

Hablar del pasado con los niños: “El álbum de Irina”

Ana Teberosky y Maria Josep Jarque
Universitat de Barcelona
Barcelona, 2016

Índice

Introducción	02
1. La idea del “yo”	03
Responde al nombre	03
Motivos de la elección del nombre	04
2. La memoria	05
Los niños preescolares, ¿tienen memoria autobiográfica?	06
Las bases para anclar la memoria	07
3. Memoria y ayuda materna	08
4. Lengua y narración	10
La gramática y el léxico	10
La narración	10
5. Las emociones y los estados mentales	13
El nombre propio escrito	13
En resumen...	14

Introducción

Hablar del pasado con niños preescolares es comenzar a diseñar una autobiografía. A través de los años preescolares se desarrolla la memoria autobiográfica, una capacidad humana de memoria que emerge gradualmente a partir de varios componentes. Emerge en el contexto de la evolución del lenguaje, junto con la comprensión y producción narrativa y con el hablar con los padres y otras personas; está muy influida por el estilo de conversación de los padres, por la perspectiva personal y por la comprensión psicológica de los otros (Teoría de la mente,¹). Es decir, la memoria biográfica toma forma de relato narrativo que se sitúa en la intersección del desarrollo cognitivo, el desarrollo lingüístico y la memoria personal, y que contribuye al desarrollo de la personalidad y de la identidad. El término “biografía” abarca todos los actos y productos lingüísticos que hacen referencia a una vida humana temporalmente extendida como un marco de referencia, tales como relatos de vida, antecedentes personales y profesionales, biografías, autobiografías y también relatos biográficos más parciales (²).

La capacidad de recordar experiencias pasadas emerge con actos básicos de reconocimiento e imitación desde los dos o los dos años y medio (³), continúa con el desarrollo del sentido del “yo” y se socializa a través del hablar sobre el pasado con los adultos, situación en la que los niños en edad preescolar aprenden a narrar las experiencias pasadas (¹). La capacidad de narrar tanto historias ficticias como experiencias personales se desarrolla entre los tres y medio y los cinco años y mejora hacia el final de la escuela primaria (⁴). Junto con estas capacidades, el desarrollo de la gramática y el léxico ayudan para hablar sobre eventos pasados y la idea del “yo” da continuidad y coherencia a dichos eventos. Con el cuento *El álbum de Irina* explicaremos el desarrollo de la autobiografía a partir de la edad preescolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Nelson, K., y Fivush, E. (2004). The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory. *Psychological Review*, *111* (2), 486-511.
2. Habermas, T. (2007). How to tell a life: The development of the cultural concept of biography across the lifespan. *Journal of Cognition and Development*, *8*, 1-31.
3. Bauer, P. (2006). Constructing a past in infancy: a neuro-developmental account. *TRENDS in Cognitive Sciences*, *10* (4), 175-181.
4. Peterson, C., y McCabe, A. (1982). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a narrative*. Nova York: Plenum Press.

1. La idea del “yo”

En el cuento que aquí presentamos, *El álbum de Irina*, la madre hace participar a una niña de cuatro años y medio en los comentarios y los recuerdos a partir de mirar un álbum de fotos de familia. Las fotografías, los espejos, los videos son instrumentos para el desarrollo y comprensión del “yo” a lo largo del tiempo. Los expertos ^(5; 6; 1) sostienen que los niños pequeños, desde los dos y medio o tres años pueden reconocerse a sí mismos en fotos y suelen usar su propio nombre junto con el pronombre para designarse, más tarde usan solo el pronombre en la auto-referencia. Así ocurre en el cuento:

La madre pasa las páginas del álbum,
se detiene en una fotografía y pregunta:

- *¿Y estas quiénes son?*
- *La abuelita con Irina, soy yo.* – contesta Irina.
- *¿Eras tú?, ¿Qué estabais haciendo?*
- *Estamos haciendo palmas.*

Este reconocimiento en la fotografía deriva del auto-reconocimiento en el espejo que consiste en una prueba en la que se hace una mancha de color en la nariz o la frente del niño antes de mostrar su imagen en un espejo. Un niño que se toca el punto en su propia cara (en lugar de señalar a la espejo) se considera de auto-reconocimiento. La prueba de reconocimiento del espejo es una indicación de que el niño tiene una cierta conciencia de su “yo”. Entre los 18 y los 24 meses los bebés desarrollan un autoconcepto o habilidad para reconocer su propio cuerpo, sus movimientos y comenzar a desarrollar el concepto de “yo”. Howe y Courage ⁽⁷⁾ utilizan el término “yo cognitivo” para este auto-reconocimiento en el espejo, y ven a este punto como el comienzo donde la memoria autobiográfica. Antes del yo cognitivo no puede haber memoria autobiográfica, porque no hay un “yo”. Con la aparición del yo cognitivo, comienza un auto esquema en torno al cual los recuerdos de la experiencia personal pueden desarrollarse ⁽⁶⁾. Junto con esta nueva autoconciencia, comienzan a manifestarse expresiones de inhibición, timidez y vergüenza.

Responde al nombre

Antes de la fase del yo conceptual, entre los 9 y los 12 meses, los bebés suelen responder a su propio nombre. En nuestra cultura, el nombre que ha sido escogido por los padres es un elemento constitutivo de la identidad. Junto con el apellido que deriva de las relaciones verticales de parentesco, son elementos que tienen relación con el sujeto y que formarán parte de la posterior identidad civil con la firma y el documento de identidad.

Pero este tipo de denominación personal no es universal, es una práctica que varía enormemente entre las lenguas y las culturas. Por ejemplo, la relación vertical derivada de los padres es frecuente en ruso: el hijo de Iván es *Ivanovich* y la hija *Ivanovna*. En cambio, en la cultura árabe tradicionalmente se suele usar

5. Povinelli, D. (2001). The Self: Elevated in consciousness and extended in time. En K. Skene, y C. Moore (Eds.), *The development of the extended self in preschool children: Theory and research* (pp.73-94). Cambridge: Cambridge University Press.
6. Reese, E. (2002). Social factors in the development of autobiographical memory: The state of the art. *Social Development*, 11, 124-142.
7. Howe, M., y Courage, M. (1997). The emergence and early development of autobiographical memory. *Psychological Review*, 104, 499-523.

la costumbre contraria: a los padres se los llama “padre de” o “madre de” el hijo mayor. Según el lingüista David Crystal ⁽⁸⁾ el nombre propio responde al lenguaje pero también a la cultura. Los amazónicos gütotos usan nombres personales únicamente para la gente soltera; a todas las demás personas se les llama “padre de”, “madre de”, o “esposa de” y entre los camayuras del Mato Grosso al llegar a la pubertad tanto los chicos como las chicas reciben un nuevo nombre de algún antepasado y se le afeita la cabeza, simbolizando un renacimiento. En la cultura sorda signante, los recién nacidos son denominados “bebés” hasta que se identifica un rasgo de personalidad o de aspecto con el que son “apodados”. Por eso, no nos debe asombrar que una niña de cuatro años, como la protagonista del cuento, no supiera que los nombres de las personas tuvieran que escogerse. En *El álbum de Irina* la mamá embarazada, le pregunta:

- *Irina, ¿qué nombre te gustaría para tu hermanito?*

Irina pregunta:

- *¿Cómo se piensa un nombre?*

Motivos de la elección del nombre

La madre explica a su hija los motivos de la elección de su nombre y, de esta manera, comparte con ella información elaborada sobre su nombre. Los estudios señalan que las elaboraciones maternas ayudan al recuerdo de los niños cuando dan información en la conversación. De esta manera, los adultos ayudan a recuperar, pensar y elaborar los recuerdos. Varios estudios han demostrado que las madres que dan más información, hacen preguntas, proporcionan información sobre cuándo y dónde se produjo un hecho o una decisión, que incluyen más evaluaciones, reacciones emocionales o la posición subjetiva sobre el evento ayudan al desarrollo del concepto del “yo” y la propia biografía ^(1 ; 4). Así, en el cuento, la madre pregunta e informa:

- *¿Sabes por qué te pusimos Irina? [...]*

- *Porque nos gustaba como sonaba y lo que quiere decir...*

[...]

- *Irina quiere decir “que trae la paz”.*

Junto con el nombre propio, los apodos o motes se han utilizado para identificar con precisión a las personas a las que sobre-nombran en muchos casos de forma afectiva. Es el caso de Irina:

- ... *te costaba mucho decir la erre...*

- ... *decías Idina...*

- ... *“Idi” es como te llamaba papá.*

8. Crystal, D. (1994). *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus.

2. La memoria

Hemos comentado que el concepto del yo es fundamental para elaborar la identidad y los recuerdos personales que forman la autobiografía, pero no es el único componente, participa también la habilidad de memoria. Se trata de una memoria que se especializa en los hechos y acontecimientos del pasado personal, y que emerge con la experiencia de ser un individuo en la cultura a lo largo del tiempo⁽⁹⁾. Un concepto clave en la anterior definición es el de emergencia, concepto que se aplica a los procesos que dan lugar a la aparición de una estructura de un nuevo nivel de complejidad, por interacción con las estructuras existentes de niveles más simples^(1 ; 10). Otro concepto clave es el de **especialización para eventos del pasado** a diferencia de otro tipo de memoria para hechos, datos, conocimientos no personales o de la memoria para andar en bicicleta.

Para explicar mejor estos conceptos vamos a hacer una breve referencia a los estudios sobre la memoria y para comenzar hablaremos de los **tipos de memoria**. Una dimensión que se utiliza para clasificar los tipos de memoria es la dimensión temporal. Algunos recuerdos son de corto plazo, pueden durar sólo unos pocos segundos o minutos, otros son a largo plazo y pueden durar toda la vida, porque su capacidad es ilimitada.

Los autores mencionan otras tres dimensiones que sugieren tipos diferentes de memoria: según sea o no explícita (o el nivel de conciencia y acceso a una descripción con el lenguaje); según el tipo de contenido, y según la referencia personal⁽³⁾.

Con respecto a que sea o no explícita, se diferencia entre **memoria declarativa o explícita**, que implica reconocimiento consciente o su recuperación, y **memoria procedimental o implícita**. La memoria declarativa está dedicada a contenidos tales como nombres, fechas, lugares, hechos y acontecimientos y detalles descriptivos acerca de ellos. Se trata de entidades que pueden ser codificadas simbólicamente y que, por lo tanto, se puede describir con el lenguaje. La memoria declarativa está especializada en los procesos de aprendizaje y no está atada a una modalidad o contexto específico. En contraste, la no declarativa o memoria implícita representa una variedad de habilidades no conscientes que incluyen la capacidad patrones motores, procedimientos y habilidades de percepción. Esta memoria implícita no está codificada simbólicamente y, por lo tanto, no es accesible al lenguaje.

En cuanto al contenido, Tulving,⁽¹¹⁾ incluye en la memoria declarativa un tipo de **memoria episódica** con dos componentes específicos: el primero es que se trata de una memoria especializada en aspectos de qué, dónde y cuándo de la experiencia; el segundo es que esta memoria implica la conciencia autónoma y ética, la conciencia de un autor que ha experimentado un evento en el pasado. Esto implica viajar en el tiempo mental, porque la memoria episódica se ocupa de la autoconciencia y los recuerdos del "yo"⁽¹²⁾.

En cuanto a la referencia personal, es la capacidad humana para colocarnos mentalmente a nosotros mismos en el pasado, en el futuro o en situaciones hipotéticas para analizar nuestros propios pensamientos⁽¹³⁾. Estas capacidades se expresan en la **memoria autobiográfica**, que es un tipo de memoria episódica que comprende la conciencia autoconciencia.

La **conciencia autoconciencia**, analizada por Tulving⁽¹¹⁾, es la capacidad de re-

9. Conway, M., y Pleydell-Pearce, C.(2000): The construction of autobiographical memories in the self-memory System. *Psychological Review*, 107, 261-288.
10. MacWhinney, B. (1999) The CHILDES System. En W.C. Ritchie, y T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of child language acquisition* (pp.457-494). San Diego: Academic Press.
11. Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.
12. Baddeley, A., Eysenck, M., y Anderson, M. (2009). *Memory*. New York: Taylor & Francis Group.
13. Fivush, R., Habermas, T., Waters, T., y Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology*, 46 (5), 321-345.

presentar eventos y episodios autobiográficos del pasado con representaciones cognitivas, simbólicas y afectivas-evaluativas. Se trata de una memoria que implica la capacidad de reflexionar sobre la información de los acontecimientos pasados, sobre los sentimientos durante esos acontecimientos, organizados en una línea de tiempo, es decir, la capacidad de elegir un evento y reconocer si ocurrió antes o después de algún otro punto de referencia ⁽¹⁾.

Por tanto, la memoria autobiográfica es un tipo de **memoria episódica** con representaciones sobre los eventos del pasado, que incluye un “yo” como el experimentador de lo ocurrido. La memoria autobiográfica enlaza los acontecimientos a una historia personal que se desarrolla a través del pasado, el presente y el futuro en una narrativa de vida.

Los niños preescolares, ¿tienen memoria autobiográfica?

Si preguntamos a los adultos, parecen ser incapaces de recordar acontecimientos que ocurrieron antes de la edad de tres a cuatro años. De ello se deduce que es una memoria que se organiza hacia los tres años. La ausencia de memoria anterior, conocida como *amnesia infantil* ⁽¹⁴⁾, se atribuye a la falta de un “marco de referencia personal” (el yo cognitivo que ya hemos mencionado), que permite que los recuerdos se almacenen como memoria autobiográfica. Una vez que ese “yo” se desarrolla, permite organizar la información a su alrededor y se convierte en una categoría para la organización de los hechos de la memoria, de la misma manera que otras categorías generales que permiten a los niños a organizar y recuperar la información ⁽⁷⁾. Claro que la memoria autobiográfica se hace más compleja: comienza hacia la edad preescolar y se desarrolla más ampliamente durante la adolescencia con una mayor capacidad para mantener la memoria episódica.

Actualmente, no hay datos empíricos de una autocomprensión antes de los tres años. Hay dos momentos críticos en el desarrollo de la autobiografía: los años preescolares, cuando la autobiografía comienza a emerger; y la adolescencia, cuando la memoria autobiográfica comienza a fundirse en una narrativa global que define a uno mismo, a los demás, así como los valores.

El “yo cognitivo” no es la única condición para el desarrollo de la memoria autobiográfica, otro grupo de teóricos insisten en la influencia del factor cultural y familiar. Por ejemplo, se ha estudiado que hay familias que tienen rutinas para hablar sobre el propio pasado. En muchos casos, estas rutinas se convierten en rituales en los que su práctica puede servir como una conexión entre generaciones y fomentar la continuidad y la fuerza de la familia ⁽¹⁵⁾. La transmisión generacional de los rituales familiares puede incluir la creencia de que son una parte importante de la vida de la familia. Algunas familias hacen que los niños participen activamente en estas rutinas, y se les da cada vez más responsabilidad en los relatos. En muchos casos, se crean historias familiares o “retratos de familia” con los relatos ⁽¹⁶⁾.

Otros estudios aportan el papel de la **interacción social** en la emergencia de la memoria autobiográfica ^(17; 1). Estos teóricos de la interacción social propo-

14. Harley, K., y Reese, E. (1999). Origins of Autobiographical Memory. *Developmental Psychology*, 35 (5), 1338-1348.
15. Fiese, B., Tomcho, T., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., y Baker, T. (2002). A Review of 50 Years of Research on Naturally Occurring Family Routines and Rituals: Cause for Celebration?. *Journal of Family Psychology*, 16 (4), 381-390.
16. Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Hautes Etudes, Seuil.
17. Fivush, R., y Reese, E. (2002). Origins of reminiscing. En J. Webster, y B. Haight (Eds.), *Critical advances in reminiscence work* (pp. 109-122). NY: Springer.

nen que el hablar sobre el pasado con los adultos, las formas del relato de las experiencias pasadas y sus funciones sociales, son factores que contribuyen a formar la memoria de la vida. Los niños empiezan a hablar sobre los acontecimientos pasados desde una edad temprana, pero es hacia los tres años que adquieren la capacidad de utilizar una forma narrativa o de historia para explicarlos⁽¹⁸⁾. En el momento en que los niños pequeños comienzan a usar el lenguaje de forma participativa, ya están compartiendo historias del pasado con sus padres, escuchando, confirmando o añadiendo partes y piezas informativas; y es hacia el final de los años preescolares que participan activamente en contar y compartir historias de su vida⁽¹⁾.

Las bases para anclar la memoria

Las narrativas personales nos ayudan a dar sentido a nuestras experiencias, sostiene Jerome Bruner⁽¹⁹⁾. En *El álbum de Irina*, la madre explica a la hija por qué hizo el álbum, y así le da un sentido:

*- ¿Sabes qué? Hace tiempo empecé a hacer este diario para ti, para que pudieses ver cómo era todo cuando eras más pequeña...
... las cosas importantes que te iban pasando.*

Habíamos visto que el espejo es la base para el reconocimiento del "yo", del mismo modo, las fotografías o los videos son instrumentos para anclar la memoria a lo largo del tiempo, sobre todo en estos tiempos, que se describen como el "mundo de la imagen" (denominado así por muchos autores: Sontag,²⁰; Didi-Huberman,²¹).

Tenemos que preguntarnos si los niños entienden la ayuda que les proporcionan las fotografías. Basándose en sus estudios, Judith DeLoache⁽²²⁾ sostiene que entre los 24 y 30 meses de edad se produce un cambio el uso de la información gráfica sobre la ubicación de un objeto oculto. Si se presenta una imagen que muestra la localización de un juguete escondido, a los 30 meses los niños lo pueden recuperar fácilmente; en cambio, a los 24 meses no lo consiguen. DeLoache demostró que el extremadamente bajo rendimiento de los niños a los 24 meses persistía a pesar de la introducción de diversas modificaciones en la tarea para mejorar el resultado. Con esto, la autora concluyó que antes de los 30 meses, los niños no pueden interpretar las imágenes como representaciones de la realidad. Aunque las fotos constituyen un recurso importante para los niños de nuestra cultura, sometidos a una exposición muy temprana al mundo de la imagen, la relación de representación entre una imagen y su referente no es transparente, lleva un tiempo de experiencia y aprendizaje durante el desarrollo.

18. Fivush, R., Haden, C., y Adams, S. (1995) Structure and coherence of preschoolers' personal narratives over time: Implications for childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 32-56.
19. Bruner, J. (1990, edición castellà, 1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial
20. Sontag, S. (2005, original, 1977). *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Alfaguara.
21. Didi-Huberman, G. (2006). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora S.A.
22. DeLoache, J., y Burns, N. (1994). Early understanding function of pictures of the representational. *Cognition*, 52, 83-110.

3. Memoria y ayuda materna

Las interacciones sociales con los padres juegan un papel importante en la memoria autobiográfica. Algunas madres proporcionan una gran cantidad de ayuda para que los niños elaboren los recuerdos de eventos del pasado. Por ejemplo, confirman las respuestas de sus hijos a menudo y tienen largas conversaciones sobre el pasado. Los autores que han estudiado las conductas maternas las clasifican según el grado de elaboración del recuerdo, y distinguen entre madres elaborativas, altamente elaborativas o con bajo nivel de elaboración en la actividad de recuerdo del pasado (23; 13).

Las madres altamente elaborativas hablan con frecuencia sobre el pasado, en conversaciones largas, con formas para detallar, ampliar y profundizar en el relato de los acontecimientos. Por el contrario, las madres con bajo nivel de elaboración generan pocos *inputs*, dedican menos tiempo a hablar del pasado i, cuando lo hacen, formulan pocas preguntas, de las cuales muchas son redundantes, y no contribuyen al desarrollo de la historia personal. Las madres con mayor nivel de elaboración provocan y amplían la contribución de su hijo o hija (*output*), hacen evaluaciones y explicaciones sobre las respuestas, incluyendo pensamientos y emociones. Por otro lado, las madres con baja elaboración esperan pocas respuestas porque hacen preguntas del tipo "sí-no" y no estimulan que el niño contribuya con su versión a la historia (13).

Entre los resultados es importante destacar que, en estas conversaciones, el nivel maternal de elaboración se relaciona positivamente con el rendimiento de la memoria concurrente de los niños en edad preescolar (23, 24, 25). Así, las madres elaborativas tienen hijos que recuerdan más. Por supuesto, dicen los autores, estas correlaciones plantean un problema a la hora de interpretar la dirección entre las elaboraciones maternas y la memoria de los niños en formular las repuestas. ¿Es cierto que los niños han recordado más porque sus madres son más elaborativas, o bien, las madres son más elaborativas cuando sus hijos recuerdan más? Una forma de empezar a resolver estas cuestiones es examinando longitudinalmente estas relaciones. Las evidencias de este tipo de estudios sugieren que los estilos maternos tienen relaciones a largo plazo con el desarrollo de la memoria autobiográfica de los niños.

En *El álbum de Irina*, la madre habla sobre las informaciones que incluía en él. De esta manera se ha querido ejemplificar el estilo de elaboración de una interacción entre madre e hija.

(escribía) ...

cuándo empezaste a hablar

cuándo aprendiste a escribir

y escribí tus primeras palabras.

En resumen, un estilo elaborativo y emocional de las madres al hablar del pasado predice una memoria autobiográfica más elaborada y detallada de sus hijos por varias razones. En primer lugar, un estilo más elaborado conduce a recuerdos más organizados y detallados, y por lo tanto, más accesibles. En segundo lugar

23. Fivush, R., Gray, J. T., i Fromhoff, F. A. (1987). Two-year-olds talk about the past. *Cognitive Development*, 2, 393-409.
24. Hudson, J. A. (1990). The emergence of autobiographic memory in mother child conversation. Dins R. Fivush, i J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp.166-196). Nova York: Cambridge University Press.
25. Reese, E., Haden, C., i Fivush, R. (1993). Mother-Child Conversations about the Past: Relationships of Style and Memory over Time. *Cognitive Development*, 8, 403-430.

recordar el pasado de forma más elaborada facilita la comprensión de los niños sobre el tiempo y, principalmente, sobre ellos mismos en el tiempo. Por último, permite más oportunidades de desacuerdos y de negociación sobre el pasado, lo que facilitará la capacidad de representación de la memoria y la obtención de más de una perspectiva sobre el pasado ⁽²⁶⁾. Además se han hecho estudios comparando estilos maternos y paternos. Fivush, Marin, McWilliams y Bohanek ⁽²⁷⁾, que han analizado cada enunciado según los estilos de reminiscencias de madres y padres, proponen los siguientes criterios:

1. **Elaboraciones:** cualquier enunciado o pregunta que proporciona una nueva pieza de información acerca de un evento o un aspecto particular del evento (por ejemplo, "Mamá y el abuelo vinieron y papá cocinó carne a la parrilla").
2. **Repeticiones:** un miembro de la familia hace una afirmación o una pregunta que repite el contenido exacto o la esencia (no literal) de su anterior expresión (por ejemplo, "Nos divertimos no es así?" y en su siguiente conversación repite "Nos divertimos").
3. **Evaluaciones:** expresiones que confirman o niegan el enunciado previo de un miembro de la familia (por ejemplo, Niño: "remolcador" y el adulto dice: "Sí, 'remolcador' es el nombre adecuado").

En este estudio se encontraron diferencias de género: las madres hacían más elaboraciones que los padres, y los padres eran más evaluativos recordando los aspectos fácticos en comparación con los eventos, pero no sobre los aspectos emocionales de estos eventos. También entre los niños se han encontrado diferencias de género. En general, si los comparamos, las niñas parecen tener recuerdos autobiográficos más detallados, más vivos y emocionalmente más cargados, así como una memoria más temprana que los niños. Y también hay diferencias de género en el recuerdo del pasado: el estilo materno es más elaborativo, más evaluativo, y más emocional cuando recuerdan con sus hijas que con sus hijos ⁽²⁶⁾. Esta diferencia de género responde, evidentemente, a patrones culturales y no solo a cuestiones individuales.

26. Fivush, R., y Nelson, C. (2004). Culture and Language in the Emergence of Autobiographical Memory. *Psychological Science*, 15 (9), 573-577.
27. Fivush, R., Marin, K., McWilliams, K., y Bohanek, J. (2009). Family Reminiscing Style: parent Gender and Emotional Focus in Relation to Child Well-Being. *Journal of Cognition and Development*, 10 (3), 210-235.

4. Lengua y narración

Varios autores comparten la posición de que la memoria autobiográfica incorpora conceptos y habilidades como la comprensión narrativa, los conceptos temporales y espaciales, y parte del léxico; así como conceptos psicológicos como la memoria, los autoconceptos y la conciencia, porque cada uno de estos procesos se integran y siguen su curso durante el desarrollo.

La gramática y el léxico

Hacia los tres años de edad, los niños comienzan a proporcionar más detalles verbales sobre los sucesos pasados, aunque casi siempre en respuesta a preguntas específicas y a la solicitud por parte de un adulto^(23 ; 24). A los tres años, la mayoría de los niños son capaces de dar respuestas largas y coherentes sobre sus experiencias pasadas⁽⁴⁾. Estas habilidades continúan desarrollándose en complejidad y organización a través de la edad preescolar y en la niñez media. Por ello, los autores sostienen que el lenguaje apoya con la forma verbal el desarrollo de la memoria autobiográfica.

El lenguaje aparece en la memoria autobiográfica, según Nelson y Fivush⁽¹⁾, como fundamental por tres razones: a) el lenguaje no es simplemente la forma en que los recuerdos autobiográficos se expresan, sino que es fundamental en la presentación, la organización y la evaluación de la memoria autobiográfica; b) las habilidades lingüísticas permiten a los niños dialogar con los demás acerca de sus experiencias pasadas; c) este tipo de prácticas facilitan la conciencia emergente de que los recuerdos son representaciones de hechos pasados, y como tal, pueden ser evaluados a partir de múltiples perspectivas subjetivas.

A pesar de que muchos aspectos de **la gramática y el léxico** son relevantes para la reconstrucción del pasado, algunos de ellos siguen siendo inaccesibles para los niños de esta edad, como por ejemplo, las formas verbales complejas, las referencias a ubicaciones temporal precisas (como *ayer, el domingo*), y los localizadores temporal relativos (como *antes, después, mientras que, etc.*)⁽²⁸⁾. No es de extrañar, entonces, que las contribuciones de los niños para hablar sobre el pasado tiendan a ser fragmentarias y breves. De hecho, en estas primeras fases de las conversaciones sobre el pasado, los adultos proporcionan la mayor parte del contenido y la estructura, y los niños participan simplemente repitiendo y confirmando lo que dicen⁽⁴⁾. De esta manera, los adultos proporcionan el andamiaje lingüístico que les ayuda a organizar su experiencia, tanto en lo que está ocurriendo como en la organización del pasado, cosa que permite a los niños representar, y posteriormente recordar, el evento de forma coherente y significativa.

La narración

La memoria autobiográfica y el "yo" se construyen mutuamente a través de un tercer elemento que está presente desde el principio, la narración. Bruner⁽¹⁹⁾ considera la narración no solo un modo de discurso (una forma de hablar sobre la experiencia), sino también una forma de organizar la experiencia (un modo de pensamiento). Por una parte, el "yo" tiene una estructura narrativa, porque cuando se pregunta a la gente qué le ha pasado, las personas habitualmente cuentan historias empleando los elementos tradicionales de la narración. Este

28. Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of mediated mind.* New York: Cambridge University Press.

“yo narrativo”, señala el propio Bruner (19), adquiere sus significados de las circunstancias históricas de la cultura en la que participa.

Por eso, una preocupación esencial de la biografía no es cómo se vive, sino cómo la vida puede ser narrada, la forma cómo comenzar y terminar una narrativa de vida (29). En relación a la narración, un aspecto importante es su **coherencia global**. Sus partes tienen que estar relacionadas entre sí y con el conjunto, y los eventos tienen que estar relacionados con otros eventos en el desarrollo del individuo.

Según los autores, la **coherencia global** de la historia de la vida se consigue gracias al orden temporal, a las relaciones causales y de motivación, a la continuidad temática a través del cambio y a ciertas convenciones de la narración biográfica. Para los niños pequeños, el orden temporal más básico de la narrativa es el **cronológico**. En segundo lugar, la **coherencia causal** de las motivaciones y reacciones proporcionan un sentido de dirección y de propósito a la historia de vida. La coherencia temática global y las convenciones culturales son aspectos que comienzan en la adolescencia y se desarrollan en la edad adulta (30 ; 31).

En relación al ordenamiento temporal, las narraciones autobiográficas implican tres **ordenamientos**, dos esenciales y un tercero más frecuente entre adultos (1). El primer orden temporal es la **secuencia cronológica dentro del evento**, que incluye metas, acciones, resultados y las relaciones causales entre ellos. Ya se ha demostrado que los niños más pequeños tienen un buen dominio de la secuencia en rutinas familiares o guiones (*scripts* en inglés) y son sensibles al orden causal (28). La capacidad de ordenar acontecimientos diarios familiares, así como la comprensión de la secuencia, y la duración y la distancia entre los acontecimientos aumenta en el período preescolar. Esta capacidad de ordenar las secuencias se reduce a espacios temporales cortos y no a períodos largos.

La segunda dimensión temporal consiste en **colocar el evento en un momento específico del pasado**. Para un niño pequeño que no tiene medidas exteriores de tiempo, como días, semanas, meses y años, este procedimiento es posible gracias a la relación con eventos concretos, como “mi cumpleaños” o “Navidad”. El uso de etiquetas de este tipo indica que el niño está concibiendo el evento como si ya hubiera ocurrido en un momento determinado en el pasado. Sin embargo, el uso de los marcadores de tiempo relativos, como *ayer* y *mañana*, a menudo no se adquiere hasta el quinto año. Al comienzo de su uso, *ayer* y *mañana* pueden ser utilizados para cualquier día que no sea *hoy* (1).

La tercera dimensión temporal de la memoria autobiográfica implica la **colocación de los recuerdos en relación al tiempo de vida**, que por lo general requiere relacionar los recuerdos respecto a una secuencia externa, como los años escolares, los puestos de trabajo, o los eventos familiares. Esta ordenación no se da entre los niños de edad preescolar (30).

Además de estas tres dimensiones temporales de la memoria de lo ocurrido, que constituyen un objeto de construcción para los niños, está el tiempo de la narración con las modalidades de tiempo del lenguaje. Todas las lenguas tienen un repertorio de elementos aspectuales, tiempos verbales, dispositivos de perspectiva para expresar y crear el tiempo del discurso. Las lenguas europeas uti-

29. Habermas, T., Ehlert-Lerche, S., y de Silveira, C. (2009). The development of the temporal macrostructure of life narratives across adolescence: Beginnings, linear narrative form, and endings. *Journal of Personality*, 77, 527–560.
30. Habermas, T., y Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748–769.

lizan categorías diferentes de estos dispositivos: los marcadores temporales de tiempo y aspecto, las características léxicas inherentes del verbo y los diferentes tipos de adverbios temporales. Todos ellos interactúan de múltiples maneras ⁽³¹⁾.

Además, la narración de los recuerdos autobiográficos no son simples cronologías de la acción, sino que incluyen algún aspecto de evaluación, motivación de intenciones, emociones o creencias que han sido relevantes para la vida ⁽³²⁾. Por eso, cuando alguien narra su vida, elige lo que considera son acontecimientos personalmente significativos. Estos recuerdos aluden a experiencias particularmente destacadas que dieron lugar a decisiones importantes para el “yo” ⁽¹³⁾. Por lo tanto, los recuerdos decisivos del yo serán asociados con evaluaciones, emociones e intenciones.

Para evaluar las narraciones biográficas, sus aspectos de coherencia, ordenamiento temporal y evaluación, Fivush y colaboradores utilizaron cuatro dimensiones separadas: una dimensión evaluativa del contexto (de colocación del evento en tiempo y lugar), una dimensión evaluativa de la cronología (las acciones en un orden temporal comprensible), una dimensión evaluativa del tema (el manteniendo temático y la resolución o cierre) y una dimensión evaluativa del lenguaje de los estados mentales, definida por el número de palabras que se usan en referencia a la cognición (*pensar, conocer, entender*), las emociones negativas (*miedo, tristeza, enojo*) y positivas (*feliz, contento, disfrutar*), y los comportamientos emocionales (*gritar, llorar, reír*), que también son codificados como emociones.

31. Brockmeier, J. (2000). Autobiographical Time. *Narrative Inquiry*, 10 (1), 51–73.

32. Habermas, T. (2010). Autobiographical reasoning: Arguing and narrating from a biographical perspective. En T. Habermas (Ed.), *The development of autobiographical reasoning in adolescence and beyond. New Directions for Child and Adolescent Development*, 131, 1-17.

5. Las emociones y los estados mentales

El recuerdo y la narración sobre el pasado son personalmente relevantes, relacionados con episodios que tienen un significado personal. Por ello emergen las emociones, las motivaciones y los objetivos que son construidos en interacción con otros. Holland y Kensinger⁽³³⁾ afirman que hay algo subjetivamente especial en acontecimientos que contienen poderoso significado emocional, los detalles pueden permanecer como parte de la narrativa personal de un sujeto, por eso los eventos con alta implicación personal y relevantes para el yo son los más recordados. En *El álbum de Irina* este aspecto está presente cuando la niña pregunta sobre las relaciones con el bebé:

Irina se queda pensando y, por fin pregunta a su mamá,
lo que hace tiempo que le preocupaba:
- Y ¿quién será su mamá?

A través de esta interacción, la madre se da cuenta que la niña no comparte las ideas de filiación propia de los adultos, que su representación sobre las relaciones entre hermanos es diferente. Por tanto, tiene que explicarle este hecho para que comprenda. Es un momento crítico de la conversación en la que la madre y la niña no comparten la misma idea. Como Irina tiene más de cuatro años, puede llegar a comprender las relaciones sociales y emocionales y prever la experiencia con el futuro hermano.

Las palabras que se refieren a los estados emocionales y cognitivos (*pensar, entender, darse cuenta, etc.*) son indicadores del esfuerzo de darle sentido a las reacciones que los eventos de la autobiografía pueden provocar^(34, 35). La inclusión de este tipo de lenguaje en el recuerdo indica que el narrador está tratando de dar sentido al evento a través de la integración de lo que pasó en la perspectiva subjetiva del mundo y sobre de uno mismo, sus pensamientos y reacciones emocionales.

El nombre propio escrito

Al final del cuento, Irina quiere firmar. La firma es como un emblema del "yo", una expresión más de la persona que comienza a ser la niña. En la cultura occidental, la primera palabra que los niños aprenden a reconocer y a escribir es su propio nombre. La escritura del nombre es un signo de identidad y crecimiento: la identidad del nombre y el hecho de haber aprendido a escribir. Por eso, en *El álbum de Irina*, la niña escribe:

... y firma abajo, con letras grandes: "IRINA".

33. Holland, A., y Kensinger, E. (2010). Emotion and Autobiographical Memory. *Physics of life reviews*, 7 (1), 88-131.
34. Fivush, R., y Baker-Ward, L. (2005). The search for meaning: Developmental perspectives on internal state language in autobiographical memory. *Journal of Cognition and Development*, 6, 455-462.
35. Fivush, R., McDermott Sales, J., y Bohanek, J. (2008). Meaning making in mares' and children's narratives of emotional events. *Memory*, 16 (6), 579-594.

En resumen...

Hemos visto que una función importante de hablar del pasado es la ayuda que ofrece a los niños para construir una comprensión de ellos mismos a través del tiempo y para conceptualizar su “yo”. Por tanto, la manera en que el “yo” se conceptualiza influirá en la representación del pasado, el que, a su vez y de manera recíproca, influirá en la forma en que se conceptualiza el “yo” (26). Son varios los componentes psicológicos, lingüísticos y culturales que intervienen en este proceso, que comienza a desarrollarse a la edad preescolar y continúa durante la adolescencia y la edad adulta. Una perspectiva interaccionista de los autores que aquí hemos citado proponen que los componentes interactúan para dar lugar a la memoria y la narración autobiográfica, como muestra la siguiente figura (26 ; 1).

