

Otro.

Entradas para pensar inspiraciones de la memoria semántica en la cognición humana.

Graciela Iturrioz.

Cita:

Graciela Iturrioz (2019). *Entradas para pensar inspiraciones de la memoria semántica en la cognición humana*. Otro.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/monica.graciela.iturrioz/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pu3C/ps0>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Entradas para pensar inspiraciones de la memoria semántica en la cognición humana

Dra. Graciela Iturrioz

FHCS – UNPSJB

Comodoro Rivadavia, Chubut

El origen de la inquietud

En una ocasión en que una autoridad escolar de una escuela secundaria, saludaba a los estudiantes en la formación del inicio de la jornada, pronunció una frase que nunca he de olvidar, y que repito con frecuencia. La frase fue “*la desorganización es prima hermana de la pobreza*”.

La escuela donde esto sucedió se encuentra radicada en un barrio de la ciudad situado en el cordón periférico, en el que transcurre la vida de familias que se encuentran en situación de pobreza, que hace a sus jóvenes vulnerables a las adicciones, a la participación en grupos que delinquen, y que observan un bajo rendimiento escolar. Este último dado no solo por dificultades en el aprendizaje de los contenidos sino por falta de hábitos de estudio, que resultan difíciles de practicar en las condiciones materiales y simbólicas en que viven. La frase de aquella autoridad refería no solo a cómo la falta de hábitos afectaba los estudios, sino a ciertas conductas típicas como llegar tarde, no traer los materiales que se requerían y en algunos casos, generar desorden en las aulas o en los espacios comunes.

Inevitablemente, sentí un cierto rechazo a la expresión. Pensé que difícil sería para los estudiantes tener hábitos de estudio o cumplir con ciertos requerimientos formales siendo que sus condiciones materiales de vida estaban signadas por la pobreza. Y también que se trataba de un análisis reduccionista, centrado solo en aspectos micro de la experiencia escolar ciertamente aislados de los contextos cotidianos. Inútil era discutir con esta autoridad, ya que sería imposible sacarlo de esos esquemas inscriptos en su larga experiencia como educador; algo así como procurar derribar esas “teorías implícitas” que estudiamos quienes nos dedicamos a lo cognitivo.

Porqué recuperar esta expresión para empezar este trabajo?. Porque si bien sigo pensando que no se puede aislar el hecho de su contexto, es cierto también que los jóvenes requieren de la experiencia escolar una formación en hábitos para sus vidas, que los ayudan a encauzar sus rumbos. Estos hábitos no aliviarán las consecuencias de la pobreza, pero no por ello hemos de abandonar la lucha como educadores por mostrar la importancia de una cierta sistematicidad en la proyección de sus vidas.

Y un gran papel en esta construcción la tiene la memoria, en particular, la **memoria semántica**. Procuraré entonces inventariar el enorme conjunto de aportes y derivaciones que el reconocimiento de la impronta de la memoria semántica en nuestras vidas, y en particular en el ámbito escolar, en tanto legado distintivo del cognitivismo.

UN REPASO HISTORICO

Siguiendo a Scandar (2016) fecharemos hitos claves en el desarrollo de estudios sobre memoria. Son los que siguen:

- 1890: William James habló de dos tipos de memoria: una primaria que integraba a la conciencia, y una secundaria, que representaba a la actual memoria a largo plazo;
- 1950: Peterson y Peterson en EEUU indicaron que la memoria tenía dos almacenes: la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo;
- 1960: Atkinson y Shiffrin indicaron la existencia de tres almacenes, en franca tensión con la teoría de dos almacenes, que mostró limitaciones porque se consideraba que la codificación en la memoria a corto plazo era solo el mantenimiento de la información hasta su transferencia a la memoria a largo plazo, mientras que la evidencia empírica indicaba que este proceso era más rico y que hasta representaba un lugar de estudio de diferencias individuales;
- 1977: Alan Baddeley presentó su “memoria de trabajo” a partir de la realización de tareas duales que consistían en hacer dos tareas a la vez, tales como una tarea de comprensión verbal y una de repetir secuencias de números, que a medida que se complejizaban generan incremento de tiempo de respuesta;
- 1974: Baddeley y Hinch, en función de las limitaciones del concepto memoria a corto plazo indicaron que la atención debía estar separada del almacenamiento y plantearon el concepto de “ejecutivo central”, que se compone de dos partes, la agenda visoespacial y el bucle fonológico, aunque nada se dijo del “ejecutivo central”;
- 1985: Tulving definió la existencia de los sistemas de memoria a través del reconocimiento de la memoria declarativa y dentro suyo, semántica y episódica. Y la procedimental que integra el saber acerca del cómo;
- 1986: Norman y Shallice se refirieron a un sistema atencional supervisor que llevo a Baddeley a definir el “ejecutivo central” Este modelo explicaba que ante un estímulo, el sistema cognitivo tiende a resolverlo por medio del sistema atencional supervisor que actúa ante problemas nuevos y los hábitos y esquemas para estímulos conocidos;
- 2000: Baddeley incorpora al ejecutivo central el concepto de búffer episódico, para referir a un almacén temporal de procesamiento de códigos diferentes vinculado con la percepción y la memoria a largo plazo;
- 2001: Engle estudió la incidencia de la memoria de trabajo en las diferencias individuales. Para este autor, la mayor demanda atencional a través del procesamiento controlado se da ante tareas nuevas, aún cuando seamos expertos en un campo. Las diferencias individuales no se vinculan a la capacidad de almacenamiento, sino a la cantidad de atención que el sujeto disponga sobre la tarea, que permite bloquear interferencias proactivas;
- 2012: algunos autores recuperaron y confirmaron el concepto de que la memoria de trabajo es de dominio general, tal como lo dijo Baddeley en 1974, a partir de las correlaciones demostradas entre alta memoria de trabajo e inteligencia.

LA MEMORIA EN SISTEMAS

Ruiz Vargas (1991) define los tipos de memoria y en ellas, la memoria semántica, en el contexto de un sistema, que para Tulving (1985) constituye el conjunto de estructuras organizadas que la componen y para Sherry y Schacter (1987) que representa una interacción de mecanismos de adquisición, retención y recuperación que se caracteriza por ciertas reglas de funcionamiento.

La memoria declarativa es aquella que está accesible al recuerdo consciente e incluye hechos, episodios, listas e itinerarios de la vida cotidiana. Recibe este nombre porque

todo el conocimiento representado en este sistema puede ser declarado, es decir, traído a la mente verbalmente en forma de proposiciones o en forma de imágenes. Se refiere a saber qué. Mientras que la memoria procedimental es la que está contenida en las habilidades o destrezas perceptivas, motoras y cognitivas adquiridas y solo podemos acceder a ella a través de la acción. Su contenido es saber cómo.

La memoria episódica representa el recuerdo de los acontecimientos pasados de la vida de una persona, que se presenta como información relativa a episodios fechados temporalmente y localizados espacialmente, y por tanto una especie de biografía de cada uno en su memoria autobiográfica.

Por su parte, la memoria semántica es el conocimiento del mundo, información organizada como hechos, conceptos y vocabulario que a diferencia de la anterior no contiene parámetros espacio temporales ni se refiere a sucesos particulares del pasado.

Ambas son concebidas como subsistemas de la memoria declarativa, al tiempo que de la memoria declarativa se dice que es explícita y de la memoria semántica pueden considerarse como manifestaciones de memoria explícita e implícita respectivamente.

LOS RECUERDOS Y EL OLVIDO

Diges (1998) analiza la experiencia del recuerdo en situaciones críticas, como por ejemplo, el que acontece en testigos que brindan sus testimonios de hechos de violencia. Para abordar el tema, la autora analiza la conducta de las personas normales cuando se le pide que recuerde determinado hecho; lo que hace es enlazar el hecho con su contexto, el concepto con su contexto. Así, la memoria es la contextualización episódica de conocimiento genérico, es prestar a unos contenidos cognitivos esa conciencia de que se experimentó antes, es generar lazos contextuales autobiográficos de recuerdos episódicos.

Ante esta demanda, el sujeto puede alterar los recuerdos, que hace que transforme su memoria autobiográfica, su experiencia personal del pasado. Ello podía suceder por la inducción de esquemas, por repetir los relatos una y otra vez o por la interposición de imágenes o fotos en el ambiente que confunden la conciencia. Estas experiencias pueden provenir de diferentes fuentes. La más común es la sugestión, creada por los sesgos que puede generar la entrevista de un profesional o investigador, tanto por su contenido como por su tono, como sucede por ejemplo en los casos de niños abusados sexualmente. Esta sugestión puede ser creada también colectivamente como consecuencia del intercambio de un grupo o por el sujeto mismo.

También en el caso del recuerdo a través de la denominada “memoria flash”, donde el conocimiento genérico que se pueda aportar agrega detalles contextuales.

Esta inducción que puede ser bien intencionada o no (hay numerosa experimentación en el campo de la Psicología forense) proviene de la influencia de nuestra memoria semántica. En la medida en que el recurso al que se apela es un conocimiento prototípico de la situación de que se trata, que antepone modelos del mundo que encuadran la situación particular y la generalizan hacia los mismos.

LA FILOGÉNESIS DE LA MEMORIA

Ruiz Vargas (1994) explica que la específica vaciedad informativa de la mente del recién nacido humano debe ser considerada como un logro filogenético que por un lado, ha liberado a nuestra especie de la rigidez y característica de los programas de conducta

incluidos en la memoria genética y por otra, ha permitido que nuestra conducta llegue a alcanzar los niveles más altos de flexibilidad adaptativa.

El ser humano necesita una memoria, pero no solo para almacenar y retener información sino porque la inconmensurable diversidad y complejidad de situaciones a las que tiene que hacer frente exige que esa base de conocimiento recuperable esté aumentando y reorganizándose continuamente. Se trata entonces del carácter adaptativo de la memoria, en tanto que su función primaria es proporcionar al ser humano una base de conocimiento que permita al animal humano disponer de un repertorio de conductas extraordinariamente flexibles para desplegar en cualquier momento ante cada situación concreta.

Al respecto, Sherry y Schacter (1987) consideran que la memoria es una adaptación biológica que aparece y evoluciona para responder a las demandas del ambiente. Pero que a la vez, nuestra plasticidad ha hecho que muy pocas funciones actuales de la memoria puedan considerarse adaptaciones genuinas. Y expone el concepto "exaptación", para referirse a estructuras biológicas o a conductas cuyos efectos no han sido determinados originalmente por la selección natural, por lo que se consideran cambios evolutivos externos al programa adaptativo. Así, la mayor parte de las funciones atribuidas comúnmente a la memoria humana no son especializaciones adaptativas de ésta, sino que han surgido como "exaptaciones" de un sistema de memoria preexistente cuya función primaria sí se explicaría en términos de la selección natural. En virtud del proceso de generalización exaptativa, el sistema de memoria humana es actualmente un sistema de propósito general capaz de manejar una amplísima variedad de problemas. La perspectiva evolucionista de la memoria nos enseña, pues, que tanto la especificidad (que sería el resultado de la adaptación) como la generalidad (que sería el resultado de la exaptación) son característicos de la memoria humana.

En este marco de análisis, el autor se pregunta si el olvido tiene una función adaptativa. Algunos piensan que nada de lo que ha sido almacenado en la MLP se pierde jamás y el olvido es por un problema de acceso a la huella, y otros que hay una pérdida real de información que estaba almacenada o el resultado de la distorsión de huellas existentes por la acomodación a información nueva.

Ribot (1881) señaló que una condición de la memoria es el olvido, sin el cual no podemos recordar. Y a través de paciente de Alexander Luria (1973) que no podía olvidar hasta que no decidió que quería hacerlo, refiere al olvido intencionado, que ha permitido la eliminación u olvido de determinada información, y que evidencia que el sujeto puede olvidar voluntariamente la información que entra a su memoria a corto plazo mediante la no repetición de la misma. Y agrega que parece que continuamente necesitamos suprimir, dejar a un lado o destruir la información obsoleta de nuestra memoria para recordar adecuadamente la información. El uso eficiente de la misma requiere actualizar o poner al día el sistema, lo que implicaría perder acceso a información vieja que hemos dejado de usar. Más que un aspecto negativo hace a la función adaptativa, que es la mejorar la velocidad y la exactitud de la información relevante en cada momento. Por tanto, el olvido es una estrategia adaptativa.

La evidencia muestra muy claramente necesidad de que el sistema de memoria tenga que contar con una serie de mecanismos restrictivos cuya función esencial es reducir cuantitativa y cualitativamente la sobrecarga informativa. Entonces, cuál es el papel de la intención y el esfuerzo deliberado por aprender en el almacenamiento de la información?

Para esto, ha sido importante analizar los efectos de dos factores bien identificados en la investigación cognitiva de la memoria: la intención y la atención. Las personas recuerdan generalmente innumerables eventos que no trataron de guardar en su memoria deliberadamente y además, de esos eventos, unos recibieron atención y se hicieron

conscientes y otros pasaron desapercibidos. Por lo tanto, parece que estos dos factores parecen actuar con independencia. Ya que una persona puede aprender sin intención (aprendizaje incidental) o con intención (aprendizaje intencional) pero al parecer solo el aprendizaje intencional requiere atención: el aprendizaje incidental puede ir acompañado o no de atención.

Al respecto, Baddeley (2003) respecto de la atención, agrega que la mayoría de las personas podemos hacer dos cosas a la vez aunque focalizamos nuestra atención cuando se presenta un problema novedoso. Cuando un estímulo es emparejado de forma reiterada con la misma respuesta, se usan progresivamente menos recursos de la atención, adquiriendo lo que por regla general se denomina automaticidad. Afirma que los marcadores de la automaticidad son la ausencia de interferencia entre el proceso automático y otras actividades concurrentes junto con una apariencia aparentemente irrefrenable del estímulo automático a evocar su respuesta. Un efecto de lo segundo es la tarea del afecto Stroop, en la que se pide a los sujetos que nombren el color en el que están impresas las palabras; la pronunciación del color se ralentiza cuando las letras que han de mencionarse denotan un color distinto al que tienen las propias letras, por ejemplo, la palabra rojo escrita en letras verdes.

Ciertos aspectos de una destreza como conducir poseen estas características, por ejemplo, el movimiento preciso para pisar el freno, mientras que otros, como la relación entre las acciones del conductor y el tráfico en el camino, carecen de ella.

Por tanto, aunque el concepto de automaticidad se centra en un rasgo importante del papel de la destreza en el control de la acción, no parece ser lo suficientemente flexible como para ofrecer un modelo plausible de funcionamiento de algo tan complejo como el componente ejecutivo central de la memoria de trabajo. El autor plantea que esto no constituye, por supuesto, una crítica al modelo de automaticidad, puesto que éste no aspira a ofrecer un modelo completo de control de la atención; pero sí reduce su pertinencia.

Al respecto, el aprendizaje automático no debe ser llamado aprendizaje implícito. La vaguedad conceptual desaparecería si partimos de una categoría de aprendizaje sin conciencia, que se denomina aprendizaje inconsciente y que incluiría al implícito como al automático: el primero requiere atención y el segundo no. Reber (1992) define el aprendizaje implícito como un proceso de inducción por el que puede adquirirse información compleja y abstracta sobre cualquier ambiente estimular independientemente de la conciencia de los sujetos sobre el proceso de adquisición o sobre el conocimiento recién adquirido.

El aprendizaje implícito, como toda la cognición implícita, constituye el auténtico núcleo de la adquisición y representación del conocimiento. El aprendizaje implícito es la forma más común de la cognición humana por la que detectamos y procesamos inconscientemente información sobre covariaciones entre características del mundo circundante. El procesamiento inconsciente de covariaciones permitirá a su vez el desarrollo del llamado conocimiento procedimental que es el que intervendrá en la codificación de los subsiguientes estímulos relevantes.

La adquisición de este tipo de conocimiento implica la adquisición de los algoritmos de codificación, que son los que proporcionan las reglas de inferencia elementales con las que el individuo transforma los estímulos en experiencias significativas y convierte éstas a su vez en códigos de memoria. Los procesos inconscientes de adquisición de información son incomparablemente más rápidos y estructuralmente más sofisticados que aquellos que están bajo el control consciente. El hecho, compartido por todos los investigadores de este campo, de que la adquisición implícita de conocimiento sea inaccesible a la

conciencia no se debe solamente a que es codificado y registrado en el sistema de memoria a través de canales que son independientes de la conciencia sino fundamentalmente a que implica una organización más avanzada y estructuralmente más compleja que la que podría ser manejada por el pensamiento controlado conscientemente.

Volviendo al carácter adaptativo del olvido, Bjork y Bjork (1988) plantearon que la pérdida de acceso a la recuperación o inhibición de la recuperación, es una consecuencia del desuso, que los ítems de memoria que están más fácilmente accesibles son aquellos que hemos estado usando recientemente. Esta aseveración tiene un carácter también adaptativo, ya que la información que está siendo utilizada más frecuentemente en cualquier momento presente o en el pasado reciente tiende a ser, lógicamente, la información más relevante para nuestros intereses, problemas, objetivos y planes presentes. Por el contrario, la que no ha sido recuperada tiende a ser no relevante. Así pues todo lo que necesitemos recordar con una alta probabilidad en el futuro inmediato tenderá a ser accesible mientras que todo lo que sea relevante o esté desfasado estará inaccesible. La información que no se usa pierde fuerza de recuperación pero no de almacenamiento. Esta información no recuperable y en consecuencia no interfiriente es, sin embargo, reconocible y se puede reaprender rápidamente siempre que resulte necesaria.

En la misma línea de análisis, D. Schacter (2000) refiere a los “siete pecados capitales” que se le atribuyen a la memoria, que para él no lo son en tanto, lejos de ello, lo que otros consideran pecados, para él son una especie de importante garantía vital para el sistema cognitivo. Así, se pregunta si el perfeccionamiento de la memoria ha sido producto de la especificación evolutiva, lo que indica que se ha perfeccionado con fines adaptativos. Así, por ejemplo, que podamos recordar hechos traumáticos es adaptativo en el sentido de no volver a padecerlos. O también olvidamos aquello que no usamos. Lo que demuestra que por no usar una determinada información, nos sucede el fenómeno “lo tengo en la punta de la lengua” que sucede cuando el sujeto no puede recordar un hecho conceptual por no haberlo nombrado (falta de conexión entre la representación conceptual y la fonológica). Esta potencialidad adaptativa se evidencia también en la existencia de mecanismos inhibitorios del cerebro que hacen que limitemos el acceso y la sobrecarga de la información en la memoria, y que recordemos trazos generales. Lo que resulta posible merced a nuestra tendencia a generalizar, lo que permite en función de la categorización, incluir diferentes especies en un tipo general. Que también conlleva el riesgo de cometer errores por pérdida de detalles específicos aunque también la gran virtud de la generalización que es captar lo esencial de cada cosa. Para el autor, las atribuciones falsas es uno de los pecados que pagamos a cambio de los grandes beneficios de la generalización, que según estudios no están en sujetos autistas a pesar de su enorme capacidad de recuerdo de detalles específicos.

Tal como antes decíamos, estos problemas remiten al análisis de los problemas que ha contraído hablar de adaptaciones en la evolución de la mente humana, sobre todo entre Pinker y Gould, en torno a la definición de los que adoptan una perspectiva evolutiva como Pinker para referirse a la mente humana como un sistema resultante de la selección natural. Gould ha preferido hablar, como antes se decía, de exaptaciones para referirse a funciones que han sido concebidas desde la selección natural para cumplir una determinada tarea y han pasado a desarrollar otras. Y enjutas como aquellas que están en el organismo como resultante de esa selección pero que han sabido ser aprovechadas para otras.

Más allá de este debate, Schacter considera que es necesario apelar a tareas experimentales para dar consistencia al tema. Así, por ejemplo, alude al uso de un test de memoria espacial en hombres y mujeres para evaluar la diferencia de resultados según el género, mediante elementos ocultados o escondidos en dibujos o en muebles dentro de una habitación. Los resultados indican que la mujer tiene más memoria espacial que un hombre porque ha habido en la historia evolutiva un refinamiento de esta capacidad en la mujer por tener que dedicarse, en el período recolectores cazadores, a la recolección lo que suponía encontrar productos en terrenos muy cargados de vegetación y por tanto, dificultosos. Lo que significa que la mejor memoria espacial de las mujeres es producto entonces de la selección natural.

Respecto de los otros pecados, la persistencia y el transcurso, Shacter afirma que la persistencia es también una virtud en la medida en que en más de una ocasión queremos pero no podemos olvidar experiencias dolorosas. Sin embargo, se trata de una fortaleza en tanto en que no olvidarlos hará que nos cuidemos más de volver e vivirlos.

Los otros pecados son parte también de este legado de virtudes de la memoria que más que pecados, son méritos: bloqueo, distractibilidad, atribución errónea y sugestibilidad. Que son enjutas más que adaptaciones.

De nuevo, nuestra memoria semántica se atribuye un conjunto importante de atributos en esta trayectoria adaptativa. Cuando actúa como recurso de restricción hacia la cantidad de información que llega a la memoria a largo plazo, integrándola en modelos preexistentes acerca de los sucesos o realidades, ajusta el uso de energía cognitiva. Cuando esa apelación a modelos conocidos, genera actuaciones implícitas con el mínimo costo de conciencia. Cuando estos esquemas se activan de manera frecuente ante el interés y necesidad del sujeto que pone en uso ciertos conocimientos, y con ello, se desusan otros, que pasan al olvido y resguardan a la memoria de la sobrecarga. Claramente, el olvido es parte de la historia adaptativa y la memoria semántica adquiere un lugar de primacía.

En la enorme riqueza del planteo de Schacter respecto de las virtudes consideradas pecados capitales, está la centralidad de la memoria semántica, en las adaptaciones, exaptaciones y enjutas, que de una u otra manera son formas que nuestra humanidad encontró para encuadrarnos nuestro equipamiento cognitivo a la enorme y múltiple cantidad de demandas que se le han presentado. Sobre todo ganando en la generalización aunque sacrificando la especificidad.

LA AMNESIA

Para Diges (op cit) la amnesia es falta de relación entre los episodios y los lazos contextuales en tanto que no son conscientemente conocedores de sus contenidos o incluso ignoran haber vivido semejante episodio.

Respecto de la amnesia infantil, Suengas (2000) alude a la memoria autobiográfica, como el conjunto de recuerdos que los sujetos poseemos de nuestras propias vidas. Desde esta definición pareciera ser lo mismo que la memoria episódica; sin embargo, se diferencia de ésta en la medida en que implica actividades reflexivas y que integra otro tipo de contenido sin ubicación espacio temporal como las sensaciones, los pensamientos, los sentimientos.

Para el autor, existen tres períodos de desarrollo de la memoria:

- 3 años, ya que antes hay amnesia infantil
- 15 a 25 años que se relaciona con la identidad
- fenómenos recientes

De acuerdo a las investigaciones, la amnesia infantil se debe a que la información que el niño procesa es por primera vez con lo cual no dispone de esquemas de conocimiento para codificarla. Recién cuando logra construirlos es que puede no depender de la información que se le proporciona desde afuera y la construcción es interior. Sin duda que la adquisición del lenguaje ocupa un papel muy importante, particularmente el lenguaje narrativo que ocupa un papel fundamental a la hora de contar las propias historias a otros en modo conversacional. Y que permite que los sujetos relaten sucesos autobiográficos desde un modo narrativo prototípico con el guión propio de cada cultura (Nelson, 1998)

El mismo lugar lo ocupan las imágenes, no como fotografías estáticas, sino escenarios tridimensionales en los que podemos revivir las escenas, los personajes y los sentimientos, sobre lo cual es necesario tener cuidado respecto de su veracidad en la medida en que pueden ser inducidos por imágenes o preguntas.

Importa destacar el carácter reconstructivo que asume este tipo de memoria, más que reproductivo. Motivo por el cual se ha apelado a los diarios personales para el estudio de la memoria de un sujeto. Y el olvido se puede apoyar en que el recuerdo en más de una ocasión se ajusta a modelos o esquemas del mundo.

Para esta autora (1996) los niños de dos y tres años de edad tienen conocimiento tanto de sucesos específicos como generales. El sistema de recuerdo de la primera infancia es equivalente al de recuerdo de adultos y niños mayores.

Mi análisis de los recuerdos de la niña Emily indica que a los 23 meses podía recrear en el orden temporal correcto una sucesión de por lo menos 6 acciones componentes a partir de un episodio específico de un suceso más o menos familiar. Su recuerdo se desarrolló en el transcurso de un monólogo de cuna sin ningún apoyo externo.

En general, los estudios apoyan la afirmación de que luego de los 18 meses la memoria episódica de los niños pequeños no es de tipo diferente a los mayores. Los niños preescolares no son memorísticamente deficientes como se pensaba antes. Pero esta afirmación tiene sus limitaciones ya que todos los estudios encuentran diferencias cuantitativas entre los niños pequeños y los mayores, los segundos recuerdan más y los más pequeños parecen estar limitados por los esquemas y son más dependientes de indicaciones específicas que los niños mayores.

En general se considera que la memoria es un componente interno del funcionamiento cognitivo. Sin embargo, los niños pequeños pueden tener que aprender a recordar y acá está la importancia del apoyo social. Hudson destaca que los niños de dos años de edad tienen que aprender a recordar aprendiendo a participar en conversaciones de recuerdo y que las madres les inducen a participar de ese tipo de conversaciones. Los niños extraen un formato general: como narrar un relato sobre un suceso.

Tessler (1996) encontró que los niños cuyas madres hablan con ellos con un estilo narrativo durante la experiencia de visitar un museo una semana después recordaba respecto de aquellas que solo respondían preguntas o indicaban objetos.

La memoria no puede considerarse únicamente un mecanismo cognitivo interno, sino que más bien debe considerarse como una función que es al menos parcialmente dependiente de un contexto social estimulante.

Cuando primó la motivación por una tarea con matiz funcional, la asistencia materna mejoró el recuerdo.

El problema de la amnesia ha sido tergiversado con frecuencia. En la teoría de la represión de Freud así como en la explicación de la reconstrucción de Schacter y en las teorías de Neisser se implica que sucede algo que bloquea los recuerdos iniciales. Pero

esto parece de manera errónea de abordar esta cuestión que tienta al teórico y al profesional de desbloquear los recuerdos ocultos casi siempre sin éxito. El hecho de que virtualmente ningún recuerdo inicial sobrepase la barrera no sugiere que suceda algo que cierre la memoria sino que hay algo que la abre: tiene lugar algún desarrollo positivo que hace posible que el individuo retenga un recuerdo durante un período de tiempo cuando esto no era posible en el estadio anterior.

La memoria humana, como todas las capacidades humanas, es un producto de fuerzas evolutivas que han dado como resultado un sistema funcionalmente adaptado para permitir al organismo interactuar flexiblemente con el entorno físico y social.

La función general más básica de la memoria para cualquier organismo estriba en ofrecer una guía para la acción. El sistema de memoria de los mamíferos no solo apoya la acción del presente sino que también sirve para preparar acciones futuras. Lo que ha ocurrido se utiliza como base para preceder lo que sucede y en consecuencia el tipo de memoria más útil es e que se centra en sucesos familiares rutinarios; es el tipo de memoria generalizada de sucesos que se plasma en forma de guiones.

Evidentemente un suceso que se experimenta solo una vez y nunca más tiene poca utilidad para guiar la acción y predecir el futuro. Por tanto, la memoria para episodios únicos es menos funcional en este sentido básico que la memoria para sucesos repetidos. Pero cómo saber si un suceso novedoso es singular o solo el primero de su tipo?. Los niños pequeños no lo pueden saber. Por lo tanto, sería óptimo recordar los aspectos destacados de un suceso durante un período de tiempo por si se volviera a repetir con el fin que el recuerdo pudiera entonces orientar la acción y retenerse para su futuro. Una sola repetición de una experiencia conducía al recuerdo de esa experiencia.

Los recuerdos específicos llegan ser reconocidos como importantes por razones distintas a orientar la acción y predecir el futuro, sino que también puede establecerse por medios sociales y por el empleo del lenguaje para explicar y compartir una experiencia con otros. La amnesia en la infancia se supera cuando los niños aprenden que sus recuerdos pueden compartirse con otros. También sucede que los niños recuerdan lo que les interesa y sus intereses, por tratarse de la infancia, se vinculan con el cuidado integral, la seguridad y la comodidad.

Las investigaciones de Bárbara Rogoff acentúan la importancia del contexto de actividad en que se desarrolla el episodio a la hora de explicar el porqué del recuerdo. Esta acepción es coherente con la descripción que hace Vygotski del desarrollo del recuerdo- Se inicia a los niños en prácticas culturales a traves de la mediación social de los adultos. Como observa Hudson, los niños de 2 a 3 años tienen que aprender a narrar un suceso con la guía de un adulto. Después de la experiencia de aprender el formato de las conversaciones de recuerdo, el niño puede generalizar este modo de discurso a otros sucesos aún no comentados con otras personas. Es decir, la actividad experimentada primeramente en el plano externo, ha sido interiorizado a estar disponible como una función independiente para el niño. Sin embargo, lo esencial no es la simple capacidad para hablar de sucesos, sino aquella que permite contar con una representación lingüística presentada por otra persona como pase para establecer una representación cognitiva propia. Esta capacidad parece empezar a funcionar luego de los 3 años de edad.

De nuevo, en la construcción de la memoria infantil (o la superación de la amnesia en ese período de la vida) la construcción de esquemas en la memoria semántica como

consecuencia de la repetición de sus eventos significativos, ésta ocupa un lugar de primacía.

LA MEMORIA AUTOBIOGRAFICA

Para Solcoff, K. (2001) en línea con lo anterior, expresa que hacia los años 80 la Psicología cognitiva recibe fuertes reclamos respecto de superar la visión individual del sujeto en el ámbito de la Psicología. Esta demanda puede considerarse heredera del diálogo que Bartlett entablaba con la psicología de casi medio siglo atrás, que consideraba que cualquier fenómeno psicológico debía ser estudiado en las condiciones culturales y sociales en que se produce. Así, el alcance de sus aportes excede el ámbito específico del estudio de las acciones de recordar para pasar a ser un planteo respecto de la construcción del conocimiento.

Uno de los ejes de su trabajo sobre el recordar es la explicación de cómo un material es significado por parte del sujeto, cómo es incorporado a su mundo mental aquello que será objeto de su recuerdo. También importa recordar el valor enorme de la incorporación del concepto de esquema, que ocupa un lugar distintivo en la organización de los recuerdos autobiográficos en la memoria a largo plazo y en la ontogénesis de la memoria autobiográfica.

En su análisis, trae los aportes de Nelson (1993) cuando subraya la importancia de determinados eventos y su lugar de privilegio en la memoria, que son los que componen una historia de vida del sujeto. Cabe preguntarse cuáles son esos eventos, que podrían ser tanto las experiencias que vivimos personalmente como aquellas sobre las que construimos restricciones y a la vez condiciones de posibilidad. Son actos guiados por nosotros mismos a la vez situados en el mundo simbólico de la cultura, único mundo en el que tiene algún sentido hablar de subjetividad. Por eso, con Bruner, la autora afirma que la memoria autobiográfica es la que nos permite ingresar en el mundo de la cultura.

Esquemas narrativos que provee la cultura, que no serían posible de construirse internamente sin la convergencia del contenido de nuestra memoria semántica.

A MODO DE CIERRE

En los distintos tópicos analizados, hemos procurado reconocer la centralidad del papel de la memoria semántica. En la filogénesis, cuando ella vino a proveer de la generalización como mecanismo adaptativo vital. En la ontogénesis, cuando permite superar la amnesia infantil. En la inducción de recuerdos, en tanto un investigador agrega esquemas a los episodios no reconocidos. En el desarrollo de la identidad a través de la memoria autobiográfica cuando acerca modelos narrativos que permiten su desarrollo en contextos compartidos.

Y en la situación que nos motivó inicialmente, que es evitar la desorganización cognitiva y con ello, verse impedido de trazar un proyecto. Al que todos tenemos tanto derecho, a pesar de la brutalidad de ciertos contextos de pobreza.

Bibliografía consultada

Scandar, M., Perspectivas actuales en neuropsicología infantil. Desarrollos en autismo, trastornos de aprendizaje, atención y memoria. Buenos Aires: Distal.

Diges M. (1998) Los falsos recuerdos. Cuadernos de Psicología. Buenos Aires: Paidós

Ruiz Vargas J.M. (1994) La memoria humana: función y estructura. Madrid: Alianza.

Suengas, A. (2000) Los recuerdos autobiográficos. Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. Psicología de la memoria. Num. 189-190. Madrid: Anthropos editorial.

Schacter, D. L.(2001) *Seven sins of memory: How the mind forgets and remembers*. Cambridge: Harvard Univ. Press. (Trad. Cast. *Los siete pecados de la memoria: Cómo la mente olvida y recuerda*. Madrid: Ariel, 2007).

Ruiz Vargas, J. M. (1991) Psicología de la memoria. Madrid: Alianza.

Baddeley A. (2003) Memoria humana. Teoría y práctica. Barcelona: Mc Graw Hill
Nelson, K. (1990). Recordar, olvidar y amnesia de la infancia. En R. Fivush y J. A. Hudson (Eds.) *Knowing and remembering in young children*. New York: Cambridge Univ. Press. Trad. cast. de G. Sánchez de Barberán: *Conocimiento y recuerdo en la infancia* (pp. 325-341). Madrid: Visor, 1996.

Solcoff, K. (2001) Fenomenología experimental de la memoria?. La memoria autobiográfica entre el contexto y el significado. Revista Estudios de Psicología. 22 (3). Páginas 319-344

Froufe M. (2000) Relaciones entre memoria y conciencia. Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. Num. 189. Barcelona.

Ruiz Vargas J.L.)1994) La memoria humana: función y estructura. Madrid: Alianza.