

La perspectiva de los otros

- por Guillermo Soto

1

Este trabajo se debe a mi hija, dos amigos y Maurice Sendak¹. Cuando me prestaron *Donde viven los monstruos*, el relato en palabras e imágenes que hizo famoso a Sendak, pensé que Rosario, que entonces acababa de cumplir cuatro años, primero tendría miedo, pero pronto amaría la historia del pequeño Max en el lugar donde viven los monstruos. El cuento, publicado originalmente en 1963, es breve. Max, disfrazado de lobo, comete toda clase de tropelías en su casa, hasta que su madre, probablemente desesperada, le grita “¡Monstruo!” y lo manda a la cama sin cenar. En su cuarto, Max ve nacer un bosque, surgir un océano y aparecer un barco que, tras casi un año de navegación, lo lleva al lugar donde viven los monstruos. Aunque ellos rugen rugidos terribles, crujen dientes terribles, mueven ojos terribles y muestran garras terribles, son finalmente amansados por Max, a quien reconocen como el más monstruo de todos. Convertido en su rey, Max juega con los monstruos hasta que decide terminar los juegos y mandarlos a la cama, sin comer. Entonces, Max se siente solo, quiere estar donde alguien lo quiera más que a nadie. En la lámina que acompaña al texto, se ven tres monstruos durmiendo y, a la entrada de una carpa, Max sentado en un piso, con el rostro entre triste y aburrido. Un olor de comida le llega de alguna parte y decide dejar de ser el rey de los monstruos. Contrariando gritos y amenazas, Max vuelve por mar a su cuarto, donde lo espera una comida todavía caliente.

Como suponía, Rosario primero tuvo miedo de los monstruos que había dibujado Sendak. Pronto se encantó con la historia y me pidió que se la volviera a leer. Como otras veces, le fui haciendo algunas preguntas durante esa segunda lectura.

¹ Tampoco habría sido posible sin el apoyo del proyecto Fondecyt 1110525.

Al llegar al pasaje en que Max estaba sentado en un piso, le pregunté: "¿Cómo está Max?" Y Rosario contestó: "Triste". Volví a preguntar "¿Por qué crees que está triste?" Y ella dijo: "Porque no es un monstruo. Es una persona y quiere estar con otras personas". Confieso que con el tiempo he tenido dudas de la precisión de mi recuerdo. En particular, el uso de la palabra "persona" en una niña de cuatro años me parece extraño. Sin embargo, ese es el sentido de lo que dijo mi hija. Por lo demás, "persona" es una palabra que bien pudo haber aprendido en el jardín infantil.

Sorprendido con la respuesta, repetí el ejercicio con las dos abuelas. Tanto mi madre como mi ex suegra —una profesora básica jubilada— vieron aburrimiento y no tristeza en Max: el niño estaba aburrido de jugar y tenía hambre, por lo que ya quería volver a casa. Mi propia interpretación del pasaje, antes de escuchar a Rosario, no difería mucho de la de las abuelas. La paradoja estaba instalada. ¿Por qué la respuesta de Rosario era más profunda o, para decirlo literariamente, parecía ajustarse de mejor manera al sentido del relato que la de los tres adultos? Un amigo con quien comentaba la respuesta sugirió una solución: Rosario había empatizado con Max, se había puesto en su lugar, de un modo en que los tres adultos no lo habíamos hecho. La clave parecía estar en la empatía.



Figura 1. Fragmento de la lámina en que Max está sentado en un piso tras jugar con los monstruos.

2

Concebida como "la capacidad de comprender, ser consciente, ser sensible o experimentar los sentimientos, pensamientos y experiencias de otros, sin que estos hayan sido comunicados de manera objetiva o explícita" (Jiménez-Cortés et al. 2012, p. 1), la empatía parece ser, de acuerdo con Fritz Breithaup (2011), "una segunda naturaleza del hombre" (p. 11). Vivimos, dice el autor alemán, "en un mundo lleno de ruido empático, por lo que casi involuntariamente [estamos] adoptando de manera continua la perspectiva de los otros" (p. 12). Diversos estudios sugieren que esta capacidad descansa, en gran parte, en la neurobiología humana; más específicamente, la acción de las denominadas 'neuronas espejo' parece ser fundamental, aunque no suficiente, para el despliegue de la empatía. En palabras de Giacomo Rizzolatti y Corrado Sinigaglia (2006):

La comprensión inmediata, en primera persona, de las emociones de los demás, posibilitada por el mecanismo de las neuronas espejo constituye, además, el prerequisite fundamental del comportamiento empático que subyace en buena parte de nuestras relaciones interindividuales (p. 182).

La expresión 'neuronas espejo' designa una serie de neuronas que se activan no sólo cuando un individuo realiza una acción o expresa una emoción, sino también cuando el individuo observa la misma acción ejecutada por otros o la misma emoción expresada por otros. Aunque por razones técnicas sólo han podido identificarse en primates no humanos, existen buenas razones para postular que neuronas con este tipo de función existen también en el ser humano. Comprometidas probablemente en la comprensión inmediata, prelingüística, de acciones y emociones propias y ajenas, las neuronas espejo proponen una visión integrada de percepción, cognición y conducta motora; en otras palabras, sugieren que el pensamiento no flota en un éter de pura racionalidad individual, sino que está íntimamente conectado con el

modo en que percibimos y actuamos en un mundo poblado por otros. Apuntan a una idea que, desde hace un tiempo, vienen sosteniendo muchos estudiosos de la inteligencia humana: nuestro sistema cognitivo es corporeizado, situado y distribuido. Pensamos desde la carne, en situaciones concretas y a partir de nuestra relación con otros.

Siguiendo con Rizzolatti y Sinigaglia (2006), la acción de estas neuronas pareciera estar en la base de la experiencia compartida y, consecuentemente, de la vida social, el lenguaje y la cultura, fenómenos que precisamente descansan sobre el territorio del conocimiento, los afectos y los valores comunes a un grupo. Como señalan Lee y colaboradores (2009), combinadas con las habilidades de reconocimiento de patrones del infante, parecen integrar el instinto interaccional que permite "la vinculación social, la relación del niño con quienes cuidan de él y el desarrollo del lenguaje" (p. 143).

La capacidad, pues, de ponernos en los zapatos de otro, reconociendo que se trata de un otro, parece fundamental en los seres humanos. Esta habilidad no se limita al campo de las emociones propiamente tales, donde, al menos en las básicas, como la tristeza, típicamente descansa en la capacidad de reconocer expresiones faciales². Jiménez-Cortés et al. (2012) plantean que se vincula, también, a la capacidad de abstraer procesos mentales de este otro y se proyecta a un dominio más abstracto: la habilidad para entender qué está pensando el otro. Aunque vinculada a la anterior, esta última habilidad parece ser más compleja y se desarrolla más tardíamente en el niño, tal como plantea Galaz (2009)³. Volvamos por un minuto a la tarea que había realizado Rosario. Esta no tenía que ver sólo con las emociones. Ciertamente, se había identificado



con Max; probablemente, se había proyectado en Max y en su situación, y le había atribuido un sentimiento polar básico: Max estaba triste. Había hecho, sin embargo, más: había atribuido una causa a ese sentimiento: Max estaba triste porque no era un monstruo; Max tenía, diríamos nosotros en jerga adulta, la creencia de que era una persona y, en consecuencia, deseaba estar con otras personas y no con monstruos. Con todo, la tarea de Rosario estaba facilitada por una serie de propiedades de la imagen que veía y el relato que escuchaba. Con seguridad, para ella no era difícil proyectar lo que ella misma habría sentido en caso de haber estado en el lugar de Max. Como el protagonista, Rosario es una niña pequeña y seguramente ha experimentado, por razones muy similares, la misma o una muy semejante sensación de soledad, la misma conciencia de ser diferente, la misma pena que reconoce o proyecta en Max. Por otro lado, el modo en que está escrito el relato de Sendak parece, con su simpleza, favorecer la conexión empática. Se cumplen en el cuento las tres condiciones que Breithaup (2011) propone para la inducción de la empatía: la situación narrada influye sobre el personaje, asignándole un margen de "acción, decisión o sensación" (p. 103); hay un foco que permite comprender la situación con claridad; y esperamos que el protagonista reaccione ante la situación que enfrenta. En otras palabras, la vinculación empática es favorecida por la integración de la escena en un formato narrativo, con un personaje central y un conflicto reconocible que le demanda a este cierta acción.

Como ha señalado Jerome Bruner (1986), en el contexto narrativo, lo directamente visible —el mundo de los hechos— permite acceder a lo invisible —los pensamientos y las emociones que ocurren, por así decirlo, dentro de los personajes⁴—. Este mundo interno, a su vez, permite darle sentido a lo que ocurre en el mundo externo, generándose una articulación entre lo físico y lo mental que no sólo está en la base de la comprensión de los relatos, sino también en la de la infinita gama de conductas que constituyen la

⁴ Como se ha dicho, no es claro que las emociones sean invisibles en el sentido en que lo son las creencias.

² La relación entre atribución de emociones y reconocimiento de expresiones faciales ha sido planteada por Ekman, quien ha propuesto una serie de emociones básicas universales, entre las que se encuentra la tristeza. Ricardo Martínez (2002) ha indagado en el desarrollo ontogenético de los vocablos empleados para referirse a seis emociones básicas en español de Chile, concluyendo que mientras cinco de estas ('felicidad', 'enojo', 'tristeza', 'susto' y 'sorpresa') tienen un vocablo básico, asociado con gestos muscular y fisionómicamente específicos, una de ellas, el 'desagrado', carece de término básico.

³ En un estudio que exploró las capacidades inferenciales de niños chilenos de entre 3 y 5 años de edad (N = 20), Galaz (2009) encontró que antes de los 4 años los niños de su estudio inferían, a partir de un relato, una serie de emociones, en particular las polares de alegría y tristeza. Como se indica en la nota 8, la atribución de creencias por parte de niños con desarrollo típico se logra algo más tarde.

vida social humana. Desde las acciones, aparentemente más triviales, como sostener una conversación con la pareja, hasta las socialmente más graves, como enjuiciar a un presunto criminal, suponen entender no sólo lo que las personas han hecho objetivamente, sino también lo que sienten, lo que piensan y lo que desean al hacerlo. No sólo qué haces o dices, sino por qué, con qué intención lo haces o dices, parece ser la base de la comprensión humana. Hasta donde sabemos, sólo en nuestra especie tiene sentido el dicho aquel: "la intención es lo que vale".

Esta comprensión de lo no dicho, de lo no observado, implica, como hemos planteado, habilidades que van más allá de lo que hizo Rosario. Somos capaces de entender lo que piensan, incluso quienes son muy distintos a nosotros, incluso cuando eso que otros piensan es contrario a lo que pensamos nosotros. Diversos estudios sugieren que la capacidad para entender que otras personas pueden sostener creencias que son falsas, o, de modo más estricto, creencias que van en contra de nuestras propias creencias, se alcanza, en niños con desarrollo cerebral y cognitivo típicos, hacia los cuatro años de edad. Un estudio diseñado en 1985 por Simón Baron-Cohen, Alan Leslie y Uta Firth, y replicado muchas veces, se cita frecuentemente como prueba de ello. La tarea de Sally y Ana, tal es su nombre, consiste en una breve historia en cuadros de dos niñas, una caja, una cartera y una bolita. A partir de la historia, el niño que la observa debe resolver un problema que le plantea el investigador. El primer cuadro del relato muestra a Sally y a Ana en la misma habitación. Mientras Sally está feliz y tiene una bolita en su caja, Ana está triste y no tiene nada en su cartera. En el segundo cuadro, Sally se va de la habitación, dejando sola a Ana. Ana, entonces, saca la bolita de la caja y la pone en su cartera. En el último cuadro, Sally vuelve a la habitación en busca de su bolita. Tras esta escena, el investigador le pregunta al niño: "¿Dónde va a buscar Sally la bolita?"⁵. La respuesta correcta —esto es, que Sally buscará la bolita en la caja, donde cree que está, y no en la cartera, donde

efectivamente está—presupone que el niño debe ser capaz de reconocer que Sally tiene una creencia falsa de la situación, una creencia que es distinta de la que él mismo tiene. Muchos autores están de acuerdo en plantear que esto sólo puede ocurrir cuando los niños han desarrollado una teoría de la mente, esto es, la capacidad de atribuirles creencias, deseos e intenciones a otras personas⁶. A partir de la atribución de estados mentales, la teoría de la mente desempeña un papel fundamental en la explicación y la predicción de la conducta de otros; una habilidad crítica no sólo para comprender relatos, sino para interactuar de modo significativo en las más diversas situaciones de la vida cotidiana⁷.

ESTÁNDAR: dos personajes (X e Y) representan el esquema-guion en estas cuatro escenas



1. X tiene una canica en su caja. Y no tiene nada en su bolso.
 2. X se va.
 3. Y pone la canica en su bolso
 4. Ahora vuelve X. Ella quiere su canica.
- *¿Dónde irá X a buscar su canica?

Figura 2: La tarea de Sally y Ana.

Rosario parece encontrar tan pocos obstáculos en la proyección de sus propias emociones y sentimientos a Max, tan similares resultan ser, de hecho, ambos, que difícilmente podemos saber si ella atribuyó la emoción a Max, reconociéndolo como alguien que podía tener sentimientos y pensamientos distintos a los suyos, o si simplemente arrojó en ellas emociones que ella misma habría experimentado en esa situación, sin considerar mayormente las peculiaridades del protagonista del cuento.

⁶ De acuerdo con Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), tanto niños neurotípicos como con síndrome de Down, con edad mental superior a cuatro años, resuelven satisfactoriamente la tarea de Sally y Ana. Los niños autistas, en cambio, tienden a asumir que Sally comparte su propia creencia. En la medida en que las creencias son recursivas (puedo creer no sólo que Juan cree algo, sino también que Juan cree que Marta cree algo o que Juan cree que Marta cree que Luisa cree, etc.), junto con pruebas de falsas creencias de primer orden, como la de Sally y Ana, se han diseñado pruebas de falsas creencias de orden superior. Diversos estudios muestran que sujetos que superan las de primer orden pueden fallar en las de orden superior. (Tirapu-Ustárrroz et al. 2007)

⁷ Para una caracterización en español de la tarea, que es la que empleamos como base de este resumen, véase Tirapu-Ustárrroz (2007).

⁵ Para la versión en español de esta tarea, que es la que empleamos como base de este resumen, véase Rivière y Castellanos (2003).

El desarrollo de la empatía permite, en cambio, que seamos capaces de empatizar con personas muy distintas a nosotros, personas que seguimos reconociendo como otras, diferentes a nosotros mismos. No quiero afirmar que Rosario no se conectó empáticamente con Max. De acuerdo con Tomasello y colaboradores (2004), los niños son capaces de empatizar ya en los primeros meses de vida con quienes conocen.

La noche mil dos, novela escrita en 1939 por Joseph Roth y ambientada en una visita del *shah* de Persia a Austria en pleno siglo XIX, se inicia como una superficial comedia de equivocaciones en que la policía austro-húngara, ayudada por el barón Taittinger, capitán de caballería del imperio, gentil cortesano y elegante mujeriego, hace creer al *shah* que pasará la noche con una bella condesa que, en realidad, es una prostituta, la joven Mizzi. Agradecido e ignorante, el *shah* le regala un collar de perlas a la muchacha y, desde entonces, su vida y la de otros que también estuvieron relacionados con la visita del monarca, comienza a tener una serie de cambios que se suceden como un torbellino de destino incierto. Si al comienzo de la novela el barón Taittinger es presentado como un noble frívolo, enamorado y enamorado, que engaña sin remordimiento alguno a mujeres del pueblo, como la pobre Mizzi, a medida que la novela avanza, su situación va siendo cada vez más precaria y los efectos de su limitada inteligencia y su despreocupación por las cosas serias de la vida van siendo cada vez más notorios. Hacia el final, el cambio de foco en la novela, que parecía una comedia que, entre otras cosas, ironizaba sobre los privilegios de la aristocracia y de algún modo denunciaba la sumisión de la clase baja, nos lleva a empatizar con el barón Taittinger. Y sin embargo, no nos identificamos ni con su estamento, ni con la frivolidad extrema con que contempla la vida, ni con sus valores que, formados en el apogeo del imperio, nos parecen ya anacrónicos. Taittinger es, en toda la novela, quien más distante a lo que somos y creemos parece ser. Pasa, quizás, que, como dice uno de los personajes, el barón “iba algo perdido por la vida” (...) y, claro, “[h]ay gente así, que va más bien perdida” (p. 193).

3

Como hemos visto, la capacidad de empatizar y experimentar los sentimientos, pensamientos y experiencias de otros, de mentalizar y atribuir creencias, deseos e intenciones a otro, resulta fundamental para comprender las historias, para integrar coherentemente la información física que entregan y para predecir el curso de los acontecimientos. Tanto los relatos más simples como los más complejos demandan de nosotros algo que va más allá de la mera decodificación de letras, palabras y oraciones; algo que trasciende la información literal y la simple conexión causal de los hechos del mundo narrado. Jerome Bruner (1986), haciendo referencia al contraste ya expuesto entre lo visible y lo invisible en los relatos, propuso que las narraciones construían dos panoramas: el de la acción, que así denominó al físico, directamente observable, y el de la conciencia, referido a lo que sucede en la mente de los personajes. De la articulación de ambos en la comprensión del lector emerge el sentido de las historias. En la medida en que este sentido se construye a partir de la atribución coherente de creencias, deseos e intenciones de los personajes, supone, por parte del lector, el reconocimiento de perspectivas distintas a las propias. Ponerse en el lugar del otro significa, en este



sentido, ser capaz de ver el mundo desde una subjetividad que, sin ser necesariamente la del lector, puede ser construida por este a partir de la información visible del relato, su propia experiencia y lo que sabe del mundo.

Para Bruner, es precisamente en esta condición dual y en esta subjetividad de las narraciones donde radica su importancia para la vida y el desarrollo psicológico y social. A través de ellas, los niños van accediendo a distintos modos, culturalmente significativos, de entender la realidad, y desarrollan, por esta vía, una capacidad que los ayuda a interpretar las acciones humanas concretas. A medida que las historias se van complejizando, los lectores van descubriendo perspectivas también más complejas, en un proceso en que lectura y conocimiento de mundo van retroalimentándose. Si en la *Caperucita Roja* es claro que el lobo desea y tiene la intención de devorarse a la protagonista, en el *Otelo* de Shakespeare —como decía, en sus clases de derecho penal, el recordado Enrique Cury—, esa conjunción entre deseo e intención ya no es tan clara. Otelo se forma la intención de matar a Desdémona y actúa consecuentemente; sin embargo, no parece desear la muerte de su amada. Otro contraste entre emociones, sentimientos y voluntad parece darse en el *Julio César*: Bruto mata a César no por odiarlo, sino precisamente porque lo ama, y al amarlo, no desea verlo traicionarse a sí mismo convirtiéndose en emperador.

Una perspectiva puede ser difícil de entender no sólo por su complejidad intrínseca, sino por la extrañeza que nos causan los supuestos culturales sobre los que se construye y legitima. Probablemente, saber algo de las costumbres, la historia y el pensamiento romanos nos ayuden a comprender mejor la tragedia de Bruto. Y aunque podamos entender su amor desenfrenado, no siempre resulta fácil empatizar con Tristán o con Isolda en una sociedad en que la fidelidad al componente sexual del contrato matrimonial es una suerte de imperativo sacrosanto. Incluso los relatos aparentemente más sencillos pueden deparnos sorpresas en esta materia. El final de la

Blancanieves de los hermanos Grimm nos sorprende por la cruda venganza que la joven y el príncipe preparan, en su boda, contra la cruel madrastra. Cito:

Cuando entró en el salón de baile, la reina reconoció inmediatamente a Blancanieves. Se quedó paralizada de terror. Pero ya habían ordenado calentar sobre carbón ardiendo los zuecos de hierro con los que se castigaba a las brujas. Con unas pinzas, los pusieron delante de la reina. La terrible madrastra tuvo que calzarse los zuecos incandescentes y bailar y dar vueltas y más vueltas en medio de los invitados, hasta que cayó muerta.

(Grimm y Grimm 2011, p. 43)

La filósofa norteamericana Martha Nussbaum ha reflexionado sobre la relevancia que la lectura y discusión de obras literarias tiene para la formación ciudadana y el cultivo de la humanidad. A su juicio, el mero conocimiento de los hechos del mundo no es suficiente para educar personas con mentes libres "de la esclavitud de los hábitos y la costumbre" (2005, p. 27), capaces de reconocer el valor de toda vida humana y conectadas con los problemas de los otros. Para ello se requiere, entre otras habilidades típicamente asociadas a la formación humanista, del desarrollo de lo que denomina la "imaginación narrativa" y que corresponde, en gran medida, a la capacidad de empatizar y comprender la perspectiva de los otros. Para Nussbaum, los relatos que las madres y los padres cuentan a sus hijos favorecen el desarrollo de "calidades morales esenciales" (p. 123) que le permitirán comprender de mejor modo, tanto a los otros como a sí mismos. La lectura crítica de textos con perspectivas cada vez más complejas o más distantes de aquellas con que fuimos formados — historias de otras épocas, de otras culturas, de minorías tradicionalmente invisibilizadas— nos dan la oportunidad de entender mejor quiénes somos y acercarnos a comprender a quienes son muy distintos de nosotros; una capacidad de especial relevancia en una época marcada por las migraciones, las demandas de reconocimiento y una creciente diversidad

cultural. Es en este sentido que Nussbaum, a partir de las ideas de Walt Whitman, propone que la literatura tenga "un lugar central en un currículo para la construcción de la ciudadanía, ya que ella desarrolla las artes de la interpretación que son esenciales para la participación y la conciencia cívicas" (p. 131).

Al menos en nuestro contexto, donde tantos parecen pedirle a la educación que se preocupe de entregar herramientas objetivamente evaluables que permitan tener éxito material en la vida, la idea de Nussbaum parece anómala. Sin embargo, como hemos ido viendo, la comprensión misma de los relatos supone la capacidad de empatizar, atribuir estados mentales y reconocer perspectivas distintas a las propias. El psicólogo estadounidense Michael Tomasello (2008) ha planteado que estas capacidades, junto con otras como la motivación por cooperar, están no sólo en la base de las narraciones, sino en la de la comunicación y el lenguaje humano en general, y, más ampliamente, en la de la cultura. Las ideas expuestas en este trabajo sugieren que los seres humanos nos desarrollamos en interacción con otros, y que la comprensión de lo que nos sucede a nosotros y a aquellos con quienes interactuamos no depende sólo de los hechos objetivos del mundo, sino de lo que los otros sienten y piensan y de nuestra capacidad para reconocer esos sentimientos y pensamientos. Sugieren, también, que las capacidades implicadas en la comprensión de los relatos, aunque características de nuestra especie, se desarrollan en la articulación entre lo biológico y lo sociocultural.

Pienso que la visión hasta aquí esbozada puede proyectarse en un currículo en que la lectura y discusión de narraciones con perspectivas crecientemente complejas y diversas desempeñe un papel relevante; un currículo orientado, como ha propuesto Martha Nussbaum, al desarrollo de la imaginación narrativa y, consecuentemente, a la comprensión de los otros y de nosotros mismos. En un currículo de este tipo, podríamos esperar que el panorama de la conciencia y su articulación con el de la acción fuesen cada vez más elaborados⁸. Que los

estudiantes leyeran y discutieran obras literarias de diversa procedencia que, por su riqueza de perspectivas y su espesura cultural, les permitieran acceder a otros modos de ser de la humanidad. Un currículo de este tipo no contendría sólo clásicos, aunque tampoco los despreciaría. Junto a ellos, podría acoger obras patrimoniales de distintos pueblos; textos de minorías que han sido invisibilizadas; relatos seleccionados por los propios estudiantes, que contribuyen a la formación de la identidad y a la discusión de problemas actuales, y que facilitan el acceso a obras más distantes. La lectura crítica, esto es, discutida y confrontada de los textos, y su relación con los diversos contextos sociales y culturales de producción y recepción, estarían en el centro de tal currículum. Una lectura no clausurada por interpretaciones canónicas; abierta a la creatividad de los estudiantes; surgida del cruce de las distintas perspectivas que se vinculan en la sala de clases. Y desde el comienzo, desde antes aún de que los niños supieran leer por sí solos, ese currículum debiera favorecer el desarrollo de las habilidades inferenciales e interpretativas que permiten que el niño vaya, progresivamente, develando la trama de emociones, pensamientos e intenciones que dan sentido no sólo a los relatos, sino a la misma vida.



⁸ Variable que no parece estar presente en libros de texto de primer ciclo de enseñanza básica, como sugiere la investigación de Jofré *et al.* (2011), centrada en el estudio del paisaje de la conciencia en relatos empleados en dicho nivel.

Referencias

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985). "Does the autistic child have a theory of mind?" *Cognition*, núm. 21 (1), pp. 37-46.
- Bocaz, A. (1996). "El paisaje de la conciencia en la producción de narraciones infantiles". *Lenguas Modernas*, núm. 23, pp. 49-68.
- Bocaz, A. (1998). "La construcción del paisaje de la conciencia por niños de diferentes estratos socioeconómicos". *Lenguas Modernas*, núm. 25, pp. 71-94.
- Breithaup, F. (2011). *Culturas de la empatía*. Buenos Aires: Katz.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Galaz, G. (2009). *Inferencias de emociones en discurso narrativo en niños de tres, cuatro y cinco años de edad: comprensión discursiva y teoría de la mente*. [Informe final de seminario de grado]. Santiago: Universidad de Chile.
- Grimm, J. y Grimm, W. (2011). *Blancanieves*. Milán: Edelvives.
- Jiménez-Cortés, M., Pelegrín-Valero, C., Tirapu-Ustárrroz, J., Gualart-Balet, M., Benabarre-Ciría, S. y Olivera-Pueyo, J. (2012). "Trastornos de la empatía en el daño cerebral traumático". *Revista de Neurología*, núm. 55, pp. 1-10.
- Jofré, P., Núñez, P., Quijada, Y., Spiess, K. y Vergara, F. (2011). *Progresión del paisaje de la conciencia en narraciones infantiles en textos escolares de primer ciclo de educación básica. Un estudio de contraste*. [Tesis para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales]. Santiago: Universidad de Chile.
- Lee, N., Mikesell, L., Joaquin, A.D.L., Mates, A. W. y Schumann, J. H. (2009). *The interactional instinct. The evolution and acquisition of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Martínez, R. (2002). *Vocablos emocionales básicos en español: una aplicación desde la lingüística cognitiva del modelo de Ekman*. [Tesis para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica]. Santiago: Universidad de Chile.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Rivière, A. y Castellanos, J. L. (2003). "Autismo y teoría de la mente". En Rivière, A. *Obras escogidas. Vol. II Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo*. Madrid: Panamericana.
- Roth, J. (1992 [1939]). *La noche mil dos*. Barcelona: Anagrama.
- Sendak, M. (1988 [1963]). *Donde viven los monstruos*. Barcelona: Alfaguara.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). "¿Qué es la teoría de la mente?" *Revista de Neurología*, núm. 44 (8), pp. 479-489.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge: MIT Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. y Moll, H. (2004). "Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition". *Behavioral and Brain Sciences*, núm. 28, pp. 675-735.

