

**IDENTIDAD
PERSONAL
NARRATIVA,
AFECTIVIDAD Y
TRAYECTORIAS
FORMATIVAS**

**ANTONIO RAMÓN CÁRDENAS
GUTIÉRREZ**

Universidad de Sevilla

1. NARRACIÓN E IDENTIDAD

La identidad personal no se muestra como algo fijo o inmóvil, no es construida de una sola vez y en un único momento, más bien, es dinámica y cambiante, se construye y reconstruye ante las múltiples situaciones que se presentan en la vida. En este devenir identitario subyacen dos elementos primordiales: por un lado, la codificación de la información proveniente de las experiencias cotidianas del presente, de aquí, la dinamicidad identitaria y, por otro lado, la necesidad imperiosa de aportar una coherencia a los recuerdos autobiográficos, formados a partir de las experiencias pasadas. Con ello, explicitamos la temporalidad de la persona, la prueba más fidedigna de la temporalidad de la mente se encuentra en los casos de daños cerebrales que dan origen a la amnesia, tanto en la imposibilidad de recordar eventos pasados, como en el caso de no poder grabar momentos y experiencias presentes. En ambos tipos de amnesia, como en otros casos de lesiones cerebrales, la sensación de continuidad temporal se ve menoscabada. De este modo, la capacidad de viajar mentalmente en el tiempo se encuentra bastante limitada, dificultando e incluso impidiendo una elaboración de la identidad personal. Un ejemplo, es el caso de un paciente amnésico extremo, que cada pocos instantes redactaba continuamente en un diario que era como si hubiera despertado de la muerte (Wilson, *et al.*, 1995).

La capacidad o incapacidad de hilvanar la identidad, a través del tiempo tiene unas consecuencias inmediatas en el mantenimiento de la coherencia. En términos de actividad mental, entendemos por coherencia la capacidad que posee la memoria para posibilitar el

acceso al contenido de los recuerdos autobiográficos, reafirmando y apoyando las creencias y conocimientos sobre el *self*, mediante las experiencias específicas recordadas (Conway, 2005). Casos extremos en los que se percibe claramente las incoherencias son los pacientes con enfermedades mentales y daños cerebrales. Baddeley, *et al.*, (1996), nos cuenta el caso de un paciente que se creía un guitarrista famoso de rock, aun reconociendo que no sabía tocar la guitarra. Otro caso similar es el paciente que pensaba que era un jugador profesional ruso de ajedrez, cuando él no sabía hablar ruso, nunca había estado en Rusia y no ganaba ninguna partida de ajedrez. Más concretamente, el *working self*, actúa como un protector que soporta los cambios en las metas, ya que en los momentos en que éstas se permutan el *self* puede ser más vulnerable, sobre todo, en el ámbito emocional, llegando a disminuir y decaer la operatividad de la persona sobre su mundo. De este modo, el *working self* disminuye la accesibilidad a los recuerdos de los eventos que cambiaron la estructura de metas. (Conway, 2005). La cuestión de la posibilidad de acceder o no a los recuerdos autobiográficos puede ser comprobada en personas con estados de estrés postraumáticos (accidentes de tráfico, violaciones, situaciones con alta carga de violencia, etc.), ya que el acceso mnemónico a esas experiencias vitales, subyugan con creces, las metas personales haciendo imposible el desarrollo saludable de la vida.

Consecuentemente, la accesibilidad a los recuerdos cobra una especial significación, pues en la medida que accedamos a los recuerdos autobiográficos, así podremos ir construyendo nuestra identidad, no olvidemos que, en gran medida, somos aquello que recordamos. Siguiendo las orientaciones que surgen desde la actividad

mental del *working self*, haremos hincapié en cómo se produce la accesibilidad e inaccesibilidad a los recuerdos autobiográficos.

Desde lo más simple a lo más complejo, en primer lugar, está la microestructura de los recuerdos autobiográficos, básicamente, la idea central es que la *working memory* funciona como un proceso de control que permite la accesibilidad a los recuerdos autobiográficos. En segundo lugar, la macroestructura de los recuerdos autobiográficos, el ciclo vital se encuentra dividido en distintas etapas, según el grado de madurez que se va produciendo en los distintos dominios del ser humano, así, hablamos de infancia, adolescencia, adultez y vejez. A su vez, en cada una de estas etapas encontramos distintos recuerdos autobiográficos, es la denominada curva de recuerdos del ciclo vital (Rubin, Wetzler y Nebes 1989), que está formada por tres componentes: el período de amnesia infantil que corresponde con los primeros años de vida; el pico de reminiscencia que ocupa un rango de edad entre los 10 y 30 años; finalmente, el período de recencia que viene a comprenderse aproximadamente desde los 40 años hasta la vejez.

Siguiendo la teoría psicosocial de Erikson (1997), en cada una de las etapas del desarrollo humano, el sujeto se ve obligado a resolver y afrontar determinadas situaciones y problemas existenciales. Estos pueden ser interpretados como metas, es decir, en cada una de las etapas del desarrollo, el sujeto tendrá unas jerarquías de metas distintas para alcanzar. En el modelo SMS, los recuerdos se instauran en la base de conocimiento autobiográfico en términos de jerarquías de metas predominantes, a la sazón los recuerdos preponderantes en

las distintas etapas del desarrollo psicosocial tendrán una alta correspondencia con los temas existenciales concernientes a esa etapa social, esto es, si en la adolescencia una de las cuestiones principales a resolver es la formación de la identidad, el conjunto de recuerdos que primero se formarán en la mente tendrán un claro matiz identitario, por contra, otros recuerdos serán menos accesibles, ya que poseen una menor relación con las metas propuestas en esta etapa. El propio Conway, junto con Holme (2004), resuelven que los recuerdos altamente accesibles son aquellos que han poseído una alta relevancia para el *self*, y los recuerdos menos accesibles son los que se presentan como amenazantes para la coherencia interna de la persona. En este sentido, la codificación y el almacenamiento de los recuerdos episódicos están estrechamente ligados, de algún modo, a las metas que se sitúan en la memoria a largo plazo. A su vez, la mayor accesibilidad ocurre con aquellos recuerdos que vienen a confirmar y ratificar al *self*, esto es, los recuerdos consistentes con la estructura de metas personales, las imágenes y creencias de sí mismo.

Una vez se ha accedido a los recuerdos autobiográficos, la capacidad de estructurarlos, organizarlos y conjugarlos coherentemente, posibilitando la conciencia subjetiva de temporalidad, únicamente, puede ser realizable mediante el lenguaje, los discursos y las narraciones que ofrece la propia cultura. Se trata de considerar a las interacciones simbólicas que aporta la cultura como un elemento constitutivo de la identidad personal. Sabemos, que toda una suerte de componentes converge, con mayor o menor fuerza, en la formación identitaria del sujeto, pero, sin duda alguna, el componente cultural es insoslayable a hora de comprender los procesos que

concurrer en la construcción de la identidad personal. En otras palabras, el ser humano precisa de un nicho cultural donde crezca como miembro de un grupo, ello le permitirá adquirir un lenguaje y todo un conjunto variopinto de conocimientos, valoraciones, costumbres e intelecciones de sí mismo y del mundo en el que se encuentra inserto. De ahí, que se entienda la cultura y el lenguaje, en particular, como piezas importantes en la comprensión del sujeto.

Comprenderse a sí mismo, no es otra cosa, que una búsqueda de sentido, y ésta puede ser alcanzada, a través de las imbricaciones entre el lenguaje y los acontecimientos que transcurren durante la vida. La estructuración temporal de experiencias personales y recuerdos autobiográficos, la reorganización de la propia experiencia de existir se realiza mediante el lenguaje. De este modo, el sujeto va encontrando significado al discurrir de su propia experiencia, esto es, va entrelazando recuerdos autobiográficos en una secuencialidad temporal que hace comprensible su propia existencia. Todo este proceso de construcción identitaria ocurre en un presente dinámico, donde el *working self* como núcleo de la actividad mental, media entre el pasado y las expectativas futuras, pero, finalmente, es el lenguaje, la narración los que enlazan la experiencia pasada, presente y futura en una historia. Así pues, la identidad no es simplemente un sumatorio de recuerdos autobiográficos que emergen de la actividad mental, con toda seguridad, la identidad es una construcción narrativa de los eventos y recuerdos de la propia vida (Bruner, 1987, Singer y Salovey, 1993). En todo esto, se puede entrever dos procesos constitutivos de la identidad personal: por un lado, la actividad mental que hace factible la emergencia de los recuerdos autobiográficos y, por otro

lado, la narración secuencial de esos recuerdos autobiográficos en una historia. Ésta, como nos dice Ricoeur (1996), se encuentra formada por acontecimientos que son organizados en una trama.

La elaboración de una historia coherente y argumentada no es algo sencillo de realizar, sobre todo, cuando la historia es la de la propia vida, donde la persona es a la misma vez, protagonista, redactor y editor de la historia. Todo esto, lleva hacia una alta complejidad en la construcción de una trama de experiencias vitales, a saber: por un lado, la emergencia de los recuerdos autobiográficos en la mente, tratada profundamente en apartados anteriores, por otro lado, la construcción narrativa de esos eventos autobiográficos, dándole un sentido de unidad y continuidad personal. En esta última cuestión, la participación simbólica es inevitable y, con ella, la comprensión de la identidad como unidad narrativa de las experiencias personales recordadas.

Declarar la identidad personal es ofrecer respuestas a la pregunta quién ha realizado tal acción, por eso *“sólo podemos saber quién es o era alguien conociendo la historia de la que es o fue héroe; en otras palabras, su biografía; todo lo demás que sabemos de él, incluyendo el trabajo que pudo haber realizado y dejado tras de sí, sólo nos dice lo que es o ha sido”* (Arendt, 1998, 210). Tomando como referencia las palabras de Hannah Arendt, comprobamos que la identidad narrativa muestra a la persona como agente o autor de sus acciones, pero es el elemento narrativo el que reconfigura la experiencia, el que rehace la acción.

Otorgamos, así, a la narración de *sí mismo*, la función de cohesionar el conjunto de acontecimientos discontinuos en una unidad narrativa de vida (McIntyre, 1987). Bajo esta visión, las distintas historias son coherentes, en la medida, en que son capaces de componer la variabilidad de avatares e incertidumbres del curso vital en una unidad narrativa. En otras palabras, la recomposición de los pensamientos, emociones y acciones en una narración posibilita la constitución del personaje a quien pertenece la experiencia vivida. Sin lugar a dudas, cada sujeto en su historia se atribuye a sí mismo la experiencia vivida, consecuentemente, hace suya una multiplicidad de circunstancias que poseen un valor propio para la persona de esa narración. De otro modo, la configuración narrativa de la identidad permite integrar la heterogeneidad en la permanencia, así, el proceso configurador estructura la multiplicidad de acontecimientos en un delineamiento temporal, y los componentes de la experiencia con el enlazamiento de la historia. Como dice Ricoeur (1996, 147), “*el personaje comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada*”.

Desde la óptica del mundo emocional, la configuración narrativa de la identidad sería el resultado de la integración de las discordancias y concordancias. La primera, representaría la variedad de acciones, experiencias, acontecimientos que originan estados afectivos significativos y que alteran la conciencia emocional de continuidad temporal del sujeto. La segunda, plasmaría la necesidad de narrar las emociones que discurren en el tiempo configurando

patrones, esquemas o unidades narrativas afectivas estables que proporcionan al sujeto la sensación de permanencia emocional en el tiempo. En la dialéctica entre los patrones afectivos estables y los estados afectivos puntuales y significativos se origina la identidad narrativa, esto es, la construcción de la historia de vida afectiva del sujeto, a través del lenguaje.

En todos sus ámbitos, la identidad personal, la narración del *self*, se encuentra entre esos dos extremos. Imaginemos la hipótesis de que la narración se inclina, sobre el lado de la concordancia, de este modo, la personalidad del sujeto tiende a ser muy rígida sin apenas integrar las posibles variaciones que surjan durante el curso de la vida. Según, nuestro marco de interpretación, esta oscilación hacia la rigidez nos orientaría hacia una identidad irresoluta, parada, detenida en unos mínimos identitarios. Por contra, si conjeturamos con una orientación narrativa escorada excesivamente hacia la inconcordancia, sin un soporte identitario de consistencia, nos encontraremos una identidad pastiche, una suma heterogénea de distintos elementos, pero sin un mínimo común que ofrezca sentido a la experiencia. Con todo ello, aseveramos con firmeza, que de la integración coherente de estas dos polaridades, es decir, la continuidad de las concordancias y la discontinuidad de las inconcordancias, emerge la identidad personal.

La configuración de la identidad no se concretiza de manera rápida e inequívoca, a veces, a modo de rompecabezas, existen piezas que no encajan, difíciles de integrar unas en otras dificultando una imagen nítida del *self*. La configuración o integración unificadora se desarrolla en dos líneas de actuación: en primer lugar, la sincrónica,

donde el sujeto debe de integrar un gran número de roles, relaciones, acciones, sentimientos y pensamientos diferentes entre sí, y, a veces, contrapuestos en el momento presente. Por ejemplo, me siento muy contento cuando leo libros sobre el cerebro humano, pero me encuentro fatigado cuando en el trabajo tengo que leer artículos de economía. En segundo lugar, la diacrónica, en la cual se integran cuestiones y experiencias que han sucedido en el tiempo, es la tan mencionada memoria autobiográfica, a saber: hace algunos años yo quería ser electricista, pero en este momento yo quiero ser educador. La identidad necesita integrar todos esos puntos distantes en el tiempo y en su contenido en unidad organizada temporalmente (McAdams, 2001).

Aunque, durante el desarrollo de todas nuestras argumentaciones, nos hemos centrado significativamente en la actividad mental del sujeto como elemento imprescindible en la formación de la identidad personal, sería una equivocación pensar que la identidad procede de lo más hondo de la persona. La identidad emerge y se desarrolla en contextos sociales (Nelson, 1988), en este sentido, la identidad es un proceso dialéctico con los otros, en determinados contextos culturales. Por eso, el propio Rubin (1998, 54) nos indica que *“el recuerdo autobiográfico es usualmente un acto social que puede definir un grupo social”*. Así, pues, no es de extrañar que *“la estructura narrativa de la memoria autobiográfica aparece indistinguible de la estructura narrativa de otras comunicaciones sociales”*. Los estudios realizados por Fivush y Kuebli (1997) y Fivush (1994) son un claro ejemplo de como la estimulación temprana de los recuerdos recientes, por parte de la familia contribuye a que los

niños con pocos años de edad se encuentren activamente comprometidos en la construcción de su experiencia pasada en conversaciones con adultos, favoreciendo, por tanto, la narración coherente de experiencias pasadas sin en el apoyo de los adultos.

De manera sucinta, es en la actividad socialmente organizada donde el niño se construye como persona y construye a los demás, es decir, se adquiere conjuntamente un fondo de conocimiento entre el niño y el adulto que posibilita a aquél maniobrar dentro de una cultura determinada (Bruner, 1998). Visto así, no es el lenguaje, sino la capacidad narrativa la que se encuentra como pilar fundamental en la constitución de la identidad personal. Así, Bruner (2001), con el término *self making narratives*, nos habla de la construcción narrativa de la identidad, haciendo una referencia clara a por qué necesitamos construir y contar historias para comprender lo que significa el *self*. En este sentido, narrar la historia de uno mismo, pero no sólo a los demás, sino a nosotros mismos, es constituir una historia sobre quiénes y qué somos, qué nos ha sucedido y por qué actuamos de la manera que lo hacemos. Este complejo proceso de elaboración narrativa se desarrolla mediante la construcción y reconstrucción del *self*, esto es, la identidad no aflora de improviso de un momento a otro, sino que vamos construyéndola a lo largo de nuestra vida, en plena interacción con las otras identidades que nos rodean, incluso llegamos a desarrollar hábitos de narración. Claramente, la narración de historias es un recurso muy útil para definir la identidad del sujeto, ya que las historias acumulan datos, recuerdos, en base, a las vicisitudes de la intención humana a lo largo del tiempo (Bruner, 1991 y Ricoeur, 1984).

En nuestra argumentación, a favor de la identidad narrativa de la persona una pregunta nos ronda incansablemente, a saber: ¿cómo se construye la narración de la identidad, esto es, las historias de vida de los sujetos?. Esta pregunta viene a colación, ya que damos por sentado, que la historia de vida es bastante más que una simple acumulación de recuerdos. Como hemos visto, las influencias de la cultura en la configuración de la identidad son palpables, pero, sin duda, el sujeto precisa de herramientas cognitivas que le permitan construir una historia de vida integrada (Bluck y Habermas, 2000). No es de extrañar, si comprendemos la constitución de la identidad personal como un proceso psicosocial.

Los recuerdos que mantenemos en nuestros engramas mnemónicos son abundantes y de una gran variedad, pero no todos vienen a formar parte de las historias de vida. La interpretación de ciertas experiencias como importantes para la vida del sujeto hace que sean activamente codificados, almacenados y reproducidos mentalmente. Elaborar un relato de la propia vida, implica organizar de manera secuencial el conjunto de esos eventos significativos, en nuestro caso, implicaría ordenar las experiencias emocionales para configurar una historia de vida afectiva del sujeto. El instrumento mental para organizar el conocimiento autobiográfico en un todo coherente es el *life story schema* (Bluck y Habermas, 2000). Con el término, *life story schema*, nos referimos a la organización mental que se utiliza para elaborar narraciones escritas o habladas de la vida. *“Forma parte de la estructura de conocimiento de la persona y es el nivel más alto de la memoria autobiográfica. El life story schema*

integra información contextual sobre la vida con la historia de los eventos pasados del self” (Bluck y Habermas, 2000, 125). Según, estos autores, bajo los principios de la eficiencia y economía mental, esta estructura organizativa posibilita que los individuos seleccionen e interpreten las experiencias que van a introducir en la narración actual de su vida. De forma similar, al procedimiento de recuperación de recuerdos del SMS, el *life story schema* es usado para investigar e inhibir la recuperación de la gran cantidad de información que se guarda en la memoria sobre el pasado de la vida uno mismo, una vez recuperados los eventos se pueden contar.

Comprender una historia de vida, tanto por su autor, como por las posibles audiencias, no es más, que elaborar una narración coherente de los eventos significativos que han sido traídos a la mente. Como bien describen Bluck y Habermas (2000), la coherencia se manifiesta de diferentes formas. En primer lugar, se encuentra una coherencia temporal que consiste en organizar cronológicamente las experiencias de la historia de vida, sin embargo, no siempre se cumple fielmente esta coherencia. En segundo lugar, está la coherencia temática se trata de los eventos organizados según distintos temas que surjan durante la vida. Para finalizar, hemos dejado la coherencia causal, según nuestro punto de vista, el más importante tipo de coherencia, ya que permite al autor de la historia buscar las causas y explicaciones de sus experiencias.

La coherencia causal se convierte en pieza clave en la construcción del sentido de la vida, ya que busca la finalidad de los actos realizados. La secuencialidad de eventos personales pasados y la

elaboración de sus posibles causas permiten tejer una continuidad temporal y elaborar el sentido de una vida. Cuando una vida se presenta carente estos nexos explicativos se desdibuja en una inercia de eventos azarosos, inconexos e irrealistas que imposibilitan la comprensión del propio sujeto y sus posibles trayectorias futuras, apareciendo una vida sin sentido (Bruner, 2004). La coherencia causal es la fuerza primaria de la que nos habla Viktor Frankl (2003), cuando se refiere a la búsqueda de sentido del hombre, llevándonos más allá del recuerdo autobiográfico e introduciéndonos directamente en ese razonamiento autobiográfico que favorece el sentido de la vida e inhibe el vacío existencial.

2. LA “SABIDURÍA EMOCIONAL” COMO COMPONENTE DE LA IDENTIDAD PERSONAL

No nos cansaremos de mencionar la multidimensionalidad de la identidad personal. Con profundidad, a lo largo de este proyecto, hemos ido desbrozando los hilos que entretajan una de esas dimensiones, la emocional. Nuestra intención ha sido acercarnos, con la mayor precisión posible, a la formación afectiva de los sujetos. No es nada novedoso afirmar que el ser humano es un *homo sapiens sapiens*, un ser poseedor de inteligencia. A lo largo de la historia de la humanidad en sus diferentes épocas y contextos, el ser humano ha demostrado sus capacidades y competencias como ser inteligente. *Grosso modo*, reconocer la inteligencia humana de esta forma, equivale a definir la inteligencia como la capacidad del ser humano

para solventar todas las situaciones problemáticas en las que se ha visto involucrado, ya sea desde el descubrimiento y manejo del fuego hasta la invención de artilugios capaces de prolongar sus facultades hasta lo inimaginable. Hablamos, de los procesos y componentes cognitivos del cerebro humano, persistentemente, en el ámbito académico y educativo, los procesos mentales han estado identificados con aquéllos. Sin embargo, los sentimientos, las emociones, el mundo afectivo forma parte inherente de la condición humana, aunque, en buen grado, la fenomenología emocional que discurre en la mente, sea de los aspectos menos conocidos, de ahí, que se la considere casi como una *terra incognita* que todavía le resta grandes extensiones por explorar.

Si bien es cierto, que siempre han existido acercamientos al estudio de las emociones, ha sido en los últimos años, cuando ha irrumpido con vigor un creciente interés por el conocimiento profuso del ámbito emocional. La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) fue pionera en abordar el dominio emocional, ya que comprende la inteligencia como un concepto multidimensional formado diversas inteligencias intrapersonal, interpersonal, corporal-cinestésica, espacial-visual, musical, naturalista, lingüística y lógico-matemática, siendo éstas dos últimas, las que mayor peso han poseído en la educación. De inmediato, nos viene a la mente, Goleman (1995), que con todas sus virtudes y defectos, sin duda, es el autor que popularizó con su libro *La Inteligencia emocional* el fenómeno emocional. Sus postulados, sin embargo, no eran nada novedosos en el mundo académico, ya que los pilares científicos del término inteligencia emocional fueron elaborados por Mayer y Salovey a

principios de la década de los noventa siguiendo la corriente de otros autores, como bien nos muestra, Molero, Saíz y Esteban (1998) en su aproximación a la inteligencia emocional, a través de su revisión histórica del concepto de inteligencia emocional.

En cierto modo, la divulgación de la inteligencia emocional al gran público ha derivado en un atolladero o desvirtuación del propio término, ya que ha surgido una enorme cantidad de información, sin ningún respaldo científico. Sin duda alguna, llegar a una definición conclusa sobre inteligencia emocional es algo arriesgado y presuntuoso por nuestra parte, sobre todo, teniendo en cuenta la ingente cantidad de definiciones que se ofrecen desde los distintos modelos de inteligencia emocional (Mayer, *et al.*, 2000). Dentro de esa variedad, unas de las posiciones más rigurosas es la ofrecida en sus numerosos estudios por Mayer y Salovey (1993) y Mayer y Cobb (2000). Nosotros haciendo una compilación de sus tesis definimos la inteligencia emocional como: un ámbito de la inteligencia social que incluye la capacidad para procesar información emocional con exactitud y eficacia, acceder y/o generar emociones y sentimientos que asistan y faciliten el pensamiento, conocer y comprender las emociones y la capacidad para regular las emociones favoreciendo un crecimiento emocional e intelectual.

En esta definición se diferencia dos dimensiones estrechamente relacionadas y de las que hemos hecho referencia al describir la tipología de las inteligencias múltiples, nos referimos a las dimensiones interpersonal e intrapersonal. La primera, se define como *“la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de*

ánimo, las intenciones y los sentimientos de otras personas”; la segunda; *“consiste en el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias formas de actuar a partir de ese conocimiento”* (Armstrong, 1999. 17-18). Aunque, ambas se hallan en interdependencia y son iguales de significativas para el desarrollo emocional de la persona, la dimensión intrapersonal es de mayor interés para nosotros, ya que hace referencia al autoconocimiento de la vida emocional del sujeto. Cuando hablamos de autoconocimiento emocional nos orientamos hacia procesos de autorreferencia que realiza la persona hacia su mundo afectivo. Más concretamente, los procesos de autorreferencia emocional abarcarían *“la capacidad para comprender las emociones junto con un mayor conocimiento de las conexiones entre pensamientos y sentimientos, sus determinantes y sus consecuencias. Además, comprendería la capacidad para designar o etiquetar las emociones y reconocer las conexiones entre la palabra y el estado emocional, así como entender las relaciones entre diversas emociones y las situaciones a las que obedecen. Igualmente, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, así como la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros”* (Extremera y Fernández Berrocal, 2001, 137-138).

Sin ambivalencias alguna, para alcanzar, un buen grado, de conocimiento y comprensión de las propias emociones, a través de los procesos de autorreferencia, en ningún momento, se puede obviar el recorrido emocional de las múltiples experiencias que se prolonga a lo largo de la vida del sujeto. Llegar a comprenderse, desde una perspectiva emocional, como desde muchas otras, tiene como primer

eslabón, re-conocer el pasado emocional de uno mismo, es decir, recordar aquellas experiencias emocionales que van formando parte de la base del conocimiento autobiográfico. Contando con ese primer escalafón, el autoconocimiento emocional, significa iniciar una actividad mental que nos indique las causas e intenciones que subyacen al origen de los diferentes estados emocionales experimentados en nuestra vida. Con ello, argumentamos que no sólo el recuerdo autobiográfico, sino, sobre todo, el razonamiento autobiográfico de las experiencias emocionales recordadas, nos conducirá a altos niveles de conciencia emocional que contribuirán, decisivamente, a la construcción emocional de la identidad personal.

Este planteamiento de hacer hincapié en el recuerdo y razonamiento autobiográfico de las emociones, abre el camino de par en par, a nuevos posibilismos pedagógicos de educación y re-educación emocional del sujeto, aunque, también, es cierto, que no pocas constricciones pueden ensombrecer las potencialidades de nuestras argumentaciones, más que todo, por el desconocimiento del correcto funcionamiento del cerebro emocional. A ello, debemos unir que los procesos de autorreferencia para llegar al conocimiento emocional no se implementan únicamente desde el dominio emocional, sino que existen fuertes vinculaciones con áreas cognitivas del cerebro, resaltamos, así, la unicidad de la persona, esto es, no existen dos dominios o sistemas inconexos, todo lo contrario, lo emocional y cognitivo se encuentran íntimamente interrelacionados.

En nuestra mente se pueden construir toda una suerte de recuerdos que no se caracterizan por ser eminentemente emocionales,

entonces a qué llamamos recuerdos emocionales. Con las precauciones convenientes, tomamos las ideas de LeDoux (1999), para saber a qué nos referimos cuando hablamos del recuerdo emocional. Supongamos que a una persona se le presenta un determinado estímulo o *cue*, éste activa el conocimiento autobiográfico almacenado en las estructuras de la memoria a largo plazo, convergiendo ambos en la *working memory*, de este modo, se configuran los recuerdos de experiencias personales. Por ejemplo, a la pregunta dónde fuiste de vacaciones el verano pasado, la respuesta puede ser a Portugal. Esta es una respuesta correspondiente con la memoria declarativa y describe conscientemente hacia adónde iba, pero en ningún momento, este recuerdo posee una esencia emocional, ya que este tipo de memoria se aloja en los sustratos neurológicos del lóbulo temporal. Sigamos con el ejemplo, una segunda pregunta a nuestro supuesto viajante podría ser, cómo te lo pasaste en el viaje, su respuesta sería, fue genial, ya que conocí al amor de mi vida. En este caso, se acercaría más al campo emocional, pues sería un recuerdo declarativo de una experiencia emocional pasada. A este respecto, apercibimos que el sentimiento, la emoción, el estado afectivo de amor no se almacena en las redes mnemónicas temporales, sino en el conjunto amígdalino, configurando, éste, la memoria emocional. La mayoría de las veces esta memoria se construye de manera implícita. Para finalizar con el ejemplo, demos el último paso en este ejercicio de imaginación, conjeturemos que nuestro personaje en el momento de configurar la representación mental del amor de su vida, esto es, la imagen, el tono de su voz, el olor, etc., experimenta cambios fisiológicos en su cuerpo, es decir, se aúna el recuerdo declarativo de experiencias emocionales y los recuerdos emocionales implícitos. En

palabras de LeDoux (1999, 224) “*sin la activación emocional provocada mediante el mecanismo implícito el recuerdo consciente no tendría valor emocional. Pero la representación conjunta en la consciencia del recuerdo consciente y la activación emocional presente le da un sabor emocional al recuerdo consciente. En realidad, estos dos sucesos, el recuerdo pasado y la activación presente, se fusionan plenamente como una experiencia consciente unificada del momento. Esta experiencia combinada del recuerdo pasado y la activación puede convertirse luego en un nuevo recuerdo explícito a largo plazo*”.

En general, la construcción de la identidad personal y, en particular, la dimensión afectiva, atañe a las experiencias significativas de la autobiografía del sujeto. En gran número, estas experiencias poseen un alto contenido emocional, tal cual, lo expresa LeDoux. Ahora bien, teniendo como base esos eventos autobiográficos emocionales, puede construirse y reconstruirse la noción de una identidad afectiva del sujeto, por tanto, nos interesa, de manera destacada, aquellos episodios de la vida que se prestan significativamente a una interpretación afectiva por su alto contenido emocional. La capacidad de describir en una línea temporal esos eventos autobiográficos y emocionales, permite a la persona poseer una visión afectiva de sí mismo extendida, a través del tiempo. Es lo que Neisser (1988) llama el *self extendido*, para referirse al recuerdo del propio pasado del sujeto, esto es, la posibilidad de poseer un sentido del *self* a lo largo del tiempo.

Es más que obvio, el conjunto de recuerdos autobiográficos es tan diferente entre las personas como lo son sus propias vidas. No obstante, el recuerdo de eventos personales tiene unos rasgos comunes o criterios que Pillemer (2001, 124) describió: *“representa un evento específico que tiene lugar en un tiempo y espacio determinado, más que una suma de un conjunto de eventos; contiene una relación detallada de circunstancias personales de la propia persona que recuerda, incluye imágenes sensoriales (olfativa, gustativa, táctiles y visuales) o sensaciones corporales que contribuyen a la sensación de revivir la experiencia ...”*. Sin embargo, no todos los recuerdos de eventos personales tienen la misma relevancia para la autodefinición. Entre los que aportan más consistencia a la autodefinición son: los recuerdos que contienen una comunicación explícita que se ha convertido en una guía o directiva moral; los recuerdos que se consideran que proveen de lecciones, esto es, recuerdos que contienen el origen de la vocación o interés por una meta de vida; los recuerdos que afirman y refuerzan el interés, la actitud o el compromiso mantenido por el sujeto; los recuerdos que son comparados con otros eventos similares que sugieren un tema, a través de la vida del individuo (Pillemer, 1998).

Bajo este marco conceptual de los recuerdos de eventos personales, podemos ubicar el *self-defining memory* (Blagov y Singer, 2004, 483) comprendiéndolo como *“un recuerdo personal altamente significativo que puede ser caracterizado por las siguientes propiedades: evoca emociones en el momento del recuerdo. Es vivido en el ojo de la mente, fijado con detalles sensoriales, como si se tratase de un video. Llega a ser como una piedra de toque repetida en*

la conciencia que recordamos activamente en ciertas situaciones o que retorna espontáneamente. Es representativa de otros recuerdos (...). Finalmente, gira alrededor de las más importantes preocupaciones y conflictos en nuestra vida”.

Con la misma orientación, desde la psicología cultural, Bruner (2001, 31), hace referencia al término *turning points* describiéndolo como “*aquellos episodios en los cuales (...) el narrador atribuye un cambio o actitud crucial en la historia del protagonista sobre una creencia, convicción o pensamiento. Esto yo lo veo como un esfuerzo por un individualizar una vida, hacerla algo más clara y patente*”. Bruner, proclama, que en la construcción narrativa de los *turning points* se diferencia los eventos ordinarios de los idiosincrásicos, y, aunque, este autor no lo menciona, el elemento que distingue a ambas experiencias es la evaluación de la situación. En otras palabras, el resultado de la evaluación viene dado emocionalmente, esto es, en la medida, que la evaluación ofrece una respuesta con suficiente carga emocional la experiencia será considerada como un *turning point*. Así, pues, el grado de composición emocional favorece la consideración de la experiencia como *turning points*.

Estos tres conceptos, eventos personales, *self-defining memory* y *turning points*, vienen a configurar convenientemente lo que hemos llamado recuerdos autobiográficos emocionales. Entre el conjunto de características que compone el recuerdo autobiográfico, queda suficientemente explícito que no todos los recuerdos tienen el mismo peso a la hora de configurar la identidad. En este sentido, los eventos personales, los *self-defining memories* y los *turning points* son los

mejores indicadores para constituir la identidad emocional de la persona. En clave bruneriana, el carácter narrativo de la identidad personal nos orienta no sólo a comprender los recuerdos autobiográficos en sí mismos, sino además, en construir narrativas del *self* consistentes “*en un conjunto de experiencias destacadas organizadas temporalmente y temáticamente y concernientes con la constitución de la propia identidad*” (Robinson y Taylor, 1998, 126).

Partiendo de la construcción de los recuerdos autobiográficos mediante el modelo SMS, y teniendo en cuenta las aportaciones de Conway Singer y Tagini (2004), estudiaremos cómo se erigen los *self defining memories*, esto es, los recuerdos que más inciden en la construcción identitaria dentro del modelo SMS. En el desarrollo de esta idea subyace la teoría de los *scripts* (Tomkins, 1987). La noción principal es que el afecto es un elemento motivador imprescindible de la personalidad, esto es, las personas orientan sus esfuerzos para potenciar el afecto positivo y reducir el afecto negativo, también se esfuerzan por comunicar y controlar sus estados emocionales. Para la consecución de estos objetivos los sujetos elaboran estructuras mentales afectivo-cognitivas, cuyas funciones son organizar la experiencia y dirigir el pensamiento o comportamiento, son los conocidos *scripts*. En palabras de Tomkins (1979, 217), los *scripts* son “*unas reglas del individuo para predecir, interpretar, responder y controlar un conjunto aumentado de escenas*”. Comprobamos que los *scripts* están constituidos por *escenas*, entendiendo a éstas como piezas clave de la personalidad, constituidas por el objeto que genera el afecto y el propio afecto. Las escenas no son unidades separadas, sino que, más bien, tienden a unirse entre ellas por un patrón de

afinidad afectiva, de este modo, un conjunto de escenas constituido por patrones similares afectivos constituyen un *script* abstracto. Básicamente, los *scripts* son estructuras abstractas que contienen patrones de acciones, afectos y comportamientos. Y el conjunto de *scripts* forma esquemas, a los que ya hemos hecho referencia en capítulo anterior.

Hemos planteado que los recuerdos son formados como respuestas a los cambios en el procesamiento de las metas, sin embargo, pocos de esos recuerdos son integrados en las estructuras de conocimientos de la memoria a la largo plazo. Para la integración en tales estructuras, los recuerdos deben de poseer un alto valor para las metas centrales dentro de la jerárquica del *working self*. Las personas durante el curso de su vida se plantean distintas metas, es decir, las metas que se propone un adolescente en edad escolar no son las mismas que las planteadas por una persona adulta que es responsable de una familia, consecuentemente, las metas son sensibles a las demandas que surgen en las distintas etapas del ciclo vital. Según, Erikson (1963), los cambios del desarrollo relacionados con el crecimiento, la autonomía, el logro, la intimidad, el envejecimiento, la pérdida y los problemas existenciales dirigen, generan y derivan de las metas centrales. Siguiendo con la propuesta de que los recuerdos se graban, a través de las metas, no es de extrañar que los *self-defining memories*, como elementos mnemónicos constitutivos de la identidad, sean almacenados y después recordados mediante las metas centrales de cada etapa del desarrollo, llegando estar más activos si esas metas sufrieron cambios.

Todo cambio que se pueda producir relacionado con las metas obtiene como resultado una experiencia emocional, aunque el nivel de intensidad debe de ser alto para que se produzca una codificación o recuerdo de los *self-defining memories*. La mayoría de las experiencias cotidianas no se caracterizan por este grado de intensidad, más bien, son leves los niveles de intensidad que acompañan a las tareas cotidianas que realizamos. Así pues, los *self-defining memories* se construyen esencialmente cuando ocurren cambios significativos en el estatus de las metas, consideradas importantes para el desarrollo de la personalidad durante el ciclo vital. La construcción de un *self-defining memory* se rige por los mismos criterios descritos en el capítulo anterior sobre los modos de recuperación. Fundamentalmente, ocurre así: cuando el *working self* encuentra un cambio en el estatus de las metas se ponen en marcha patrones de activación orientando al *working self* en modo de recuperación, posteriormente se desarrolla todo el proceso de indagación y construcción del recuerdo, tal cual, lo explicamos en la formación del recuerdo autobiográfico.

En otro orden de cosas, la codificación, almacenamiento y recuperación de los *self-defining memories* dentro de las estructuras mentales del conocimiento biográfico, poseen una función adaptativa para el desarrollo de la personalidad. Particularmente, en el caso de la construcción afectiva de la identidad, un ejemplo significativo de este valor adaptativo se encuentra en las *lecciones de vida*. Éstas permiten la transferibilidad de lo aprendido en un primer contexto hacia otra tipología de contextos subsiguientes, por tanto, los recuerdos de eventos personales no son meras grabaciones fijas y estáticas de lo

que aconteció, sino que parecen ser estructuras activas que influyen claramente en el ciclo de la vida.

Las *lecciones de vida* son almacenadas como recuerdos de eventos personales y, aunque, estos son particularmente singulares, también se enmarcan dentro de unas categorías funcionales (McAdams, 1988; Singer y Salovey, 1993 y Pillemer, 1998). Si bien, en párrafos anteriores se ha hecho hincapié en ellos, maticémoslos un poco más. En primer lugar, los *eventos origen* se encuentran íntimamente unidos a las metas focales constituidas a largo plazo y a las estrategias para alcanzar dichas metas. Los recuerdos de estos eventos contribuyen a mantener la intensidad, la motivación y la energía del primer momento. En segundo lugar, los *turning points*, son episodios que son percibidos para redirigir el plan de vida, fundamentalmente, posibilitan focalizar y activar la búsqueda de nuevas metas. Ya sean, los eventos origen o los *turning points* marcan el comienzo de nuevas trayectorias de vida. En tercer lugar, los *eventos soporte*, aportan firmeza al sistema de creencias, proveen de afirmaciones sobre lo que es valorable o lo que se debe evitar. El último recuerdo, los *eventos análogos*, son un modelo a partir del cual, la persona puede comportarse de una determinada manera en la situación presente, esto es, las situaciones o experiencias primigenias pueden servir de orientación y guía para las nuevas circunstancias en las que se encuentra la persona (Pillemer, 2001).

En todos estos recuerdos de eventos personales subyace un alto componente afectivo que otorga al sujeto un conocimiento emocional de sí mismo. El autoconocimiento emocional mediante

procesos de autorreferencia de los contenidos afectivos que se encuentran en los recuerdos de eventos personales, posibilita, en buena medida, la formación de una “sabiduría emocional”. Al igual que Baltes y Staudinger (2000), comprendemos por sabiduría un recurso personal que es usado para mediar en los cambios y retos fundamentales de la vida y, a veces, es dirigida hacia el objetivo de vivir una buena vida o el esfuerzo por el bien común. Entender la sabiduría como recurso personal, es referirse a ella, como una competencia que posee la persona. Desde diferentes ópticas, se ha reflexionado bastante sobre el concepto de competencia, originando diversas acepciones, pero, sin duda, la que más nos interesa es la concepción de las competencias como acciones intencionales que se refieren no únicamente a las tareas que se desempeñan, sino también a la comprensión de las situaciones problemáticas que las personas han de afrontar (Bernal, 2003). En este sentido, la intelección de esas circunstancias inciertas, inéditas o ambiguas a las que los sujetos han de hacer frente, significa: primero, activar los recuerdos de eventos personales y, segundo, realizar un razonamiento autobiográfico sobre los mismos. A través de estos dos procesos se crea el significado de los eventos de la vida, que favorece la transferibilidad a esas situaciones problemáticas y su posible resolución. En otras palabras, hablamos de la capacidad de crear una coherencia causativa de los eventos críticos de la propia historia de vida, coadyuvando al bienestar subjetivo y a la satisfacción con la vida (Haight, *et al.*, 2000). Todo ello, nos lleva a pensar en la autorrealización y en la salud mental positiva, es decir, a la formación de una identidad personal madura (Bernal, 2002).

3. LA TRAYECTORIA FORMATIVA PERSONAL

Las historias de vida se encuentran presentes en todas las culturas y, prácticamente, a lo largo de toda la historia de la humanidad. Contar y contarnos la multiplicidad de experiencias acaecidas en el transcurrir de la vida es una cualidad propia de la especie que ha alcanzando las cotas más altas en la evolución, a saber, el homo *sapiens sapiens*. A pesar de lo que se pueda pensar, no es el sustento biológico el que ha permitido la aparición del lenguaje en los confines del tiempo, más bien, la operación es a la inversa, el desarrollo o la intención primigenia de nuestros antepasados por comunicarse dio lugar a una evolución compleja de nuestro cerebro, posibilitando la aparición del lenguaje y la capacidad de narrar historias propias y ajenas. De este modo, se puede decir que las historias de vida son consustanciales a los sujetos, no hay otro proceso, pensar en la formación de la personalidad, indiscutiblemente, nos dirige a la narración de la propia vida.

Si bien, las historias de vida poseen una larga tradición en el tiempo, no ha sido hasta principios del siglo XX, cuando se han introducido en el ámbito Ciencias Sociales, a través de estudios sociológicos y antropológicos. No obstante, desde su entrada en el ámbito científico, el estudio de las historias de vida ha experimentado un aumento progresivo, generando una amplitud de resultados, enfoques y paradigmas. Por su amplitud, lógicamente, se nos escapa una descripción de los mismos, así que, atendiendo a nuestros objetivos pedagógicos, nuestra atención se centra en comprender las historias de vida bajo una óptica formativa, es decir, la búsqueda y

construcción por parte de la persona del sentido de su vida. Como hemos dicho, la concepción de las historias de vida como objeto de estudio se materializó a comienzo del siglo pasado, sin embargo, su incursión en el contexto educativo no se alcanzó hasta hace unos veinticinco años. Al igual que ocurrió en otras ciencias, en el ámbito educativo, las historias de vida han servido para estudiar fenómenos educativos de distinta índole, ya sean las variables espacio-temporales, el desarrollo curricular o la perspectiva del alumnado, pero, sobre todo, la máxima atención la ha acaparado la indagación hacia el docente y la utilización de las historias de vida como herramienta de formación en adultos (Núñez Cubero, *et al.*, 2006).

En general, la educación sigue rigiéndose por patrones clásicos de actuación, donde la práctica educativa se convierte en un trasiego unidireccional de conocimientos del docente hacia el discente. Con este panorama, las funciones de ambos están bastante definidas, el primero, transmite el conocimiento y el segundo lo memoriza para volverlo a repetir en situaciones de evaluación. Entre la ingente cantidad de investigaciones que se implementan en el contexto educativo, el estudio de la memoria ha sido uno de los marcos de estudio, tanto de la Psicología como de la Pedagogía. El estudio de la memoria en el ámbito educativo se ha centrado concienzudamente en los procesos cognitivos y metacognitivos que se llevan a cabo para alcanzar el aprendizaje. De aquí, los numerosos manuales y libros que tratan la cuestión de las técnicas de estudio, los estilos y estrategias de aprendizaje para conocer cómo aprendemos, las leyes nemotécnicas para retener mejor la información o cómo afrontar con éxito los exámenes. En fin, es un conjunto de instrumentos que nos facilita la

potenciación y el entrenamiento de la memoria para el buen desempeño académico. Sin embargo, este enfoque con todos sus aciertos se distancia de la memoria entendida como estructura que almacena datos biográficos que a posteriori serán el contenido de las historias de vida. Como dice el propio Tulving (1983), las personas van a la escuela para aprender conocimientos y habilidades que después le sirvan en la vida. No van para construir un almacén donde acumular recuerdos personales.

Afortunadamente, en nuestra cultura, poco a poco el período de escolarización ha ido ampliando sus márgenes, la consecuencia es clara, el alumnado entra en el sistema educativo con tres años hasta los dieciséis años, pasando por las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, es la educación obligatoria. Al finalizar ésta, las opciones académicas se bifurcan entre la opción de realizar Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior o cursar Bachillerato y, a continuación, acceder a la universidad. En caso de cursar el itinerario formativo universitario, el alumnado se encuentra en el sistema educativo, cómo mínimo, hasta los veintiuno años, a no ser que escoja la opción de la formación profesional, la cual puede terminarse con menor edad, en torno a los dieciocho años, amén de los alumnos que en cualquier momento abandona el sistema educativo sin alcanzar ninguna titulación. A la sazón, de manera acertada, comprobamos la existencia de diversas trayectorias educativas, incluso de trayectorias educativas exitosas y fracasadas.

En el sistema educativo, lo cierto y verdad, es que no sólo se transmiten conocimientos, también la escuela cumple con otras funciones, ya sean explícitas o implícitas. A nuestro modo de entender, resulta escasamente enriquecedor, obviar el componente humano de las trayectorias educativas, de manera generalizada, el estudio de las mismas, se ha centrado en comprobar qué itinerarios formativos escoge el alumnado, qué índice de alumnado alcanza determinados títulos académicos, con qué edad empiezan abandonar los estudios, cuáles son los niveles de conocimiento en las distintas etapas educativas. Así, con los macro estudios cuantitativos y globalizados sobre aspectos de las trayectorias educativas, las distintas instancias intentan conocer el sistema educativo.

A partir de su entrada en el sistema educativo, con apenas tres años de edad hasta la finalización de sus estudios, el sujeto sufre un cambio radical, basado en el crecimiento físico, el desarrollo cognitivo e intelectual, el desarrollo del lenguaje, el conocimiento social, desarrollo de normas y valores, desarrollo de la personalidad y desarrollo afectivo (Palacio, Marchesí y Coll, 2000). Fehacientemente, el gran número de horas y años de permanencia en la institución escolar, junto con la variedad de relaciones que se establecen entre sus miembros, poseen un papel primordial a la hora de comprender las paulatinas transformaciones que van cincelandando y construyendo la identidad personal del sujeto desde la más tierna infancia.

Por ende, una atención adecuada a la construcción identitaria de la persona, entre otras cosas, significaría comprender cómo la trayectoria educativa personal con toda su fenomenología, aporta

numerosos aspectos de indudable interés para la formación afectiva de la identidad. En la cultura occidental, la elaboración de historias de vida, inequívocamente, tiene que hacer referencia a los períodos de escolarización en los que se ha visto inmerso el sujeto, sobre todo, por el luengo período de tiempo que supone. El desarrollo que experimenta la persona durante todos esos años de educación obligatoria y post-obligatoria nos hace plantearnos la cuestión de cómo llegar a estudiar las trayectorias formativas del alumnado. En primer lugar, se ha de comprender cómo se desarrolla y funciona la memoria autobiográfica en esas edades, recordemos, que prácticamente, los primeros quince o veinte años de vida coinciden con la instancia del sujeto dentro de la institución educativa y en esos años la memoria autobiográfica no se comporta de igual manera. Consecuentemente, las contribuciones identitarias que derivan de las posibles trayectorias educativas tienen que ser estudiadas desde una visión global. Segundo, una vez descritas las características más importantes referentes a la memoria autobiográfica en esas edades se pasará a un estudio más profuso de los recuerdos autobiográficos educativos.

Acercarnos, al mundo biográfico del sujeto se interpreta como un ejercicio de sutileza y precisión, realizable en diferentes niveles de interpretación que oscilan, desde los más específicos hasta los más globales, como la consideración de la propia vida entera. Los recuerdos que los sujetos forman de sus eventos, periodos e historia de vida se encuentran en estrecha relación con el momento del ciclo vital en el que el sujeto recuerda su pasado, esto es, cada etapa o período de edad posee peculiaridades distintas que influyen en cómo es utilizada

la memoria autobiográfica. La capacidad de recordar eventos de la propia vida empieza a desarrollarse durante la infancia y el funcionamiento de los procesos básicos de la memoria autobiográfica sigue el mismo comportamiento de otros componentes cognitivos, es decir, se desarrollan ampliamente durante la infancia y adolescencia, se estabilizan en la adultez y declinan en la vejez (Baltes 1997). Aunque, las habilidades que sostienen los procesos implicados en la memoria autobiográfica se adquieren principalmente en la adolescencia, ello no implica la carencia de crecimiento en el contenido e interpretación de la memoria autobiográfica, en consonancia con los postulados de la neuroplasticidad, tal y como, expusimos al principio de este trabajo.

Conway y Holmes (2004), tomando como base de análisis las etapas psicosociales que ocurren a lo largo de la vida, realizaron un estudio con personas ancianas para que recordaran libremente eventos de cada una de las décadas de su vida. Los resultados que proporcionaron son de especial interés, para comprobar que en cada etapa de la vida existen contenidos autobiográficos predominantes, los cuales se encuentran relacionados con las etapas psicosociales, por tanto, la codificación de los recuerdos autobiográficos se halla estrechamente unida con la edad del sujeto.

Elaborar la narración de la trayectoria formativa personal se encuentra íntimamente ligado con la curva de desarrollo de la memoria autobiográfica que se produce a lo largo del ciclo vital. Si bien es cierto, que ya hemos hecho mención a ella, creemos conveniente describirla más detalladamente, pues aportará una mejor

visión de los cambios que se producen en la memoria autobiográfica, y como estos tienen claras influencias en los recuerdos autobiográficos que darán forma a la trayectoria educativa personal.

Se acepta, con un buen grado de acuerdo, que los requisitos cognitivos y psicosociales para elaborar una historia de vida no tienen lugar hasta la adolescencia tardía o principio de la adultez. Sin embargo, la aparición de las capacidades necesarias para elaborar la historia de vida no surge de manera súbita, sino que se precisa de algunos prerequisites y antecedentes. A la sazón, la cuestión a resolver es cuándo surgen esos elementos que favorecen la elaboración de la historia de vida. Al igual que ocurre, con otros ámbitos del desarrollo del sujeto, no existe un momento preciso en el cual surjan los elementos a coaligar, en todo caso, es el desarrollo psicológico del individuo el que va a permitir la aparición paulatina de herramientas cognitivas que favorezcan la construcción de la historia de vida.

Los hallazgos provenientes de la Psicología Evolutiva nos indican que, desde sus primeros momentos de vida, el ser humano en contacto con su entorno empieza a formar una tupida red de conexiones neuronales que favorece su desarrollo cognitivo. Obviamente, la memoria autobiográfica va en paralelo al desarrollo cognitivo del sujeto. La amnesia infantil es la primera etapa en el desarrollo de la memoria autobiográfica a lo largo del ciclo de la vida, existiendo algunas teorías que corroboran este hecho (Wang, 2003). La actividad mental de los infantes está limitada para pensar sobre ellos mismos y su pasado. Así, un gran interés se despierta en los

estudios de desarrollo de los infantes, por conocer cuándo comienzan los recuerdos autobiográficos y cómo son organizados a partir de la infancia. Hay un amplio consenso (Nelson, 1993; Fivush, Haden y Reese, 1996 y Bauer, 1997), en determinar que sobre los 5 ó 6 años, incluso, algo menos, los niños desarrollan la habilidad para recordar eventos individuales pasados y narrarlos. Esto demuestra que con bastante prontitud los procesos más elementales de recordar, organizar y formar recuerdos autobiográficos se encuentran en la vida del sujeto. Sin embargo, aunque, lo niños de esas edades están constantemente procesando toda clase de experiencias, ello no quiere decir que estén construyendo explícitamente su identidad, en el sentido, de construcción de una historia de vida integra, coherente y con significado, más bien, están recabando información para las identidades que en un futuro construirán (McAdams, 2001).

La segunda etapa es el pico de reminiscencia donde hay un importante aumento de los recuerdos autobiográficos específicos comparándolo con las otras etapas. En el pico de reminiscencia, junto con los recuerdos de eventos específicos, también emerge una gran variedad de recuerdos de diversa índole. Los recuerdos de este período se consideran como más importante que los de otras etapas, además, son más precisos y se consideran muy apropiados para incluir en las autobiografías. Algunas teorías intentan dar explicación al fenómeno del pico de reminiscencia, refiriéndose al hecho de que son experiencias que ocurren por primera vez o que la codificación es más eficiente. No obstante, sin querer adelantar acontecimientos, parece ser que todo apunta hacia otro camino, que dista bastante distancia de estas propuestas. Básicamente, en esta etapa que comprende las

edades entre los 10 y 30 años ocurren un cúmulo de experiencias novedosas que suceden en un periodo de vertiginosos cambios que da paso a una etapa de estabilidad. Se asume que los recuerdos del periodo de rápidas transformaciones son muy distintos a los de la etapa de estabilidad, de aquí, la mayor accesibilidad y formación de recuerdos. Comparativamente, esto se corrobora atendiendo a otras etapas que no tienen esos cambios tan rápidos, ya que no se accede con la misma facilidad a los recuerdos de esos períodos. En términos del modelo SMS, los cambios relacionados con las metas y sus recuerdos tienen vinculaciones directas con el *self*, sobre todo, por las experiencias *self-defining* de este período que tienen un efecto poderoso en la formación de la identidad personal.

Si bien, constantemente, hemos hecho hincapié en las trayectorias formativas personales refiriéndonos a las edades comprendidas dentro de la educación formal en sus distintas versiones, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y Universidad. No está demás, apereciéndonos de la sociedad del conocimiento y del sugerente y necesario aprendizaje a lo largo de la vida, conocer a rasgos generales, el funcionamiento de la memoria autobiográfica en edades no comprendidas dentro de la educación formal, ya que la trayectoria formativa personal puede estar compuesta por otras situaciones educativas, tales como, la formación continua, la formación profesional ocupacional, etc.

Los estudios a partir de los 35 o 40 años, sobre todo, en la vejez se han centrado en la pérdida de calidad de los recuerdos

autobiográficos. Siguiendo las anotaciones de Cohen (1998), dilucidamos que los resultados, a este respecto, han arrojado luz en dos direcciones opuestas, por un lado, se demuestra que no existen diferencias relacionadas entre la calidad de los recuerdos autobiográficos y la edad, por otro lado, se ratifica que hay un deterioro de la calidad de los recuerdos autobiográficos. Esta disputa entre ambas posturas puede ser resuelta si comprendemos que en la vejez la memoria autobiográfica se escinde en dos tipos de memoria: la primera, clara y precisa; la segunda, imprecisa y carente de detalles. Sin embargo, dependiendo de los métodos de investigación los resultados toman una postura u otra. Desde la metodología de recuerdos auto-seleccionados, los recuerdos autobiográficos son altamente específicos, son muy significativos en la historia de vida y habitualmente repetidos mentalmente. En la metodología de recuerdos diseñados por el experimentador, hay menor especificidad, confusión y confabulación.

Una vez aclarado, el horizonte de la memoria autobiográfica y su relación con la edad, las anotaciones de Pillemer, *et al.*, (1999) serán un buen apoyo para adentrarnos en los recuerdos que forman la trayectoria formativa. Las experiencias cotidianas de los niños y adolescentes se encuentran impregnadas por la influencia de episodios educacionales y, aunque, no han sido objeto de estudio profuso, indiscutiblemente, las experiencias educativas aportan información válida a las historias vida. En el contexto educativo el alumnado y el profesorado son los protagonistas principales. De su estrecha interacción pueden surgir recuerdos duraderos para ambos, ya que los profesores no sólo transmiten conocimiento académico, en general, su

quehacer cotidiano dentro del aula puede tener una clara influencia en la personalidad del alumnado. La influencia también se produce en el sentido contrario, un claro ejemplo, es el cansancio o agotamiento emocional experimentado por los profesores en su *praxis* docente, sobre todo, en estos últimos tiempos, donde las demandas y exigencias a la escuela y, en particular, al profesorado han aumentado con creces mientras que las condiciones y recursos laborales para solventarlas han sido evidentemente insuficientes (García Carrasco, *et al.*, 2006). La violencia escolar, la falta de respeto hacia los profesores, la pérdida de autoridad, la indefensión ante el comportamiento disruptivo del alumnado produce huellas mnésicas afectivas negativas de indudable repercusión en la formación identitaria del docente. Sin resquicios para la duda, los personajes educativos (profesores-alumnos) protagonizan tramas significativas más complejas y decisivas que una simple transmisión de conocimientos.

Se comprende que la trama de las experiencias educacionales forma el contenido de los recuerdos autobiográficos. Estos, posteriormente, servirán para construir las trayectorias formativas personales como parte de las historias de vida. Si pormenorizamos en ellos, no es suficiente con un registro anecdótico de experiencias educacionales, al modo en que Meier (1986) propuso su estudio sobre pequeños momentos de aprendizaje. En un intento más sistemático por cuantificar y medir el impacto de los episodios educacionales específicos, Astin (1993) se preguntaba *¿qué pasa en el colegio?*, concluyendo que la relación entre profesorado y estudiantes tiene una enorme influencia en el desarrollo de estos últimos. Con la misma intención Pascarella y Terenzini (1991), indicaban que la influencia o

el impacto del profesorado sobre el alumnado es mayor, en la medida, que mantienen interacciones fuera del entorno formal del aula.

En esta misma línea, Pillemer, *et al.*, (1991), plantea un interesante estudio sobre los recuerdos de eventos educacionales. Con la pretensión de resolver anteriores limitaciones metodológicas que obstaculizaban la formación de recuerdos, tales como, conocer un período muy concreto de la trayectoria educativa o diseñar preguntas que dificultaba la accesibilidad a los recuerdos, Pillemer, proyecta, en primer lugar, indagar en los recuerdos de los estudiantes, bajo la óptica de la construcción libre de recuerdos, esto es, describe lo primero que se te venga a la mente. En segundo lugar, no dirigirse sólo a un punto concreto de tiempo, todo lo contrario, prefiere períodos de tiempo prolongados, por ejemplo, los años vividos en un colegio durante la infancia.

Solventadas las cuestiones metodológicas, los resultados no se hacen esperar. En una primera fase, se analizan los recuerdos autobiográficos educativos del alumnado que todavía cursa estudios, esos datos ofrecen interesantes aspectos, a saber: primero, la distribución temporal de los recuerdos indica que la mayor accesibilidad se produce con los recuerdos de los primeros meses del año académico. Segundo, la estructura de los recuerdos se dividen en tres bloques: el específico, que contiene descripciones concretas y explícitas de un evento en el tiempo; el general, se trata de descripciones no específicas o resúmenes amplios de algún evento y el mixto que combina los dos anteriores. Tercero, las características de los eventos recordados, entre los que se encontraban los académicos,

el amor, el ocio y el alojamiento. Cuarto, la evaluación de los recuerdos, donde los eventos recordados son mayoritariamente emocionales, en comparación con otros recuerdos de menor calado emocional.

Si bien, esos resultados poseen un interés relativamente importante, lo más significativo proviene de la segunda fase del estudio, en la cual se realizó el mismo procedimiento, pero con discentes que habían acabado sus estudios en el mismo colegio 22 años antes. Aquí, se demuestra que los recuerdos de ambos grupos presentan patrones de alta consistencia entre ellos, esto es, la distribución temporal de los recuerdos, su estructura y las características de los eventos recordados son muy similares, a pesar del tiempo transcurrido. Todo ello, arroja luz sobre como los recuerdos educativos forman parte de la historia de vida de las personas. Así, pues, se afianza la idea de que estos recuerdos aportan información significativa para la formación identitaria, en este sentido, no es nada descabellado pensar en la elaboración de trayectorias formativas personales como recursos significativos para la construcción de la identidad personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, H. (1998) *La condición humana*. Barcelona, Paidós.

- ARMSTRONG, T. (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires, Manantial.
- ASTIN, A. W. (1993) *What matters in college?*. San Francisco, Jossey-Bass.
- BADDELEY, A.D. et al., (1996) Schizophrenic delusions and the construction of autobiographical memory, en RUBIN, D. C. (ed.). *Remembering our past: Studies in autobiographical memory*. Cambridge, Cambridge University Press, 384–428.
- BALTES, P. B. y STAUDINGER, U. M. (2000) Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence, *American Psychologist*, 55, 122-136.
- BAUER, P. (1997) Development of memory in early childhood, en COWAN, N. (ed.). *The development of memory in childhood*. Sussex, Psychology Press, 83-112.
- BERNAL GUERRERO, A. (2003) El constructo madurez personal como competencia y sus posibilismos pedagógicos, *Revista Española de Pedagogía*, 225, 243-261.
- BERNAL GUERRERO, A. (2002) El concepto de Autorrealización como identidad personal. Una revisión crítica, *Cuestiones Pedagógicas*, 16, 11-23.
- BLAGOV, P.S. y SINGER, J.A. (2004) Four dimensions of self-defining memories (Specificity, meaning, content, and affect) and their relationships to self-restraint, distress, and repressive defensiveness, *Journal of Personality*, 72, 481–512.
- BLUCK, S. y HABERMAS, T. (2000) The Life Story Schema, *Motivation and Emotion*, (2) 24, 121- 141.
- BRUNER, J. (1987) Life as narrative, *Social Research*, 54, 1-32.
- BRUNER, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- BRUNER, J. (1998) Los fundamentos de las primeras atenciones humanas: los inicios, *Infancia y Aprendizaje*, 82, 119-127
- BRUNER, J. (2004) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- BRUNER, J. (2001): Self-making and world-making, en BROCKMEIER, J. y CARBAUGH, D. (eds.). *Narrative and Identity. Studies in Autobiography, Self and Culture*. Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 25-37.
- COHEN, G. (1998) The effects of Aging on Autobiographical Memory, en THOMPSON, C. P. et al., (eds.). *Autobiographical Memory. Theoretical and Applied Perspectives*. London, Lawrence Erlbaum, 105-123.

- CONWAY, M. A. y HOLMES, A. (2004): Psychosocial Stages and the Accessibility of Autobiographical Memories Across the Life Cycle, *Journal of Personality*, 72 (3), 461-480.
- CONWAY M.A.; SINGER, J.A. y TAGINI, A. (2004): The self and autobiographical memory: correspondence and coherence, *Social Cognition*, 22 (5), 491-529.
- CONWAY, M. A. (2005) Memory and self, *Journal of Memory and Language*, 53, 594-628.
- ERIKSON, E. H. (1963) *Childhood and society*. New York, Norton.
- ERIKSON, E.H.(1997) *The life cycle completed*. New York, W.W.Norton & Company.
- EXTREMERA, N y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2001) El modelo de inteligencia emocional de Mayor y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores, en las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI , 132-145.
- FIVUSH, R. y KUEBLI, J. (1997) Making everyday events emotional: The construal of emotion in parent-child conversations about the past, en STEIN, N.L. *et al.*, (eds.). *Memory for everyday and emotional events*. London, Erlbaum. 239-266.
- FIVUSH, R. *et al.*, (1996) Remembering, recounting and reminiscing: The development of autobiographical memory in social context, en RUBIN, D. C. (ed.). *Reconstructing our past: An overview of autobiographical memory*. New York, Cambridge University Press, 341-359.
- FIVUSH, R. (1994) Constructing narrative, emotion, and self in parent-child conversations about the past, en NEISSER, U y FIVUSH, R. (eds.). *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*, New York, Cambridge University Press. 136-157.
- FRANKL, V. E. (2003) *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Herder.
- GARCÍA CARRASCO, J. *et al.*, (2006) La defeción en el sistema emocional: el territorio de la anormalidad y la patología emocional, en ASENSIO, J. M. *et al* (coords.). *La vida emocional*. Barcelona, Ariel, 127-167.
- GARDNER, H. (1983) *Frames of mind: The theory of múltiple intelligences*. New York, Basica Books.

- GOLEMAN, D. (1995) *Emotional Intelligence*. New York, Bantam Books.
- HAIGHT, B. K., *et al.*, (2000) The extended effects of the life review in nursing home residents, *International Journal of Aging and Human Development*, 50, 151-168.
- LeDOUX, J. (1999) *El cerebro emocional*. Barcelona, Planeta.
- MAYER, J. D. y COBB, C. D. (2000) Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?, *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P (1993) The intelligence of emotional intelligence, *Intelligence*, 17, 433-442.
- MAYER, J. D.; *et al.*, (2001) Emotional intelligence as a standard intelligence, *Emotion*, 1, 232-242.
- McADAMS, D. P. (2001) The Psychology of Life Stories, *Review of General Psychology*, 2 (5), 147-158.
- McADAMS, D. P. (1988) *Power, intimacy, and the life story*. New York, Guilford Press.
- McINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- MEIER, D. (1986) Learning in small moments, *Harvard Educational Review*, 56, 298-300.
- MOLERO, C. SAÍZ, V. y ESTEBAN C. (1998) Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1 (30), 11-30.
- NEISSER, U. (1988) Five Kinds of Self-knowledge, *Philosophical Psychology*, 1, 35-59.
- NEISSER, U. (1988) Five Kinds of Self-knowledge, *Philosophical Psychology*, 1, 35-59.
- NELSON, K (1993) The psychological and social origins of autobiographical memory, *Psychological Science*, 4, 7-14.
- NÚÑEZ CUBERO, L. *et al.*, (2006) Propuestas pedagógicas para educar las emociones, en ASENSIO, J. M. *et al* (coords.). *La vida emocional*. Barcelona, Ariel, 197-220.
- PALACIO, J. MARCHESI, A. y COLL, C. (2000) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- PASCARELLA, E. T. y TERENCEZINI, P. T. (1991) *How college affects students*. San Francisco, Jossey-Bass.
- PILLMER, D. B. (2001) Momentous Events and the Life Story, *Review of General Psychology*, 2 (5), 123-134.
- PILLEMER, D. B.; DESROCHERS, A. B Y EBANKS, C. M. (1998) Remembering the Past in the Present: Verb Tense, en THOMPSON, CH. P. *et al.*, (eds.). *Autobiographical Memory*.

- Theoretical and Applied Perspectives*. London, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 145-162.
- PILLEMER, D. B. *et al.*, (1991) Chapters in narratives: Evidence from oral histories of the first year in college, *Journal of Narrative and Life History*, 1, 3-14.
- PILLEMER, D. B. *et al.*, (1999) Memories of college: The importance of specific educational episodes, en RUBIN, D. C. (ed.). *Remembering our past. Studies in autobiographical memory*. New York, Cambridge University Press, 319-337.
- RICOEUR, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (1984) *Times and narrative*. Chicago. University of Chicago Press.
- ROBINSON, J. A. y TAYLOR, L. R. (1998) Autobiographical memory and self-narratives: A tale of two stories, en THOMPSON, D. J. *et al.*, (eds.). *Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives*. Mahwah, N. J., Erlbaum, 125-143.
- RUBIN, D. C. (1998) Beginnings of a Theory of Autobiographical Remembering, en THOMPSON, CH. P. *et al.*, (eds.). *Autobiographical Memory. Theoretical and Applied Perspectives*. London, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 47-67.
- RUBIN, D. C.; WETZLER, S. E., y NEBES, R. D. (1989) Autobiographical memory across the adult lifespan, en RUBIN, D. C. (ed.). *Autobiographical memory*. Cambridge, Cambridge University Press, 202-221.
- SINGER, J. A y SALOVEY, P. (1993) *The remembered self: Emotion and memory in personality*. New York, The Free Press.
- TOMKINS, S. S. (1979) Script theory: Differential magnification of affects, en HOWE, H. E. y DIENSTBIER, R. A. (eds.). *Nebraska Symposium on Motivation 1978*. vol 26. Lincoln, University of Nebraska Press, 201-236.
- TOMKINS, S. S. (1987) Script theory, en ARANOFF, J. *et al.*, (eds.). *The emergence of personality*. New York, Springer, 201-236.
- TULVING, E. (1983) *Elements of episodic memory*. New York, Oxford University Press.
- WANG, Q. (2003) Infantile amnesia reconsidered: A crosscultural analysis, *Memory*, 11 (1), 65-80.
- WILSON, B.A.; BADDELEY, A.D. y KAPUR, N.(1995) Dense amnesia in professional musician following herpes simplex

virus encephalitis, *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 17, 668–681.