un estado mental (por ejemplo de creencia) puede no coincidir con la representación actual (Laura cree que la pelota está bajo la mesa aunque la pelota esté encima).

De esta forma, distinguiendo estos cuatro niveles de suspensión semiótica, Rivière da un paso decisivo para entender la génesis de las conductas comunicativas y su relación con la atribución de estados mentales. A la vez, esta propuesta arroja una luz nueva sobre el déficit de los niños autistas, incapaces de desarrollar este mecanismo semiótico que los arrincona en un mundo literal, lejos de las conductas semióticamente comunicativas, del juego simbólico y de la teoría de la mente.

En sus últimos trabajos, Rivière elabora una segunda propuesta ambiciosa y original, en la que combina con maestría una perspectiva constructivista con postulados innatistas: la distinción de 4 tipos de funciones mentales a lo largo del desarrollo. Las funciones de tipo 1 están descritas y prescritas en el genoma humano y necesitan de un mínimo de *input* físico. El desarrollo de las constancias de brillo, tamaño y color son ejemplos de este tipo de funciones tan básicas para la adaptación del organismo a su entorno. Las funciones de tipo 2 necesitan una mínima interacción con el medio pero se despliegan también de forma muy determinada por la maduración. La noción de objeto permanente es un ejemplo de este tipo de función. Ambas funciones, las de tipo 1 y 2, no son específicamente humanas. Otras especies animales también las desarrollan. Las funciones de tipo 3, como el lenguaje, el juego de ficción o la teoría de la mente, implican un formateo cultural de funciones definidas por el genoma. Son funciones que se dan en contextos interactivos muy particulares, los contextos de crianza. Y por ello son funciones típicamente humanas. Estos contextos interactivos no se proponen de forma explícita y consciente la constitución de las funciones de tipo 3, pero la logran con extremada eficiencia (p. 215). Las funciones de tipo 4 son muy sensibles a la interacción y requieren formas muy especializadas de interacción que no son interacciones naturales de crianza sino que implican interacciones explícitamente dirigidas a la interiorización por el niño de artefactos culturales. Son funciones que exigen un programa explícito, una educación formal. La comprensión de la multiplicación, la escritura o el conocimiento gramatical son ejemplos de este tipo de funciones. Las funciones de tipo 4, como las de tipo 3, son específicas de la especie humana. Su diferencia reside en el hecho de que sólo las funciones de tipo 4 crean cultura y permiten el proceso de aculturación. Son funciones que incorporan elementos de la cultura, de la historia. No tienen, como las otras funciones, un pasado filogenético sino histórico y están estrecha-

mente vinculadas a la educación formal. Son funciones muy flexibles, pero a la vez volátiles y de difícil adquisición, contrariamente a las otras funciones (sobre todo las de tipo 1 y 2) que son muy específicas, eficientes, pero poco flexibles. En sus escritos, Rivièrè va desgranando con brillantez las diferencias entre estas cuatro funciones y ofrece sugerencias sobre su articulación.

Esta propuesta de Rivièrè, que hemos intentado sintetizar en pocas líneas, tiene la gran virtud de ofrecer un panorama del desarrollo humano general y fundamentado en una gran cantidad de datos empíricos. Es una propuesta ambiciosa, ciertamente inacabada en su elaboración, pero muy interesante para dar sentido a la articulación de diferentes procesos psicológicos que se van construyendo a lo largo del desarrollo. Además, tiene unas implicaciones sumamente interesantes cuando se intenta vincular esta construcción con la educación.

Esperemos que lo expuesto en estas líneas constituya una invitación a la lectura de unos textos que provienen de una mente privilegiada por su capacidad de transmitirnos con elegancia algunos de los enigmas más cruciales de la mente humana. Son textos, escasos en el panorama de la psicología contemporánea, que aúnan el rigor teórico con una gran amplitud de miras. Son textos generosos que, estamos seguros, apasionarán a más de un lector.

Eduardo Martí  
*Universidad de Barcelona*

#### REFERENCIAS

- Karmiloff-Smith, A. & Inhelder, B. (1974). If you want to get ahead, get a theory. *Cognition*, 3, 195-212.
- Leslie, A. M. (1988). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. En J. W. Astington, P. Harris y D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 19-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivièrè, Á. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Rivièrè, Á. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.