



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 19 No. 4

Diciembre de 2016

EL ENCUADRE HISTÓRICO Y FUNCIONAL EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES EN PSICOLOGÍA: MEMORIA

Germán Morales Chávez^{1, 2}

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

RESUMEN

En el presente trabajo se ilustra el uso de un encuadre histórico conceptual y funcional de un término como el de memoria. Con el objetivo de evidenciar las potencialidades de dichas herramientas analíticas sobre la formación de habilidades conceptuales en estudiantes de psicología, que enfrentan cotidianamente la lectura de discursos teóricos diversos. Discursos que emplean las mismas palabras y con ello se generan problemas cuando se asume que se está abordando analíticamente lo mismo. A manera de ejemplo, se analiza el uso del término memoria en la obra de Platón, San Agustín y John Locke, para mostrar en un corte histórico transversal, los cambios que sufre dicho término y como dio origen a nociones modernas pero que no necesariamente implican avance conceptual. El trabajo se encuadra en un momento coyuntural de la formación del estudiante de psicología, como lo es un cambio curricular, en tanto se transforman contenidos pero se mantienen lógicas explicativas con otros términos.

Palabras clave: memoria, análisis histórico – conceptual, enseñanza de la psicología, habilidades conceptuales.

¹ Profesor UNAM FES Iztacala. Correo Electrónico: gmoralesc@unam.mx

² El autor agradece profundamente los valiosos comentarios de Yael Rosas, Benjamín Peña, Gabriela Rivera y Karla Acuña, que le hacen recordar que aún tiene mucho por aprender.

THE HISTORICAL AND FUNCTIONAL FRAME ON ACADEMIC TRAINING STUDENTS IN PSYCHOLOGY: MEMORY

ABSTRACT

The present study shows the use of a historical – conceptual and functional analysis of the notion of memory. Aiming to prove the practicality of these analytical tools in the development of conceptual skills on psychology undergraduates, who struggle with the reading of theoretical discourses on a daily basis. These discourses are usually written with the same choice of words, which generates problems when it is assumed that all of them are analytically the same. For instance, the use of term memory in the work of Plato, Saint Augustine and John Locke, is analyzed to show in a historic transversal cut, the changes that this word has suffered and how it generated modern notions, but it does not necessarily imply conceptual progress. This paper is framed in a crucial moment in the academic training of the psychology students, such as the curriculum change, in which the contents are transformed but the same explanatory logics remains with some other terms.

Key words: memory, historic conceptual analysis, teaching psychology, conceptual skills.

A nivel nacional e internacional, las discusiones sobre el estatuto de la psicología denotan la falta de consenso sobre si es ciencia, tecnología o una profesión; falta de consenso y escepticismo que se proyecta sobre la posibilidad de un solo paradigma sobre el que se articulen las aproximaciones analíticas, tecnológicas y/o profesionales de esta disciplina. Esta diversidad de puntos de vista atraviesa las formas de enseñanza de la psicología, configurando un escenario poco alentador en el que lo único que tienen de común los egresados de una licenciatura en psicología, es un título que los ostenta como tal.

Como muestra de lo antes expuesto, considérese que la cantidad de escuelas en las que se enseña psicología, casi va a la par de la cantidad de planes de estudio que se tienen al respecto. Lamentablemente la gran mayoría de tales planes se caracterizan por presentar una extraordinaria falta de articulación, cuota que se debe pagar por la falta de consensos, expresada en una nula conexión entre semestres o materias (cfr. Zarzosa, 2015). Mientras en algunas materias se concibe a la psicología como un conocimiento que se puede ejercer en dominios

como el educativo, el industrial, el de la salud, en otro semestre o materia se enseña una postura teórica que no necesariamente tiene una aplicación directa.

En el escenario descrito, se ubica la carrera de psicología de la FES Iztacala de la UNAM, que arrancó con un modelo que en sus inicios, mediados de la década de 1970, era bastante novedoso. En esa época, se proyectó impartir la carrera de psicología concebida como una disciplina científica de corte naturalista (léase conductual) susceptible de ser aplicada en los diferentes escenarios sociales, previas adecuaciones realizadas. Se consideró como un factor fundamental la congruencia entre lo que se enseñaba, la concepción o proyecto de psicología que se postuló, con la formas de enseñanza. Es decir, que tanto la enseñanza como lo enseñando tenían que mostrar congruencia en cuanto a los fundamentos teóricos y metodológicos así como su carácter científico. Esto dio rostro al diseño de un plan de estudios orientado a incorporar en los estudiantes habilidades, criterios y prácticas que definen a la psicología como una ciencia, y se diseñó un perfil profesional de psicólogo general con una sólida formación científica, capaz de insertarse en distintos ámbitos sociales (Ribes, Fernández, Rueda, Talento y López, 1986).

Después de 40 años de historia, con las transformaciones sociales, económicas, demográficas y ambientales que sufrió la zona en la que se asentaba Iztacala y el propio país, la ENEP evolucionó a FES, sus funciones y oferta académica se ampliaron y los planes de estudio de sus carreras fueron modificados. En el caso del plan de estudios de la carrera de psicología se reconocieron las virtudes del plan anterior, pero con un enfoque en el nuevo plan que apuesta por la pluralidad de posturas (se reconocen 6 visiones teóricas), con las que tiene contacto el estudiante en los primeros semestres de tronco común y con libertad para participar de su proceso formativo contrastando el ejercicio profesional derivado de diversas tradiciones psicológicas, así como el entender y analizar la articulación de la teoría y la práctica profesional, eligiendo las perspectivas desde las que puede insertarse en un ámbito en la segunda parte de la carrera (Proyecto de modificación del plan y programas de estudio de la licenciatura en psicología, 2012).

En pleno reconocimiento de la necesidad de enriquecer, actualizar y modificar el plan de estudios, ampliar los espacios de incidencia profesional pero también considerando una serie de herramientas conceptuales que deben ser mantenidas en el estudiante durante los primeros semestres si se pretende auspiciar su capacidad crítica y reflexiva, en este trabajo se realiza un breve ejercicio del proceder histórico y funcional sobre la evolución y uso del concepto memoria como tema clave en la carrera³. Esto a la manera de ejemplo que ponga en evidencia las potencialidades de esta forma de proceder y que de ser desarrollado por los estudiantes puede permitirles que no sólo tengan contacto somero con diferentes perspectivas, discursos, terminologías, sino que puedan reinterpretar teóricamente diversos fenómenos con base en la contextualización histórica y funcional de los argumentos asumidos por diversas teorías.

Se sostiene que el análisis histórico – conceptual, consiste en una revisión de cómo han cambiado el uso, el sentido y la definición de los conceptos empleados en la disciplina psicológica. Siempre teniendo en cuenta que el contexto social da cobertura al contexto científico en un momento particular y el contexto científico general contribuye positiva o negativamente en las concepciones particulares de las diferentes disciplinas. El resultado es la ubicación de un problema científico como una construcción históricamente configurada, regulada o limitada por los contextos socio – culturales (Kantor, 1990; Ribes, 1990). Mientras que el análisis funcional – gramatical, consiste en identificar el papel que juega una palabra en una oración o en una expresión, en correspondencia con ciertas prácticas o circunstancias, es decir, constituye el análisis de una palabra en su contexto de uso cotidiano (Wittgenstein, 1953). A lo largo de este trabajo se alternan las dos estrategias para evidenciar su carácter complementario como su utilidad en el abordaje de diferentes “tópicos” como lo es el de la memoria.

³ Se eligió el término memoria pero pudo haber sido otro.

UN POCO DE HISTORIA PARA REFRESCAR LA MEMORIA

La conformación de la psicología como disciplina científica comprende períodos históricos en los que no es posible hablar de un consenso sobre el qué estudia y cómo lo estudia. En este sentido, las concepciones generales acerca de lo psicológico, no se encuentran al margen de la propia idea de hombre, naturaleza y universo del momento histórico particular en el que se elaboraron. Por ejemplo, en el período helénico (siglo IV y III A.C.), las ideas sobre el universo y el hombre se derivaron de todo lo observable en derredor de dichos pensadores griegos. En cuanto a lo que concernía al comportamiento de los individuos, los planteamientos de los griegos deambulaban entre el carácter ético y el natural, es decir, se trata de un pueblo con una visión muy concreta, que no contaba con elementos socio-históricos que posibilitaran la ideología trascendental o espiritualista, lo cual sí ocurre en un momento posterior (Kantor, 1990).

El período que va del patrístico hasta el período escolástico (siglo V al XII D.C.), supuso una fusión de los modos de conocimiento instituidos por la cultura griega y latina, con nociones teológicas desprendidas de la hegemonía ideológica del pensamiento cristiano. En dicho período lo divino constituyó el signo distintivo del hombre, la naturaleza y el universo, teniendo como origen, centro y fin último al dios cristiano; lo cual condujo a considerar que todo existía en él y por él, haciendo innecesario estudiar lo que de natural había en el hombre. En su lugar se estudiaba la revelación y obra de Dios, cuyo representante en la tierra, el hombre, poseía en cierta medida las cualidades de aquel, entre ellas, las de creación y verdad (Xirau, 1964). Esto trajo como consecuencia que lo psicológico desapareciera y cediera su lugar a lo teológico, con la subsecuente distinción de dos planos cualitativamente diferentes: el supra-natural y el natural, con la primacía del primero sobre el segundo.

La época conocida como Renacimiento (siglos XV y XVI) supuso cierta recuperación de las visiones clásicas del hombre, la naturaleza y el universo que habían forjado los pensadores griegos, sin embargo, la conciliación conocimiento clásico y fe religiosa no pudo desligarse del matiz trascendental que se había impregnado a los modos de conocimiento durante los diez siglos de época oscurantista. De gran relevancia resulta la anterior consideración ya que la

psicología en su versión moderna, posee una forma de proceder y con un objeto de estudio que reproducen fidedignamente un carácter trascendental (Kantor, 1990). Actualmente, tan arraigada se encuentra esta cualidad trascendental del hombre, el universo y lo psicológico que una gran cantidad de psicólogos sigue asumiendo una distinción que va de lo natural a lo supra-natural, de lo real a lo ideal, en términos más técnicos, de los procesos básicos ligados al cuerpo (sensaciones, percepciones, emociones, motivaciones, etc.) a los procesos psicológicos complejos de origen mental (lenguaje, memoria, pensamiento, conciencia, etcétera).

Este es parte del contexto en el que la memoria cobra relevancia histórica en psicología, a continuación una serie de argumentos derivados de lo dicho por otros autores, y con el propio sentido común que podría asistir a quien observa los usos cotidianos del término memoria.

UNAS CUANTAS PALABRAS SOBRE LA PALABRA MEMORIA

El abordaje de la memoria carece de significado sin una caracterización adecuada y su emergencia como tópico psicológico relevante y digno de análisis. En atención a esto, es conveniente señalar que la memoria, como una gran cantidad de términos que refieren los tópicos de la psicología, no es una palabra creada *ex profeso* para ser asignada a un evento psicológico. Una simple observación sobre el uso de la palabra memoria, conduce a sostener que su pertenencia no necesariamente es psicológica, antes bien, es ampliamente empleada en el lenguaje común y corriente. Expresiones cotidianas como las siguientes ilustran lo anterior: “el monumento a los niños héroes se construyó en su memoria”, “al inscribirme al evento académico me entregaron las memorias”, “mi computadora no tiene suficiente memoria”, “vaya memoria la tuya para las fechas”, etcétera. Preguntar por el significado de la palabra memoria, necesariamente conduce a ubicar dicha palabra en el contexto de uso. Por lo que en la primera expresión ilustrada haría alusión a la materialización de una figura heroica, en la segunda señalaría a un impreso que integra lo presentado en un evento, en la tercera expresión describiría una capacidad cibernética de los ordenadores y en la última

expresión designa una habilidad para cierta actividad. Luego entonces, la asunción de la memoria como una palabra que refiere una sola cosa, resulta evidentemente una suposición incorrecta, su pertinencia está delimitada por su uso en contexto, es decir, el del lenguaje ordinario (Wittgenstein, 1953).

El estatuto del término memoria como concepto de uso común es comprensible si se tiene en cuenta que los griegos, específicamente Aristóteles, en sus primeros tratados sobre la naturaleza, emplearon palabras de uso ordinario que formaban parte de una tradición de pensamiento que tenía como eje palabras que aludían elementos comunes en la naturaleza como el aire, el agua, el fuego y la tierra. La posibilidad de delimitación de cada disciplina científica, así como la generación de un lenguaje disciplinar durante esta época resulta francamente inadecuada, ya que la segmentación analítica así como la terminología técnica acontecieron siglos después, luego entonces no se puede señalar como errónea la posición de los griegos.

La problemática respecto al empleo en psicología de términos ordinarios como si fuesen científicos tiene su origen en el Renacimiento, ya que en este período en las disciplinas científicas de corte naturalista (física, química, biología) se generó la terminología para uso exclusivo de cada una, pero en el caso de la psicología no tuvo lugar la sustitución de los términos que se habían venido usando desde la época de los griegos (Ribes, 1990). Esto hace entendible porque mientras en la física se empleaban términos nuevos como gravitación, aceleración, entre otras, que tenían un referente unívoco que garantizaba su uso adecuado en esa disciplina, en psicología se usaban palabras con una multiplicidad referencial, entre las cuales se encontraban las mismas palabras que se habrían de constituir en los clásicos temas abordados por la psicología tales como lenguaje, percepción, personalidad, motivación, pensamiento, etc., a este grupo de términos pertenece el término memoria.

Considerar que las anteriores palabras eran designativas de una y la misma cosa siempre que se les empleaba, ha traído consigo repercusiones conceptuales y empíricas graves, en la psicología no es la excepción. Baste como ejemplo cuán erróneo es sostener que cada que se habla de “arder” se indica que un

combustible se consume, expresiones como “me arden los ojos”, “el ambiente político está que arde”, echarían por tierra la tesis de significación única de la palabra arder, insistir en lo contrario llevaría a consecuencias absurdas como tratar de apagar el ardor de ojos con un extintor o avivar la combustión del ambiente político con gasolina. El caso de un término de apariencia psicológica como la memoria, es muy semejante al ejemplo mencionado, ya que al ser descontextualizada de su uso ordinario se pensó que conservaría su sentido original; pero por el contrario, lo que se observó es que se le había vaciado de todo significado, ya no era claro si hacía alusión a un acto, habilidad, un tipo de comportamiento, un proceso o una facultad u otra cosa (Ribes, 1990). Dicha situación originó que los psicólogos trataron de proveerle un sentido teórico. La resultante es que la palabra memoria comenzó a tener tantos significados como autores, por lo que aparecieron tratados sobre definiciones de la memoria que poco a poco se tradujeron en “teorías” encaminadas a dar cuenta de “la memoria” y sus supuestos procesos vinculados a ella.

Otros teóricos apostaron por una definición operacional del término, esto es, si en lo conceptual era imposible caracterizar la memoria entonces se podía hacer atendiendo a las operaciones y preparaciones experimentales para estudiarla (Ribes, 1990). Resultó sorprendente que la psicología fuese la única disciplina en la que se diseñaron una gran cantidad de investigaciones experimentales para estudiar algo que todavía no se había definido claramente (por ejemplo, Ebbinghaus, 1913).

El panorama actual sobre un “tópico” como la memoria coloca a quien se interese en él frente a una gran cantidad de formulaciones teóricas variadas en su concepción, que puede confundir si no se ubican adecuadamente cada una de ellas (Wittgenstein, 1980). Sin embargo, esta situación tiene un origen común que se desvela con el análisis histórico.

SOBRE LA COSIFICACIÓN DE LA MEMORIA

Aunque el abordaje de la memoria conduzca a sumergirse en una vasta cantidad de puntos de vista teóricos, es posible rastrear el origen de la memoria como una palabra de uso psicológico en los escritos de Platón, cuyos planteamientos desplegados en forma de diálogos, tenían como peculiaridad el uso de metáforas y alegorías. En el caso de la memoria no sería la excepción tal y como se aprecia en el Teetetes, en el que Platón (1871), recurre a la analogía de las huellas que dejan los objetos duros sobre la cera, para discutir acerca del conocimiento de las cosas y los juicios que de ellas generamos:

“...hay en nuestras almas planchas de cera... (que) son un don de Mnemosina, madre de las musas, y que marcamos en ellas como un sello la impresión de aquello que queremos acordarnos entre todas las cosas que hemos visto oído o pensado por nosotros mismos, estando ellas dispuestas a recibir nuestras sensaciones y reflexiones; que conservamos el recuerdo y conocimiento de lo que está en ellas grabado, en tanto que la imagen subsiste; y que cuando se borra o no es posible que se verifique esta impresión, lo olvidamos y no lo sabemos” (p. 252)

Como puede apreciarse la memoria es un recurso que posibilita hablar del conocimiento de las cosas cuando ellas ya no se encuentran presentes y que Sócrates considera clave para no elaborar juicios falsos:

“...cuando la cera que se tiene en el alma es profunda, grande en cantidad, bien unida y bien preparada, los objetos que entran por los sentidos y se graban en este corazón del alma, como le ha llamado Homero, designando así *de una manera simulada su semejanza* con la cera, dejan allí huellas distintas de una profundidad suficiente, y que se conservan largo tiempo. Los que están en este caso tienen la ventaja, en primer lugar, de aprender fácilmente; en segundo, de retener lo que han aprendido, y en fin, la de no confundir los signos de las sensaciones y formar juicios verdaderos.” (Op. Cit. p. 258) [cursivas añadidas]

Con esa capacidad de Platón para usar metáforas, recurre en voz de Sócrates a la analogía entre la caza de aves y el conocimiento conseguido por un ser humano, para señalar que en ambos casos el humano puede tener algo en el presente o

poseer en el sentido de que algo está almacenado (las aves en un palomar y las ideas en la memoria) y que puede ser traído a la situación presente:

“Comparando esto (el conocimiento) a la posesión y a la caza de las palomas, diremos que esta caza es de dos clases: la una antes de poseer con la mira de poseer; y la otra cuando es uno ya poseedor, para coger y tener en sus manos lo que hacía mucho tiempo que poseía. Lo mismo pueden aprenderse de nuevo las cosas pertenecientes a ciencias que ya se tenían en sí mismo tiempo antes, y que se sabían por haberlas aprendido trayéndolas á la memoria y apoderándose de la ciencia de cada objeto, ciencia de que se estaba ya en posesión, pero que no se tenía presente en el pensamiento” (p. 266).

Dos observaciones se desprenden del planteamiento platónico dignas de recuperarse en el tratamiento conceptual de la memoria. Una que tiene que ver con el sentido metafórico de la memoria que a la manera de un trozo de cera, es *como un* lugar de impresión, no de los objetos duros sino de las experiencias sufridas. Se subraya el sentido del *como si* para remarcar que se trata de una analogía de la que se vale Platón y que desgraciadamente muchos teóricos asumieron de manera literal con consecuencias funestas (al respecto, Turbayne, 1974). La segunda observación hace contacto con el carácter comportamental que necesariamente encierra la memoria para Platón, en tanto para éste no tiene sentido hablar de memoria al margen de las situaciones en las que una persona rememora o recuerda, en otras palabras, memoria para Platón supone una relación entre lo situacionalmente presente y lo objetivamente padecido, y siempre incluye como categorías de descripción: los eventos o sucesos, el actuar de las personas frente a dichos sucesos y un período de tiempo entre sucesos y actuar de la persona.

La suposición platónica de que cuando una persona rememora, entra en contacto con una comunidad de ideas no asequible a los sentidos, viene a constituir el inicio de la transfiguración de tales planteamientos en un momento histórico posterior.

DE LA TRANSMUTACIÓN DE LA MEMORIA

Es la obra de San Agustín (1956), la que representa la consolidación de los planteamientos teológicos durante los siglos II, III y IV d.c., y la que marca el

traslado de la naturaleza, el comportamiento y el universo al interior del individuo, específicamente en su cabeza por la creencia de que era la parte del cuerpo que estaba más cerca del cielo. Lo cual condujo a que se estableciera una hegemonía de un pensamiento religioso por sobre toda interpretación de la naturaleza basada en la observación o en la lógica. Englobada en esta tradición que resalta lo divino como regulador de todos los sucesos naturales, San Agustín hace uso del sentido de la Santísima Trinidad para hablar de lo psicológico. Su argumentación descansa en sostener que si existe un Dios que es tres cosas y una sola a la vez, padre, hijo y espíritu santo, y dado que ha provisto de una presencia divina en cada ser humano llamada alma, entonces dicha alma refleja las características de ese dios interiorizado. Por ende plantea que el alma también es tres cosas y una sola a la vez:

“estas tres facultades, memoria, inteligencia y voluntad, así como no son tres vidas, sino una vida, ni tres mentes, sino una sola mente, tampoco son tres substancias, sino una sola substancia. La memoria, como vida, razón y substancia, es en sí algo absoluto; pero en cuanto memoria tiene sentido relativo. Lo mismo es dable afirmar por lo que a la inteligencia y a la voluntad se refiere, pues se denominan inteligencia y voluntad en cuanto dicen relación a algo. En sí mismas, cada una es vida, mente y esencia. Y estas tres cosas, por el hecho de ser una vida, una mente, una substancia, son una sola realidad” (San Agustín, 1956, p. 607).

Esta trinidad de lo mental permite la unidad en cuanto a lo que notifica el entorno y se puede recordar (la memoria), lo que se ama o quiere (la voluntad), y lo que se sabe verdaderamente (la inteligencia), aquí se expresan las facultades y las funciones de forma total y que van a constituir los inicios de la teoría moderna de lo mental. Desde ya se reconoce la importancia de la memoria en las funciones de la inteligencia así como la influencia de la voluntad para poder recordar algo. De esto se desprende que la memoria es la medida del pensamiento a la manera en la cual la percepción lo es para el cuerpo. Lo relevante para el propósito perseguido es que la memoria y su función (recordar), son consideradas como sucesos de naturaleza misteriosa y divina que acontecen en el interior del individuo.

La connotación de la memoria como algo interno al individuo se habría de apuntalar alrededor del siglo XVII en la obra de John Locke (1956), quien recupera la distinción de dos sustancias de naturaleza ontológica diferente señalada por San Agustín y perfeccionada por Descartes, esa que distingue al hombre en términos de un cuerpo de naturaleza espacial y un alma de índole no espacial. Sólo que a diferencia de Descartes, que suponía como fuente del conocimiento verdadero al alma por su origen divino, Locke cree que el conocimiento humano proviene de la experiencia sensible con el medio ambiente, pero sigue asumiendo que es la mente (nueva designación del alma) la que se encarga de transformar lo sensible en ideas. Los siguientes pasajes de la obra de Locke permiten apreciar como la concepción inicial de la memoria se modifica sustancialmente por influencia de los Padres de la Iglesia como San Agustín.

En primer lugar obsérvese el sentido distorsionado de la metáfora platónica, la memoria deja de parecerse a un trozo de cera y se convierte en el trozo de cera que tiene vida propia:

“...recibiendo del exterior la mente las ideas que hemos mencionado... cuando dirige su mirada hacia adentro sobre sí misma, y observa sus propias acciones acerca de las ideas que tiene, toma de allí otras ideas, que son tan capaces de ser objeto de su contemplación, como cualesquiera de aquellas que recibió de cosas exteriores” (Locke, 1956, p. 106).

En la obra de Locke la memoria va a jugar un papel fundamental por estar vinculada a las dos grandes facultades enunciadas en el tratado, una de las cuales da nombre a la obra: entendimiento. Esta palabra es usada por dicho autor para referir una facultad de la mente, que junto con otras facultades llevan a cabo una gran cantidad de operaciones mentales que tienen como base o materia prima las ideas, que a su vez se generaron de las sensaciones:

“Las dos grandes y principales acciones de la mente de que con mayor frecuencia se habla, y que en efecto, son tan frecuentes... son estas dos: la percepción o potencia de pensar, y la volición o potencia de voluntad. La potencia de pensar se llama entendimiento, y la potencia de volición se llama voluntad, y a estas dos potencias o habilidades de la mente se las denomina facultades” (*Op. Cit.* p. 106)

En el conjunto de las facultades, Locke menciona la relevancia de la retentiva gracias a la cual la mente conserva las ideas que ha recibido de la sensación o por operación del entendimiento. La retentiva emplea dos modos para conservar dichas ideas, el primero llamado contemplación que supone la conservación por algún tiempo a la vista la idea ha sido traída a la mente. El segundo modo, lo va a llamar memoria:

“(que) consiste en el poder de revivir otra vez en nuestra mente aquellas ideas que, después de quedar impresas, han desaparecido o han sido, como quien dice, puestas a un lado y fuera de vista. Ésta es la memoria, que es como quien dice, el almacén de nuestras ideas” (p. 129).

Una vez que la memoria deja de ser una alegoría para ser asumida en el sentido agustiniano como facultad interna, el recordar deja de ser una actuación del individuo para mutar en actividad de la memoria:

“...con la ayuda de esa facultad, como puede decirse que tenemos todas esas ideas en nuestro entendimiento, las cuales, aunque no las contemplamos efectivamente, sin embargo las podemos traer a vista y de nuevo hacerlas aparecer para que sean objetos de nuestros pensamientos, sin el auxilio de las cualidades sensibles que por primera vez las imprimieron allí” (p. 129).

Es importante notar que la memoria platónica, como una analogía que auxilia la explicación del recordar y rememorar, se convierte ahora en el modo de una facultad para alimentar al entendimiento de ideas y en fuente del recordar y rememorar:

“Cuando la mente se contempla a sí misma y considera sus propias acciones lo primero que se le presenta es el pensar. En ello, la mente observa una gran variedad de modificaciones de donde recibe ideas distintas. Así, como la percepción que de hecho acompaña a las impresiones hechas sobre el cuerpo por cualquier objeto externo es distinta de otra modificación del pensamiento, la mente obtiene una idea distinta que es la que llamamos sensación; que es, como quien dice, la recepción real en el entendimiento de una idea por vía de los sentidos. Cuando esa misma idea recurre sin que intervenga la operación de un semejante objeto sobre lo externo o sensorial, entonces se trata de reminiscencia. Si la mente busca esa idea y si la encuentra tras de un esfuerzo penoso para hacerla presente se trata de un recordar” (Locke, 207, p. 207).

La obra de Locke configuró las nociones más generales sobre la memoria, tales como ser parte de una entidad no corpórea como el alma o mente, su carácter

interno y oculto, su sentido figurativo de capacidad y retención, pero sobre todo, su postulación como algo que provoca el comportamiento. En otras palabras, para Platón, recordar permite hablar de memoria, para Locke, la memoria permite hablar de recordar

Los posteriores tratamientos teóricos de la memoria se derivaron de la concepción del conocimiento humano que hizo Locke y que dirigió la atención filosófica a dar cuenta de cómo tenía lugar la conversión de experiencias en ideas y a su vez en conocimiento, tarea que vendría a constituir toda la tradición conocida como empirista. Mientras que en el plano científico, las interrogantes a resolver eran cómo tiene lugar la transformación de la energía física en fisiológica y cuál es la relación entre los eventos corporales y los mentales, tarea asumida por la reflexólogos, y ligada a la anterior cuestión, cómo tiene lugar el tránsito de la energía fisiológica en psicológica, encomienda asumida por los psicofísicos y los psicólogos con orientación filosófica. De estas últimas interrogantes se desprenden las modernas posiciones teóricas frente a lo psicológico, y obviamente frente al tópico de la memoria. Al respecto es posible encontrar puntos de vista sobre la memoria que descansan en marcos fisiológicos, filosóficos y cibernéticos que predominan el escenario psicológico. A continuación, algunos apuntes sobre las versiones psicológicas de la memoria.

SOBRE LAS VERSIONES PSICOLÓGICAS DE LA MEMORIA

El trabajo pionero experimental sobre la memoria humana como un tema psicológico relevante se puede encontrar en las evidencias reportadas por Ebbinghaus hacia finales del siglo XIX, en los que empleando tareas sobre memorización de sílabas que aparecían sin un orden particular, inició la tradición de investigación basada en la introspección o reporte verbal que un individuo hace de lo que considera acontece en su mundo interno, en particular, en su memoria. Este trabajo sería el pilar del análisis empírico de la memoria y en cierto sentido, sus conclusiones no han sido superadas o modificadas sustancialmente a pesar del empleo de aparatos muy sofisticados. Herman Ebbinghaus, quien sostenía que la mente almacena ideas de las experiencias sensoriales pasadas (noción de

retención de Locke), y que las ideas que se siguen de cerca en el espacio y en el tiempo se entrelazan (noción de contigüidad formulada por Aristóteles): por tanto, lo sensato era analizar la memoria en busca de asociaciones. Para estudiar la memoria asociativa en una forma de relativa pureza, Ebbinghaus (1913), diseñó sílabas sin sentido: combinaciones consonante-vocal-consonante sin significado, como zik, dag, pif y jum. Ebbinghaus suponía que aprender y retener las sílabas sin sentido sería de la misma dificultad. Al ser cierto esto, podría comparar el aprendizaje de un conjunto de sílabas sin sentido bajo una serie de circunstancias, con el aprendizaje de otro grupo en condiciones diferentes. Posteriormente se demostró que también el conjunto de sílabas sin sentido está cargado semánticamente y su aprendizaje es como la cualquier palabra (Anderson 2001).

El trabajo de Ebbinghaus representa muy bien el tipo de paradigma metodológico que se ha usado para el estudio de la memoria humana, este es, el método de la introspección, una suerte de reporte verbal que hace un sujeto sobre lo que cree acontece en su mente y que actualmente se reproduce más o menos en la forma de prueba de recuerdo. También representa la convergencia de dos temas aparentemente diferentes en lo conceptual, pero que en lo fáctico a veces no es claramente distinguible, tales como el aprendizaje y la memoria.

Desde posturas teóricas que mantienen mayor o menor distancia con la obra de Ebbinghaus, se han realizado investigaciones acerca de la memoria y se han formulado modelos y sistemas que tratan de darle cobertura conceptual. Así es posible encontrar trabajos como los de psicólogos tan renombrados en el área de evolución y desarrollo de los procesos cognitivos como Piaget e Inhelder (1978), y Luria (1991), e incluso de psicólogos que aparentemente sus fundamentos no permiten dar cuenta de los llamados “procesos superiores”, como la memoria (Skinner, 1938).

No obstante, el vigor de los planteamientos generales de estos autores, el marco teórico que ha ejercido mayor influencia en el tema de la memoria, como en el de otros eventos psicológicos, es el generado a partir de la emergencia de los ordenadores en el año 1957 que pusieron en boga las descripciones que tenían como base el funcionamiento cibernético. La influencia del ordenador como

paradigma y modelo a seguir, no se limita a la psicología, ya que también ha impactado a otras disciplinas y ha inundado el lenguaje ordinario con su propia lógica y términos. Es tal el predominio y sobrevaloración del ordenador que se ha constituido como el referente del momento histórico actual, a la manera en la cual el reloj (la máquina perfecta) fue el referente perfecto durante el Renacimiento o el círculo (la figura perfecta) lo fue para los griegos, y en la psicología ha venido ha darle un nuevo resurgimiento de los planteamientos cognitivos que se habían visto desplazados por los puntos de vista conductuales de principios de siglo.

Las nuevas formulaciones psicológicas basadas en el modelo cibernético han descrito el funcionamiento psicológico en términos como los siguientes: el medio ambiente transmite información que es codificada por los aparatos sensoriales adecuados, dicha información es conducida a través de los circuitos adecuados (nervios aferentes o eferentes) hacia un almacén, organizador y decodificador de unidades de información (la mente o el cerebro), en el que la información se convierte en conocimiento. A su vez, en este almacén/organizador/decodificador se va reestructurando el conocimiento adquirido en función de su ejercicio en situaciones novedosas (una suerte de actualización).

La anterior caracterización pretende resumir el sentido general de las posturas psicológicas que se han apoyado en el modelo computacional, pero se debe señalar que bajo el rótulo de teorías computacionales, se encuentran una gran cantidad de teorías que difieren en mayor o menos medida de dicha caracterización.

EL MODELO DE MEMORIA DE ATKINSON Y SHIFFRIN

El modelo de mayor trascendencia sobre la memoria, es el que postularon Richard Atkinson y Richard Shiffrin (1968), modelo estructural que supone la organización de la memoria en diversos componentes secuenciales bajo los que fluye la información. En el modelo originalmente descrito Atkinson y Shiffrin mencionan básicamente tres estructuras, las que a continuación se caracterizan.

1.- Memoria sensorial

En términos estructurales, el modelo supone que la memoria es activada en el momento en el que los órganos de los sentidos *captan* la información que se genera en el medio ambiente. Atkinson y Shiffrin (1968), denominan a la entrada de información *input* externo, la cual puede acontecer por prácticamente todos los analizadores con los que cuenta el ser humano, pero según las investigaciones experimentales está documentado que el primer módulo de la memoria, denominado “memoria sensorial” sólo registra modalidades acústicas y visuales (De Vega, 1984). Sonidos e imágenes son captados apenas por unas cuantas fracciones de segundo antes de desaparecer, en el caso de los sonidos captados supuestamente permiten corregir las palabras cuyas pronunciaciones no son adecuadas. Mientras que las imágenes son representadas de tal manera que no parece haber espacio entre los destellos de la memoria sensorial.

Aunque se desconoce cuál es la ubicación precisa de la memoria sensorial, se han señalado los dos tipos de memoria sensorial reconocidos que han permitido hablar del lugar que ocupan en el cuerpo. Por un lado, la *memoria icónica*, encargada de la recepción de imágenes, se le ha ubicado en las células retinianas de los ojos. Por otro lado, la *memoria acústica*, obviamente señalada en alguna parte del sistema auditivo.

2.- Memoria a corto plazo

Antes de la emergencia del modelo de Atkinson y Shiffrin en 1968, se usaba la noción de *memoria primaria* para señalar el papel de la atención y la conciencia sobre alguna parte de las impresiones del medio ambiente, posteriormente, aparece la noción de Memoria a Corto Plazo (MCP) para señalar una instancia encargada del almacenamiento de la información por cierto tiempo.

De acuerdo con Atkinson y Shiffrin, una vez que la información que llega a los sentidos y se registra en la memoria sensorial, se codifica y almacena temporalmente en el segundo módulo llamado MCP, en el que sólo se puede retener una cantidad limitada de unidades de información, según las

investigaciones surgidas con sílabas sin sentido, serían en promedio 7 dígitos, bits o ítems los que un individuo es capaz de retener.

En los trabajos iniciales que se derivaron del modelo de Atkinson y Shiffrin, la MCP fue asumida como una estructura para retener la información, a pesar de que se reconocía cierta interacción con el último módulo del modelo llamado Memoria a Largo Plazo (MLP), se hicieron experimentos para abordar cómo eran tratados los inputs del exterior en términos de su capacidad, almacenamiento o tiempo de permanencia de la información, codificación, recuperación y transferencia de información a la MLP. De hecho, la permanencia tan breve de la información en la memoria a corto plazo fue lo que le dio el nombre con el que se le conoce.

En años posteriores, los investigadores cualificaron la MCP como espacio de retención de información entrante pero también como el procesamiento activo de esa y/o cualquier información procedente del propio sistema cognitivo. Lo anterior complicó el modelo de Atkinson y Shiffrin, ya que se introdujo la noción de *memoria operativa* para referirse a la característica del sistema para retener y manipular temporalmente la información mientras participa o sirve de base a tareas cognitivas como el aprendizaje, la recuperación, la comprensión y el razonamiento. La distinción entre MCP y memoria operativa no ha sido tratada claramente y aún cuando parece que son dos nociones que se solapan, se han conservado para referir en el caso de la MCP a la información que es repetida entre los primeros 15 segundos después de que se presentó, esto es, la MCP es tratada como espacio de retención, mientras que la memoria operativa se ha mantenido como una categoría referida al espacio mental que se usa para recuperar y tratar la información de la MLP. Lo anterior, condujo a que la MCP fuera considerada como el sistema de la memoria que desempeña un papel crucial en el funcionamiento cognitivo al ser el eje articulador de información que llega del exterior y la ya retenida.

3.- Memoria a largo plazo

Como último módulo reconocido en el modelo de Atkinson y Shiffrin (1968), se señala que la información de la MCP puede sufrir una suerte de trasvase al tercer

módulo designado Memoria a Largo Plazo (MLP), aunque no necesariamente siempre es así. Pero una vez que la información se encuentra en este almacén, adquiere una mayor persistencia temporal, hasta que se demande activar la información requerida dada una demanda o enfrentar ciertas situaciones. Asimismo se establece un puente de interconexión de información entre la MCP y la MLP, y dado que la MCP recibe inputs del exterior como de la MLP, como ya se señaló, se le ha considerado como el módulo o central operativa más importante del modelo de la memoria.

Inicialmente el modelo Atkinson y Shiffrin (1968), tenía ese matiz estático de estructuras inmutables, pero posteriormente se le asignó un perfil dinámico y el modelo se concibió como un sistema altamente organizado de mecanismos y procesos. Los cuales básicamente son tres: codificación, almacenamiento y recuperación. El primero de ellos la codificación, se refiere al proceso por el cual el material es recibido y preparado para su almacenaje, en la forma de ideas, imágenes y sonidos. El almacenaje representa la persistencia de la información durante un intervalo de tiempo, hasta que nuevas experiencias demanden su actualización o modificación. Finalmente, la recuperación de información tiene lugar cuando se solicita o requiere a nivel consciente, con esto, los autores que se amparan en el modelo Atkinson y Shiffrin (*Op. Cit.*), pretenden resaltar la interconexión entre los tres mecanismos.

Actualmente, son pocos los teóricos que se amparan en el modelo aquí descrito y del cual se desprende la noción de MCP, pero es innegable la influencia que ejerció la formulación de Atkinson y Shiffrin. En el último cuarto del siglo XX se han generado nuevos modelos que se han desprendido de diversos fenómenos documentados en el análisis empírico de la memoria (vrg. Nelson y Wasserman, 1978), con animales y humanos, análisis que ha aumentado en volumen de datos pero no en claridad conceptual, que se puede apreciar en la cantidad de estudiantes, docentes e investigadores en psicología que siguen asumiendo que la memoria es una facultad cuya función es recordar. Es claro que la investigación experimental en psicología no va a hacer un alto por las precisiones conceptuales que requiere cualquier tema, pero si resulta conveniente y enriquecedor, tener en

cuenta la larga historia y dinamismo que tienen las palabras que se emplean en la disciplina psicológica. En el caso de la formación de nuevos psicólogos, estas consideraciones resultan más relevantes para que los estudiantes no se pierdan en un mar de información teórica sobre algún tema.

A MANERA DE CONCLUSIONES

El ejercicio de un encuadre histórico y funcional de los términos en la formación de los estudiantes de psicología, pueden ser excelentes auxiliares frente la presentación de diversas perspectivas teóricas que usan las mismas palabras con diferentes sentidos, independientemente si son psicoanalistas, piagetianas, conductistas o cognoscitivas. Estas formas de proceder analíticamente también pueden contribuir al establecimiento de habilidades conceptuales que permitan desde la identificación de los usos terminológicos hasta la comparación y la reinterpretación teórica de datos y eventos descritos en diversos marcos de referencia.

Para abonar en un ejemplo de las potencialidades de dichos análisis, en el presente trabajo se ha realizado un acercamiento general a la memoria usando estos dos tipos de análisis para poner en evidencia el origen cotidiano del término, sus variaciones en función del contexto de uso, la influencia de las concepciones ideológicas y filosóficas vigentes en un momento histórico particular, la cosificación de palabras y la igualación de palabras con eventos.

Una formación en psicología en la que se ignora y se soslaya el carácter polisémico y dinámico así como el origen de los términos puede acarrear muchos problemas y enredos conceptuales. Por ejemplo, en el caso de la memoria, las preguntas que se derivan de asumirla como un recipiente son tan previsibles como erróneas: qué se almacena, cómo se almacena, cuándo se almacena y cuánto se almacena. Estas interrogantes resultan inadecuadas porque son formuladas para dar cuenta empírica de un problema que es de naturaleza conceptual: la memoria, una palabra empleada en el lenguaje ordinario trasmutada en una entidad de

naturaleza no corpórea pero con propiedades corpóreas como contener cosas (Ryle, 1949).

Permítasenos ejemplificar lo anterior, cuando a una persona se le pregunta por un evento sucedido y esa persona no logra establecer una relación entre lo que se le demanda y lo sucedido, se puede decir “es una persona con una mala memoria”, pero es claro que no se hizo un análisis introspectivo de la persona para decir por qué no puede recordar, ya que ni siquiera es la intención del interlocutor enunciar las causas de no recordar, luego entonces la expresión no tiene el sentido explicativo sino más bien comunicativo. De esto se desprenden las siguientes afirmaciones, mientras que en la lógica del lenguaje ordinario la palabra memoria sirve para expresar a otros lo que nos sucede, para muchos psicólogos la memoria no es una palabra solamente, sino el factor causal-explicativo del olvido o de recordar. Es una palabra ordinaria que fue transformada en evento, y por lo tanto muchos teóricos se abocan a estudiar la palabra memoria creyendo que se trata de un evento psicológico. Para lo cual construyen las más variadas explicaciones sobre el cómo está estructurada y cómo funciona la memoria.

Sin las actividades y estrategias didácticas para favorecer en los estudiantes habilidades conceptuales, de pensamiento crítico y reflexivo, como el análisis histórico y el funcional, la presentación al estudiante de diversas perspectivas teóricas, puede resultar en un eclecticismo o confusión conceptual. Resultados que pueden dar origen a prácticas profesionales cargadas de intuición, sentido común, conocimiento ordinario y pragmatismo. Formar a un estudiante conceptualmente sólido es una necesidad educativa y social en un país en el que sólo se renuevan los discursos políticos para mantener las mismas prácticas sociales, y ante esto, en la psicología, en pleno siglo XXI no se pueden mantener supuestas nuevas formulaciones teóricas, que sólo tienen de novedoso la terminología con la que ahora designan los componentes y procesos. La generación de nuevo conocimiento y mejores prácticas profesionales no puede descansar en vestir viejos planteamientos con un vocabulario novedoso, ello sólo va a conducir a igualar modernidad con progreso, a formar estudiantes que creen que los discursos actuales implican un avance sobre los discursos de hace siglos,

sólo por ser recientes o de moda (Freixa, 2010). Estos son los grandes retos de un nuevo plan de estudios, retos comprometidos con una sólida formación profesional de las futuras generaciones pero con bases históricas de lo realizado curricularmente, lo planteado conceptualmente, lo probado empíricamente y lo conseguido socialmente. Soslayar todo esto, sólo reflejará una falta de memoria... histórica por supuesto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín San (1956). **Obras de San Agustín. Tratado V, Tratado sobre la Santísima Trinidad**. Madrid: Editorial Católica.
- Anderson, J. (2001). **Aprendizaje y memoria**. México: McGraw Hill.
- Atkinson, R. y Shiffrin, R. (1968). Human memory: a proposed system and the control process. **The Psychology of Learning and Motivation**, 2 (2), 89-195.
- De Vega, M. (1984). **Introducción a la psicología cognitiva**. Madrid: Alianza Editorial.
- Ebbinghaus, H. (1913). **Memory: A contribution to experimental psychology**. New York: Columbia University Press.
- Freixa, E. (2010). La falacia del argumento cronológico: reflexiones acerca de la confusión entre modernidad y progreso y sus repercusiones sobre el debate cognitivismo versus conductismo. Conferencia en el **V Coloquio Internacional de Psicología Interconductual**. Bogotá, Colombia.
- Kantor, J. (1990). **La evolución científica de la psicología**. México: Trillas.
- Locke, J. (1956). **Ensayo sobre el entendimiento humano**. México: FCE.
- Luria, A. R. (1991). **Atención y memoria**. México: Martínez Roca.
- Nelson, R. K. y Wasserman, A. E. (1978). Temporal factors influencing the pigeon's successive matching to sample performance: Sample duration, intertrial interval and retention interval. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 30, 153-160.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1978). **Memoria e inteligencia**. Buenos Aires: El Ateneo.
- Platón (1871). **Obras completas de Platón. Tomo III, Teetetes o de la ciencia**. Madrid: Medina y Navarro.
- Proyecto de modificación del plan y programas de estudio de la licenciatura en psicología. (2012). Documento inédito. Disponible en:
http://psicologia.iztacala.unam.mx/cambio_curricular/docs_ccurractual/19_01_2012_CT.pdf
- Ribes, E. (1990). **Psicología general**. México: Trillas.
- Ribes, E.; Fernández, C.; Rueda, M.; Talento, M. y López, F. (1986). **Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: un modelo integral**. México: Trillas.
- Skinner, B.F. (1938). **La conducta de los organismos**. Madrid: Limusa.

Revista Electrónica de Psicología Iztacala. **19**, (4), 2016

Ryle, G. (1949). ***El concepto de lo mental***. Buenos Aires: Paidós.

Turbayne, M. (1974). ***El mito de la metáfora***. México: Fondo de Cultura Económica.

Wittgenstein, L. (1953). ***Philosophical Investigations***. Oxford: Basil Blackwell.

Xirau, R. (2011). ***Introducción a la historia de la filosofía***. México: UNAM.

Zarzosa, L. (2015). Los límites de la carrera de psicología y el necesario cambio de paradigma en su enseñanza. ***Enseñanza e Investigación en Psicología***, 20(3), 243-256.