

Guia de psicologia del desenvolupament

Beatriz Martín del Campo

PID_00146946



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	6
1. Psicologia del desenvolupament per a educadores i educadors socials	7
1.1. Sentit de la psicologia del desenvolupament per a l'educació social	8
1.1.1. I quin és, llavors, el sentit?	10
1.2. Àmbits de pràctica de l'educació social	11
1.3. Perspectives dins de la psicologia del desenvolupament	17
1.3.1. Perspectives generalistes: la psicoanàlisi i el conductisme	19
1.3.2. Teories del desenvolupament: la teoria psicogenètica de Piaget, la teoria sociocultural de Vigotski i les teories del desenvolupament derivades del Processament de la Informació	21
1.3.3. Perspectives contemporànies en psicologia del desenvolupament	26
2. Psicologia del desenvolupament: competències, continguts i recursos	35
2.1. Psicologia del desenvolupament: competències i continguts	35
2.2. Síntesi dels continguts de l'assignatura	41
2.2.1. Unitat didàctica 1. Història, mètodes i conceptes fonamentals de la psicologia del desenvolupament	41
2.2.2. Unitat didàctica 2. Perspectives teòriques en psicologia del desenvolupament	42
2.2.3. Unitat didàctica 3. El desenvolupament en la primera infància, contextos i processos: preparació per a la maternitat i la paternitat	45
2.2.4. Unitat didàctica 4. El desenvolupament en la segona infància, contextos i processos: escola, família, iguals i mitjans de comunicació	47
2.2.5. Unitat didàctica 5. Adolescència, joventut i entorn social	50
2.2.6. Unitat didàctica 6. L'edat adulta i la vellesa en la nostra societat	53
2.3. Vinculació dels continguts amb el material bàsic	54
2.4. Vinculació dels continguts amb altres materials i recursos	56

2.4.1.	Unitat didàctica 1. Història, mètodes i conceptes fonamentals de la psicologia del desenvolupament	56
2.4.2.	Unitat didàctica 2. Perspectives teòriques en psicologia del desenvolupament	57
2.4.3.	Unitat didàctica 3. El desenvolupament en la primera infància, contextos i processos: preparació per a la maternitat i la paternitat	58
2.4.4.	Unitat didàctica 4. El desenvolupament en la segona infància, contextos i processos: escola, família, iguals i mitjans de comunicació	60
2.4.5.	Unitat didàctica 5. Adolescència i entorn social	61
2.4.6.	Unitat didàctica 6. L'edat adulta i la vellesa en la nostra societat	62
2.5.	Resum d'unitats i recursos	63
3.	Annex: articles de reflexió.....	66
3.1.	Annex 1	66
3.2.	Annex 2	67
3.3.	Annex 3	68
3.4.	Annex 4	69
3.5.	Annex 5	72
	Bibliografia.....	73

Introducció

La finalitat d'aquesta guia és facilitar l'estudi de l'assignatura situant-ne el material bàsic (González, 2006) en un context més ampli, que relacioni els coneixements que la Psicologia del desenvolupament aporta sobre el ser humà, amb la seva importància en la pràctica de l'educació social. Així mateix, pretenem contextualitzar l'assignatura en un marc concret d'actuació, que faciliti un estudi significatiu i crític a partir de diverses fonts.

Objectius

En concret, els objectius d'aquesta guia d'estudi són els següents:

- 1.** Oferir un marc significatiu des del qual estudiar *Psicologia del desenvolupament* en el grau d'Educació Social.
- 2.** Facilitar-ne l'estudi, aportant un marc teòric de referència en el qual puguem situar els continguts de l'assignatura.
- 3.** Contextualitzar l'estudi de l'assignatura en la formació i la pràctica professional d'un educador social.
- 4.** Oferir diferents recursos per a aprofundir en les unitats didàctiques.
- 5.** Orientar l'estudi de l'assignatura aportant recursos visuals que facilitin a l'estudiant la integració de la informació a partir de diverses fonts.
- 6.** Aportar activitats pràctiques que situïn l'aprenentatge dels estudiants en casos concrets.

1. Psicologia del desenvolupament per a educadores i educadors socials

Psicologia del desenvolupament és una assignatura bàsica de sis crèdits de la branca de Ciències Socials i Jurídiques del pla d'estudis d'Educació Social. Aquesta assignatura s'imparteix en el primer curs del grau d'Educació Social i aporta els coneixements bàsics sobre el desenvolupament de l'ésser humà i dels processos psicològics que el componen. Així mateix, es relacionen aquests coneixements amb l'aplicació que tenen en la intervenció socioeducativa pròpia de l'educació social.

L'objectiu d'aquesta guia és facilitar l'estudi de l'assignatura situant-ne el material bàsic (González, 2006) en un context més ampli que relacioni els coneixements que la psicologia del desenvolupament aporta sobre l'ésser humà amb la importància que tenen en la pràctica de l'educació social.

Lectura recomanada

González, E. (2006). *Psicología del ciclo vital*. Madrid: Editorial CCS.

Des del nostre punt de vista, aquesta importància és triple. D'una banda, si l'objectiu de l'educació social és dotar certs grups humans de recursos educatius que els possibilitin la integració plena en la societat, hem de tenir en compte els processos evolutius en què hi ha implicades aquestes persones i conèixer les fites fonamentals per què passen les persones al llarg de la vida; de manera que, quan treballem amb grups humans, sapiguem, segons la seva edat, procedència social i cultural, gènere, etc., les peculiaritats d'aquest grup.

D'altra banda, les educadores i els educadors socials han de conèixer els processos psicològics implicats en l'aprenentatge de les persones, i també les seves peculiaritats de pensament segons l'edat. Les diverses teories del desenvolupament ens expliquen com construeixen el coneixement sobre el món les persones, i en aquest sentit és fonamental que la tasca d'un educador sigui fonamentada empíricament quant al tipus de mètodes que utilitzarà per a "educar" els grups amb què treballa.

Hi ha un tercer motiu pel qual l'estudi de la psicologia del desenvolupament és important per a l'educador i l'educadora social. Aquest estudi el convidarà a reflexionar sobre el concepte de **desenvolupament** que es maneja en la societat occidental i a reformular-lo en termes dels casos pràctics concrets amb què s'enfronti al llarg de la seva professió. Per això, és important que l'estudiant d'educació social s'introdueixi en el coneixement dels múltiples enfocaments que componen la psicologia del desenvolupament. D'aquesta manera, prendrà consciència que el desenvolupament humà no és una cosa que és allà fora per a ser descoberta, sinó que es materialitza a partir de la idea de l'ésser humà i dels objectius pràctics de les persones que formulen la seva definició.

Per tant, al llarg d'aquest apartat tractarem, en primer lloc, d'aprofundir en el sentit que té l'estudi de la psicologia del desenvolupament per a les educadores i els educadors socials. En segon lloc, plantejarem la relació de l'assignatura amb els diversos àmbits d'actuació de l'educació social. Finalment, farem una introducció als principals enfocaments teòrics d'aquesta disciplina, que serà complementària a la que ofereixen els materials de l'assignatura.

1.1. Sentit de la psicologia del desenvolupament per a l'educació social

Tota persona que es dedica a l'educació ha de tenir en compte que el model de persona que manté és fonamental per a dirigir la seva acció professional. Aquest **model de persona** fa referència a l'ideal que tot educador o educadora persegueix quan fa la seva feina. Quins objectius perseguim amb la nostra acció educativa? Com actuem per a assolir-los? Per què dissenyem els entorns educatius d'una manera i no d'una altra? La resposta a totes aquestes preguntes està relacionada en certa manera amb la perspectiva de desenvolupament humà que adoptem i depèn de la manera com nosaltres mateixos, com a educadors, ens situem respecte a les persones a qui va dirigida la nostra acció. Reflexionem sobre tres formes ben diferents d'acostar-se al fet educatiu, i que comporten relacions que van de la màxima asimetria a la màxima simetria:

- **L'educador com a director d'orquestra.** Si pensem que les persones amb qui treballem necessiten coneixements i recursos que nosaltres tenim per a assolir una integració social plena, llavors el procés serà unidireccional des de l'educador o l'educadora cap a l'educand. Des d'aquest punt de vista, l'educador és el protagonista del procés educatiu; ell decideix què és el que cal ensenyar, per a què i per què. Des d'aquest punt de vista, els coneixements que cal adquirir són prefixats d'alguna manera des de la perspectiva del grup dominant. Les persones que no estan integrades a la societat tenen manques de coneixement i de recursos que l'educador o l'educadora social els ha de proporcionar.
- **L'educador social com a mitjà per a adquirir poder.** Si, d'altra banda, la nostra creença és que les persones actuen i viuen en entorns socials en què adquireixen les habilitats per a participar en la vida social, el procés pot ser més simètric quan nosaltres mirem de comprendre la complexitat de la situació vital de les persones amb qui treballem i de facilitar, des d'aquesta situació, un enfortiment de les xarxes socials per dotar aquestes persones de més recursos i més bons. Des d'aquest punt de vista, les formes d'adaptació social són diverses; no hi ha una sola manera de relacionar-se amb el món i interpretar-lo, i, per tant, les formes de marginació social tenen l'origen en les relacions de poder que es donen entre els diversos grups socials. Si les formes adaptatives que desenvolupa un dels grups que componen la nostra comunitat passen a ser les úniques formes d'assolir privilegis i recursos socials, no és que els altres grups estiguin equivocats en les maneres d'adaptar-se, sinó que requereixen fer conscients les diferències

d'accés als privilegis per a desenvolupar habilitats apropiades per a accedir als recursos disponibles, o bé per a crear vies d'accés alternatives, o bé per a desenvolupar pràctiques que augmentin la justícia social.

- **L'educador social com a mitjà per a l'autodeterminació.** Finalment, si a més pensem que cada persona ha d'aprendre –i té dret de fer-ho– a construir el seu propi itinerari de desenvolupament i aprenentatge per a una integració plena en la societat, llavors el nostre paper com a educadors passa a ser el d'un guia que dóna suport a aquest procés d'autodeterminació i acompanya la persona, i li ofereix en moments puntuals recursos que li poden ser útils, però deixant que sigui ella mateixa qui decideixi el "currículum" que s'implementa i el camí que se segueix.

No amagarem que, entre aquestes tres maneres d'entendre l'educació social, ens decantem cap a les dues últimes: l'educació com un procés de presa de consciència de les maneres de veure la realitat i d'actuar-hi per buscar maneres més eficaces d'accedir als privilegis socials i com un procés d'elecció del camí pel qual s'ha de transitar al llarg del cicle vital. Aquest tipus d'educació és incompatible amb la figura del mestre que ho sap tot i que sempre té la raó, i l'alumne que solament sap el que li ensenya el mestre i n'ha d'atendre les explicacions.

En aquest sentit, hem de tenir en compte que les diverses perspectives o paradigmes que componen la psicologia del desenvolupament tenen una relació concreta amb aquestes diverses maneres de veure l'ésser humà i, per tant, d'educar-lo. Si pensem que el desenvolupament depèn de l'acumulació de coneixement de l'educand, educarem des de la nostra perspectiva de protagonista que sap el que l'altre necessita adquirir. Si al contrari pensem que el desenvolupament depèn de la participació activa en els entorns de pràctica que ens brinda la nostra comunitat i que són les motivacions i necessitats concretes de l'individu les que el guiaran per camins de desenvolupament no prefixats, llavors educarem convertint-nos en guies i suports dels nostres educands, que són els veritables protagonistes d'aquest procés.

En definitiva, els processos educatius depenen en gran manera de la idea que tingui l'educador sobre la manera com aprenen les persones o com construeixen el coneixement sobre el seu món. És per això que l'estudi de la psicologia del desenvolupament farà que l'educador social sigui conscient de la teoria del desenvolupament que fa servir en la tasca educativa i les conseqüències que l'ús d'aquestes teories tenen en la seva pràctica professional.

1.1.1. I quin és, llavors, el sentit?

Per tant, per què és important que els futurs educadors socials estudiïn *Psicologia del desenvolupament*? La resposta a aquesta pregunta no és tan senzilla com pot semblar. Una psicòloga del desenvolupament tradicional diria que l'estudi d'aquesta matèria és rellevant perquè assenyala als educadors quin ha de ser el resultat final del procés educatiu (en què s'han de convertir les persones a qui pretén educar) o perquè en el procés educatiu és important tenir en compte els processos de pensament i aprenentatge característics a cada moment evolutiu. Tanmateix, com que no ens manifestem des d'una actitud tradicional, trobem motius diferents i fins i tot més substancials pels quals un educador social ha d'estudiar *Psicologia del desenvolupament*. Són els següents:

- Perquè la psicologia del desenvolupament obre un camp de reflexió sobre els processos de canvi de l'ésser humà i els seus factors desencadenants. La tensió entre el concepte de *maduració* i *aprenentatge*, la tensió entre el mecanicisme, l'organicisme i el contextualisme són reflexions útils per a una persona que es dedicarà a l'educació. La creença que ha de desenvolupar una educadora social en l'**educabilitat del subjecte** depèn d'aquest debat, i aquesta creença bascula perillosament entre la creença que les característiques de l'ésser humà depenen fonamentalment de factors biològics i el pensament que l'experiència humana és una experiència fonamentada culturalment i socialment.
- Perquè la psicologia del desenvolupament obre una sensibilitat necessària cap a les diferències en les diverses etapes de la vida, tant pel que fa als canvis que es produeixen en l'individu mateix com als diferents contextos de desenvolupament per què passa al llarg de la vida. Cal que l'educador tingui en compte les peculiaritats de la persona i se sensibilitzi davant dels diversos objectius educatius que es plantegen segons aquestes diferències. D'altra banda, des d'aquest punt de vista s'obre la reflexió sobre la universalitat o no dels canvis al llarg de l'edat i dels contextos en els diversos entorns culturals. Els educadors socials han de reflexionar sobre la qüestió de si grups culturals diferents tenen **trajectòries evolutives diferents** i **contextos de desenvolupament diferents**. Aquesta reflexió és crucial perquè, com a resultat, dóna lloc a un punt de vista ideològic necessari quan ens dedicarem a l'educació en entorns multiculturals. I en la nostra societat actual aquesta mena d'entorns augmenten i dominen el panorama social.
- Perquè l'estudi de la psicologia del desenvolupament, com ja hem assenyalat, ajuda els futurs educadors i educadores socials a situar-se ideològicament sobre el model de persona i el model educatiu que adoptaran al llarg de la trajectòria professional. I això és així perquè la mateixa psicologia del desenvolupament és subjecta a tensions d'aquesta mena entre els seus diversos plantejaments teòrics. Les diverses maneres de conceptualitzar el desenvolupament de la persona impliquen maneres diferents de dur-ne a terme l'educació. Plantejar l'existència d'una **seqüència previsi-**

ble de desenvolupament davant de la consideració de la **influència del context i la relació social en el creixement personal** ens conduirà a maneres molt diferents de triar els nostres mètodes educatius (veure Bruner més endavant).

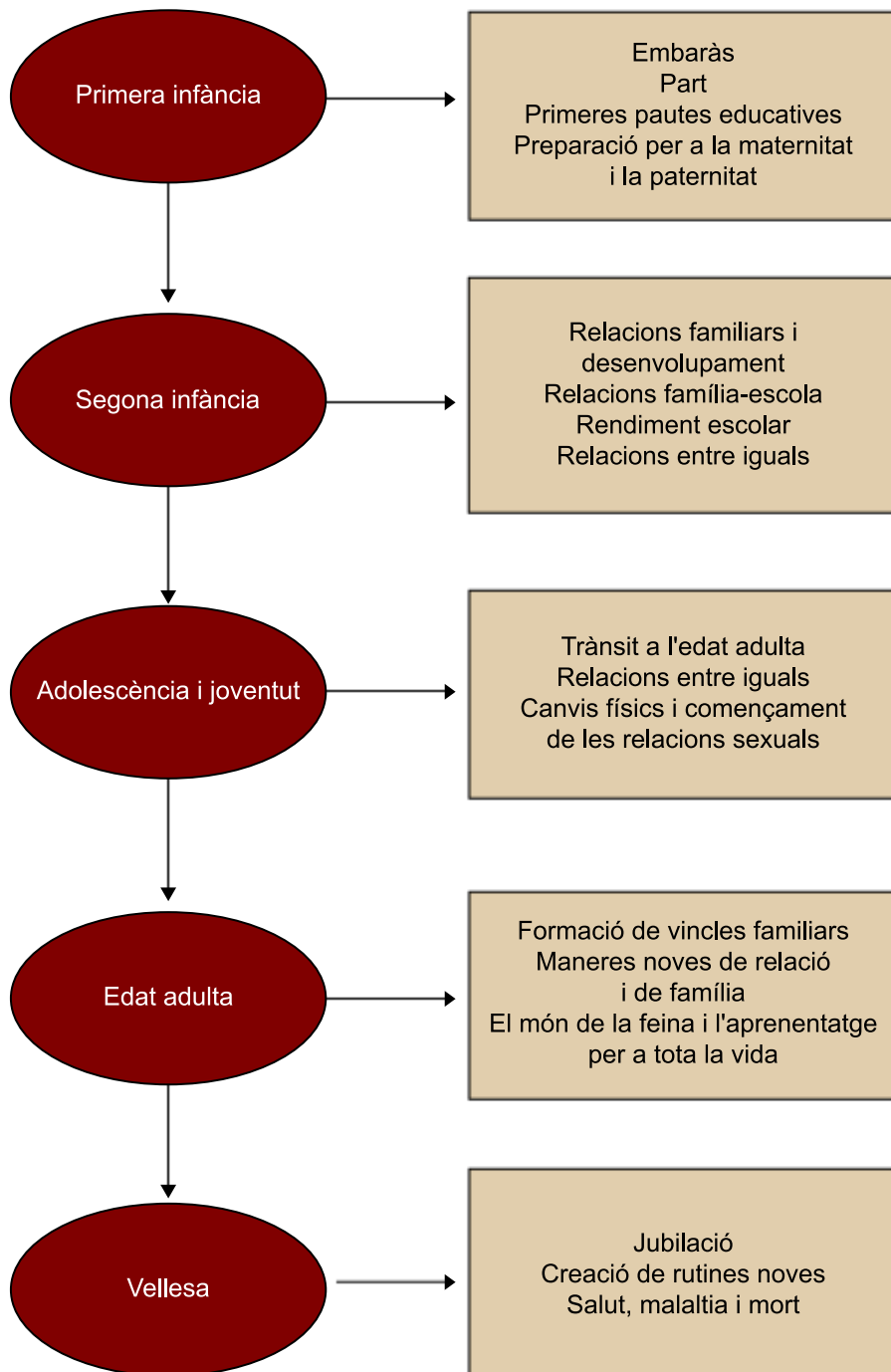
- Perquè l'estudi de la psicologia del desenvolupament pot orientar els processos de "transmissió educativa" en dos sentits. L'educació social, s'ha de dedicar a promoure el canvi individual transmetent coneixements a persones concretes? O, al contrari, s'ha de centrar a promocionar contextos idonis que possibilitin el canvi per mitjà de la participació social? En aquest sentit, la psicologia del desenvolupament aprofundeix en els canvis normatius al llarg del cicle vital, no solament pel que fa a processos maduratius sinó també a adaptacions diverses per les quals passen les persones a causa del canvi de contextos de desenvolupament en determinades fases de la seva vida en una cultura concreta. Així, és de summa importància la reflexió a què conviden certes teories del desenvolupament, com el model ecològic, en la qual no solament s'analitzen les característiques de la persona sinó també les característiques que tenen determinats contextos com a àmbits de desenvolupament. En aquest sentit, la psicologia del desenvolupament ens ofereix una imatge sobre **el que la societat espera d'una persona en diversos moments del seu cicle vital i dels contextos en què participa**, com la família, l'escola o la comunitat. Això ens condueix a una altra manera d'orientar els processos de transmissió educativa mitjançant la reflexió sobre on s'han de situar: sobre la persona (processos de canvi individual) o sobre el grup social (processos de canvi grupal)?

En definitiva, la psicologia del desenvolupament pot orientar els processos d'intervenció socioeducativa i oferir vies per a reflexionar sobre el model de persona que manegem en les nostres intervencions educatives i sobre les formes de canvi que possibiliten els processos educatius.

1.2. Àmbits de pràctica de l'educació social

Com ja hem assenyalat, la psicologia del desenvolupament aporta a l'educació social un coneixement essencial a l'hora d'intervenir amb grups humans. Aquesta disciplina engloba el coneixement sobre els canvis que es produeixen en l'ésser humà al llarg del cicle vital, els quals poden ser de classe i origen molt diversos: biològic, social, cultural i lligats a la història de vida personal. L'educació, com a pràctica que ha d'estar lligada a les condicions vitals de les persones, no pot ser aliena a aquests canvis, que sovint impliquen crisi, necessitat d'adaptació i de domini de competències noves. En la figura 1 esquematitzem alguns dels fets que s'esdevenen al llarg del cicle vital i als quals l'educació social hauria de fer atenció.

Figura 1. Esdeveniments i contextos rellevants al llarg del cicle vital



Aquests esdeveniments estan íntimament relacionats amb els àmbits en què les educadores i els educadors socials desenvolupen la tasca educativa. Tot seguit relacionarem aquests àmbits amb els coneixements que pot aportar la psicologia del desenvolupament per educar-hi.

Família, entorn i comunitat

En aquesta assignatura plantegem el desenvolupament humà com un procés immers en contextos que donen forma i direcció als canvis que experimenta la persona al llarg de la vida. La família, com a grup primari al qual la nostra cultura concedeix una importància primordial, és ben sovint

la base de la vostra tasca educativa. La psicologia del desenvolupament, en aquest aspecte, us pot aportar coneixement de gran rellevància sobre diverses qüestions: el paper que compleix la família en el desenvolupament al llarg del cicle vital, els canvis en el concepte de *família* i els efectes que té en el desenvolupament, les competències parentals i el seu aprenentatge, etc. D'altra banda, com veurem en algun dels temes de l'assignatura, és essencial dotar la família de recursos per a relacionar-se amb altres entorns comunitaris rellevants en el desenvolupament dels membres i per a crear xarxes socials que li facilitin el suport necessari per a un creixement harmoniós. Per tant, l'educació social centrada en la família i les seves relacions amb l'entorn i la comunitat pot tenir efectes decisius en la trajectòria vital de les persones.

Itineraris d'inclusió social

Avui més que mai es fa necessària una educació per a la inclusió. La participació activa de la ciutadania en els seus entorns socials és la clau que les persones tinguin una qualitat de vida adequada i accés als recursos que el sistema els brinda. Aquesta participació, però, requereix certes competències que alhora són adquirides en aquests entorns. En aquest cercle viciós, les persones que es queden al marge de la participació, o que per diferents raons no comparteixen els mateixos principis i valors de la majoria cultural i social, perden la possibilitat d'accedir als béns fonamentals que brinda la societat. Des d'aquest punt de vista, les accions educatives orientades a dotar de recursos les minories i els grups que històricament han sofert exclusió social, i també l'educació en valors orientada a promoure la solidaritat, la igualtat i la resolució pacífica de conflictes, són fonamentals per a treballar en aquest àmbit.

Al llarg de l'assignatura tractarem alguns punts clau relacionats amb les diferències culturals i la influència que tenen en el desenvolupament. Des d'aquest punt de vista, considerar les dificultats d'inclusió de la població infantil immigrant en l'àmbit escolar més com un problema cultural que com un problema de fracàs individual i familiar pot transformar de manera decisiva les possibilitats de treball de l'educació social com a mitjancera en conflictes culturals.

D'altra banda, si considerem el desenvolupament com un procés de dotació de recursos per a participar de manera reeixida en la societat més que com un procés biològic de maduració física i cognitiva, és molt més fàcil desenvolupar estratègies educatives per a aturar els problemes d'exclusió social.

On s'origina la desigualtat? La resposta a aquesta pregunta és clau per a determinar el caràcter de les nostres intervencions socioeducatives. Algunes teories psicològiques, seguidors del darwinisme social (Dawkins, 1976; Gould, 2003), han mirat de situar la desigualtat social en la desigualtat psicològica de naturalesa genètica. Des d'aquest punt de vista, els que estan per sota en l'escala social tenen una inferioritat congènita que no pot variar gaire a partir de mètodes educatius. L'educació social ha de reflexionar a fons sobre aquestes idees, que estan profundament interioritzades en la nostra societat, i lluitar per descartar-les amb l'objectiu de mobilitzar processos d'igualtat social, inclusió i apoderament dels grups exclosos. L'educació moral i en valors es converteix en aquest àmbit en un punt clau. La psicologia del desenvolupament, des de la reflexió que fa sobre el desenvolupament moral, ens pot aportar pistes per a treballar el canvi de valors amb els grups majoritaris de la nostra cultura.

També hem de tenir en compte, però, que els grups culturals tenen els seus propis criteris a l'hora de definir què és un desenvolupament adequat i amb bon èxit. Per tant, un educador social ha de ser sensible als valors i creences dels diversos grups humans i relativitzar els coneixements que són patrimoni del seu propi grup cultural.

En definitiva, quan es treballa en la creació d'itineraris d'inclusió social, és fonamental la reflexió sobre els elements culturals que situen les persones en el marge de la societat. És fonamental reflexionar sobre on és més útil situar la causa de la marginació: en els individus?, en les condicions de participació que imposa la societat en què viuen aquestes persones? **Quan es parla d'"inclusió social" i no d'"exclusió social", passem d'un model del dèficit –el que falta a la persona per a ser "normal"– a un model de les accions i les possibilitats –el que fa falta perquè aquesta persona accedeixi a certs recursos socials i de participació.** Ens centrarem en allò que les persones posseeixen i la manera d'aprofitar-ho en nom de la inclusió per a possibilitar no solament noves habilitats personals sinó també dotar aquestes persones del poder de transformar el seu entorn.

Cultura i acció socioeducativa

En aquest àmbit, la psicologia del desenvolupament ens proporciona teories que ens expliquen que la relació entre ment i cultura no és unidireccional, sinó que les eines simbòliques que s'usen en l'entorn social repercuteixen decisivament en els processos psicològics que es desenvolupen al llarg de la vida. Per tant, és molt important que les persones tinguin accés a les eines i recursos simbòlics valorats pel seu entorn social. L'accés a l'art, la música, l'escriptura, el cinema, la televisió, les noves tecnologies, etc., dota les persones d'elements fonamentals perquè se sentin membres d'un grup i, alhora, perquè participin

en la producció simbòlica d'aquest grup. D'altra banda, les teories del desenvolupament ens donen pistes de la manera com s'aprenen a usar aquestes eines simbòliques i quines són les estratègies educatives idònies per a facilitar aquest aprenentatge.

Dependència i acompanyament a l'autonomia

Un altre àmbit important de treball per a l'educació social és el relacionat amb la diversitat funcional. La diferència en les funcions físiques, psicològiques, sensorials o culturals pot donar lloc a situacions de dependència que impedeixen el desenvolupament complet de la persona. En aquest terreny, la teoria d'un dels psicòlegs del desenvolupament més emblemàtics, Vigotski, pot aportar conceptes de gran rellevància per a treballar en aquest àmbit professional. Des del seu punt de vista, la discapacitat és deguda a la falta de possibilitats que el grup social atorga perquè les persones que es desenvolupen de maneres diferents assoleixin la validesa social plena. En aquest sentit, el desenvolupament ple es pot donar per diferents camins, sense haver-se d'atènyer a un pla fix i determinat la desviació del qual comporti un error i un fracàs irremediables. Perquè això sigui possible, però, les persones han de tenir el suport del seu grup social. L'eliminació de barreres tant físiques com ideològiques és crucial perquè les persones amb diversitat tinguin autonomia. És important que, en l'acompanyament que fa en aquest àmbit, l'educador social sigui sensible a les necessitats que té la persona a cada moment del cicle vital i possibilitar que aquestes necessitats siguin cobertes donant suport a l'eliminació de barreres.

En aquest àmbit de treball és important tenir en compte el concepte de *resiliència*. Entesa com la capacitat de refer-se de les experiències traumàtiques, la resiliència sorgeix d'experiències de suport i afecte que ajuden a fer que la persona construeixi una personalitat flexible i sòlida alhora, que li permeti de fer front a les dificultats. Les educadores i els educadors socials han d'aprendre a facilitar per diferents mitjans aquest suport afectiu que genera resiliència.

Salut i educació social

Un altre àmbit en què té cabuda l'educació social és el de la promoció i educació per a la salut. En aquest àmbit, la psicologia del desenvolupament pot fer aportacions especialment rellevants en els aspectes relacionats amb la salut en diferents moments del cicle vital. En aquest sentit, és molt important conèixer els detalls d'aquestes fases, els moments més vulnerables i els factors que incideixen negativament en el desenvolupament.

Així mateix, la promoció d'hàbits saludables en les diverses fases de la vida de les persones implica conèixer les circumstàncies vitals per què passen aquestes persones al llarg dels diversos moments. Mentre que l'alimentació i l'esport són elements fonamentals en l'educació al llarg de tots els moments de la vida, en certes fases hi ha problemes que adquiriran una rellevància especial.

Salut i edat

En l'àmbit de la salut infantil són molt importants les accions dirigides a prevenir la discapacitat tant pel que fa a la fase prenatal com a la perinatal i postnatal.

En l'adolescència és interessant la prevenció en temes relacionats amb els trastorns d'alimentació, les drogodependències, la prevenció d'embarassos no desitjats o la prevenció de malalties de transmissió sexual.

Durant l'edat adulta tenen un interès especial el treball amb problemes de salut relacionats sobretot amb la dona, com la fibromiàlgia, la depressió o la menopausa. Finalment, en el període de la vellesa és important treballar, per exemple, hàbits de vida activa per evitar el sedentarisme o promocionar un envelliment saludable.

Infància, adolescència i acció socioeducativa

Quant a l'àmbit de l'acció socioeducativa en la infància i l'adolescència, és evident el que en aquest terreny pot aportar la psicologia del desenvolupament. El coneixement de les característiques i els problemes particulars associats a aquestes etapes és fonamental per a elaborar accions socioeducatives adequades a aquestes poblacions. En aquest sentit, és crucial la reflexió sobre què és el desenvolupament i com es produeix per a crear la possibilitat d'intervencions que potser no es durien a terme mai de cap altra manera. En aquest sentit, què pot aportar l'educació social a la infància i a l'adolescència que ja no porti l'educació reglada?

En primer lloc, l'educació social, com ja assenyalàvem anteriorment, pot complir un paper especialment rellevant en la mediació entre els contextos de desenvolupament més rellevants en aquestes etapes: la família, l'escola i l'institut.

En segon lloc, l'educador social de carrer pot actuar en un altre dels contextos rellevants de desenvolupament que s'escapa moltes vegades a l'acció de la família i l'escola: el grup d'iguals. Molts dels processos de desenvolupament fonamentals que passen en l'adolescència, com la formació de la identitat, tenen lloc en aquest entorn.

Així mateix, les educadores i els educadors socials, lliures de les limitacions que imposa l'educació reglada, poden tocar qüestions d'una rellevància especial però d'un abordatge limitat en l'educació reglada, com l'educació sexual, l'educació en valors, l'ús de les TIC en la creació de xarxes socials, la intervenció socioeducativa en la drogodependència, etc.

Acció socioeducativa i diversitat cultural

Finalment, l'estudi de la psicologia del desenvolupament pot tenir una rellevància en la manera com es dugui a terme l'acció socioeducativa en el terreny de la diversitat cultural. Des d'aquest punt de vista, la psicologia del desenvolupament ens pot aportar informació sobre la manera de conceptualitzar aquestes diferències de manera que no comportin un obstacle per al progrés, sinó una font de riquesa social que cal aprendre a respectar i a aprofitar. Així, doncs, és fonamental la tasca d'educar la població en general cap a un canvi de valors que impliquin desenvolupar conceptes de cultura, inclusió i diferència que possibilitin una convivència fructífera i una participació de tots els sectors de la societat.

D'altra banda, com ja hem assenyalat, la psicologia del desenvolupament en algunes de les seves facetes posarà en qüestió la universalitat dels processos de pensament, de manera que considerarem la possibilitat que el desenvolupament de la ment depengui de les activitats que són rellevants per a cada grup sociocultural concret, més que de processos madurats genèticament dependents.

Això comporta entrar en una dimensió diferent: d'una promoció de la integració en valors culturals que no són els propis a una inclusió de valors multiculturals en una societat plural. Des d'aquest punt de vista, el respecte a la diferència i la possibilitat de participar en una societat des d'un plantejament plural es converteixen en els objectius educatius primordials.

1.3. Perspectives dins de la psicologia del desenvolupament

La psicologia del desenvolupament es converteix, des de la multiplicitat que té, en una eina perquè els futurs educadors i educadores socials reflexionin sobre la importància d'un posicionament epistemològic a l'hora d'exercir la professió. Com veurem en aquest subapartat, la psicologia del desenvolupament té un vessant tradicional, a partir del qual s'estudien els canvis que es produeixen en les persones de forma associada a l'edat des d'una òptica universalista –aquests canvis es produeixen de la mateixa manera independentment de la procedència cultural de la persona–; un vessant dialèctic, des del qual s'assenyala la interdependència entre els processos psicològics i contextuals per al desenvolupament de les persones, i una psicologia crítica del desenvolupament, des de la qual es reflexiona sobre el paper social que compleixen els "coneixements" generats per la disciplina com a productors d'institucions i processos de control del subjecte.

Reflexió

En aquest subapartat ens centrarem en les diverses maneres d'entendre el desenvolupament que s'han proposat en la disciplina. Convidem tots els estudiants a fer una reflexió sobre la manera com encaixarien aquestes diverses perspectives en la seva manera d'entendre l'educació social. La introducció de perspectives teòriques que oferim tot seguit és complementària de la informació que es presenta en els materials de l'assignatura

sobre aquestes perspectives i mira de donar una visió –si no exhaustiva, sí que completa– del panorama actual de la disciplina.

Pensem que és interessant introduir l'estudiant d'educació social en la multiplicitat d'actituds teòriques que inunden la psicologia del desenvolupament, ja que hi ha una polèmica recent entre psicologia i pedagogia, que es produeix més per la ignorància interdisciplinària que per problemes teòrics reals. Aquesta polèmica queda expressada en paraules de García Molina de la manera següent:

"Desdichadament, la tendència a deixar en mans de la psicologia la producció pròpia de la pedagogia no s'ha superada, sinó que sembla seguir en ple auge. A les vides aspiracions del positivisme i conductisme pedagògics cal sumar en aquests dies la prevalència, tant en didàctica com en pedagogia (social), de la psicologia de les facultats mentals o cognitivisme; les lectures dels textos freudians que ho aposten tot a la capacitat adaptativa del jo (ego); les interpretacions del corpus piagetian que, fascinades per la descripció fenomenològica de la conducta, estimulen la creença de poder fundar una pedagogia més científica, i, més recentment, les categoritzacions de la psicologia social. Per desgracia, ha estat aquesta concepció 'organicista' del subjecte psicològic –entendida tant en la seva dimensió monàdica, com en la diàdica– la que ha estat fortuna en les teories de l'aprenentatge escolar o social i en els discursos que alimenten les actuals pretensions pedagògiques o psico-socio-pedagògiques. Totes aquestes teories psicològiques s'autoerigen en portadores d'un coneixement científic sobre la màquina de aprendre, de les desenvolupaments de la intel·ligència, de l'afectivitat, de la moralitat, del caràcter; en definitiva, del control d'un subjecte cognitiu-afectiu-social predeterminat i determinable."

J. García Molina (2003). *Dar la palabra: deseo, don y ética en educación social* (pp. 61-62).

Des d'aquest punt de vista, la pedagogia ha de ser conscient que tant Piaget com la psicologia cognitiva o la mateixa psicoanàlisi o el conductisme són paradigmes que ja han estat discutits i criticats, si no superats, des de la mateixa disciplina, i han sorgit aproximacions noves que val la pena que sàpiga una educadora o un educador social. En aquest sentit, també des de dins de la psicologia s'ha produït una discussió sobre la conveniència de seguir l'alternativa positivista, i s'ha treballat amb profunditat sobre el problema de la relació entre el desenvolupament de la persona i el seu entorn que, lluny de ser monàdica o diàdica, és dialèctica des d'una perspectiva sociocultural i seguidora de la teoria del desenvolupament vigotskiana.

Per tant, és interessant que els educadors socials es formin descartant la creença, que és més part de l'imaginari popular que de la mateixa psicologia del desenvolupament, que aquesta disciplina indica a l'educació com ha d'actuar ajustant-se a les capacitats innates dels subjectes. La psicologia del desenvolupament és múltiple, com ja hem dit, i en aquest sentit els papers de les capacitats innates de les persones són molt diversos depenent de la perspectiva teòrica del desenvolupament que adoptem.

En aquest subapartat farem un acostament a les diverses perspectives amb què ens trobem quan tractem de conceptualitzar el desenvolupament humà. Dins de les diverses perspectives que trobem en la psicologia del desenvolupament, distingim entre perspectives generalistes –que no solament pertanyen a l'àmbit de la psicologia del desenvolupament sinó que van més enllà de les seves fronteres, com la **tradició psicoanalítica** o la **psicologia conductista**– i teories

pròpiament evolutives, que estudien les diferències que es produeixen en els processos psicològics segons el pas del temps per mitjà de canvis maduratsius o dels contextos de desenvolupament.

Dins de les teories pròpiament evolutives trobem la **teoria del desenvolupament cognitiu de Piaget**, la **teoria sociocultural de Vigotski**, i també algunes teories emmarcades en el paradigma cognitiu del **Processament de la Informació**. Aquestes tres teories han tingut, des que es van fonamentar, una llarga història fins als nostres dies, de manera que han estat reformulades, ampliadetes i contrastades per nombrosos autors i autores que han cobrat una bona rellevància en la disciplina.

Finalment, trobem orientacions recents, com la **psicologia ecològica de sistemes de Bonfenbrenner**, la **teoria de l'afecció de Bowlby**, la **teoria de la resiliència** i la **psicologia crítica del desenvolupament**, que plantegen qüestions i conceptes d'una gran rellevància per a l'educació social.

1.3.1. Perspectives generalistes: la psicoanàlisi i el conductisme

La psicoanàlisi

Des que la va formular Freud al llarg del segle XIX, la psicoanàlisi ha estat un paradigma que ha influït decisivament en la història del pensament occidental. Les idees de Freud tenen l'origen en la seva activitat com a metge psiquiatre i en la relació que va tenir amb els pacients. Per tant, l'interès que pot tenir Freud per la infància no és directe, sinó indirecte, a partir de l'exploració que fa del passat en les vides de les persones de què s'ocupa a la clínica. El que importa a Freud és mostrar que els esdeveniments que transcorren en la nostra infància influeixen de manera decisiva en el desenvolupament de la personalitat. Aquest desenvolupament implica una dinàmica entre la nostra part instintiva (l'allò) i la nostra part cultural (el superjò), a partir de la qual sorgeix el nostre jo. Quan neix, l'infant és pur instint, pur allò, però a partir del moment en què veu la llum el seu ésser natural es veu sotmès a les tensions de l'educació, de la socialització, de la cultura. El jo, la part de l'ésser que entra en contacte amb la realitat, es veu sotmès a una tensió entre l'allò (la part purament instintiva, que busca el plaer, que flueix amb la vida) i el superjò (l'educació, els pares, la cultura, les normes del grup en què neix l'ésser). En paraules del mateix Freud:

Nota

En alguns dels subapartats que hi ha tot seguit us proposem lectures per als qui vulgueu aprofundir en el coneixement d'algunes de les teories psicològiques que, com que no són pròpiament evolutives, no es tracten amb profunditat en els materials bàsics i complementaris de l'assignatura.

"Como sedimento del largo período infantil en que el hombre en formación vive dependiendo de sus padres, fórmase en el yo una instancia particular que perpetúa esa influencia parental y a la que se ha dado el nombre de *superyó*. En la medida en que se separa del yo o se le opone, este superyó constituye una tercera potencia, que el yo ha de tener en cuenta. Un acto del yo es correcto cuando satisface al mismo tiempo las exigencias del yo, del superyó y de la realidad, es decir, si logra conciliar mutuamente sus respectivas pretensiones. Los detalles de la relación entre el yo y el superyó siempre se explican cuando se la reduce a la relación del niño con sus padres. Desde luego, en el influjo parental no sólo interviene la índole personal de los padres, sino también la influencia de las tradiciones familiar, racial y popular que aquellos perpetúan, así como las demandas del respectivo medio social que los padres representan. En el curso de la evolución individual, el superyó también incorpora aportes de ulteriores sustitutos y sucesores de los padres, como los educadores, los personajes ejemplares, los ideales venerados en la sociedad. Se advierte que, pese a todas sus diferencias fundamentales, el yo y el superyó coinciden entre sí al representar las influencias del pasado: el ello, las heredadas; el superyó, principalmente, las recibidas de otros, mientras que el yo es determinado esencialmente por las vivencias propias, es decir, por lo actual y accidental."

S. Freud (1984). *Esquema del psicoanálisis*.

En aquest sentit, per a Freud la infància és important en tant que és l'etapa en què es conforma la personalitat, el jo, a partir de les experiències i vivències particulars. Com que la sexualitat és una part fonamental de l'allò, Freud reflexiona al llarg de la seva obra sobre els efectes que té la repressió d'aquest instint, de la recerca del plaer, de la libido, en la conformació de la personalitat. D'aquesta reflexió sorgeixen les seves etapes sobre el desenvolupament de la sexualitat infantil (pàgina 108 dels materials bàsics), que solament és la recerca del plaer interpretada i reformulada per les pressions de la cultura. El nen i la nena busquen la satisfacció de manera instintiva, i en cada etapa de la vida. Aquest plaer es troba de maneres diferents, sia per mitjà de la boca en l'etapa oral, l'anus en l'etapa anal o els genitals en les etapes fàl·lica i genital.

És interessant esmentar dos autors que han desenvolupat les idees de Freud i que han tingut una repercussió important en l'estudi del desenvolupament infantil dins de la psicoanàlisi: la seva filla Anna Freud i el seu deixeble Wilhelm Reich. D'acord amb Reich:

"Cuando los padres y educadores sepan por qué y para qué educan en realidad, cuando las autoridades dejen de creer que su actuación se guía por el bien de la humanidad, cuando la sociedad comprenda que la relación entre los niños y los adultos es la oposición entre mundos distintos, entonces, tal vez, existirá una posibilidad de pensar en medidas positivas de educación."

W. Reich (1980). *Los padres como educadores: la compulsión a educar y sus causas* (p. 93).

El conductisme

El conductisme és un paradigma psicològic que sorgeix en resposta al mentalisme que imperava en la psicologia europea del segle XIX amb la introspecció com a mètode d'investigació principal. L'origen es remunta al descobriment i formulació del fisiòleg rus Pavlov (1849-1936) del principi del reflex condicionat, segons el qual una resposta natural a un estímul es pot associar per mitjà de l'aprenentatge amb un estímul secundari amb el qual, al principi, no estava relacionada. El fenomen que va fer que Pavlov postulés aquest principi va ser la salivació dels gossos quan va sentir els passos del cuidador que li portava el menjar. A partir d'aquest fenomen, es va obrir un camp per a explicar

Lectures recomanades

Us proposem que exploreu l'obra d'aquests autors i la rellevància que tenen en la reflexió sobre el desenvolupament humà:

Schmidt, V. i Reich, W. (1980). *Psicoanálisis y Educación*. Barcelona: Anagrama.

Fischer, H. (1999, novembre-desembre). Anna Freud: pionera en la educació de la primera infància. *In-fan-cia: Educar de 0 a 6 Años*, 58, 16-18. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

la conducta no tant a partir de processos mentals inobservables com de les condicions externes a què estava exposat el subjecte; fenòmens accessibles a l'ull de l'observador.

Watson estén l'interès del conductisme pel control i la predicció de la conducta. D'aquesta manera, en la seva famosa cita de 1930 assenyala el següent:

"Denme una docena de niños sanos y bien formados y mi propio mundo para criarlos y les garantizo que tomaré uno al azar y lo entrenaré para que se convierta en el tipo de especialista que yo seleccione: doctor, abogado, artista, jefe mercader e, incluso, pordiosero y ladrón, sin importar sus talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocaciones y raza de sus ancestros."

J. B. Watson (1930). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.

A part de les ficcions que ha pogut suscitar, amb aquesta afirmació s'obre una manera d'acostar-se a l'ésser humà, que culmina amb la proposta de Skinner del conductisme radical, amb la introducció de lleis noves d'aprenentatge en el marc del condicionament operant i l'anàlisi experimental de la conducta.

D'una banda, el conductisme ha estat molt criticat per l'afany de control de la conducta humana que té; d'altra banda, però, obre una perspectiva esperançadora davant de les perspectives deterministes, que plantegen que les aptituds de l'ésser humà són preescrites en el seu material genètic. El subjecte del conductisme és una persona amb capacitat de ser educada sense límits. Tanmateix, les lleis de l'aprenentatge que postula el conductisme són lleis mecanicistes. S'atorga al subjecte de l'aprenentatge un paper passiu, o com a mínim no es posa èmfasi en la importància de la seva motivació, voluntat i acció en el procés de desenvolupament.

1.3.2. Teories del desenvolupament: la teoria psicogenètica de Piaget, la teoria sociocultural de Vigotski i les teories del desenvolupament derivades del Processament de la Informació

La teoria psicogenètica de Piaget

L'acció del subjecte com a font de construcció del coneixement adquireix un paper predominant en la teoria de Piaget, una de les més importants en el marc de la psicologia del desenvolupament.

Com assenyala Flavell (1996), la gran contribució de Piaget a la psicologia del desenvolupament és plantejar una visió nova de la naturalesa de la infància i què es desenvolupa en aquest període, quan i com. Tanmateix, hem de tenir en compte que, quan Piaget formula la seva teoria sobre el desenvolupament del coneixement, el seu interès se centra no en l'estudi de la infància sinó en la manera en què sorgeixen el coneixement i la intel·ligència com a maneres que tenen els organismes vius d'adaptar-se a l'entorn. De fet, ell era biòleg, i les seves primeres investigacions estan relacionades amb l'estudi dels mecanismes

Lectura recomanada

Per a aprofundir en la influència que ha tingut la psicologia conductista en l'educació, us recomanem la lectura següent:

Simon, H. A., Anderson, J. R. i Reder, L. M. (2001). Educación: el conductismo radical y la psicología cognitiva. *Estudios Públicos*, 81. http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_1805.html [Data de consulta: 19 de maig del 2009]

Aquest article és especialment interessant, ja que ofereix una visió des de la perspectiva educativa d'algunes de les teories del desenvolupament més rellevants. Encara que no estem d'acord amb els punts de vista, considerem que l'article és d'una gran qualitat i que convida a reflexionar.

adaptatiu de diferents espècies. La seva teoria, per tant, se centra en el desenvolupament de les aptituds intel·lectuals de l'ésser humà, davant d'elements afectius, motivacionals o socials. L'ésser humà es concep com a ésser biològic que desenvolupa l'intel·lecte de manera orgànica a partir de la relació activa amb l'entorn. Mitjançant la intel·ligència l'organisme aconsegueix un equilibri més complex i flexible en les relacions amb el medi.

Un dels conceptes centrals de la teoria de Piaget és el *constructivisme*. Davant del paper passiu que té la persona des de la perspectiva conductista, la teoria piagetiana presenta un subjecte que és actiu en la construcció de la seva estructura mental i que té una conducta motivada intrínsecament i no des de fora. Els nens i les nenes exploren perquè estan fets per a fer-ho, encara que en certa manera hi hagi elements socials o ambientals que animin la curiositat dels petits. Des d'una perspectiva educativa, aquest element és dels més importants de la teoria de Piaget, ja que té conseqüències pedagògiques directes en la manera amb què han de ser dissenyats els entorns d'aprenentatge per a fomentar la construcció del coneixement. Aquests entorns han de facilitar al subjecte l'exploració autònoma i s'han d'adaptar a les seves estructures mentals amb nivells de discrepància moderats. Per mitjà de l'exploració autònoma de l'entorn Piaget mostra com desenvolupen estratègies cognitives els infants, sense que ningú no els les ensenyi de manera explícita.

Un altre principi fonamental del constructivisme és que la construcció del nou coneixement implica integrar el coneixement previ amb experiències noves. En aquest sentit, la creació del coneixement es dóna amb una complexa relació entre el coneixement que ja es té i la informació nova que s'obté per mitjà de la interacció amb el món (Siegler i Ellis, 1996).

Per entendre la teoria psicogenètica de Piaget, és interessant esmentar la polèmica amb la perspectiva psicolingüística chomskiana. El 1975, Chomsky i Piaget van quedar a l'abadia de Royaumont, a prop de París, per debatre les seves perspectives sobre la intel·ligència i el llenguatge. Chomsky defensava la tesi de l'especificitat del llenguatge, és a dir, que el desenvolupament de la capacitat lingüística és encapsulat o és independent d'altres capacitats mentals. Per la seva banda, Piaget defensava la idea que el desenvolupament del llenguatge depenia també del desenvolupament d'una capacitat d'intel·ligència general, de manera que el llenguatge era una adquisició secundària i dependent de la capacitat general esmentada. Aquesta concepció del llenguatge com una habilitat que sorgeix lligada a una capacitat d'intel·ligència general també és contrària amb el paper que Vigotski concedeix al llenguatge en la seva teoria, com veurem més endavant, encara que les posicions de Chomsky i de Vigotski són alhora ben diferents.

D'altra banda, creiem que la teoria de Piaget presenta una paradoxa davant de la polèmica herència-ambient. D'una banda, en aquesta teoria es concedeix un lloc destacat a l'acció autònoma del subjecte per a construir el seu propi coneixement. Des d'aquest punt de vista, es posa l'accent en la importància de la història d'aprenentatge personal en el desenvolupament cognitiu de la persona. D'altra banda però, la teoria limita l'aprenentatge i postula les anomenades *invariants funcionals*, que serien maneres universals de funcionament dels sistemes vius: l'organització (recerca de l'equilibri) i l'adaptació (assimilació i acomodació). Aquestes invariants funcionals donarien lloc a una estructura cognitiva que canviaria amb el pas del temps i que acolliria, per dir-ho així, els elements conceptuals del coneixement. Aquesta estructura passa per unes fases homogènies¹, amb independència de l'experiència de la persona per a assolir-les. Per tant, des d'aquesta teoria s'admet una possible varietat de continguts de coneixement depenent dels entorns culturals en què es desenvolupa el subjecte, però l'estructura de coneixement és universal, independent d'aquesta variabilitat.

⁽¹⁾Període sensoriomotor / període de preoperatori / període de les operacions concretes / període de les operacions formals. Vegeu les pàgines 114-116 del manual de l'assignatura.

En els materials complementaris de l'assignatura us oferim alguns recursos a partir dels quals podeu aprofundir en aquesta teoria. En l'àmbit educatiu, i des del nostre punt de vista, heu de considerar que la teoria piagetiana obre una porta a les maneres d'ensenyament actives, en les quals el subjecte passa a ser el protagonista del seu propi aprenentatge.

Teories del desenvolupament derivades del paradigma del Processament de la Informació

Als anys seixanta, als Estats Units, tenen lloc diferents esdeveniments i condicions històriques que possibiliten que aparegui la Psicologia Cognitiva i el paradigma del Processament de la Informació. En primer lloc, la Psicologia del Processament de la Informació sorgeix com una perspectiva que reacciona al reduccionisme conductista d'estudi de la conducta observable i proposa que la ment humana també pot ser coneguda amb els mètodes científics d'investigació o el mètode hipoteticodeductiu. Des d'aquest punt de vista, es comencen a generar models teòrics de la manera com funciona la ment humana a partir de processos bàsics de funcionament, com la memòria, l'atenció o la percepció, que després són posats a prova a partir de situacions experimentals en què participen subjectes humans.

D'altra banda, la *revolució cognitiva* (Bruner, 1998) sorgeix del "descobriment", pels psicòlegs nord-americans, de la psicologia europea. Bruner introdueix al final dels seixanta l'obra de Piaget i de Vigotski al continent americà, i sobretot a partir de l'obra de Piaget es produeix una gran quantitat de publicacions inspirades en la seva teoria (Flavell, 1963).

A més, la invenció dels ordinadors fa que aquests aparells es converteixin en la metàfora material de la ment. La creació d'aparells que aplicant processos i algoritmes són capaços de fer operacions a una velocitat molt superior a la ment

humana dóna lloc a models que miren de plasmar el funcionament d'aquesta ment com un sistema de processament de la informació amb estructura anàloga a la d'aquestes màquines.

Aquesta perspectiva ens ofereix una imatge de subjecte que fa una sèrie d'operacions mentals amb la informació que li arriba de l'entorn: la selecciona, la codifica, l'elabora, la classifica, etc. El que es prioritza des d'aquesta perspectiva és el funcionament de la ment com una màquina que treballa amb la informació a partir d'una sèrie de *programes*. L'aplicació d'aquests programes a la informació que procedeix del món possibilita que la persona resolgui una sèrie de tasques.

L'estudi detallat de la ment i els seus processos de funcionament ofereix la il·lusió que l'aplicació d'aquest coneixement a les situacions d'ensenyament i aprenentatge pot donar lloc a millorar-los de manera substancial. Des d'aquest punt de vista, l'èxit de l'ensenyament depèn fonamentalment del coneixement que té l'educador o l'educadora dels processos mentals implicats en la construcció del coneixement, el disseny de tasques adequades per a facilitar-ne el desenvolupament i el coneixement detallat de la situació inicial en què l'estudiant arriba a la situació d'aprenentatge.

Des d'aquest punt de vista, s'ha estudiat el desenvolupament de diferents processos implicats en l'aprenentatge, com la planificació (Friedman i Scholnick, 1997), la memòria (Tulving, 1972) o la metacognició (Flavell, 1979). A més, s'ha estudiat la manera diferent d'acostar-se a les tasques segons si es té experiència a resoldre'n (experts) o si no se'n té (novells) (Chi, 1988). Des d'aquesta perspectiva es planteja que les estratègies que es desenvolupen amb la pràctica en una tasca determinada –els escacs, les matemàtiques o qualsevol altra àrea de coneixement– són ben diferents de les que empen les persones novelles en l'àrea. L'objectiu d'aprenentatge, per tant, és arribar a desenvolupar estratègies semblants que empen els experts en l'àrea. Des d'aquesta perspectiva se suposa que el coneixement d'aquestes estratègies expertes ha de facilitar l'ensenyament i el camí cap a la perícia en qualsevol àrea de coneixement.

Què pot aportar aquesta perspectiva a l'educació social? Com a educadors socials ens acostem a problemes educatius que van molt més allà de la construcció del coneixement. Les persones i grups amb què treballa l'educació social s'enfronten amb problemes reals de la vida quotidiana en què no solament hi ha implicat el maneig d'informació sinó que a més hem de tenir en compte altres aspectes que no han estat tinguts mai en compte per la psicologia cognitiva, com la desigualtat social, l'accés diferencial als recursos socials, el poder i la riquesa o les diferències culturals. Potser a partir dels paradigmes que presentem tot seguit podem començar a tenir en compte aquests aspectes.

Teoria sociocultural de Vigotski i la Psicologia Cultural

L'aportació fonamental de Vigotski a la psicologia del desenvolupament és la idea que els processos psicològics, que des de la perspectiva piagetiana dirigeixen l'acció del subjecte en el seu entorn, tenen l'origen en la participació social de la persona en els seus grups. És a dir, els processos psicològics superiors (PPS) es construïren a partir de la participació activa de la persona en els seus grups socials i culturals de pertinença. Això queda reflectit en la llei vigotskiana de la doble formació; segons aquesta llei, tots els processos de pensament privats del subjecte tenen lloc, de primer, en l'àmbit de la interacció social i, després, són interioritzats en un procés d'individualització.

En aquest sentit, la teoria de Vigotski revoluciona les idees sobre el desenvolupament humà perquè posa l'origen d'aquest desenvolupament en l'organització social de l'ésser humà com a part fonamental de la seva essència.

En aquest sentit, la diferència fonamental entre les teories de Vigotski i Piaget en relació amb l'educació és que, mentre que Piaget posa èmfasi en la importància de la implicació individual per a aprendre, Vigotski emfatitza la importància del context social i la participació de la persona en aquest context com a element clau de l'aprenentatge. Això es veu de manera clara en el seu concepte de *zona de desenvolupament pròxim (ZDP)*, que fa referència al desenvolupament psicològic i que inclou com a part fonamental l'altre, ja que aquesta zona correspon a les activitats, tasques i habilitats que és capaç de fer el subjecte amb l'ajut d'un adult o un igual més capaç.

En aquest marc teòric, el llenguatge com a sistema simbòlic compartit cobra una rellevància especial en l'explicació del desenvolupament humà. Davant del llenguatge com una capacitat innata de l'ésser humà i dependent del desenvolupament de determinades àrees cerebrals, des de la teoria sociocultural, el llenguatge és entès com una eina construïda i compartida socialment l'ús de la qual és capaç de transformar la realitat i el desenvolupament de la qual depèn de la participació activa en activitats significatives de la mateixa cultura.

D'altra banda, des d'aquest paradigma es dona una importància a la influència dels processos històrics i culturals en la formació de la ment. Els processos mentals, que des de la perspectiva del processament de la informació o des de la teoria piagetiana són universals, des de la perspectiva vigotskiana depenen del moment històric i de les condicions culturals que estigui visquent cada persona en els diversos moments del cicle vital. Per tant, cobren una importància vital en l'estudi del desenvolupament humà factors com els costums i els hàbits de criança en les diverses cultures, les activitats culturals per a les quals nenes i nens són preparats i educats o les circumstàncies socials en què es produeix el desenvolupament.

La teoria sociocultural de Vigotski té una gran rellevància en el marc de l'educació social, ja que posa de manifest la diversitat de l'ésser humà i la importància dels contextos en què es desenvolupa aquest ésser humà en els processos d'evolució i d'aprenentatge. Les seguidores i els seguidors de la teoria sociocultural ens aporten conceptes importants per a abordar els processos educatius de manera significativa i culturalment orientada (Rogoff, 2003; Lave i Wenger, 1991; Bruner, 1997; Cole, 2006; Werstch, 1991; Valsiner, 2007; Wells, 2001). Conceptes com *bastida i pensament narratiu i paradigmàtic* (Bruner, 1997), *participació guiada* (Rogoff, 1993), *aprenentatge situat* (Lave i Wenger, 1991) o *comunitats de pràctica* (Wenger, 1998) sorgeixen d'estudiar els contextos de desenvolupament en què l'ésser humà es converteix en integrant del seu grup social i cultural.

1.3.3. Perspectives contemporànies en psicologia del desenvolupament

En aquest subapartat parlarem de les darreres aportacions que actualment es desenvolupen en el marc de la psicologia del desenvolupament.

Teoria dels sistemes ecològics del desenvolupament

La teoria dels sistemes ecològics del desenvolupament va ser formulada per Bronfenbrenner en el llibre *La ecología del desarrollo humano* (1979, 1982).

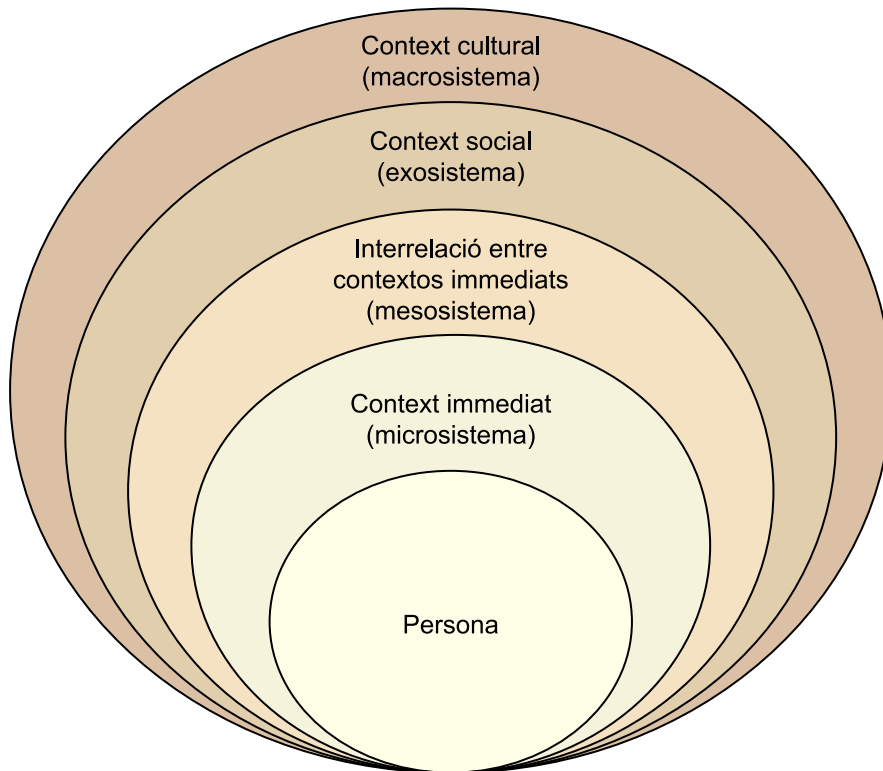
Bronfenbrenner defineix l'ecologia del desenvolupament humà com l'estudi de la relació entre l'ésser humà en creixement i les propietats dels escenaris en què viu. Segons la seva opinió, els processos de desenvolupament estan afectats per les relacions entre aquests escenaris i els contextos més amplis en què aquests escenaris són inclosos.

Des del seu punt de vista, el desenvolupament humà es produeix en relació amb cinc sistemes d'interacció:

- microsistema,
- mesosistema,
- exosistema,
- macrosistema,
- cronosistema.

La naturalesa de cada sistema depèn dels contextos en què la persona es desenvolupa. En la figura 2 mostrem la manera habitual en què s'esquematitza la teoria de Bronfenbrenner: com un model de cercles concèntrics amb la persona al centre.

Figura 2. Esquematzació de la teoria de Bronfenbrenner



El **microsistema**, que és el cercle que envolta l'infant, està compost dels entorns més immediats de la persona. Aquests entorns constitueixen per a les nenes i els nens, i també per a les persones d'altres edats, els contextos d'aprenentatge més íntims i més importants. Per a les nenes i els nens són el seu punt de referència al món, de manera que és molt important prestar-hi una gran atenció des d'un punt de vista educatiu. El seu microsistema més primerenc és la família, en el si de la qual les relacions que s'entaulen i mantenen al llarg de la vida són d'una summa importància per al desenvolupament global. L'escola és un altre microsistema d'una gran importància en la infància. En l'adolescència, els grups d'iguals es constitueixen en microsistema emergent, en què tenen lloc una gran quantitat de processos evolutius crucials en la vida de la persona. El lloc de treball, les associacions, els grups d'amics, etc., són microsistemes rellevants en la vida adulta.

L'**exosistema** es refereix als sistemes amb què tenim relació psicològica, però no física. En aquest sentit, el col·legi o la guarderia a què van els infants són un microsistema per a ells, però un exosistema per a les mares i els pares. A la inversa, el lloc de treball de la mare o del pare constitueix un exosistema per als fills i les filles. Això és així perquè la influència d'aquests sistemes en la vida de la persona és directa i pot ser beneficiosa o perjudicial. Imagineu-vos que la mare i el pare tenen feines que consumeixen una bona part del seu temps i són estressants. Això repercutirà directament en l'entorn familiar, de manera que donarà lloc a una repercussió negativa en el desenvolupament de l'infant.

El **macrosistema** fa referència als sistemes de creences culturals, valors socials, tendències polítiques i esdeveniments dins de la comunitat en què habita la persona. Aquests sistemes influeixen en què, com, quan i on desenvolupem les relacions. Imaginem-nos l'impacte que les polítiques socials i educatives en les nostres vides i en les dels nens i les nenes.

El **mesosistema** no està constituït de sistemes pròpiament dits, sinó que fa referència a les relacions que connecten dos sistemes o més. Per exemple, les relacions entre família i escola, com veurem al llarg de l'assignatura, són crucials en el desenvolupament infantil. Cuidar i dissenyar de manera estudiada aquestes relacions constitueix una intervenció en el mesosistema que és d'una summa importància per a mantenir un equilibri en la vida dels nens i les nenes i les seves famílies, i prevé conflictes, el fracàs escolar, etc.

Finalment, el **cronosistema** es refereix al context històric en què es desenvolupa la vida de les persones. Cada etapa històrica té condicionants i característiques peculiars, que afecten de manera decisiva els sistemes, que estan sota la seva influència. No és el mateix viure en un període de guerra que en un de pau, viure en una crisi econòmica que en una època de bonança, en una era d'obertura ideològica que en una de restriccions i censura. Hi té una rellevància el que en psicologia del desenvolupament s'anomena *efecte cohort*, que fa referència a les peculiaritats d'un grup de persones de la mateixa generació, i que sorgeixen pel fet de viure en un entorn històric semblant.

Hem triat aquest model teòric per a organitzar el temari de l'assignatura, de manera que en les unitats didàctiques 3, 4, 5 i 6 farem al·lusió a aquest model per contextualitzar les fites més rellevants de desenvolupament en cadascuna de les etapes de la vida.

Teories de l'afecció i la resiliència

També ens agradaria fer referència a dues teories que, malgrat que tenen orígens molt diferents, es relacionen de manera decisiva quan parlem del desenvolupament afectiu: la teoria de l'afecció de Bowlby (1999) i la teoria de la resiliència de Boris Cyrulnik (2002).

La teoria de l'afecció de Bowlby parteix de la idea que l'afecte és una necessitat primària la disponibilitat de la qual és crucial per al desenvolupament primerenc de l'ésser humà. Aquesta afirmació contrasta amb les idees freudianes, segons les quals el vincle afectiu amb la mare es forma associat a la necessitat primària d'alimentació, però per si mateix és una necessitat secundària. Tanmateix, els estudis de Bowlby amb nens i nenes orfes institucionalitzats després de la Segona Guerra Mundial van mostrar que la manca d'un vincle afec-

tiu en edats primerenques té conseqüències serioses en la salut i el desenvolupament infantil independentment de la satisfacció de necessitats considerades primàries, com l'alimentació.

Bowlby planteja que el desenvolupament del vincle afectiu amb un cuidador o cuidador principal (normalment la mare) evoluciona al llarg de la primera infància i, finalment, es constitueix com a part integrant i fonamental de l'estructura psicològica de la persona. D'aquesta manera, la qualitat del vincle afectiu és decisiva en el desenvolupament de la personalitat i la identitat de l'individu.

La relació d'afecció però, no és sempre segura. Algunes investigadores van desenvolupar mètodes per a mesurar la seguretat de l'afecció. La tècnica més comuna és la dissenyada per Mary Ainsworth i els seus col·laboradors el 1978. Aquesta tècnica, anomenada la **situació estranya**, es basa en el raonament següent: si el desenvolupament de l'afecció és adequat, els infants usaran la mare com a base segura per a explorar una habitació de jocs desconeguda. Si la mare se'n va una estona, experimentaran ansietat de separació, i un adult desconegut no els consolarà tant com la mare, encara que s'hi acostumaran i, finalment, deixaran que els consoli. Ainsworth va reclutar parelles formades per una mare i el seu infant i les va sotmetre a la prova següent: deixava la nena o el nen solament amb la mare en una habitació amb joguines. Al llarg de diverses situacions, la mare s'estava amb l'infant i, en un moment determinat, se'n anava i el deixava sol. Llavors venia un desconegut. Finalment la mare tornava amb l'infant. Al llarg d'aquestes situacions (taula 1) s'observaven les reaccions de l'infant.

Taula 1. Episodis de la situació estranya de Mary Ainsworth (adaptada de Delval, 1998)

Episodi	Esdeveniments	Conductes d'afecció observades
1	L'experimentador fa entrar la mare i l'infant en una habitació de jocs i se'n va.	
2	La mare s'asseu mentre l'infant juga.	Mare com a base segura
3	Entra un desconegut, s'asseu i parla amb la mare.	Reacció a un adult desconegut
4	La mare se'n va de l'habitació. El desconegut respon a l'infant i li ofereix consol si s'entristeix.	Ansietat de la separació
5	La mare torna, saluda l'infant i, si cal, el consola. El desconegut se'n va de l'habitació.	Reacció davant de la reunió
6	La mare se'n va.	Ansietat de la separació
7	El desconegut entra a l'habitació i li ofereix consol.	Habilitat de ser calmat per un estrany
8	La mare torna; saluda l'infant; si cal, li ofereix consol, i mira que torni a tenir interès en les joguines.	Reacció davant de la reunió

Analitzant les reaccions dels nens i les nenes en aquestes situacions, Ainsworth les va classificar en quatre tipus d'afecció, que exposem tot seguit:

- **Afecció segura.** Els nens i les nenes amb afecció segura a la mare com a base segura. Quan se separen, pot ser que plorin o no, però ho fan per l'absència de la mare, ja que hi mostren preferència. Quan la mare torna, en busquen activament el contacte i paren de plorar. És la classe d'afecció més freqüent.
- **Afecció evasiva.** Els nens i les nenes no interactuen amb la mare quan hi és. Quan se'n va, no s'entristeixen i reaccionen amb el desconegut igual que amb ella. Quan la mare torna, l'infant l'evita o la saluda sense entusiasme i, quan la mare l'agafa, no s'hi abraça.
- **Afecció d'oposició.** Abans de separar-se'n busquen la proximitat de la mare i no exploren. Quan tornen, estan enfadats, fan empentes i peguen. N'hi ha que continuen plorant quan els agafen i no es consolen fàcilment.
- **Afecció desorganitzada/desorientada.** Aquesta classe d'afecció és la que reflecteix més inseguretat. Quan torna la mare, les nenes i els nens mostren una varietat de conductes confuses i contradictòries. Miren cap a un altre lloc quan són a coll i de vegades fan cara d'espantats. N'hi ha que ploren de sobte després d'haver estat calmsats o fan postures estranyes. És la classe d'afecció menys freqüent i la que es relaciona amb situacions de criança problemàtiques i desestructurades.

En l'actualitat s'admet que el vincle d'afecció que es forma amb la mare no és l'únic rellevant, i que hi ha afeccions múltiples que es poden establir amb el pare, els germans, els avis o altres figures que exerceixen de cuidadors en determinades circumstàncies. D'altra banda, hi ha molts investigadors que miren de relacionar certes circumstàncies en l'adolescència i l'edat adulta amb la qualitat del vincle d'afecció construït en la infància. Des d'aquest punt de vista, les circumstàncies de maltractament físic o psicològic en la família d'origen poden tenir una influència important a l'hora de formar una família pròpia.

D'altra banda, s'ha estudiat l'efecte de les atencions alternatives en la seguretat de l'afecció. A més, aquesta qüestió és d'una gran rellevància quan es consideren les atencions que reben les nenes i els nens petits en els centres d'acolliment i hauria de ser tinguda en compte a l'hora de resoldre qüestions relacionades amb les famílies d'acollida i les famílies d'origen.

Des del nostre punt de vista però, si la teoria de l'afecció té rellevància en la tasca de l'educació social, la teoria de la resiliència marca un punt d'inflexió a l'hora de situar-nos davant de col·lectius de persones que han passat per circumstàncies traumàtiques i difícils en la vida. Com assenyalen Muñoz i De Pedro (2005), va ser Bolwby el primer que va usar aquest terme per a referir-se a la capacitat que tenen les persones de resistir les circumstàncies adverses i refer-se'n per a tirar endavant.

Exemples d'atencions alternatives

Alguns exemples d'atencions alternatives són guarderies, persones que cuiden els infants a casa, avis, etc.

Segons Boris Cyrulnik (2002), la resiliència depèn del temperament personal, la significació cultural de les agressions sofertes i el suport social de què disposa la persona. El temperament personal es dota de recursos interns al llarg dels primers anys de vida. Les relacions que s'estableixen en aquests primers anys són crucials per aconseguir capacitats que ens permetin ser resilents. Quant a les agressions sofertes, és més important la interpretació que en fem al llarg de la nostra història personal que l'agressió per si mateixa. Finalment, la constitució de xarxes socials que ens aportin un suport sòlid al llarg de la vida és fonamental per aconseguir ser resilents.

En definitiva, la resiliència no és un estat sinó un procés que no es para de generar al llarg de tota la vida. Una persona pot ser molt poc resilient en un moment determinat, però certes circumstàncies socials i personals el poden dotar d'aquestes capacitats que requereix per aconseguir superar els cops de la vida.

Vegeu també

Al final de la guia us oferirem alguns recursos perquè treballu una mica més a fons el tema de la resiliència i l'integreu en la vostra tasca professional.

És per això que és molt important que les educadores i els educadors sàpiguen quina classe d'accions promouen la resiliència en les persones, caracteritzada com un conjunt de processos socials i intrapsíquics que possibiliten tenir una vida satisfactòria, fins i tot estant envoltat de circumstàncies adverses.

Psicologia crítica del desenvolupament

No podem acabar aquest subapartat sense referir-nos a la psicologia crítica del desenvolupament. La Psicologia Crítica comporta un canvi de perspectiva important per acostar-se a les qüestions psicològiques. Dins de la Psicologia Crítica del desenvolupament hem de destacar el treball d'Erica Burman (1998) o el de Morss (1995). Aquests dos treballs qüestionen el concepte de **desenvolupament** tal com és plantejat des de la psicologia convencional.

Des d'aquest punt de vista, la Psicologia Crítica del desenvolupament no és una teoria alternativa sobre el desenvolupament sinó que planteja una altra manera de fer psicologia. Això equival a prendre consciència que la psicologia del desenvolupament (i qualsevol altra disciplina) sorgeix de la construcció activa que fan uns agents socials i personals, els psicòlegs i les psicòlogues del desenvolupament, que al seu torn no treballen, dins d'un entorn asèptic i absent de creences sobre la manera com es produeix el desenvolupament i quins són els elements rellevants per estudiar-lo. És a dir, la psicologia del desenvolupament no solament descriu les fases del nostre desenvolupament sinó que a més prescriu què s'ha de considerar desenvolupament i què no s'ha de considerar.

Exemple

Una parella va al centre d'atenció primària amb el seu fill i la seva filla bessons d'un any. Segons les estadístiques, els casos de retard en el desenvolupament són més freqüents en embarassos geminats, de manera que el centre fa tests de control del desenvolupament per prevenir aquesta situació.

Tant la nena com el nen, segons el parer dels pares, tenen un desenvolupament excel·lent. Són diferents, però: la nena és més sociable i s'interessa més per les relacions socials que per la manipulació d'objectes. Tanmateix, quan les psicòlogues del centre acaben de fer el test, diuen als pares que estan preocupats per la nena, ja que no ha estat capaç d'introduir boles en un pot. Els pares s'estranyen i li pregunten què feia la nena quan li explicaven la tasca. La psicòloga diu que la nena solament estava interessada a riure i a xerrar amb elles.

En aquest cas, per a les psicòlogues el desenvolupament és definit per la manipulació d'objectes, i a partir d'això fan els judicis diagnòstics sobre el nivell de desenvolupament de la nena. L'efecte pot ser que a partir d'aquest moment els pares deixin de valorar els progressos en les habilitats socials que desenvolupa la seva filla per a centrar-se compulsivament a fer que fiqui boles en un pot.

D'acord amb Broughton:

"La psicología del desarrollo es un conjunto de diversas actividades humanas. No sólo se trata de una disciplina científica que combina la teoría con la práctica y la investigación, también es parte de la sociedad, una institución social con una estructura profesional y una presencia pública. No sólo influye en la conducta social, sino que además representa una forma especial de participación continua en el proceso político. No sólo refleja las actividades sociales, sino que además participa en su formación, regulación y transformación."

J. Broughton (1987). *Critical theories of psychological development* (p. 1).

En definitiva, la Psicologia Crítica del desenvolupament pretén reflectir que la psicologia no solament ha de ser considerada com una disciplina que ofereix coneixement científic sobre el desenvolupament humà sinó també com una pràctica social que s'insereix en les activitats quotidianes de la comunitat i dona forma a aquest desenvolupament definint-lo i estipulant-ne què és adequat i què no ho és.

Aquest canvi de perspectiva es produeix en entrar en contacte amb plantejaments d'altres disciplines, com la sociologia, la política, la lingüística o l'antropologia. D'acord amb Burman (2008), aquest contacte amb altres disciplines permet superar els condicionaments històrics i estructurals que imposa la disciplina pròpia.

Per tant, la Psicologia Crítica del desenvolupament té com a objecte d'estudi la psicologia del desenvolupament. Un dels seus principals objectius és "deconstruir" aquesta disciplina (Burman, 1998), és a dir, desentranyar la manera amb què s'insereix en la nostra societat i dona lloc a formes de desenvolupament normatives i a institucions que controlen aquest desenvolupament. Burman, seguint la proposta de Foucault de traçar la genealogia de les idees fortament arrelades en la nostra societat, analitza les idees que tenen sobre el desenvolupament els llibres de divulgació i les revistes dedicades a cuidar infants, i també els llibres de text antics de psicologia del desenvolupament. Per exemple, la idea que les dones tenen el que alguns anomenen "instint maternal" té un origen històric que pot ser traçat i comprès. Comprendre l'origen històric i social d'idees potents que dirigeixen les nostres vides és una manera

d'eliminar-ne el sentit de realitat total o de veritat absoluta. En aquest sentit, l'origen històric de l'instint maternal està lligat a les teories psicoanalítiques de l'afecció, als canvis sociolaborals que es produeixen en els períodes de guerres i entreguerres, quan cal convèncer la dona que deixi el lloc de treball i es torni a ocupar de la llar i la casa.

En conclusió, des de la Psicologia Crítica, la psicologia del desenvolupament sorgeix com a institució, pràctica i un discurs determinat en pràctiques socials reals, o bé de les persones del carrer, en les pràctiques de cria quotidiana, o bé en les pràctiques d'investigació i teorització dels professionals que es dediquen a l'estudi i control del desenvolupament infantil (no solament psicòlegs sinó també metges pediatres, llevadores, mestres, educadores i educadors, etc.). Aquesta institució determina decisivament les formes de desenvolupament normativament acceptades i les que són marginals i han de ser titllades de patològiques.

Sens dubte, aquesta manera de veure la psicologia del desenvolupament no és compartida per la majoria dels psicòlegs i les psicòlogues del desenvolupament. Per a la majoria, les psicòlogues i els psicòlegs que són dins dels models empiristes i positivistes de la ciència, la psicologia del desenvolupament és una disciplina científica que observa de manera objectiva el desenvolupament humà sense influir-hi; és independent de qualsevol moviment polític o ideològic. La seva tasca es restringeix a constatar una realitat natural: la del desenvolupament humà.

Com a resposta a aquesta imposició d'un concepte naturalitzat del desenvolupament humà, Burman (2008) fa una proposta radical: deixar de parlar de desenvolupament. Per això ens suggereix tres estratègies:

- **Qüestionar les afirmacions universalistes.** Quan diem que el desenvolupament es produeix d'aquesta manera o d'aquella altra, el que fem de debò és imposar les maneres amb què es produeix el desenvolupament en la classe cultural dominant. Les afirmacions universalistes sobre el desenvolupament es comencen a desmuntar quan explorem en la diversitat cultural i en la socioeconòmica. L'autora recomana investigar l'especificitat, més que la generalitat o universalitat.
- **Explorar els múltiples actors i les múltiples interpretacions que poden sorgir en aquestes situacions específiques que estudiem.** Tota situació és interpretada des de diferents angles pels diferents actors que hi participen. Si tornem a l'exemple del test del desenvolupament de la nena d'un any que exposàvem anteriorment, la nena, les psicòlogues, el pare, la mare i el germà segurament interpretaran la situació de test i els resultats de maneres molt diferents. La psicologia convencional tendeix a fer ressaltar i prioritzar la versió del professional, però des de la perspectiva crítica l'anàlisi

de les múltiples perspectives és el que pot donar lloc a un bon èxit en les intervencions socials.

- **Ser conscients de l'estructuració social de les qualitats i activitats individuals.** En aquest sentit, les persones que treballen en l'àmbit de la infància (i en qualsevol altre àmbit) han de ser conscients que les idees de desenvolupament i trajectòria vital "normal" o "òptima" marquen en certa manera les trajectòries de desenvolupament reals de les persones amb qui treballen.

Fins aquí la introducció que hem volgut fer per mostrar la importància de l'estudi de l'assignatura de Psicologia del desenvolupament en el marc del grau d'Educació Social. D'ara endavant presentem l'estructuració dels continguts de l'assignatura, i també la relació amb els materials bàsics i altres recursos complementaris que us ajudaran a tenir una visió completa (encara que no exhaustiva) de la disciplina.

Lectura recomanada

Per ampliar els vostres coneixements sobre aquesta perspectiva interessant, us recomanem la lectura següent: Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor.

2. Psicologia del desenvolupament: competències, continguts i recursos

En aquest apartat desenvolupem els continguts d'estudi de l'assignatura *Psicologia del desenvolupament*. Hi mirem de donar una visió panoràmica de la disciplina, però sense perdre mai de vista la relació que té aquesta assignatura amb l'educació social. En aquest sentit, els continguts de l'assignatura estan relacionats amb accions concretes que els educadors i les educadores socials poden fer a partir dels coneixements que aporta l'assignatura. D'aquesta manera, pretenem que aquests coneixements siguin vius en el marc d'actuació professional per al qual us prepareu.

2.1. Psicologia del desenvolupament: competències i continguts

En aquest subapartat introduïm les competències que es pretenen desenvolupar en aquesta assignatura, associades als continguts que es treballaran en cursar-la. A més, relacionarem aquests continguts amb els materials bàsics de l'assignatura (González, 2006), per a oferir-vos en el subapartat següent una altra sèrie de recursos que podeu utilitzar per a completar el vostre aprenentatge.

En la taula 2 es presenten les competències transversals i específiques que s'han d'assolir amb l'estudi d'aquesta assignatura, i en la taula 3, els continguts de l'assignatura *Psicologia del desenvolupament*.

Taula 2. Competències transversals i específiques

Competències transversals

- 1) Anàlisi i síntesi.
- 2) Comunicació efectiva amb diferents mitjans i en diversos contextos.
- 3) Gestió de la informació.
- 4) Argumentació en valoracions, judicis, crítiques, exposicions o defenses.

Competències específiques

- 1) Comprensió dels referents teòrics, històrics, culturals, polítics i legals que constitueixen l'ésser humà com a protagonista de l'educació.

Taula 3. Continguts de l'assignatura *Psicologia del desenvolupament*

Unitat didàctica 1. Història, mètodes i conceptes fonamentals de la psicologia del desenvolupament

- 1) **Psicologia del desenvolupament: definició, evolució històrica i paradigmes fonamentals**
 - Conceptes bàsics
 - Ubicació i disciplines afins
 - Aproximació històrica
 - Paradigmes
 - Enfocaments teòrics més rellevants

2) Mètodes d'investigació en psicologia del desenvolupament i de l'educació

- El mètode científic
- Els paradigmes de la investigació
- Mètodes positivistes o quantitius
- Mètodes naturalistes o interpretatius
- Els dissenys en la investigació evolutiva
- Les alternatives metodològiques

3) Els principals factors del desenvolupament

- Bases genètiques del desenvolupament
- Els factors socials
- El factor de l'aprenentatge

Unitat didàctica 2. Perspectives teòriques en psicologia del desenvolupament**4) Teoria psicogenètica de Piaget**

- Conceptualització del desenvolupament des de la teoria piagetiana
- Motor del desenvolupament des d'aquesta teoria
- Les dificultats de l'aprenentatge: com les concebia Piaget?
- La relació de la teoria piagetiana amb l'educació

5) Teories del processament de la informació (PI)

- Conceptualització del desenvolupament des de la teoria del processament de la informació
- Motor del desenvolupament des d'aquesta teoria
- Les dificultats de l'aprenentatge: com les conceben les teories del PI?
- La relació de les teories del PI amb l'educació

6) Teoria sociocultural de Vigotski

- Conceptualització del desenvolupament des de la teoria sociocultural de Vigotski
- Motor del desenvolupament des d'aquesta teoria
- Les dificultats de l'aprenentatge: com les concep Vigotski?
- La relació de la teoria sociocultural amb l'educació

7) Altres orientacions teòriques**Unitat didàctica 3. El desenvolupament en la primera infància, contextos i processos: preparació per a la maternitat i la paternitat****8) Concepció, embaràs, part i postpart: processos de transició ecològica**

- El fenomen de la fecundació i l'origen del desenvolupament
- Desenvolupament neurològic, perceptiu i psicològic durant la fase prenatal
- Anomalies de la gestació i el naixement
- Desenvolupament postnatal
- Suggestiments d'intervenció socioeducativa en aquesta etapa

9) La importància dels primers contactes socials: desenvolupament emocional i de la personalitat

- Desenvolupament emocional
- Desenvolupament dels interessos
- Desenvolupament social
- Desenvolupament de l'autoconcepte
- Desenvolupament de la personalitat
- La influència de les maneres de criança en el desenvolupament i l'educació per a la maternitat i la paternitat

10) Desenvolupament psicomotor, del llenguatge i cognitiu

- Desenvolupament físic i de les habilitats motrius
- Desenvolupament de la capacitat sensorial i perceptiva
- Desenvolupament de la memòria
- Desenvolupament de la intel·ligència
- Desenvolupament del llenguatge
- Influència dels adults en el desenvolupament lingüístic

Unitat didàctica 4. El desenvolupament en la segona infància, contextos i processos: escola, família, iguals i mitjans de comunicació

11) El desenvolupament cognitiu i les relacions entre família i escola

- Desenvolupament cognitiu i la seva influència en els processos d'aprenentatge
- Les activitats d'exploració per a l'aprenentatge escolar
- Intervenció psicoeducativa: pautes en la relació pares-fills
- Cultura i desenvolupament cognitiu
- Propostes d'intervenció socioeducativa per a promoure la continuïtat família-escola

12) El desenvolupament social, moral i afectiu i la influència dels contextos de desenvolupament en la segona infància

- Desenvolupament social
- Desenvolupament afectiu
- El desenvolupament de la consciència moral
- Els processos d'identificació
- Maltractament infantil
- Moral i afecte a l'aula
- Educar per a la pau

13) Desenvolupament del llenguatge i les habilitats psicomotrius en la segona infància

- Desenvolupament del llenguatge
- Desenvolupament psicomotor
- Problemàtica en el desenvolupament d'aquesta etapa

Unitat didàctica 5. Adolescència, joventut i entorn social**14) Els joves en la societat actual**

- El lloc dels joves en la societat
- La població juvenil
- Inserció en la societat
- Problemàtica en el desenvolupament d'aquesta etapa
- Estils de vida en l'adolescència i la seva relació amb els contextos de desenvolupament
- Intervenció psicoeducativa

15) Desenvolupament psicobiològic, cognitiu, de la personalitat i de l'afectivitat en l'adolescència

- Pubertat
- Desenvolupament cognitiu
- Desenvolupament de la identitat del jo
- Desenvolupament de l'autoconcepte
- Característiques del desenvolupament afectiu
- Desenvolupament de la identitat

16) Desenvolupament social i moral en l'adolescència

- Socialització dins de la família
- Socialització en el grup d'iguals
- Els pares i els amics
- Desenvolupament moral
- Problemàtica en el desenvolupament d'aquesta etapa
- Intervenció psicoeducativa
- Mesures sancionadores-educatives

Unitat didàctica 6. L'edat adulta i la vellesa en la nostra societat**17) Els diversos àmbits de desenvolupament en l'edat adulta**

- Desenvolupament físic
- Desenvolupament intel·lectual
- Desenvolupament social
- Personalitat
- Matrimoni i fills
- Divorci i viduïtat
- Feina i atur

18) Els diversos àmbits de desenvolupament en la vellesa

- Envel·liment de la població
- Jubilació
- Una qualitat de vida: salut i malaltia
- La gent gran i la família
- Residències de la tercera edat
- Saber envellir
- Educar en la vellesa

Des del nostre punt de vista, la construcció de competències en l'estudi d'una matèria està relacionada amb la manera com s'aborda el treball de construcció del coneixement que ha de fer l'estudiant. És per això que volem començar relacionant la competència específica amb els continguts que abordarem, per a relacionar més endavant les competències transversals amb els recursos i activitats que proposarem per treballar els continguts de l'assignatura.

Començant per la competència específica que concerneix aquesta assignatura, l'estudi de la psicologia del desenvolupament que fan les educadores i els educadors socials implica comprendre l'ésser humà com a protagonista de l'educació des dels múltiples punts de vista que aquest paper implica: històric, cultural, teòric, polític i legal. En aquest sentit, la psicologia del desenvolupament s'ha d'estudiar tenint sempre al pensament en quin sentit la informació i els recursos que ens aporta contribueixen a la nostra comprensió de l'ésser humà com un agent dels processos educatius. Com ja hem vist en l'apartat anterior, la psicologia del desenvolupament és polifacètica, i mai no ens oferirà una sola visió de les persones que puguem usar d'una manera automàtica i irreflexiva. Per tant, i tal com ens ensenya la psicologia crítica del desenvolupament, sempre que fem una afirmació de les característiques d'una persona o del seu entorn i la influència d'aquestes característiques en els processos educatius, ens hem de qüestionar quines són les conseqüències pràctiques, polítiques i socials que tenen aquestes afirmacions en les nostres pràctiques educatives concretes.

Per això és tan important contextualitzar l'assignatura, en primer lloc, des d'un punt de vista històric. Conèixer els orígens d'una disciplina i el transcurs de la seva evolució ens permetrà acostar-nos a les necessitats que en van motivar l'aparició. A més, indagarem les maneres amb què genera els seus coneixements la disciplina, aspecte d'una importància especial per a mantenir una actitud reflexiva i crítica davant de qualsevol disciplina.

En segon lloc, abordarem el coneixement de les diverses perspectives que componen la psicologia del desenvolupament, de les quals ja hem fet una introducció breu en l'apartat anterior. Per això, a banda del material bàsic, proposarem alguns materials complementaris que ens ajudaran a completar el panorama múltiple de la disciplina.

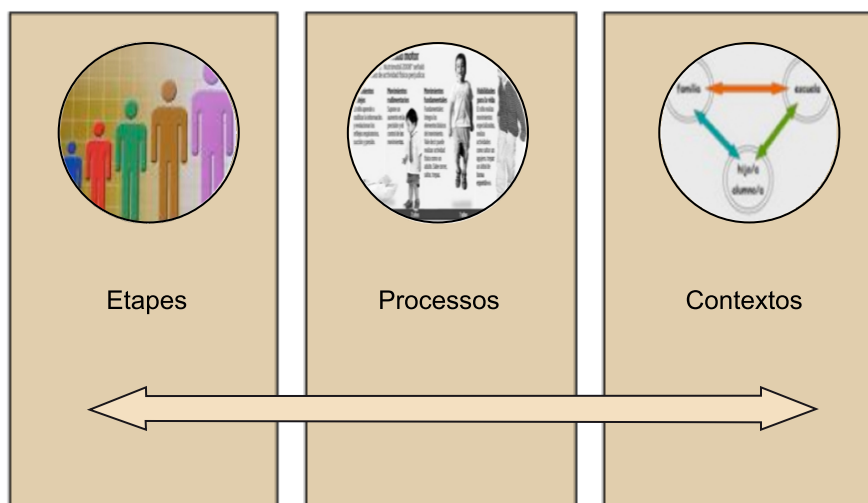
Les unitats didàctiques 3, 4, 5 i 6 aborden de manera cronològica (per etapes) les diverses fases en què es divideix el cicle vital humà segons la cultura occidental en què vivim:

- primera infància,
- segona infància,
- adolescència,

- joventut,
- edat adulta,
- vellesa.

Al costat d'aquestes etapes cronològiques, mirarem d'explorar, de manera longitudinal, dos eixos d'una rellevància especial a l'hora d'estudiar el desenvolupament humà: els processos que es desenvolupen (llenguatge, desenvolupament psicomotor, desenvolupament emocional i de la personalitat, etc.) i els contextos en què té lloc el desenvolupament de l'ésser humà en les diverses fases de la vida, lligats als possibles problemes educatius que sorgeixen en aquests contextos (figura 3).

Figura 3. Eixos d'organització per a estudiar el desenvolupament humà



Per què plantejem aquests tres eixos organitzatius? Alguns autors han plantejat la importància de reflexionar sobre les formes en què es conceptualitza el canvi en la psicologia del desenvolupament (Overton i Reese, 1981): com es produeix el canvi al llarg del desenvolupament?; comporta ruptures radicals amb l'anterior, aquest canvi, o és un procés continu que es deu a factors acumulatius? Aquestes preguntes tenen respostes molt diferents depenent del marc teòric des del qual contestem.

Encara que no pretenem resoldre aquest dilema, que és clau en la nostra disciplina, volem que sigueu conscients, com assenyalarem més endavant, que la conceptualització del canvi és present en la mateixa organització dels continguts que us presentem. Dels tres eixos organitzatius que hem usat en aquesta guia, el primer, el de les etapes, és un eix que molts de vosaltres instintivament espereu trobar: descripcions de les persones corresponents als diferents períodes de la vida (primera infància, segona infància, adolescència, joventut, edat adulta i vellesa). A més però, la psicologia del desenvolupament també estudia el canvi que experimenten els diversos processos psicològics que s'han considerat rellevants al llarg de la història de la disciplina (llenguatge, emocions, cognició, etc.). Aquesta visió processual enriqueix força la visió per etapes, de

manera que ens mostra que els fenòmens que canvien al llarg de la vida són múltiples, i també ho són les anàlisis que podem fer del desenvolupament humà.

Tanmateix, no podem perdre de vista el tercer eix explicatiu que proposem per organitzar els continguts d'aquesta assignatura: l'eix contextual. Afegint-hi aquest tercer eix, la psicologia del desenvolupament cobra una importància crucial per a aplicar-la a l'educació social: les etapes i els processos no es poden entendre si no es contextualitzen en un marc social i cultural concret que els dóna significat. A més, tenint en compte aquest eix en l'explicació del desenvolupament humà, tenim elements nous per a explicar el canvi, elements que estan lligats als canvis vitals que té programats cada cultura en cada etapa de la vida. Per tant, introduïm aquest tercer eix explicatiu i organitzatiu (l'eix contextual) per dos motius:

- perquè des del nostre punt de vista no té sentit parlar del desenvolupament humà independentment del context en què es produeix aquest desenvolupament;
- perquè si la psicologia del desenvolupament ha de ser útil a l'educació social ha de ser capaç d'assenyalar els problemes educatius concrets que hi pot haver i es poden abordar en cadascuna de les etapes del cicle vital, i això no es pot fer sense tenir en compte els contextos del desenvolupament en què es produeixen aquests problemes i en què cal implementar els recursos educatius.

Quant a les competències transversals, pretenem que siguin desenvolupades a partir de la metodologia de treball que us proposem per assimilar els continguts de l'assignatura, que està relacionada amb la solució de problemes educatius reals. Sovint, veureu que els continguts proposats no són directament explicitats en els materials bàsics i complementaris de l'assignatura. En aquests casos, en l'apartat de recursos us proposem que feu activitats d'anàlisi i síntesi (**competència transversal 1**), que implica haver de llegir diferents textos i treure conclusions rellevants de les qüestions tractades i haver de fer la recerca de diferents classes d'informació, en diferents mitjans i entorns comunicatius, a fi de seleccionar la que és rellevant per al problema plantejat en l'activitat (**competències transversals 2 i 3**). En totes aquestes activitats cal que poseu en marxa habilitats d'argumentació fent judicis, crítiques, avaluacions o defenses de diferents actituds teòriques o pràctiques (**competència transversal 4**).

2.2. Síntesi dels continguts de l'assignatura

Tot seguit us presentem de manera detallada els continguts de l'assignatura, per a oferir-vos després una sèrie de recursos i activitats que us ajudaran a construir el coneixement entorn d'aquests continguts.

2.2.1. Unitat didàctica 1. Història, mètodes i conceptes fonamentals de la psicologia del desenvolupament

En aquesta primera unitat didàctica es mira de donar resposta a quatre preguntes fonamentals per a comprendre la psicologia del desenvolupament: quins conceptes fonamentals empra la disciplina per a explicar el seu objecte d'estudi?, com es va configurar la psicologia del desenvolupament com a disciplina?, quins són els principals paradigmes teòrics que han sorgit per a explicar el desenvolupament humà?, com aborda l'estudi del seu objecte de coneixement la psicologia del desenvolupament?

En primer lloc, hi ha uns conceptes que són importants de manejar a l'hora d'abordar l'estudi de la psicologia del desenvolupament. Aquests conceptes –com per exemple *creixement*, *maduració*, *aprenentatge*, *herència*, *desenvolupament* o *evolució*– els ha de dominar, l'estudiant, que ha de ser capaç d'introduir-los de manera adequada en el seu discurs sobre l'educació.

En segon lloc, farem una introducció històrica de l'aparició de la psicologia del desenvolupament. En aquest sentit, hem de tenir en compte que una disciplina sorgeix sempre lligada a unes necessitats socials que demanen un coneixement específic d'aspectes determinats de la realitat. En el cas de la psicologia del desenvolupament, l'aparició de la disciplina està lligada als canvis en la manera de concebre la infància en la Il·lustració. Mentre que en l'edat mitjana els nens i les nenes no rebien una atenció especial de la societat i més aviat eren ignorats des dels àmbits científics, el canvi de perspectiva que comporta el pensament il·lustrat inicia un període en què la infància comença a ser considerada com una etapa diferenciada i que requereix atencions específiques de la societat. Cal tenir en compte que en l'edat mitjana no hi havia una separació tan radical com hi ha ara entre les pràctiques adultes i les infantils, de manera que l'infant, quan aprenia a caminar, es barrejava amb els congèneres adults fent les mateixes activitats o essent-hi present. En la Il·lustració la nuclearització i el pas de la família a esferes privades i la millora de l'educació constitueixen un canvi important en les maneres de veure la infància, que comença a tenir més rellevància i a ser considerada un objecte digne d'estudi. Sorgeixen llavors el que es consideren les arrels de la psicologia del desenvolupament, amb autors com Locke, Rousseau, Pestalozzi, Tetens o Darwin.

La psicologia del desenvolupament però, també evoluciona de manera paral·lela a la psicologia general, preocupada cada vegada més per la construcció de sistemes teòrics coherents i el desenvolupament de mètodes d'investigació que facin de la disciplina una ciència. Al llarg de la histò-

ria de la psicologia del desenvolupament es consoliden diferents mètodes d'acostament a l'estudi del desenvolupament, la comprensió del qual és tan important com la de les mateixes teories que formen la disciplina.

D'altra banda, farem referència al concepte de *factors de desenvolupament*, els elements que des del punt de vista de la disciplina influeixen i determinen l'evolució de l'ésser humà: la naturalesa humana de caràcter biològic, la cultura i l'aprenentatge.

És molt important que l'estudiant faci una reflexió transversal al llarg de tota l'assignatura de tots aquests conceptes, ja que el punt de vista ideològic que hi adopti, com hem assenyalat anteriorment, és molt important a l'hora d'exercir l'ofici d'educador o educadora.

En el pròxim apartat proposarem alguna activitat a propòsit de la reflexió sobre la influència d'aquests factors en el desenvolupament humà.

2.2.2. Unitat didàctica 2. Perspectives teòriques en psicologia del desenvolupament

Ja hem comentat al llarg d'aquesta guia la importància de conèixer les diferents perspectives teòriques que hi ha sobre el desenvolupament humà. En aquesta unitat mirarem d'abordar les més importants, i farem ressaltar fonamentalment les diferències que hi ha entre unes i altres i la utilitat que tenen per al treball educatiu.

En la taula 4 es fa una comparativa de les diverses perspectives que presentem en l'assignatura; en destaquem la diferència de significat que té *desenvolupar-se* per a cada teoria en concret, què és el que mou i promou el desenvolupament, com es conceptualitzen (o conceptualitzarien) en cadascuna de les perspectives teòriques les dificultats d'aprenentatge i com s'entenen els processos educatius.

Els recursos que us oferim per a estudiar aquestes perspectives teòriques sovint no al·ludeixen directament a aquests elements, però us convidem a reflexionar i elaborar els vostres propis apunts de la relació de cadascuna de les teories amb els punts que s'expliciten en la taula i que detallem tot seguit.

Taula 4. Comparativa de les diverses teories del desenvolupament segons quatre criteris

	Què es desenvolupa?	Motor del desenvolupament	Dificultats d'aprenentatge	Educació
Psicoanàlisi	La personalitat, la sexualitat.	La dinàmica entre l'allò, el jo i el superjò i la resolució de conflictes.	No resolució dels conflictes en la dinàmica entre els elements de la personalitat.	Centrada en l'emoció i la resolució de conflictes interns.
Conductisme	La conducta.	Les lleis de l'aprenentatge (condicionament clàssic, operant, imitació, modelització, etc.).	Entorns en què no s'ha dissenyat correctament el desenvolupament conductual.	Centrada en l'anàlisi de la conducta i el disseny d'entorns educatius.
Teoria constructivista de Piaget	Esquemes de coneixement i acció.	L'acció sobre el medi físic.	Entorns en què no es deixa actuar la persona per a aprendre.	Centrada en el coneixement de l'entorn físic per mitjà de l'experimentació activa.
Teoria sociocultural de Vigotski	Processos psicològics superiors.	La interacció social en activitats significatives.	Guia absent o deficitària per part de l'adult o els iguals.	Centrada en la participació guiada en activitats rellevants i significatives.
Paradigma del Processament de la Informació	Capacitat de processament o d'emmagatzemament.	La maduració i l'aprenentatge.	Trastorns o errors en l'Sistema Nerviós Central (SNC).	Centrada en el desenvolupament de processos mentals i la solució de problemes.
Teoria ecològica de sistemes de Bronfenbrenner	Aprenentatge de capacitats per viure en els diferents entorns socials de la pròpia cultura.	Les tasques i situacions en què participa una persona com a membre d'una cultura, i també altres sistemes que influeixen en la seva vida.	Els entorns en què habita el subjecte no tenen capacitat per a integrar-lo.	Centrada en l'anàlisi dels contextos i les capacitats necessàries per a tenir-hi èxit.
Psicologia Crítica del desenvolupament	Posada en dubte del mateix desenvolupament des d'un punt de vista ideològic.	Posada en dubte del mateix desenvolupament des d'un punt de vista ideològic.	Les diferències en el desenvolupament o l'aprenentatge són un problema de la manera en què hi ha organitzada la societat i el que la classe dominant espera de les persones.	L'educació ha de posar al descobert les formes d'opressió i ajudar a superar-les.

Què es desenvolupa des de les diverses perspectives teòriques?

Reflexioneu un moment sobre aquest assumpte. En què pensem quan parlem de desenvolupament? Quan diem que una persona es desenvolupa o evoluciona, què passa realment? Creix la seva capacitat d'aprendre coses noves? Augmenta la seva competència per a adaptar-se a les diverses situacions? Maduren una sèrie de capacitats que hi ha adormides en el nostre ésser des que naixem? Hi ha un desenvolupament paral·lel de processos diferents que es desenvolupen com a dominis independents (llenguatge, representació, cognició social, emocional, etc.)? Quan ens acostem a l'estudi de la psicologia del desenvolupament és interessant que reflexionem sobre aquestes preguntes en relació amb les diverses perspectives teòriques que hi ha.

Com veiem a la taula 4, les aproximacions teòriques en què ens centrarem en aquesta assignatura entenen coses diferents quan parlem de desenvolupament. La psicoanàlisi se centra en la sexualitat i en la manera com afecta la

personalitat, mentre que la teoria de Vigotski s'ocupa del desenvolupament dels processos psicològics superiors i la teoria piagetiana se centra en el desenvolupament dels esquemes d'acció i de coneixement.

En aquest sentit, hem de ser conscients que, per a estudiar el desenvolupament, la psicologia ha hagut de recórrer a constructes teòrics que no esperen que els descobreixin sinó que són elaborats per a explicar el canvi que experimenta una persona al llarg de la vida. I aquest canvi és tan polifacètic i complex que hem d'admetre que les aproximacions teòriques són simplificacions d'una part molt concreta d'aquest fenomen.

Quin és el motor del desenvolupament?

Les persones canvien, i aquest canvi és impulsat per fenòmens tant interns com externs, que són els que posen en marxa i determinen la direcció dels canvis esmentats. Per exemple, els investigadors afirmen que les causes de la maduració física i de l'envelliment estan inscrites en els nostres gens i determinades per l'alimentació que tenim al llarg de la vida. Per a la Psicologia del Processament de la Informació, els motors del desenvolupament són tant els processos de maduració que augmenten la capacitat física de processament de l'SNC com els processos d'aprenentatge que fan que les estratègies de processament siguin més eficaces. Tanmateix, la perspectiva de Bronfenbrenner amplia la mirada a un nivell superior i més contextual, i assenyala com a motor del desenvolupament les necessitats que imposen les situacions socials en què participa el subjecte al llarg de la vida.

En aquest apartat té una gran importància la reflexió sobre el debat entre herència i ambient i conèixer les diverses alternatives que es plantegen des de les perspectives teòriques presentades per a resoldre aquest conflicte.

Com es conceptualitzen les dificultats de l'aprenentatge?

Aquesta pregunta és d'una gran rellevància des d'una perspectiva educativa. La manera en què es conceptualitzen les dificultats d'aprenentatge des de les diverses perspectives teòriques influeix decisivament en les mesures que es prenen per a superar aquestes dificultats. En aquest sentit, les diverses perspectives de la psicologia del desenvolupament ens ofereixen suggeriments molt diferents sobre aquest aspecte, basats en la seva manera d'entendre la forma en què es produeix el desenvolupament en l'ésser humà. Per exemple, des d'una perspectiva vigotskiana, per a superar les dificultats d'aprenentatge és fonamental buscar camins alternatius de desenvolupament que permetin mitjançar en l'aprenentatge de maneres diferents de les que s'empren habitualment. Tanmateix, des d'una perspectiva del processament de la informació, les dificultats d'aprenentatge es deuen a errors en l'SNC, de manera que aquests errors són molt difícils de superar amb intervencions contextuais. Per a una persona amb dificultats d'aprenentatge potser serà més profitós que les perso-

nes que l'envolten segueixin una teoria vigotskiana, ja que com a mínim des d'aquesta teoria es poden dur a terme accions concretes per a superar aquestes dificultats.

Com es conceptualitza l'educació?

Finalment, és molt important reflexionar sobre la manera en què conceptualitzen l'educació les diverses perspectives teòriques. Això equival a determinar quines de les perspectives de la psicologia del desenvolupament consideren que l'educació és un factor que determina decisivament el canvi de la persona i, a més, comprendre què entenen aquestes perspectives per educar, ser educat i educar-se.

Des d'aquest punt de vista, és molt interessant reflexionar sobre les diferències entre la perspectiva piagetiana i vigotskiana. Des de la perspectiva piagetiana, s'entén que el desenvolupament cognitiu depèn de la maduració d'una capacitat intel·lectual general que creix a partir de la interacció amb l'entorn físic. Aquesta maduració fa que la persona sigui capaç d'aprendre coses cada vegada més complexes. En canvi, des de la perspectiva vigotskiana, el que dóna lloc a processos psicològics superiors cada vegada més complexos és l'aprenentatge en col·laboració de companys i companyes; en aquest cas, l'aprenentatge va per davant i és el que produeix el desenvolupament. Per tant, des de la primera perspectiva cal esperar que la persona tingui l'estructura mental necessària per a ensenyar-li determinades coses, mentre que des de la segona, si no li ensenyaem alguna cosa, no es crearà mai l'estructura mental encarregada de sustentar-la mentalment.

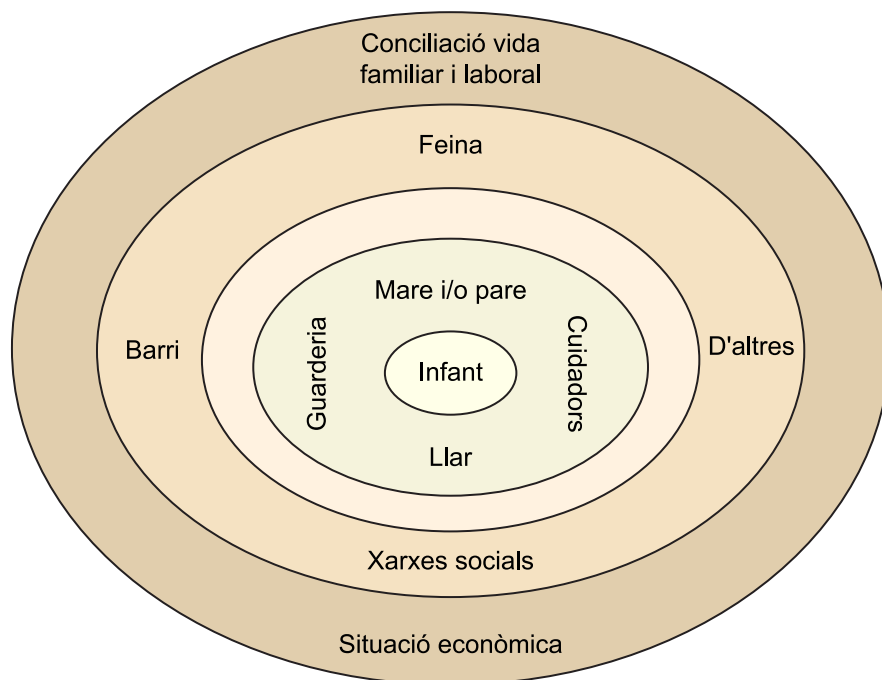
És interessant que feu l'exercici de reflexionar sobre l'actitud que tenen davant de l'educació totes les perspectives que hem presentat abans d'anar a buscar la resposta a la taula 4. Deixem que vosaltres mateixos desenvolueu aquest punt i feu el vostre propi treball de reflexió sobre la relació de les diverses perspectives teòriques de la psicologia del desenvolupament amb l'educació.

2.2.3. Unitat didàctica 3. El desenvolupament en la primera infància, contextos i processos: preparació per a la maternitat i la paternitat

En la tercera unitat didàctica comencem a tractar continguts concrets sobre el desenvolupament humà. Aquesta unitat està centrada en el desenvolupament dels primers anys de les persones, des del moment de la concepció d'un infant fins als 3 anys. En aquest període, ens centrarem en diferents processos de desenvolupament (emocional, de la personalitat, psicomotor, del llenguatge i cognitiu). Tanmateix, no restringirem el nostre focus als processos de canvi que experimenta l'infant sinó que també ens acostarem a les mares i als pares

com a context més pròxim de l'infant, que també experimenten canvis decisius amb l'arribada d'un ésser nou a les seves vides i que depenen decisivament d'un context social i cultural més ampli (figura 4). Des d'un punt de vista educatiu, és infructuós fixar-nos solament en un dels elements que componen el sistema, quan el desenvolupament de l'infant es comença a forjar des que és concebut en un entorn eminentment social.

Figura 4. Nínxol ecològic del desenvolupament dels 0 als 3 anys



En el primer tema d'aquesta unitat, abordarem la concepció, l'embaràs, el part i el postpart com un procés de transició ecològica (Bronfenbrenner, 1982) des de l'úter, on l'infant passa 40 setmanes, fins a la vida a fora. Els canvis que es produeixen durant l'embaràs tant en la mare com en l'infant, la manera en què la mare concep el seu propi embaràs, els suports socials que sustenten la dona embarassada (o l'absència de suports) i finalment les condicions del part determinen decisivament la relació que hi haurà entre la mare i l'infant quan hagi nascut. I aquesta relació, com veurem al llarg d'aquesta unitat didàctica, és decisiva en el desenvolupament de l'infant els primers anys de vida. En aquest procés sorgeixen problemes educatius molt rellevants relacionats amb diverses qüestions, com ara les següents:

- La prevenció de discapacitats a partir de la informació dels factors teratògens que poden influir en el desenvolupament del fetus.
- La creació de xarxes socials per a prevenir el desemparament de la dona durant l'embaràs o el puerperi, i facilitar així que el nen o la nena tingui assegurades les necessitats afectives satisfent les necessitats maternes.
- La preparació de la dona per al part i el postpart. En aquest sentit, és important saber els moviments socials que es produeixen en l'actualitat al

nostre país entorn d'aquesta qüestió, des dels quals es reflexiona sobre els tipus de naixement i les conseqüències que tenen en el desenvolupament de l'infant. Aquests moviments plantegen la importància que sigui la mateixa dona la que porti les regnes del cos a l'hora de parir perquè el procés de transició es visqui com el que és: un procés natural i satisfactori, i no un procés que requereix una atenció mèdica especialitzada i que és temut i evitat per la dona.

- Finalment, en aquesta etapa del desenvolupament és important la reflexió sobre les primeres pautes educatives que apliquen les famílies al nadó. L'alimentació, el son i les respostes al plor són les qüestions que històricament acaparen la vida de la família a la qual ha arribat un membre nou. Maneres diferents de resoldre aquests problemes comporten també maneres diferents de concebre el desenvolupament infantil. Sobre això hi reflexionarem en el tema següent que compon aquesta unitat didàctica.

En el tema següent d'aquesta unitat, per tant, abordarem la importància de la relació afectiva que estableix l'infant amb els cuidadors i les cuidadores principals. Aquí treballarem dues teories fonamentals en aquest àmbit de coneixement: la teoria de l'afecció de Bowlby i les formulacions actuals d'aquesta teoria, i la teoria de la resiliència.

Finalment, abordarem en el tema 10 aspectes concrets del desenvolupament psicomotor, el llenguatge i el desenvolupament cognitiu en aquesta etapa de la vida.

2.2.4. Unitat didàctica 4. El desenvolupament en la segona infància, contextos i processos: escola, família, iguals i mitjans de comunicació

La fase del cicle vital que abordem en aquesta unitat didàctica comença amb el trànsit del nen o la nena de la llar (o centre d'acolliment) a l'escola. En l'actualitat, l'edat d'escolarització obligatòria al nostre país són els 6 anys, però la majoria dels nens i nenes són escolaritzats quan en tenen 3, en el cicle d'educació infantil (3-6 anys). L'entrada en joc d'aquest microsystema nou dona lloc a múltiples problemes educatius; és molt interessant abordar-los des de l'educació social.

Segons Scribner i Cole (1981), seguidors del paradigma sociocultural de Vigotski, l'escolarització té uns efectes decisius en el desenvolupament de la ment humana. La participació en l'entorn escolar implica aprendre a resoldre problemes descontextualitzats, la qual cosa dona lloc a l'aparició del pensament abstracte. Els efectes de la participació de l'ésser humà en àmbits culturals determinats en el desenvolupament de la ment no són tinguts en compte des d'altres paradigmes, que aborden aquest desenvolupament de manera independent, cosa que té conseqüències pràctiques molt diferents.

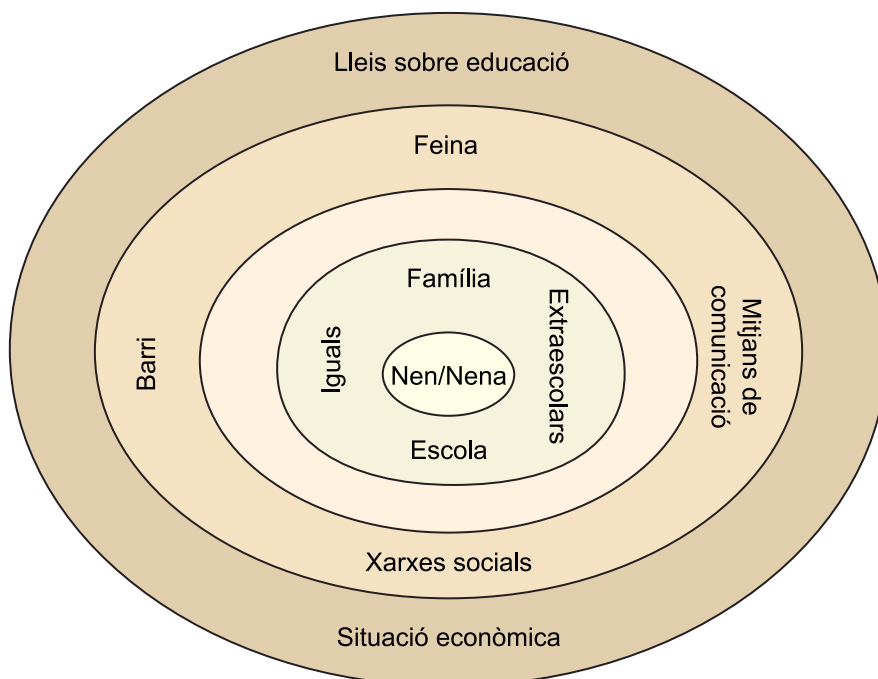
Paradigma piagetia

Des del paradigma piagetia, en aquest període el nen i la nena passen per dos períodes de pensament: el preoperatori i el de les operacions concretes. El període preoperatori, que comprèn dels 2 anys als 7 anys, comporta l'aparició del pensament simbòlic, la qual cosa permet l'aparició del llenguatge, però té certes manques que en limiten la manera d'acostar-se a la realitat. És un pensament irreversible, centrat, sincrètic i animista. Totes aquestes limitacions són superades en el període de les operacions concretes, moment en què les nenes i els nens ja són capaços de fer operacions sobre la realitat per a transformar-la.

Com veiem, la manera d'abordar l'aprenentatge escolar des de tots dos models és molt diferent. El paradigma sociocultural situa en primer pla la participació en situacions socials significatives com a motor del desenvolupament i generador principal de processos psicològics superiors, que són diferents segons les característiques d'aquestes situacions i de les diverses estratègies de pensament que demanin per a participar-hi de manera reeixida. D'altra banda, el paradigma piagetia ressalta la importància de la maduració d'estructures mentals cada vegada més complexes en entrar en contacte amb l'entorn físic. El llenguatge i la interacció social són conseqüència d'aquest desenvolupament, i no la causa, com planteja Piaget.

El model ecològic de Bronfenbrenner (figura 5) ens torna a servir d'organitzador per a tenir en compte simultàniament el desenvolupament de l'individu i la seva relació amb la participació en els microsistemes familiar i escolar, a banda de la importància de les relacions entre aquests microsistemes. El paper de mediador de l'educador social pot ser crucial en la catalització de les relacions entre la família i l'escola, i influir així de manera decisiva en el desenvolupament infantil.

Figura 5. Nínxol ecològic del desenvolupament dels 3 anys a l'adolescència



Des d'aquest punt de vista, abordarem el desenvolupament de diferents processos en la segona infància (cognitiu, moral, social, afectiu, del llenguatge i psicomotor), però mai sense perdre de vista que aquest desenvolupament es produeix en el context d'unes condicions històriques, socials i personals concretes que hi influeixen decisivament.

Com ja hem dit al llarg de la guia didàctica, el nostre punt de vista és més pròxim a les posicions vigotskianes que a les piagetianes perquè, entre altres coses, ens sembla que són més útils en l'àmbit educatiu. Tanmateix, considerem que no hi ha d'haver cap estudiant que cursi *Psicologia del desenvolupament* que passi sense conèixer els plantejaments piagetians sobre el desenvolupament del coneixement, que tanta rellevància històrica i pràctica han tingut en l'àmbit de l'educació. És per això que en el tema 11 us podreu acostar a les característiques més preeminents d'aquesta etapa segons la perspectiva piagetiana. A més, abordarem algunes característiques del desenvolupament cognitiu des del punt de vista del Processament de la Informació (atenció i memòria i velocitat de processament).

D'altra banda, abordarem el problema del desenvolupament cognitiu i les relacions entre la família i l'escola. En aquest tema la nostra intenció és posar de manifest que el nen i la nena, quan arriben al col·legi, no són persones aïllades que hi arriben buides de continguts i disposades a aprendre tot el que se'ls ensenyarà. Ben al contrari, les característiques socioculturals de la seva família influiran decisivament en els processos d'ensenyament i aprenentatge que tindran lloc en aquest entorn nou. Tanmateix, l'escola no ho té gaire en compte, de manera que tracta el nen i la nena com un processador aïllat d'informació. Això és el que dóna lloc a discontinuïtats entre els dos entorns d'interacció més importants del nen i la nena, la família i l'escola i és, des del paradigma de la continuïtat/discontinuitat entre la família i l'escola, el motiu més destacable de fracàs escolar i de conflictes entre els dos entorns. Des d'aquest punt de vista, l'educador social pot actuar com a mediador entre aquests dos entorns i idear estratègies educatives que facilitin la col·laboració entre l'un i l'altre, de manera que faciliti el desenvolupament de les nenes i els nens.

En el tema 12 ens centrarem en el desenvolupament social, moral i afectiu en el context familiar i escolar. En aquest tema ens agradaria especialment que reflexionéssiu sobre la separació que fa la psicologia entre pensament (cognició), emocions i comportament social. A més, us demanem que contextualitzeu aquests processos de desenvolupament allà on es produeixen, i també els processos socioeducatius que podeu posar en marxa per influir-hi.

Veurem com per a la teoria piagetiana el desenvolupament general del pensament dóna lloc a comportaments socials molt diferents en les diverses etapes de desenvolupament, de manera que l'infant passa d'una etapa egocèntrica en què no és capaç de posar-se al lloc dels altres a una altra fase en què és capaç de descentrar el seu pensament del seu propi punt de vista i considerar també el pensament aliè. Això també quedarà reflectit en la mena de joc que apareix en cada etapa, ja que es passa de jocs en solitari a jocs cooperatius.

Alhora, parlarem de la importància dels grups d'iguals en el desenvolupament infantil, i també de l'amistat i la seva comprensió al llarg de la infància.

A més, en aquest tema s'introduiran les característiques del desenvolupament psicosocial segons diversos autors (Erickson, Rice i Freud, entre d'altres). Veurem que l'adopció de motivacions, valors, emocions i comportaments determinats depèn de la socialització en el si de la família. Parlarem dels diversos estils educatius i els processos d'identificació i la influència que tenen en el desenvolupament d'aquests elements. A més, esmentarem les teories del desenvolupament moral de Piaget i de Kohlberg, que estableixen diferents estadis amb què les persones desenvolupen sistemes de regles per a jutjar moralment els esdeveniments socials que s'esdevenen al voltant seu, i també els seus propis actes. Finalment, abordarem alguns aspectes puntuals que caracteritzen el desenvolupament afectiu en aquesta etapa: la por i angoixa als anys preescolars, l'agressivitat i el maltractament infantil.

Per acabar, en el tema 13 abordarem el desenvolupament psicomotor en la segona infància. A més, tractarem del desenvolupament del llenguatge, tant oral com escrit, com a eina fonamental perquè l'infant esdevingui un ciutadà de ple dret.

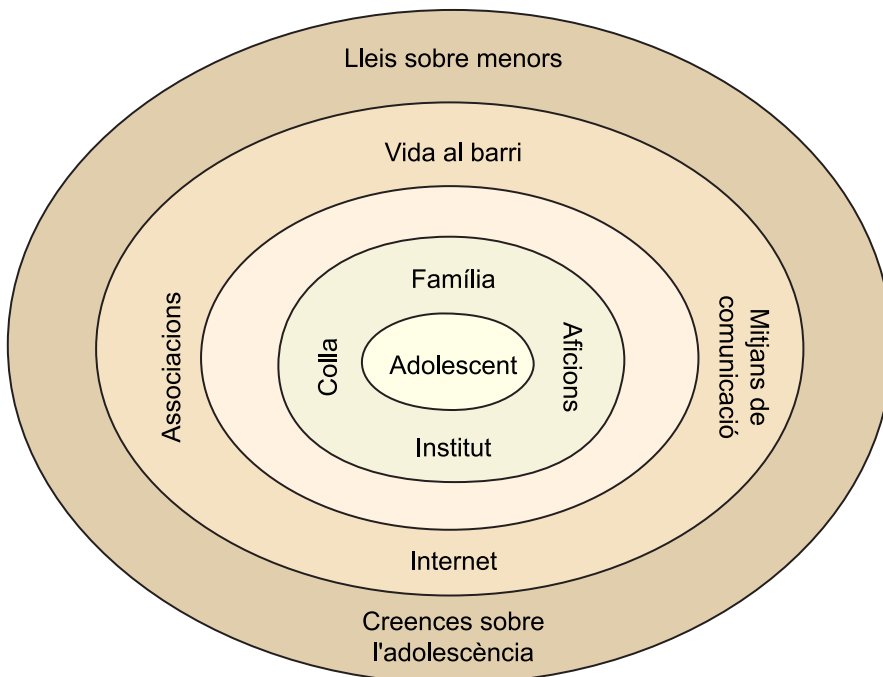
Finalment, farem un repàs de les possibles dificultats que poden frenar o desviar el desenvolupament en aquesta etapa. En aquest punt, és molt interessant fer una reflexió sobre la conceptualització de la discapacitat i la patologia en el desenvolupament, i convidem l'estudiant a reflexionar sobre l'actitud teòrica que es té en els materials bàsics referent a aquesta qüestió.

2.2.5. Unitat didàctica 5. Adolescència, joventut i entorn social

En un moment determinat de la vida, les nenes i els nens comencen a canviar físicament. Els canvis experimentats al cos assenyalen l'arribada de la pubertat, nom que designa aquests canvis físics subjectes a variacions hormonals. Acompanyant aquests canvis físics, hi ha també canvis psicològics i socials. Aquests canvis són modulats pels valors i les creences culturals que giren al voltant d'aquesta etapa de la vida que s'anomena *adolescència* o *joventut*.

L'adolescència, com a concepte determinat culturalment, fa referència al pas de la infància a l'edat adulta (figura 6). Com hem vist en la unitat didàctica 1, cada moment històric i cada cultura té les seves pròpies visions de la infància. A més, l'adolescència és conceptualitzada de maneres molt diferents en entorns culturals diferents. No és el mateix ser adolescent a Angola que a Espanya, o el 1936 que el 2009. Les diferències són determinades pels contextos i les pràctiques culturals en què participen les persones designades per la cultura com a "adolescents". En aquest sentit, és important que no donem a l'adolescència un significat essencial i que siguem conscients de la importància de les circumstàncies culturals i històriques en les maneres de "ser adolescent".

Figura 6. Nínxol ecològic del desenvolupament en l'adolescència



Quant al terme *joventut*, la majoria de vegades es fa servir lligat a situacions socials en què designem un grup de població del qual s'esperen certs comportaments o que poden accedir a certs serveis socials que estan limitats segons l'edat dels usuaris (com per exemple el bo jove o el carnet jove).

Per tant, en el tema 14 (els joves en la societat actual) tractarem la manera de conceptualitzar l'adolescència en el nostre entorn. En primer lloc, es mirarà de determinar què s'entén per *joventut*; ens adonarem que és un concepte difícil de delimitar, cosa normal quan tractem de donar una sola definició per a un concepte que té múltiples significats socials. A continuació es parlarà de les característiques de la joventut actual; ens agradaria que fóssiu reflexius quant als intents de generalització de les ciències socials en relació amb un col·lectiu tan variat com el de "les joves i els joves". També en aquest tema es tractaran algunes de les situacions més problemàtiques que es poden trobar en aquesta etapa (drogoaddicció, risc social, delinqüència, etc.) i possibles intervencions psicoeducatives des de diferents àmbits de la societat.

En els temes 15 i 16 abordarem el desenvolupament de diferents aspectes físics i psicològics en aquesta etapa. Quant al desenvolupament psicobiològic, parlarem dels canvis que comporta la pubertat i els efectes que tenen aquests canvis en les nenes i els nens. En aquest punt és molt important que reflexionem sobre els trastorns alimentaris, que estan lligats a una imatge distorsionada del cos i que poden aparèixer en la fase puberal.

Quant al desenvolupament cognitiu, veurem que des de la teoria piagetiana aquesta etapa del desenvolupament coincideix amb l'adquisició de les operacions formals, o la capacitat de desenvolupar un pensament hipoteticodeductiu. Aquesta capacitat no solament té efectes en les maneres de raonar sobre el món físic sinó que té conseqüències personals per a l'adolescent, que entra en la fase de l'egocentrisme operacional formal i adquireix capacitats noves per a prendre decisions i planificar la vida.

Pel que fa al desenvolupament de la personalitat, és important parlar del desenvolupament de la identitat i l'autoconcepte en aquesta fase de la vida. Els canvis que es produeixen al cos i en les relacions amb els iguals, que adquireixen matisos eròtics i sexuals que abans no hi eren, fan que els adolescents i les adolescents es replantegin qui són i quin és el seu lloc al món. Des de l'educació social, la reflexió sobre la identitat adolescent és d'una gran rellevància, ja que tot això haurà de ser tingut en compte per a oferir un suport educatiu que orienti la constitució reeixida de la identitat personal i el coneixement de si mateix. Les educadores i els educadors socials però, també hauran de ser conscients que el treball en determinades qüestions implica necessàriament reflexionar sobre temes tan rellevants com la diversitat sexual, l'avortament o la diversitat cultural i prendre-hi partit ideològicament.

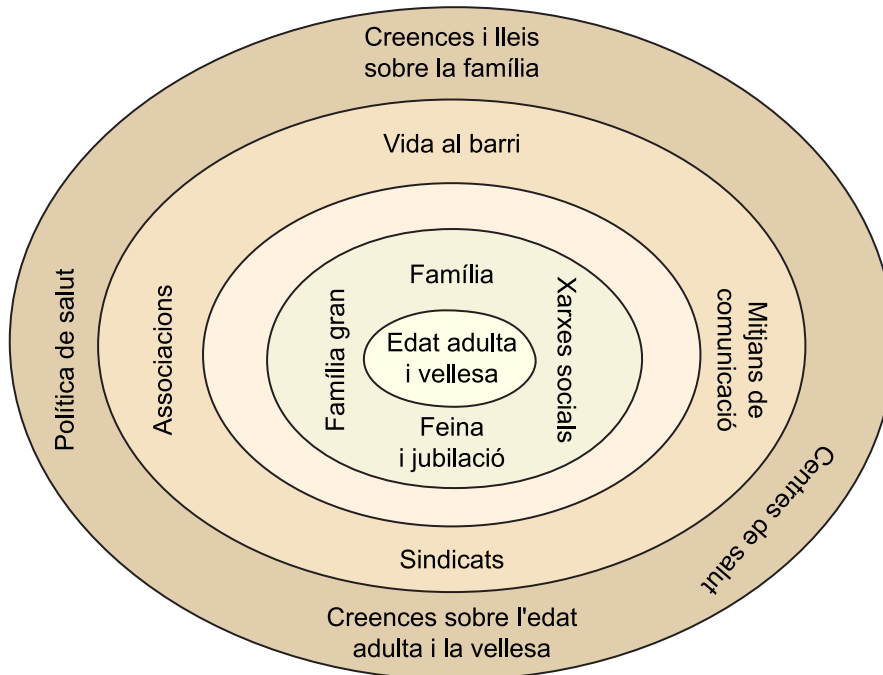
El desenvolupament afectiu en l'adolescència també és un àmbit d'estudi d'una gran rellevància. Amb l'aparició de la pubertat, hi ha canvis afectius que estan lligats al canvi en els patrons hormonals del cos. A més, el vincle d'afecció amb la mare o el pare canvia de caràcter, i això afecta totes les àrees de la persona adolescent.

Aquest desenvolupament enllaça íntimament amb els factors considerats en el tema següent: el desenvolupament social i moral en l'adolescència. En aquest tema abordarem els canvis que es produeixen en els entorns socials de l'adolescent que ja eren presents en la infància, i l'aparició d'entorns nous que tindran una importància decisiva en el desenvolupament, com per exemple el grup d'iguals. A més, parlarem del desenvolupament moral en aquesta etapa de la vida des d'enfocaments teòrics diferents, i també de les possibles intervencions educatives que es poden desplegar per a donar suport a aquestes facetes del desenvolupament.

2.2.6. Unitat didàctica 6. L'edat adulta i la vellesa en la nostra societat

Finalment, tractarem de l'edat adulta i la vellesa i els processos de desenvolupament que es produeixen en aquestes etapes de la vida. En la figura 7 presentem les característiques del nínxol ecològic en aquestes etapes de la vida.

Figura 7. Nínxol ecològic del desenvolupament en l'edat adulta i la vellesa



Un dels temes més populars quan s'aborda l'estudi de l'edat adulta i la vellesa és el deteriorament físic i cognitiu que es produeix a partir d'una edat determinada. Tanmateix, veurem que els diversos estudis que s'han dedicat a analitzar aquest deteriorament no arriben a dades concloents sobre el moment en què comença a produir-se el declivi en el pla intel·lectual. La classe d'estudi que es fa (transversal o longitudinal) dóna resultats molt diferents. Com és possible això? Tingueu en compte que quan es fan estudis transversals per a estudiar el deteriorament intel·lectual de les persones, usem grups de subjectes diferents en cada rang d'edat i comparem les facultats d'aquests grups diferents. Tanmateix, en un estudi longitudinal es mesura la capacitat dels mateixos individus al llarg de la seva vida. En els estudis transversals el que produeix les diferències entre els diferents individus pot ser el pas del temps, però també poden ser l'efecte cohort, és a dir, les diferències entre aquests grups degudes al fet que el seu desenvolupament ha tingut lloc en circumstàncies històriques diferents, i per tant socials i culturals. No és el mateix desenvolupar-se en temps de guerra o crisi econòmica que en temps de pau i de bonança.

Quant al declivi físic, en veurem de manera detallada les característiques en els diversos aspectes del nostre cos.

També són populars els estudis sobre la personalitat en l'edat adulta. Alguns estudis mostren que la personalitat s'estabilitza en arribar a aquest període de la vida, i s'han estudiat els trets de personalitat que dominen la manera de ser de les persones. Aquests trets de personalitat els anomenen els *cinc grans*. Són els següents:

- **Extroversió:** tendència a ser extravertit, segur i actiu.
- **Afabilitat:** amable, servicial, fàcil de tractar-hi.
- **Escrupolositat:** organitzat, reflexiu; actua segons les normes.
- **Neuroticisme:** tendència a estar preocupat, enfadat i a castigar-se a un mateix.
- **Obertura a l'experiència:** imaginatiu, curiós i artístic; rep de bon grat experiències noves.

Pel que fa al desenvolupament social, veurem que està lligat als esdeveniments vitals fonamentals que es produeixen en l'adulthood i en la vellesa: la formació d'una família, la feina, l'estabilitat econòmica, la jubilació, etc. Hem de pensar que aquests esdeveniments vitals formen part de l'ideari social de la nostra cultura, i que tant si formem una família com si optem per continuar sols i no tenir fills, tant si tenim feina com si estem a l'atur, aquest ideari té efectes contundents en la nostra vida i la nostra imatge social que resoldrem a partir dels recursos disponibles. És per això que, des del nostre punt de vista, l'acció de l'educador social en aquesta etapa és difícil, perquè es tracta d'una feina amb persones que ja es consideren "educades", però fonamental, perquè l'educació pot generar una gran quantitat de recursos per a superar situacions difícils relacionades amb aquests esdeveniments vitals.

En l'etapa de la vellesa, assenyalarem com a fonamental un aspecte en què l'educació social pot tenir un paper destacat: ensenyar a envellir. Si fomentem aviat la cura del cos i la ment i la mantenim al llarg de la vida, els hàbits saludables poden possibilitar que la vellesa no sigui el període de deteriorament que tothom augura, sinó una etapa rica i satisfactòria en què podrem beneficiar-nos dels aprenentatges anteriors.

2.3. Vinculació dels continguts amb el material bàsic

En la taula 5 presentem la correspondència de les unitats, tema per tema, amb el material bàsic, és a dir, amb els capítols del manual *Psicología del ciclo vital*, (González, 2006).

Lectura recomanada

González, E. (Coord.). (2006). *Psicología del ciclo vital* (3a. ed.). Madrid: CCS.

Com podeu veure, en el cas de la unitat didàctica 5, l'ordre dels temes que hem proposat no coincideix amb l'ordre dels capítols del llibre, però considerem que l'ordre de lectura que proposem és més coherent amb l'organització total de l'assignatura, en la qual fem de primer un acostament als contextos de desenvolupament de l'etapa que estiguem treballant i després als diversos processos de desenvolupament.

Taula 5. Unitats didàctiques i relació amb el material bàsic

Unitat didàctica 1. Història, mètodes i conceptes fonamentals de la psicologia del desenvolupament	
1) Psicologia del desenvolupament: definició, evolució històrica i paradigmes fonamentals	Cap. 1, pp. 17-42 Cap. 4, pp. 95-112 Cap. 4, pp. 119-123
2) Mètodes d'investigació en psicologia del desenvolupament i de l'educació	Cap. 2, pp. 43-63
3) Els principals factors del desenvolupament	Cap. 3, pp. 65-93
Unitat didàctica 2. Perspectives teòriques en psicologia del desenvolupament	
4) Teoria psicogenètica de Piaget	Cap. 4, pp. 112-117
5) Teories del processament de la informació	Cap. 4, pp. 118-119
6) Teoria sociocultural de Vigotski	Cap. 4, pp. 117-118
7) Altres orientacions teòriques	Cap. 4, p. 123
Unitat didàctica 3. El desenvolupament en la primera infància, contextos i processos: preparació per a la maternitat i la paternitat	
8) Concepció, embaràs, part i postpart: processos de transició ecològica	Cap. 5, pp. 125-151
9) La importància dels primers contactes socials: desenvolupament emocional i de la personalitat	Cap. 6, pp. 177-194 Cap. 8, pp. 229-237
10) Desenvolupament psicomotor, del llenguatge i cognitiu. Relació entre maduració i aprenentatge	Cap. 6, pp. 153-177 Cap. 7, pp. 195-199, 203-207
Unitat didàctica 4. El desenvolupament en la segona infància, contextos i processos: escola, família, iguals i mitjans de comunicació	
11) El desenvolupament cognitiu i les relacions entre família i escola	Cap. 7, pp. 214-227 Cap. 9, pp. 253-261 Cap. 10, pp. 309-316
12) El desenvolupament social, moral i afectiu i la influència dels contextos de desenvolupament en la segona infància	Cap. 8, pp. 237-251 Cap. 9, pp. 261-281
13) Desenvolupament del llenguatge i les habilitats psicomotrius en la segona infància	Cap. 7, pp. 199-203, 207-214 Cap. 10, pp. 283-309
Unitat didàctica 5. Adolescència, joventut i entorn social	
14) Els joves en la societat actual	Cap. 13, pp. 401-447
15) Desenvolupament psicobiològic, cognitiu, de la personalitat i de l'afectivitat en l'adolescència	Cap. 11, pp. 317-352
16) Desenvolupament social i moral en l'adolescència	Cap. 12, pp. 353-400

Unitat didàctica 1. Història, mètodes i conceptes fonamentals de la psicologia del desenvolupament	
Unitat didàctica 6. L'edat adulta i la vellesa en la nostra societat	
17) Els diversos àmbits de desenvolupament en l'edat adulta	Cap. 14, pp. 449-466
18) Els diversos àmbits de desenvolupament en la vellesa	Cap. 15, pp. 467-512

2.4. Vinculació dels continguts amb altres materials i recursos

Com que els materials bàsics toquen de manera superficial algunes de les perspectives teòriques i continguts que hem proposat com a fonamentals al començament de la guia, aquí us proposem alguns recursos que us ajudaran a completar la visió de la psicologia del desenvolupament. A més, us proposem que feu una sèrie d'activitats amb les quals desenvolupareu les diverses competències transversals.

2.4.1. Unitat didàctica 1. Història, mètodes i conceptes fonamentals de la psicologia del desenvolupament

En aquesta unitat us proposem una activitat que us ajudarà a vincular els conceptes bàsics i els paradigmes i teories de la psicologia del desenvolupament amb els moments històrics en què sorgeixen. Us proposem que relacioneu cadascun dels paradigmes de la psicologia del desenvolupament i els diversos models teòrics amb fets històrics contemporanis a l'aparició d'aquests paradigmes i models i reflexions sobre els motius històrics de l'aparició també d'aquests paradigmes i models.

- Per ajudar-vos en aquesta reflexió us proposem l'article d'Alzate (2002) "El descubrimiento de la infancia (I): historia de un sentimiento". En aquest article, l'autora reflexiona sobre els diferents conceptes d'infància que han sorgit al llarg de la història de la humanitat. Amb aquesta activitat, volem que desenvolupueu les competències 1 i 4.
- Una altra activitat interessant que us pot ajudar a aprofundir en els continguts d'aquesta unitat didàctica és el comentari d'un article relacionat amb el cas d'una nena cambodjana que va passar divuit anys a la jungla. Aquest cas passa a engrossir la llista de "nens salvatges" que han interessat tant la psicologia al llarg de la història. Aquests casos ens poden donar pistes sobre la polèmica de la relació de l'herència amb l'ambient, ja que són casos en què els nens i les nenes són desposseïts de la interacció amb el seu grup humà d'origen i es crien en un entorn aliè a la cultura humana. La majoria d'aquests infants no desenvolupen el llenguatge i tenen uns patrons alimentaris, motors i relacionals molt diferents dels que desenvolupa un infant en el seu grup humà d'origen. D'altra banda, s'ha de tenir en compte que la majoria d'aquests infants procedeixen d'un entorn social desestructurat, han estat abandonats, maltractats o expulsats dels seus grups d'origen a causa, sovint, de discapacitats prèvies a l'abandonament.

Vegeu també

Recordeu que en la taula 2 del subapartat 2.1 teniu disponible un resum de les competències transversals.

La taula 6 del subapartat 2.5 recull en fitxes de resum els continguts, els materials bàsics i complementaris i les activitats proposades per a cada unitat didàctica.

Finalment, en l'annex hi ha una sèrie d'articles periodístics que us proposem com a material de reflexió per a fer les activitats.

Vegeu també

Teniu disponible l'article "La hermana de Mowgli" en l'annex 1.

En aquest sentit, es pot argumentar que aquests infants tenen limitacions estructurals i genètiques de partida que podrien ser les causants de l'estat psicològic en què es troben.

Us convidem a reflexionar sobre els factors del desenvolupament a partir de la lectura del reportatge del diari *El País* titulat "La hermana de Mowgli".

2.4.2. Unitat didàctica 2. Perspectives teòriques en psicologia del desenvolupament

En aquesta unitat, l'objectiu és que compregueu els fonaments bàsics de les teories principals que han mirat d'explicar el desenvolupament humà. Per això, us proposem una sèrie de textos que us poden ajudar a complementar la informació que hi ha en els materials bàsics sobre aquestes teories. A més, us suggerim algunes activitats d'aprofundiment que us ajudaran a comprendre més bé aquestes teories.

- En primer lloc, us proposem la lectura del text de Kozulin (2000) titulat "Piaget, Vigotski y la revolución cognitiva". En aquest text, Kozulin situa les teories dels dos autors en el seu context acadèmic i fa ressaltar tant les semblances com les diferències entre totes dues teories. Aquest text és especialment interessant, ja que fa referència a la influència que han tingut en els àmbits educatius aquestes dues teories.
- En segon lloc, com que els materials bàsics incideixen principalment en la teoria de Piaget, us proposem una sèrie de lectures per a aprofundir en la resta de les teories. En el text de Berk (1999) "Desarrollo cognitivo: una perspectiva del Procesamiento de la Información" trobareu un acostament bastant complet a les bases de la Psicologia del Processament de la Informació i la manera en què des d'aquesta psicologia es conceptualitza el desenvolupament humà.
- D'altra banda, per aprofundir en la teoria sociocultural de Vigotski us proposem la lectura d'un text breu del mateix Vigotski (1986), "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en què fa referència a aspectes tan importants de la seva teoria com la relació entre aprenentatge i desenvolupament, la influència d'aquesta relació en l'aprenentatge escolar, la llei de la doble formació o la zona de desenvolupament pròxim (ZDP).
- Quant a les orientacions teòriques recents, us deixem sengles lectures per aprofundir en la teoria ecològica de Bronfenbrenner (1985) (*Contextos de crianza del niño: problemas y prospectiva*), la teoria de l'afecció (*Estado actual de la teoría del apego*) (Oliva, 2004) i la teoria de la resiliència (*Educación para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social*) (Muñoz i De Pedro, 2005). En la primera, Bronfenbrenner proposa investigar la influència dels contextos de cria en el desenvolupament infantil, que segons la seva opinió són inseparables i aquesta influència va

més enllà del nínxol familiar, proposa la conceptualització de diferents de contextos i suggereix també possibles influències d'aquests contextos en el desenvolupament humà.

En la segona lectura, Alfredo Oliva sintetitza la teoria de l'afecció i els desenvolupaments actuals d'aquesta teoria i assenyala la influència que pot tenir l'estudi de la teoria de l'afecció sobre la qualitat de l'atenció i la seva influència en el desenvolupament infantil. La lectura de Muñoz Garrido i De Pedro Sotelo també fa referència a la influència de la qualitat de les relacions amb les nenes i els nens en la generació de la resiliència, o la capacitat de superar les situacions adverses. Els efectes del maltractament i l'abús poden ser demolidors, però la capacitat de resiliència pot recompondre la persona. Aquesta capacitat és educable, de manera que tota persona té la possibilitat de refer la vida a partir de pràctiques educatives que la doten de mecanismes emocionals que la fan resistent a l'adversitat.

- A tall d'activitat de reflexió que us ajudarà a integrar les diverses teories, us convidem a llegir l'article de Beatriz Portinari, publicat a *El País*, "Versos sacados de la basura", i a reinterpretar-lo des de les diverses perspectives teòriques que us planteja l'assignatura. En l'article es relata una activitat duta a terme per un poeta amb nenes i nens procedents de centres tutelats de la Comunitat de Madrid i de col·legis públics. El poeta Dionisio Cañas va fer servir una estratègia per a ensenyar poesia a aquests nens i nenes, alguns dels quals eren víctimes del maltractament. Ens agradaria que reflexionés sobre aquesta estratègia des del punt de vista de les teories piagetiana, vigotskiana i del Processament de la Informació, i que introduíssiu també la vostra pròpia reflexió sobre la capacitat d'aquesta classe d'"experiències" per a "solucionar" afeccions insegures i promoure la resiliència.

Vegeu també

Teniu disponible l'article "Versos sacados de la basura" en l'annex 2.

2.4.3. Unitat didàctica 3. El desenvolupament en la primera infància, contextos i processos: preparació per a la maternitat i la paternitat

En la tercera unitat didàctica afegim recursos perquè connecteu els coneixements sobre el desenvolupament prenatal, el part i el desenvolupament en la primera infància amb els contextos en què es produeixen i les possibles intervencions educatives que s'hi poden fer. Referent a això, és molt important que compregueu el potencial educatiu d'aquests contextos i la importància d'intervenir educativament en sintonia amb el que culturalment i històricament significa ser mares i pares. És per això que us proposem com a recursos dues pàgines molt populars a Internet que us acostaran a les preocupacions de moltes mares i alguns pares que han decidit associar-se per millorar les pràctiques entorn del naixement a Espanya, per dialogar sobre les maneres de criança més adequades per a les nenes i els nens i promoure el que aquestes mares i aquests pares anomenen "criança amb afecció" o "criança amb respecte".

- En primer lloc, us recomanem el lloc web de l'associació *El Parto es Nuestro*. Hi trobareu una gran quantitat d'informació relacionada amb el part a Espanya, les reivindicacions de l'associació i els motius que han conduït un grup de dones a crear-la, i articles, vídeos i històries de vida que us resultaran interessants per a fer-vos una idea d'aquest moviment associatiu que comença a tenir una gran repercussió en les polítiques sanitàries relacionades amb el part al nostre país. Aquestes dones defensen la importància d'un part respectat i no traumàtic per a la dona, i entre els motius que addueixen hi ha la influència de la classe de part en el desenvolupament del nadó. A més, defensen la importància de la permanència de l'infant a la falda de la mare tot just haver nascut per a facilitar la formació del vincle maternofilial i la instauració de la lactància materna, i han promogut una campanya anomenada "Que no ens separin", destinada a evitar la manipulació innecessària del nadó i la separació de la mare.
- En segon lloc, us recomanem el lloc web de *Crianza Natural*. A banda de tots els articles i informació que hi ha, té un interès el fòrum de debat, fundat fa uns anys per un grup de persones preocupades per millorar les pautes de criança culturalment acceptades i substituir-les per formes de criança més respectuoses amb els ritmes i les necessitats afectives dels infants.
- A més, us recomanem la lectura del llibre de Rosa Jové *La crianza feliz* (2009). En aquest llibre, que té els mateixos principis que podreu treure del fòrum de *Crianza Natural*, es plasmen de manera senzilla i concisa les pautes educatives que es mantenen des d'aquesta perspectiva.
- Per acabar, el capítol de Rosa Ana Clemente del llibre *Desarrollo del lenguaje y cognición* (Peralbo, 1998) us ajudarà a completar la panoràmica que se us ofereix en els materials bàsics sobre el desenvolupament del llenguatge i altres processos. Mentre que els materials bàsics se centren en aquests processos del desenvolupament subjecte a processos maduratsius i gairebé no tracten de la influència en aquest desenvolupament dels contextos de desenvolupament, en aquest capítol es parla de la influència de les relacions primerenques en el desenvolupament del llenguatge i la cognició.
- En aquesta unitat didàctica suggerim com a activitat que us registreu al fòrum de *Crianza Natural* i feu un breu treball d'observació etnogràfica (cibernètica, això sí) sobre les motivacions que mouen les dones que hi participen, els problemes fonamentals que debaten, els arguments que utilitzen, els raonaments, etc., i que ho relacioneu tot plegat amb els continguts teòrics treballats en aquesta unitat didàctica. Això us ajudarà a treballar totes les competències transversals proposades per a l'assignatura.

2.4.4. Unitat didàctica 4. El desenvolupament en la segona infància, contextos i processos: escola, família, iguals i mitjans de comunicació

Per a la unitat didàctica 4 també us oferim alguns recursos que serviran per a completar els continguts dels materials bàsics.

- El capítol del llibre de Kozulin (2000) titulat "Las aptitudes cognitivas de estudiantes inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas" servirà per a introduir la idea de la influència de la cultura en el desenvolupament cognitiu. La ment es desenvolupa per a fer tasques en pràctiques culturals concretes, de manera que en alguns casos la dificultat de les minories ètniques per a adaptar-se a l'escola prové d'aquestes diferències i els seus problemes per a resoldre tasques pròpies d'una altra cultura. La solució a aquest problema passa per una adequada relació entre la família i l'escola. L'escola ha d'habilitar sistemes de relació amb la família de manera que se suavitzí la bretxa o la discontinuïtat que hi ha sovint entre les activitats pròpies de l'escola i les que es desenvolupen a la família. Per a aprofundir en aquest tema us recomanem la lectura de l'article de Comellas "Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad" (2006), d'especial rellevància per a l'educació social, ja que suggereix camins per a la mediació entre tots els contextos del desenvolupament.
- D'altra banda, per treballar la influència dels contextos en la vida afectiva i moral us recomanem la lectura de l'article d'Ortega i Mora-Merchán "El aula como escenario de la vida afectiva y moral" (1996). Amb aquest article tractem d'oferir el contrapunt sociocultural a la visió més piagetiana i cognitiva que s'ofereix als materials sobre el desenvolupament moral i afectiu. En l'article es relaciona aquest desenvolupament amb la participació de les nenes i els nens a les aules com a sistemes socials de transmissió de valors, que no és independent del to emocional. A més, s'hi introdueix un tema d'una rellevància especial en la societat actual: el maltractament a les aules. Com a complement a aquest article, n'oferim un altre de Martín (2002) en què es treballen alguns recursos per a educar per a la pau i la resolució de conflictes.
- Per a completar el panorama en aquesta unitat didàctica us proposem la lectura d'un article titulat "La composición escrita: procesos y enseñanza" (Alvarado y Silvestri, 2003). Amb aquest article completareu la visió que donen sobre el desenvolupament del llenguatge els materials bàsics tenint en compte la importància del desenvolupament del llenguatge escrit en l'edat escolar.

- Com a activitat us proposem el comentari de l'article "Los niños y la violencia en la televisión n.º 13", que prové d'un lloc web de recursos per a la família elaborat per l'American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP). Amb la lectura d'aquest article podem comentar la influència en el desenvolupament afectiu i moral d'un altre sistema, els mitjans de comunicació, i en aquest cas de la televisió. Us proposem elaborar a partir d'aquesta lectura un programa d'intervenció per a famílies adreçat a disminuir les hores que els infants miren la televisió i a substituir-les per una altra classe d'activitats.

Vegeu també

Teniu disponible l'article "Los niños y la violencia en la televisión n.º 13" en l'annex 3.

2.4.5. Unitat didàctica 5. Adolescència i entorn social

En aquesta unitat didàctica us proposem tres lectures que completaran la informació que trobareu en els materials bàsics sobre el desenvolupament en l'adolescència.

- La primera, titulada "Estilos de vida en la adolescencia y su relación con los contextos de desarrollo", de Rodrigo i col·laboradors (2006), ens presenta un estudi en què es relacionen els estils de vida dels adolescents i les adolescents i els efectes que hi tenen les característiques dels seus contextos de desenvolupament i la relació entre aquests contextos. En concret, s'analitzen les característiques del seu entorn familiar, l'ajust escolar, els grups d'iguals i la perillositat del barri. En aquest article s'assenyala la importància de la intervenció en aquests contextos per a promoure hàbits saludables en la població adolescent, i pot ser d'un gran interès per a reflexionar sobre el tipus d'actuacions que pot dur a terme l'educació social en el terreny de l'adolescència.
- La segona lectura que us suggerim és un article que al·ludeix a la intervenció en una altra de les àrees considerades més importants en el terreny de l'adolescència: el desenvolupament de la identitat. En l'article "¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto" Zacarés i Iborra (2006) reflexionen sobre la relació del desenvolupament de la identitat (tema clàssic en l'àmbit de l'adolescència) amb les condicions socials actuals en què es desenvolupa la persona. Discuteixen la pertinència de la teoria d'Erikson sobre el desenvolupament de la identitat i, a partir d'aquesta teoria, proposen guies fonamentals per a intervenir en aquest desenvolupament, a banda d'altres orientacions teòriques que poden aportar avantatges afegits al treball des de la teoria clàssica d'Erikson.
- La tercera activitat que us proposem en aquesta unitat didàctica tracta d'un tema que crea una gran alarma social per la dificultat que es té des dels diversos camps professionals de treballar-hi: els trastorns d'alimentació. Aquests trastorns, que afecten principalment les noies adolescents però que també es poden donar en nois i en nenes i nens més petits, tenen un

Vegeu també

Teniu disponible l'article "Ana y Mia, princesas de Internet" en l'annex 4.

índex de mortalitat d'un 5% i un procés llarg i difícil de tornada als hàbits saludables d'alimentació. En l'article "Ana y Mia, princesas de Internet", publicat a *El País Semanal*, l'autor ens mostra que l'anorèxia i la bulímia s'han convertit, per mitjà dels diversos fòrums d'interacció que brinda Internet, en un estil de vida que alguns adolescents promouen i defensen com una meta en la seva vida: la de tenir un cos perfecte per ensenyar-lo al món. Com assenyala l'article, la censura és un mètode poc eficaç per a aturar la gran quantitat de blocs, fòrums, vídeos i webs dedicats a aquest tema. Us proposem que feu una recerca tant a Google com a Youtube, posant com a paraules clau *Ana* i *Mia*, i feu una relació dels materials que hi trobeu, i també una anàlisi breu de les motivacions que condueixen les adolescents a fer servir Internet com a mitjà d'intercanvi en relació amb els seus hàbits alimentaris.

2.4.6. Unitat didàctica 6. L'edat adulta i la vellesa en la nostra societat

Finalment, en la unitat didàctica 6 us proposem la lectura de dos textos per completar la informació aportada pels materials bàsics.

- En el primer text, "El desafío del encuentro en pareja y en familia en la actualidad" (Gonzalez, 2006), es parla dels canvis en les relacions conjugals i de parella motivats pels canvis socials i en valors, sobretot en relació amb la incorporació de la dona a la vida activa de la societat. L'autora proposa els programes de formació de parees com a intervencions vàlides que permeten acompanyar els adults en la resolució saludable de les relacions conjugals i paternofilials en oferir-los espais de reflexió i d'entrenament d'habilitats comunicatives.
- El segon text, "Educación en la vejez: hacia la definición de un nuevo ámbito en la psicología de la educación" (Villar, 2005), és un article d'un interès per a l'educació social, ja que planteja unes bases fermes de suport dels processos educatius en una etapa de la vida en què hi ha moltes persones que qüestionen la utilitat de les intervencions. Des del nostre punt de vista, la intervenció educativa en la vellesa és tan important com en qualsevol de les altres etapes vitals, ja que pot contribuir a augmentar la qualitat de vida en aquesta etapa i a pal·liar els problemes d'aïllament, sedentarisme i deteriorament.
- Com a activitat per a aquesta última unitat didàctica us volem acostar un tema que, com que és tabú, condemna a l'exclusió moltes persones grans al món: l'homosexualitat en la vellesa. Aquí us deixem l'enllaç d'un vídeo que hi ha en el web de la BBC en què s'explica la situació del col·lectiu gai ancià als Estats Units: "La homosexualidad en la vejez". Us proposem que a partir del visionament d'aquest vídeo feu una proposta educativa concreta per a aturar aquest problema. Heu de concretar a quin col·lectiu

Vegeu també

Per a saber més coses sobre el vídeo "La homosexualidad en la vejez" consulteu l'annex 5.

dirigireu l'acció educativa, quins objectius tindreu, les activitats concretes que desenvolupareu i la manera d'avaluar l'èxit de la vostra proposta.

2.5. Resum d'unitats i recursos

En la taula 6 trobareu les fitxes resum dels recursos i les activitats proposats en els subapartats 2.3 i 2.4 per a cada unitat.

Taula 6. Fitxes de les unitats didàctiques en què es detalla la relació amb materials bàsics, recursos complementaris i activitats

Unitat didàctica 1. Història, mètodes i conceptes fonamentals de la psicologia del desenvolupament	
Material bàsic	
1) Psicologia del desenvolupament: definició, evolució històrica i paradigmes fonamentals	Cap. 1, pp. 17-42 Cap. 4, pp. 95-112 Cap. 4, pp. 119-123
2) Mètodes d'investigació en psicologia del desenvolupament i de l'educació	Cap. 2, pp. 43-63
3) Els principals factors del desenvolupament	Cap. 3, pp. 65-93
Altres recursos	
M. V. Alzate (2004). El descubrimiento de la infancia (I): historia de un sentimiento. <i>Revista Electrónica de Educación y Psicología</i> , 1, 1-11. http://www.utp.edu.co/php/revistas/repes/docsFTP/14547art1.pdf . [Data de consulta: 19 de maig del 2009].	
Activitats	
<ul style="list-style-type: none"> • Relacioneu cadascun dels paradigmes de la psicologia del desenvolupament i els diversos models teòrics amb fets històrics contemporanis a l'aparició d'aquests paradigmes i models i reflexioneu sobre els motius històrics de l'aparició també d'aquests paradigmes i models. • Comenteu l'article "La hermana de Mowgli". http://www.elpais.com/articulo/reportajes/hermana/Mowgli/elpepusocdmg/20070128elpdmgrep_5/Tes [Consulta feta el 19 de maig del 2009] (Disponible en l'annex 1) 	
Unitat didàctica 2. Perspectives teòriques en psicologia del desenvolupament	
Material bàsic	
4) Teoria psicogenètica de Piaget	Cap. 4, pp. 112-117
5) Teories del processament de la informació	Cap. 4, pp. 118-119
6) Teoria sociocultural de Vigotski	Cap. 4, pp. 117-118
7) Altres orientacions teòriques	Cap. 4, p. 123
Altres recursos	

- L. Berk (1999). Desarrollo cognitivo: una perspectiva del procesamiento de la información. *Desarrollo del niño y del adolescente* (cap. 7, pp. 345-398). Madrid: Prentice Hall Iberia.
- U. Bronfenbrenner (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.
- A. Kozulin (2000). Piaget, Vigotski y la revolución cognitiva. *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural* (cap. 2, pp. 51-76). Barcelona: Paidós.
- A. R. Luria, A. N. Leontiev, i L. S. Vigotsky (1986). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Psicología y Pedagogía* (pp. 23-39). Madrid: Akal.
- V. Muñoz Garrido i F. de Pedro Sotelo, (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 107-124.
- A. Oliva Delgado (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (1), 65-81.

Activitats

Llegiu l'article de Beatriz Portinari "Versos sacados de la basura" i reinterpreteu-lo des de les diverses perspectives teòriques que us planteja l'assignatura http://www.elpais.com/articulo/madrid/Versos/sacados/basura/elpepuespmad/20080611elpmad_14/Tes [Data de consulta: 19 de maig del 2009] (Disponible en l'annex 2)

Unitat didàctica 3. El desenvolupament en la primera infància, contextos i processos: preparació per a la maternitat i la paternitat

Material bàsic

8) Concepció, embaràs, part i postpart: processos de transició ecològica	Cap. 5, pp. 125-151
9) La importància dels primers contactes socials: desenvolupament emocional i de la personalitat	Cap. 6, pp. 177-194 Cap. 8, pp. 229-237
10) Desenvolupament psicomotor, del llenguatge i cognitiu. Relació entre maduració i aprenentatge	Cap. 6, pp. 153-177 Cap. 7, pp. 195-199, 203-207

Altres recursos

<http://www.elpartoesnuestro.es/> [Consulta feta el 19 de maig del 2009]

R. Jové (2009). *La crianza feliz*. Madrid: La Esfera de los Libros.

<http://www.crianzanatural.com/> [Consulta feta el 19 de maig del 2009]

M. Peralbo i col·laboradors (1998). El papel del adulto en la adquisición del lenguaje. Reflexiones sobre los valores diferenciales entre interlocutores. *Desarrollo del lenguaje y cognición* (cap. 3, pp. 41-51). Madrid: Pirámide.

Activitats

Registreu-vos al fòrum de *Crianza Natural* i feu un treball breu d'observació etnogràfica sobre les motivacions que mouen les dones que hi participen, els problemes fonamentals que debaten, els arguments que utilitzen, els raonaments, etc., i relacioneu-ho amb els continguts teòrics treballats en aquesta unitat didàctica.

Unitat didàctica 4. El desenvolupament en la segona infància, contextos i processos: escola, família, iguals i mitjans de comunicació

Material bàsic

11) El desenvolupament cognitiu i les relacions entre família i escola	Cap. 7, pp. 214-227 Cap. 9, pp. 253-261 Cap. 10, pp. 309-316
12) El desenvolupament social, moral i afectiu i la influència dels contextos de desenvolupament en la segona infància	Cap. 8, pp. 237-251 Cap. 9, pp. 261-281
13) Desenvolupament del llenguatge i les habilitats psicomotrius en la segona infància	Cap. 7, pp. 199-203, 207-214 Cap. 10, pp. 283-309

Altres recursos

- M. Alvarado i A. Silvestri (2003). Introducción. La composición escrita: Procesos y enseñanza. *Cultura y Educación*, 15 (1), 7-15.
- M. J. Comellas (2006). Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 295-309.
- A. Kozulin (2000). Las aptitudes cognitivas de estudiantes inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas. *Instrumentos psicológicos: La educación desde una perspectiva sociocultural* (cap. 5, pp. 121-152). Barcelona: Paidós.
- C. Martín (2002). El uso de técnicas y dinámicas participativas en la educación para la paz. De la resolución de conflictos al apoyo mutuo. *Cultura y Educación*, 14 (4), 391-401.
- R. Ortega i J. A. Mora-Merchán (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.

Activitats

Comenteu l'article "Los niños y la violencia en la televisión n.º 13", que prové d'un lloc web de recursos per a la família elaborat per l'American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) <http://www.aacap.org/page.wv?section=Informacion+para+la+Familia&name=Los+Ninos+y+la+Violencia+en+la+Television+No.+13> [Consulta feta el 19 de maig del 2009] i elaboreu un programa d'intervenció adreçat a famílies per a disminuir les hores que els infants miren la televisió i substituir-les per una altra classe d'activitats. (Disponible en l'annex 3)

Unitat didàctica 5. Adolescència, joventut i entorn social

Materials bàsics

14) Els joves en la societat actual	Cap. 13, pp. 401-447
15) Desenvolupament psicobiològic, cognitiu, de la personalitat i de l'afectivitat en l'adolescència	Cap. 11, pp. 317-352
16) Desenvolupament social i moral en l'adolescència	Cap. 12, pp. 353-400

Altres recursos

- M. J. Rodrigo i col·laboradors (2006). Estilos de vida en la adolescencia y su relación con los contextos de desarrollo. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 381-395.
- J. J. Zacarés i A. Iborra (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto. *Cultura y Educación*, 18 (1), 31-46.

Activitats

Llegiu l'article "Ana y Mia: princesas en Internet". Feu una recerca usant tant Google com Youtube, posant com a paraules clau *Ana i Mia*, relacioneu el tipus de materials que heu trobat i analitzeu les motivacions que condueixen les adolescents a fer servir Internet com a mitjà d'intercanvi en relació amb els hàbits alimentaris http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Ana/princesas/Internet/elpepusoc/20090404elpepusoc_1/Tes [Consulta feta el 19 de maig del 2009] (Disponible en l'annex 4)

Unitat didàctica 6. L'edat adulta i la vellesa en la nostra societat

Materials bàsics

17) Els diversos àmbits de desenvolupament en l'edat adulta	Cap. 14, pp. 449-466
18) Els diversos àmbits de desenvolupament en la vellesa	Cap. 15, pp. 467-512

Altres recursos

- M. L. González (2006). El desafío del encuentro en pareja y en familia en la actualidad. *Cultura y Educación*, 18 (1), 83-94.
- F. Villar (2005). Educación en la vejez: hacia la definición de un nuevo ámbito para la psicología de la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (1), 63-79.

Activitats

- Vegeu el vídeo "La homosexualidad en la vejez" http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/multimedia/video/newsid_7886000/7886921.stm [Consulta feta el 19 de maig del 2009] (Disponible en l'annex 5)
- A partir del vídeo, feu una proposta educativa concreta per a aturar el problema que es planteja a aquest col·lectiu. Heu de concretar a quina classe de persones dirigireu l'acció educativa, quins objectius tindreu, les activitats concretes que desenvolupareu i la manera d'avaluar l'èxit de la vostra proposta.

3. Annex: articles de reflexió

3.1. Annex 1

Reportaje de antropología. La hermana de Mowgli

La joven que supuestamente pasó 18 años en la jungla camboyana se enmarca en la mitología de los 'niños salvajes'

Jacinto Antón – 28/01/2007

"Al fin, el hombre siempre vuelve al hombre, aunque la selva no lo arroje de su seno". Las palabras de Kaa en *El libro de las tierras vírgenes*, de Rudyard Kipling, eran para Mowgli, pero podrían servir para la joven Rochom P'ngieng, surgida de la selva camboyana para unirse al extraño y conmovedor grupo de los *niños salvajes*. Como los literarios Mowgli y Tarzán, como los reales Victor, el niño salvaje de Aveyron, o Marie-Angelique Memmie LeBlanc, la niña salvaje de Champagne a la que hubo que hacer bajar de un árbol tentándola con un pescado crudo, Rochom ha aparecido entre sus semejantes con una peripecia extraordinaria a sus espaldas y un difícil futuro por delante. La expectación que ha despertado su caso evidencia que más allá del interés psicológico y antropológico, o del simple morbo, nos movemos en el terreno emocional de los mitos. Las historias de los niños salvajes continúan pulsando un resorte especial en nosotros, algo que conecta con el oscuro humus de nuestra conciencia donde medran los más viejos miedos y florecen los cuentos y las maravillas.

"Es la hermana de Mowgli", sintetiza el filósofo Fernando Savater, hombre sensible a la fuerza mitopoética de la historia de Rochom. "En la imaginación, todos hemos sido niños salvajes en una época, la infancia, en que existíamos sólo nosotros y un exterior terrible, el mundo adulto. Todos hemos tenido que ser traídos del salvajismo a la civilización, de la oscuridad a la luz". Y continúa el filósofo: "Una reflexión básica que inspiran casos como el de esa chica camboyana o el del niño de Aveyron, del que hizo esa película sensorial Truffaut y del que por cierto hay un libro con prólogo de Ferlosio, es que la humanidad es una cosa que nos dan los demás, no es un mecanismo automático. En el útero social se produce nuestro segundo nacimiento, el que nos otorga verdaderamente carta de naturaleza humana. Los niños perdidos o arrojados fuera de la sociedad no pueden hacerse humanos, pierden la posibilidad de construirse un mundo, todo lo más un nicho ecológico".

Para la antropología, los casos de niños salvajes como Rochom "son una fuente de reflexión fecunda sobre la condición humana", señala entusiasmado el antropólogo Manuel Delgado. "Es apasionante no sólo estudiar estos casos, sino pensarlos. Nos llevan a las fronteras de la humanidad. Nos demuestran la naturaleza social de la condición humana, cómo una persona que vive aislada de sus semejantes es incapaz de desarrollar las potencialidades de nuestra especie".

Poco importa que la historia de la muchacha camboyana, desaparecida en 1988 cuando contaba diez años y que cuidaba un búfalo en una localidad remota al noreste del país, no esté nada clara. Que se hable de un hombre salvaje que la habría secuestrado y mantenido en cautividad. Que al mismo tiempo desapareciera también un primo suyo de seis años. La chica de los ojos tristes, que, dicen, pasa la mayor parte del tiempo desde que salió de la selva mirando DVD –otras fuentes, de la policía local, indican que se habla de exhibirla en una jaula y hacer pagar por verla–, presenta muchos de los rasgos arquetípicos de los niños salvajes. El naturalista J. J. Vivey detalló así esos rasgos en su informe sobre Victor de Aveyron: piel oscura (la chica LeBlanc parecía incluso de raza negra, pero era por la capa de suciedad que la recubría), cicatrices, dedos alargados (en relación con la habilidad para trepar a los árboles), expresión asustada, costumbre de comer carne cruda y de caminar a cuatro patas. Rochom apareció desnuda, sin capacidad para hablar e ignorando los usos civilizados. También a ella –como a Mowgli– la han identificado unos supuestos padres como su niño perdido.

Se ha dicho de Rochom que es "mitad humana, mitad animal", aunque en su historia no figure, como ocurre en numerosos casos de niños salvajes, la relación con animales. En realidad, esos casos de niños lobo, niños mono (el ugandés John Ssebunya, que habría vivido años con un grupo de cercopitecos para pasar luego a cantar en un coro), niños

gacela (de aquel famoso descubierto en Siria en los años cincuenta se decía que corría más rápido que un *jeep*) o incluso niños avestruz son en su mayoría puras fabulaciones. Ni siquiera se ha podido probar que fuera cierta la historia de las famosas niñas lobo indias (país de larga tradición en el género, que no hizo más que recoger Kipling) Kamala y Amala, supuestamente halladas en 1921 en una madriguera de lobos en Allahabad. Se ha dicho que posiblemente eran en realidad hijas de prostitutas rescatadas para evitarles la misma suerte, lo cual entroncaría con Rómulo y Remo, a los que, según una tradición evermerista, la que los amamantó no fue una loba-loba, sino una *lupa* humana (una puta).

"Por lo que respecta a los grandes monos, yo nunca he oído que cuidaran niños humanos", explica el etólogo y primatólogo Jordi Sabater Pi. "En realidad es imposible, por el *imprinting*, el sello de especie. Ningún gorila, por ejemplo, se haría cargo de un niño. Tarzán es pura fantasía. Como lo son en general todas esas historias de niños recogidos por jungla, a no ser que se convierta en depredador de las comunidades indígenas, que se dedique a robar a grupos humanos".

El psicólogo español Héctor Rifá está ya trabajando con Rochom para ayudarla a adaptarse. ¿Podrá él rebobinar la historia de la niña salvaje camboyana? En tanto no lo consiga, la mirada de la joven permanecerá anclada en el intransitable e inhumano reino de la jungla, tan lejos de casa.

http://www.elpais.com/articulo/reportajes/hermana/Mowgli/elpepusocdmg/20070128elpdmgrep_5/Tes [Consulta feta el 19 de maig del 2009]

3.2. Annex 2

Versos sacados de la basura

La fachada del Instituto Cervantes luce una banderola con poemas infantiles hechos de recortes

Beatriz Portinari – Madrid – 11/06/2008

Si el surrealista André Breton hubiera contemplado ayer la fachada del Instituto Cervantes, habría dado palmas con las orejas. Niños poetas de no más de 12 años componían y levantaban entre las columnas del edificio una bandera de versos elaborados con recortes de palabras encontradas por la calle. Frases como "¿Dios está en la calle o en el cielo?", "Juan, el héroe de mazapán" o "Atención: nueva mujer única vestida de blanco" se entrelazaban con CD abandonados que servían de letra y/o pintarrajos sin sentido. Ni reglas ni rima consonante, sólo verso libre colectivo y casi automático.

Bajo la tutela del poeta Dionisio Cañas, catedrático de Literatura Española en la Universidad de Nueva York, Pedro y Álvaro, de 10 y 12 años, curtidos en la calle a golpe de peonzas y fútbol, se convirtieron en poetas durante tres días por buscar palabras en contenedores de basura. Y como ellos, otros 20 niños, algunos tutelados por la comunidad por maltrato y abandono y otros procedentes de colegios públicos, trabajaron en equipo para crear lo que llaman *el gran poema de nadie*. "Lo que intento enseñarles es que la poesía no es exclusiva de hombres solitarios y raros, sino una forma de expresión colectiva", explicaba Cañas entre cubos de pintura y recortes de periódicos, minutos antes de asistir al izado de la bandera junto a las cariátides del edificio. Allí (en Alcalá, 49) estará su obra una semana, si el tiempo lo permite.

"Lo mejor no es hacer esta poesía, que no tiene rima ni nada, lo mejor es la merienda que nos dan", ironizaba Pedro. "Y el trabajo en equipo con otra gente", respondía diplomáticamente su compañero, que poco antes se había manchado las manos –y la ropa– de pintura acrílica por no soltar la peonza mientras pintaba. "La verdad es que parecíamos *sin techo* en busca de cartones, porque estuvimos revolviendo en todos los contenedores para sacar palabras que nos gustaban, pero ha sido muy divertido", explicaba Eva, de 12 años, con exitosa búsqueda. Así, las marcas de galletas y bebidas sobre el papel ofrecían la frase "Tú eres el súper príncipe galáctico de Coca-Cola".

El taller forma parte del proyecto *Artes para toda la vida*, promovido por la Fundación para el Mecenazgo y el Patrocinio Social (en funcionamiento desde 2001 con diversas consejerías de la comunidad en el patronato). Participan colegios públicos representativos de cualquier clase social y familia.

Hasta finales de año, el programa se completará con talleres infantiles de arquitectura, artes plásticas, música, artes escénicas y moda, con profesores como Fernando Sánchez Castillo, Blanca Li y Ágatha Ruiz de la Prada. Mientras, Eugenia Rico (Premio Azorín de novela) toma nota de cada sesión para escribir sobre la experiencia: "Será algo entre *El*

Principito y Alicia en el País de las Maravillas, donde los niños protagonistas descubrirán las artes a través de personajes fantásticos. La bandera de poemas izada en un antiguo Banco Central sirve para demostrar el triunfo de la palabra sobre el dinero y el poder. Eso es lo que escribiré en el libro".

http://www.elpais.com/articulo/madrid/Versos/sacados/basura/elpepuespmad/20080611elpmad_14/Tes [Consulta feta el 19 de maig del 2009]

3.3. Annex 3

Los niños y la violencia en la televisión n.º 13 (Revisado 4/99)

Los niños americanos miran televisión un promedio de tres a cuatro horas diarias. La televisión puede ser una influencia poderosa en el desarrollo de un sistema de valores y en la formación del comportamiento. Desgraciadamente, una gran parte de la programación actual es violenta. Cientos de estudios sobre los efectos de la violencia en la televisión en los niños y en los adolescentes han encontrado que los niños pueden:

- volverse "inmunes" al horror de la violencia;
- gradualmente aceptar la violencia como un modo de resolver problemas;
- imitar la violencia que observan en la televisión;
- identificarse con ciertos caracteres, ya sean víctimas o agresores.

Los niños que se exponen excesivamente a la violencia en la televisión tienden a ser más agresivos. Algunas veces, mirar un sólo programa violento puede aumentar la agresividad. Los niños que miran espectáculos en los que la violencia es muy realista, se repite con frecuencia o no recibe castigo, son los que más tratarán de imitar lo que ven. Los niños con problemas emocionales, de comportamiento, de aprendizaje o del control de sus impulsos puede que sean más fácilmente influidos por la violencia en la televisión. El impacto de la violencia en la televisión puede ser evidente de inmediato en el comportamiento del niño o puede surgir años más tarde y la gente joven puede verse afectada aun cuando la atmósfera familiar no muestre tendencias violentas.

Esto no indica que la violencia en la televisión sea la única fuente de agresividad o de comportamiento violento, pero es ciertamente un factor contribuyente significativo. Los padres pueden proteger a los niños de la violencia excesiva en la televisión de la siguiente manera:

- prestando atención a los programas que los niños ven en la televisión y mirando algunos con ellos;
- estableciendo límites a la cantidad de tiempo que pueden estar mirando televisión;
- considerando el hecho de quitar el televisor del cuarto del niño;
- señalándoles que, aunque el actor no se ha hecho daño ni se ha muerto, tal violencia en la vida real deriva en dolor o en muerte;
- negándose a dejar que los niños miren programas que contienen violencia y cambiando el canal o apagando la televisión cuando se presenta algo ofensivo, explicándoles lo que hay de malo en el programa;
- no dando su aprobación a los episodios violentos frente a sus hijos, enfatizando la creencia de que tal comportamiento no es la mejor manera de resolver un problema;
- contrarrestando la presión que ejercen sus amigos y compañeros de clase, comunicándose con otros padres y poniéndose de acuerdo para establecer reglas similares sobre la cantidad de tiempo y el tipo de programa que los niños pueden mirar.

Los padres también deben tomar ciertas medidas para prevenir los efectos dañinos de la televisión en temas tales como los asuntos raciales y los estereotipos sexuales. La cantidad de tiempo que los niños miran televisión, sin importar el contenido, debe ser moderada, ya que reduce el tiempo para que los niños lleven a cabo otras actividades de mayor beneficio, tales como leer y jugar con sus amigos y desarrollar aficiones. Si los padres tienen dificultades serias estableciendo límites, o mucha preocupación sobre cómo su niño está reaccionando a la televisión, ellos deben ponerse en contacto con un psiquiatra de niños y adolescentes para una consulta y ayuda.

<http://www.aacap.org/page.wv?section=Informacion+para+la+Familia&name=Los+Ninos+y+la+Violencia+en+la+Television+No.+13>
[Consulta feta el 19 de maig del 2009]

3.4. Annex 4

Ana y Mia, princesas de Internet

Guillermo Abril – 04/04/2009

Ser 'princesa' es más que una imagen: es un estilo de vida. Una forma de adornar lo desagradable de los trastornos de la conducta alimentaria. Nos adentramos en el peligroso fenómeno de la anorexia y la bulimia en la red.

Bienvenidas. Éste es un *blog* para aquellas que buscan un sueño y que se sienten incomprendidas, que están cansadas de que todos vengan a decirles "no hagas eso, te estás matando, la felicidad no reside en el físico" y semejantes bobadas. Decidir luchar por un sueño es mucho más que pesar X kilos, es el esfuerzo, es la superación día a día, es la ilusión porque sabes lo que quieres, y sobre todo es conseguirlo :-). Espero que este *blog* no sea sólo un monólogo mío, porque creo que tenemos que estar unidas en esto, ayudarnos y darnos muchos ánimos. Porque nadie dijo que fuera fácil ser princesa.

Alejandra expresa su estado de ánimo a través de un *photolog*, un espacio de Internet en el que los usuarios cuelgan una foto diaria y añaden un texto breve debajo. El anterior era su mensaje de bienvenida. A los diecisiete años, su felicidad es una ecuación inane que mide en función de su ingesta. Por eso ha sido un "*finde* perfecto", porque nadie más que ella ha controlado lo que comía. En tres días no ha sumado ni quinientas calorías.

Lo cuenta a través de una conversación en línea. Ella es una *princesa*, una *prin* de Valencia. Cursa segundo de bachillerato. Quiere ser arquitecta. Estudia mucho. Se exige todo lo que puede. Desgrana su "buen" fin de semana empezando por el sábado: "Quedamos las princesas de aquí para pasar la mañana juntas y *comer* por el centro. Comer = no comer nada". Fueron cuatro chicas a la cita, todas se habían conocido a través de distintas redes sociales de Internet. Y se explica: "Una princesa es aquella persona que tiene anorexia, bulimia u otro trastorno alimentario. Nos distinguimos por pulseras. Todas llevamos pulseras en nuestra muñeca izquierda y según el color tienes un trastorno o tienes otro. Es como para reconocernos". Cuentas rojas si eres Ana (anoréxica). Cuentas moradas si eres Mia (bulímica). "Ser princesa significa dejar de compadecerse y empezar a luchar por lo que te propones". Alejandra tiene una meta. Un final feliz para su cuento de hadas expresado en kilos: 50. Y ahí sigue, "luchando por un sueño". Nadie dijo que fuera fácil ser princesa.

Internet se ha convertido en el refugio de miles de jóvenes con trastorno de la conducta alimentaria (TCA); han creado un universo propio con sus símbolos y su imaginario, sus códigos, su lenguaje. Actualizan casi a diario un *blog* o un *photolog* en el que desmenuzan la parte de su existencia que gira en torno a su cuerpo, a lo que comen, dejan de comer o "purgan". Todos interconectados. Lo adornan con fotos de sus *thinspirations* (del inglés, inspiración de delgadez), como la modelo Kate Moss o la actriz Keira Knightley; e imágenes de mariposas, libélulas y otros seres etéreos. Vestidos vaporosos, mujeres escualidas con coronas y diademas. La belleza de aspecto frágil es el primer mandamiento de su iconografía.

Las chicas participan en foros, cuelgan vídeos en Youtube, se dan consejos y se apoyan. Se desahogan. "Ser princesa", comentaba a través del *Messenger* una chica de diecisiete años, "es más que una imagen. Es una forma de vida de cuento de hadas. Como el de las modelos y las actrices". Su *blog* tenía el nombre "48*", en referencia a su "meta", y en el subtítulo se podía leer: "*Quod me nutrit me destruit* [lo que me nutre me destruye, en latín]", una frase que la actriz Angelina Jolie se hizo tatuar en el abdomen.

Las comunidades pro-Ana y pro-Mía pasaron relativamente inadvertidas en sus orígenes. Eran webs de difícil acceso para no iniciados. Pero saltaron a los titulares y se disparó el estado de alerta. La primera en poner el grito en el cielo fue la influyente presentadora estadounidense Oprah Winfrey, que dedicó en 2004 uno de sus programas al fenómeno y dijo: "Estos sitios de Internet son como poner una pistola en manos de alguien que está deseando suicidarse". Comenzaron a cerrarse páginas pro-Ana y Mía. Ningún proveedor de servicios quería verse relacionado con estas ideas.

"Desde entonces, el fenómeno no ha dejado de crecer y consolidarse como una realidad", escribía José Miguel Campos en la revista *Frenia*, de historia de la psiquiatría (Vol. VII, año 2007). Después de cuatro años de estudio de las redes sociales de estas chicas, Campos, sociólogo de la comunicación, está convencido de que perseguir y cerrar páginas va

contra la lógica de Internet. El número de webs pro-Ana y Mia creció un 470% entre 2006 y 2007, según la empresa de seguridad informática Optenet. Un crecimiento mayor que el de las páginas de redes sociales. "Nos creemos que cerrarlas es la solución. Mejor eso que nada, se suele decir. Pero puede que sea lo contrario: lo ocultas, lo estigmatizas, ellas se esconden, se crecen y radicalizan", explicaba Campos.

Muchas de estas chicas suelen incluir en un lateral de su diario digital el siguiente mensaje: "Este *blog* apoya la libertad de expresión". A Alejandra, la chica que sueña con pesar 50 kilos, le desactivaron el suyo poco antes de acceder a ser entrevistada. Al día siguiente abrió una nueva cuenta en www.fotolog.com, añadiendo a su antiguo nombre de usuaria un dos. Y dejó un comentario a sus amigas: "Si lo vuelven a cerrar será igual, pero con un tres, y así sucesivamente".

La apología de la anorexia y la bulimia no es un delito. Aun así, la Brigada de Investigación Tecnológica de la Policía (BIT) elaboró en 2008, por encargo de la Fiscalía de Madrid, un informe interno sobre el fenómeno pro-Ana y Mia en Internet. En él se aseguraba que existe "un número indeterminado" de páginas de este estilo en español, abiertas y accesibles a todo el público. El estudio perfilaba al usuario medio: mujer en un 95%; de entre 14 y 21 años; el 60% se está iniciando y no ha llamado la atención de su entorno familiar y social; el 23% se encuentra ya en una fase de desarrollo del trastorno y reconoce haber despertado la preocupación de ese entorno; el 17% dice encontrarse bajo tratamiento médico y psicológico. Enrique Rodríguez, inspector jefe de la BIT y director del informe, defiende el cierre de estas páginas, pero reconoce sus efectos adversos: "Hay que cerrarlas porque son perjudiciales. Pero tampoco es seguro que sirva de algo: las chicas enseguida abren otras y, además, se las encierra en un gueto, se queda en algo secreto. Y eso tampoco es bueno".

Maia vive en ese gueto. Escribe un *blog* al que sólo pueden acceder los usuarios que ella decida. No todos pueden ver su *entrada* del 1 de noviembre de 2008, en la que se ha borrado la cara de las fotografías. Otros días se ha dejado ver gritando desesperada a las tres de la mañana. Insomne. Fumando. Con lágrimas corriéndole el maquillaje. O vestida a la última, coqueta y alegre, lista para salir de casa. La ciclotimia está ligada a los TCA. Subidas y bajadas. Euforia y depresión. Por eso en noviembre la cara de Maia es una mancha pixelada. Ha colgado dos imágenes suyas de cuerpo entero, sólo cubierta con bragas y sujetador. El pie de foto dice: "Ésta soy yo a mis 42,6 kilos". Maia de frente y de espaldas. Su tripa parece un cuenco. Los omóplatos asoman como el muñón de unas alas que pelean por salir. Al lado ha colocado las mismas fotos, retocadas. El pie añade: "Y ésta soy yo adelgazada con Photoshop". Se ha reducido a la nada los muslos. Los brazos son dos alfileres. Maia no sólo se ha borrado la cara. Casi se ha borrado a ella misma.

Sobre la cabecera del *blog* de esta madrileña hay un divertido muñequito que se pasea por una cuerda. En un extremo del cabo se lee "56 kilos", su peso de hace un año. En el otro, la "meta", 40 kilos. El muñequito se posa con gracia sobre el peso actual de la autora. Maia tiene 21 años. Mide 1,56. La última vez que actualizó su *blog*, a finales de marzo, la cuerda marcaba 41 kilos.

El día que accedió a hablar para este reportaje, a mediados de septiembre, su estado de ánimo era: "A 5,5 kilos de mi meta, 9 asignaturas, 20 años y 11 meses de una vida por recuperar [...]. Me ha venido la regla (si puede llamarse así)". El discurso de Maia sorprende por sus incoherencias. Ella es consciente, es parte del trastorno. Se acababa de apuntar, contó, a una "carrera de kilos", en la que varias Anas y Mias se retan a perder peso. Cada acción tiene premio: el ayuno total son diez puntos; el semiayuno (infusiones, té, una fruta al día), nueve. Mirar *thinspos*, esas imágenes de bellas famélicas, dos puntos más. Maia justificaba su comportamiento: "La carrera empieza mañana y es absurdo porque quiero salir, me voy a tratar y, sin embargo, quiero controlarme, restringirme comidas. A esta última me apunté porque estoy volviendo a vomitar, y creo que si me controlo seré capaz de mantener dentro lo poco que coma".

A las dos semanas se presentó en una de las charlas informativas de la Asociación en Defensa de la Atención a la Anorexia Nerviosa y Bulimia (www.adaner.org). Fue allí acompañada de una amiga anoréxica que conoció en Internet. Y decía: "Me van a ver como una foca. ¿Anoréxica yo? Se creerán que voy por algún familiar enfermo". Este reportero aprovechó la oportunidad de conocerla en persona. La reconoció por las fotos de su *blog*. Ella balbuceó unas palabras y dijo que no se veía capaz de hablar cara a cara de su enfermedad. Ya lo intentó hace un tiempo con psiquiatras y psicólogos. Pero o callaba o mentía de forma compulsiva. "Es innato, una reacción de autodefensa...", dijo. Otra cosa era su *blog* o la correspondencia electrónica. Allí se sentía libre. Y lo necesitaba: "A veces me obligo a escribir para no dejar que esas pequeñas cosas queden dentro de mí, para no alimentar el monstruo que tengo dentro". Internet, dijo, es su válvula de escape.

La psiquiatra Carmen Ponce de León, jefa de la unidad de trastornos de la conducta alimentaria en el hospital Quirón (Madrid), se muestra escéptica con el cierre sistemático de

estas páginas. "No se puede combatir con armas feudales un fenómeno de esta complejidad. Creo en la expresión escrita. Es mucho más poderosa que la oral. Internet podría dar lugar a una comunicación mejor de la que disponemos. Es una oportunidad para los terapeutas". Otra cuestión, matiza, son las referencias a las autolesiones y el suicidio. Muchas chicas se cortan en brazos y piernas con la creencia de que quemarán calorías o porque lo encuentran "liberador". La apología de esta conducta sí es un delito. "Se deberían desactivar las páginas en las que se incita a ello", subraya la doctora Ponce de León. "Los intentos de suicidio y las autolesiones son característicos de la enfermedad. Siempre han existido. Pero ahora se están dando en estadios más precoces".

Lo que no queda demostrado, asegura, es que el aumento de webs pro-Ana y Mia haya dado lugar a un incremento de enfermas. La ausencia de investigaciones recientes sobre desórdenes alimenticios en España hace imposible saber si existe mayor prevalencia que hace cinco años (el último estudio epidemiológico, de 2003, los situaba en el 4,7% de las mujeres). Un experimento sociológico de 2006 sí logró indicar cierta relación entre la visualización de páginas pro-Ana y Mía y la reducción de la autoestima: los visitantes se percibían a sí mismos "más pesados" después de entrar en ellas.

Hace un mes, Maia contaba en su válvula de escape su inexorable deterioro físico. Había perdido un 10% de su escaso peso en cinco meses: "Tengo la garganta inflamadísima, parece que tengo anginas o algo así; los labios llenos de heridas por la acidez de los vómitos y boqueras en los extremos que rajan mi boca haciéndola sangrar cuando la abro lo más mínimo...; tengo la piel seca con dermatitis, un diente roto, el pelo se me cae a puñados, mi mano izquierda está marcada con el emblema de mi dentadura, los dientes corroídos y desconozco el estado de mis órganos internos, pero a ratos tengo reflujo, diarrea, temblores, un frío insoportable o un cansancio horrible... Y de momento ando con retraso de la regla". Una semana después empezaba con la medicación tras ser acogida y diagnosticada en un centro especializado del que le informó Adaner. En su *blog* colgaba una foto de una joven con alas dibujadas y un texto: "Voy a recoger mis alitas rotas y las pegaré trocito a trozo y volaré...".

Maia comenzó a jugar con sus hábitos alimentarios a los 15 años. Internet no fue la causa, pero cuenta que sintió la necesidad de entrar en contacto con otra gente. La mayor parte de las chicas suele mencionar el "autocontrol" y no la red como uno de los detonantes. Alejandra, la *prin* de Valencia, comentó lo siguiente: "Empecé con bulimia hace dos años. Es como que no tenía el control sobre nada. Mi padre me controla en todo. Y era una forma de controlar algo yo misma: mi peso, lo que como, lo que no. Mi cuerpo. Así que seguí haciéndolo". Las causas de la anorexia y bulimia nerviosas son una incógnita para la ciencia, aunque se sabe que tiene algún componente genético relacionado con el perfeccionismo.

A los 16 años, en su camino hacia la perfección, Maia empezó a visitar el foro *Pro Ana y Mia en español*, alojado en Hispavista. En él, cuenta, había gente "realmente loca" que disfrutaba haciendo creer a las niñas que Ana y Mía eran sus amigas y nunca las abandonarían, que eran especiales por llevar ese estilo de vida. "En aquella época, para mí una anoréxica era una persona delgada y con fuerza de voluntad. Ahora lo veo diferente. El mundo de Ana y Mía es irreal, una enorme mentira. Ser princesa consiste en adornar todo lo que resulta desagradable de la enfermedad. Es mucho más bonito decir: 'Ayer llamé a Mía dos veces' que 'Ayer estuve dos veces en el baño vomitando hasta marearme o sangrar'". Maia también cuenta que en estas páginas ha conocido a personas maravillosas que le han ayudado. "Te sientes muy sola e incomprendida. Nadie sabe nada, y ellas te entienden, conocen tu dolor y sufren como tú. Cuando he estado realmente mal, han intentado sacarme a flote. Igual que he aprendido de ellas otras maneras de hacerme daño, siempre me han ayudado".

Algunos psicólogos reconocen que Internet ha limitado una parte clave de su terapia, el grupo, porque las chicas ya encuentran ese refuerzo en la red. Para Protégeles (www.protegeles.com), asociación en defensa de los derechos de la infancia, el gran problema se encuentra en que un 17% de los menores que navegan por Internet visita páginas en las que se hace apología de la anorexia. El 70% de ellos, según esta asociación, no ha desarrollado aún un trastorno. "Y eso hace importante la intervención de las autoridades. Los menores están en un periodo crítico en el que se mueven por modas", dice Guillermo Cánovas, presidente de Protégeles. Gracias a acuerdos con los principales proveedores de servicio de Internet, como Yahoo o Microsoft, la asociación ha logrado que se cierren más de quinientas páginas de este estilo en los últimos dos años. En la mayoría de casos, sin orden judicial. "Desactivar las webs es una forma de decirles a estas chicas que no es bueno lo que hacen", concluye Cánovas. "Conseguimos romper el vínculo entre ellas. Se dispersan y dificultan que niñas nuevas encuentren el contenido".

En esta misma dirección, el parlamento francés aprobó el año pasado una ley por la que el autor de una de estas webs podría arriesgarse a tres años de cárcel y una multa de hasta 30.000 euros. Pero quizá la censura no sea el camino, como demuestra un recientísimo

estudio de la Universidad de Maastricht (Holanda) aparecido en el *Internacional Journal of Eating Disorders*. Los investigadores colocaron un mensaje de advertencia sobre el contenido de 150 webs que hacían apología de los TCA. El aviso, presente durante un año, logró disuadir a un tercio de los visitantes primerizos. "Se trata de una estrategia prometedora", concluye el estudio, porque el cierre de estas páginas "sólo tiene un efecto temporal; pronto reaparecen con otro nombre".

El caso del foro *Pro Ana y Mia en español*, apodado "Eliforum" por sus usuarios, es significativo. Cuando se abrió, en 2003, era un rincón libre en el que las princesas intercambiaban opiniones, consejos o *tips* para adelgazar. Registraba cientos de mensajes diarios. Con el tiempo, fue mutando hacia un espacio de crítica consciente sobre los TCA. El *Eliforum* evolucionó con sus usuarios. "Esto no es un foro pro-Ana y Mia", solían repetir los *foreros* en verano de 2008. "Somos enfermas. Queremos salir de esto. Si vienes a buscar consejo para adelgazar, lárgate a otro sitio". Los usuarios tenían una lucha personal contra las llamadas *wannabes* (del inglés *wanna be*, quiere ser), término con que se apoda a las primerizas.

El 8 de septiembre de 2008, Hispavista desactivó el foro a requerimiento de la Fiscalía de Guipúzcoa (la empresa se encuentra en San Sebastián). Esta compañía, al igual que Google, sigue la política de no cerrar sus páginas sin que exista una orden judicial. Tres meses antes, el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid había solicitado el cierre a los directivos de Hispavista, al considerar que el foro alojaba "contenidos inconvenientes o nocivos, que son aquellos que, si bien no infringen norma alguna, su recepción y asimilación por parte de menores de edad puede suponer menoscabo de su correcto desarrollo". También trasladó su queja a la Fiscalía. Y finalmente se logró cerrar la página.

Tan sólo unos minutos más tarde, los usuarios abrieron un nuevo *Eliforum*. Pero esta vez mucho más escondido, a salvo de miradas. Allí se vuelven a dejar cientos de mensajes diarios y se pueden leer conversaciones como ésta:

–Llevo un tiempo con atracones... Sintiéndome mierda, pero al menos conseguía no vomitar. El domingo lo hice y me sentí patética. Ocurrió fuera de casa antes de entrar a trabajar. Y hoy otra vez. Sé que no puedo quejarme. He pasado de vomitar cinco veces diarias (como hace dos años) a vomitar una vez a la semana. Sé que es un logro, pero últimamente no paro de pensar en lo mucho que he engordado. Y esto termina en atracón tras atracón. Estoy muy cansada. No paro de tener sueños que me hacen despertarme en la noche... Sólo quería escribir... Lo siento.

–Mi vida, ¿tú ves cómo has evolucionado? ¿Ves lo bien que vas? Estás mucho más positiva que unos meses atrás. Estoy muy orgullosa de ti. Te quiero.

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Ana/princesas/Internet/elpepusoc/20090404elpepusoc_1/Tes [Consulta feta el 19 de maig del 2009]

3.5. Annex 5

El estigma de ser gay en la vejez

Para muchos ancianos homosexuales ocultar su sexualidad es la única solución para evitar ser discriminados

En Estados Unidos muchos denuncian que los prejuicios de los cuidadores y las reglas de algunas residencias de mayores hacen que cada vez más ancianos homosexuales busquen apoyo en asociaciones de voluntarios.

Conozca la situación de algunos homosexuales mayores en Nueva York en este video preparado por Ramón Goñi, colaborador de BBC Mundo. http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/multimedia/video/newsid_7886000/7886921.stm [Consulta feta el 19 de maig del 2009]

Bibliografía

Referències bibliogràfiques

- Ainsworth, M. D. S. i Witting, B. (1969). Attachment and Exploratory Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. A. B. Foss (Ed.), *Determinants of Infant Behavior* (vol. 4, pàg. 111-136). London: Methuen.
- Bowlby, J. (1999). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Bronfenbrenner, U. (1982). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Broughton, J. (1987). Introduction. En J. Broughton (Ed.), *Critical theories of psychological development*. New York: Plenum Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1998). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor.
- Burman, E. (2008). *Developments, Child, Image, Nation*. London: Routledge.
- Chi, M. T. H., Glaser, R., i Farr, M. (Eds.). (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Cole, M. i The Distributed Literacy Consortium (2006). *The fifth dimension: An after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Dawkins, R. (2000). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat Editores.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1963). *The Psychology of Jean Piaget*. New York: Van Nostrand.
- Freud, S. (1984). *Esquema del psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Friedman, S. L. i Scholnick, E. K. (1997). *The developmental psychology of planning: Why, how, and when do we plan?* Mahwah, NJ: LEA.
- García Molina, J. (2003). *Dar la palabra: deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- González, E. (2006). *Psicología del ciclo vital*. Madrid: CCS.
- Gould, S. J. (2003). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Morss, J. R. (1995). *Growing critical: Alternatives to developmental psychology*. London: Routledge.
- Muñoz, V. i Pedro, F. de (2005). Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 107-124.
- Reich, W. (1980). Los padres como educadores: la compulsión a educar y sus causas. A V. Schmidt i W. Reich. *Psicoanálisis y Educación*, II. Barcelona: Anagrama.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Scribner, S. i Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Siegler, R. S. i Shari, E. (1996). Piaget on childhood. *Psychological Science*, 7 (4), 211-215.

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. A E. Tulving i W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory*. New York: Academic Press.

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. London: Sage.

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice. Learning as a social system. *Systems Thinker*. <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> [Consulta feta el 19 de maig del 2009]

Werscht, J. (1991). *Voces de la Mente*. Madrid: Visor.