

# Desenvolupament socioafectiu en nens i nenes de 2 a 11 anys

Adolfo Perinat

PID\_00245032

---

Temps mínim previst de lectura i comprensió: **7 hores**





# Índex

<b>Introducció</b> .....	5
<b>Objectius</b> .....	8
<b>1. La socialització en la família</b> .....	9
1.1. Introducció: els àmbits de socialització .....	9
1.2. La socialització en l'àmbit de la família .....	10
1.3. La socialització com a transmissió / adquisició de significats culturals .....	13
1.4. La socialització en els valors .....	15
1.5. Germans i germanes .....	16
<b>2. La socialització mitjançant l'escola, les amistats i els mitjans de comunicació</b> .....	19
2.1. La socialització en l'àmbit escolar .....	19
2.2. Les amistats i el seu paper socialitzador .....	21
2.3. El joc .....	23
2.4. La socialització pels mitjans audiovisuals .....	29
<b>3. El coneixement social. La teoria de la ment</b> .....	32
3.1. Introducció .....	32
3.2. El coneixement de les persones: les seves primeres manifestacions .....	32
3.3. El coneixement de la ment de les persones: la "teoria de la ment" .....	36
3.4. El coneixement de les situacions socials: narracions, jocs i guions .....	38
<b>4. El desenvolupament de la identitat personal</b> .....	41
4.1. La identitat .....	41
4.2. La construcció de la identitat en la relació interpersonal. I. Del jo com a mirall dels altres al jo-en-relació amb els altres .....	41
4.3. La construcció de la identitat en la relació interpersonal. II. La tensió entre l'autonomia i la vinculació .....	44
4.4. L'emergència de la consciència reflexiva. L'observador .....	46
4.5. El llenguatge i la construcció de la identitat .....	47
4.6. La identitat com a narrativa .....	49
<b>5. Desenvolupament emocional</b> .....	51
5.1. Introducció .....	51

5.2.	Les emocions com a reguladores del comportament social infantil humà .....	52
5.3.	El desenvolupament de les emocions de la segona infància .....	54
5.4.	La cultura de l'emoció .....	59
<b>6.</b>	<b>Desenvolupament psicosexual.....</b>	<b>63</b>
6.1.	Introducció .....	63
6.2.	Desenvolupament biològic de la funció sexual .....	63
6.3.	La sexualitat en la segona infància .....	65
6.4.	El desenvolupament sexual en la segona infància .....	66
6.5.	El desenvolupament de la identitat sexual .....	69
<b>7.</b>	<b>Altruisme i conducta prosocial. El desenvolupament dels sentiments i criteris morals.....</b>	<b>73</b>
7.1.	Introducció .....	73
7.2.	L'altruisme i la competició en la naturalesa i entre els humans .....	73
7.3.	El desenvolupament de l'empatia, altruisme i prosocialitat en els infants .....	74
7.4.	El desenvolupament de la moralitat .....	76
7.5.	La dimensió altruista i empàtica en el desenvolupament moral i Hoffman i Rawls .....	78
7.6.	El desenvolupament dels criteris de decisió moral: teories de Piaget i Kohlberg .....	79
7.7.	Els vincles afectius interpersonals i la responsabilitat moral .....	81
	<b>Propostes de reflexió.....</b>	<b>83</b>
	<b>Bibliografia.....</b>	<b>85</b>

## Introducció

La segona infància en la seva primera etapa (dels dos als sis anys) i la que continua fins a l'adolescència (denominada, per alguns autors, *tercera infància*) són els anys del desenvolupament social per excel·lència. La preocupació per l'èxit escolar ha portat al fet que gran part de les investigacions se centressin en les conquestes cognitives d'aquesta fase. Molt més transcendents són, no obstant això, els aspectes que fan referència a la sexualitat, a la capacitat d'expressió lingüística, als inicis de la seva responsabilitat moral, a l'auge i transcendència de les amistats. En aquest mòdul es tracten aspectes del desenvolupament que, estrictament, no comencen ara ni tan sols tenen ara el seu moment culminant. (En realitat, cap dimensió del desenvolupament –social, cognoscitiva– té un "punt zero" localitzat i precís.) L'objectiu d'aquest mòdul és familiaritzar-nos amb els progressos en el desenvolupament psicosocial que es porta a terme en la segona infància.

Al voltant dels sis o set anys, els nens i nenes comencen a prendre distàncies amb els seus pares, mares i família immediata. La modalitat dels seus jocs tendeix a canviar. Les idees que reben dels companys, les relacions d'amistat les descobertes sexuals els obren horitzons nous. El seu sentit del jo (identitat) pateix un impuls notable. Les comparacions i competicions que, amb una lleugeresa notable, fan servir els educadors i de les quals abusen hi contribueixen. Cada vegada els nois i noies s'adonen més que el món és un espectacle i que, consegüentment, ells han de ser "espectaculars"... No obstant això, els pares, els mestres, els amics i ells mateixos conceben aquest fer-se notar, cada un, a la seva manera. La idea que "s'ha de fer un lloc" en el món social (preocupació que serà dominant en l'adolescència) pren més força. Els pares senten que a aquestes edats els nois (de tots dos sexes) se'ls comencen a escapar de les mans... El fet de no dedicar-los una atenció i comprensió exquisides seria no solament tràgic, sinó irracional. Cal cultivar en ells el sentit de responsabilitat personal (cap a un mateix i cap als altres); que la manera en què nois i noies organitzen la seva pròpia vida (si això es pot anomenar organització...) passi de la voluntat dels adults a la seva. Tot això té força a veure amb la responsabilitat moral i el sentit d'identitat, temes que exposem en aquest mòdul. I, per descomptat, repercuteix en el seu desenvolupament cognitiu en la mesura que aquest és impulsat pel treball escolar.

Els apartats 1 i 2 tracten extensament del tema de la socialització: la familiar, l'escolar, la que porten a terme les amistats i mitjans de comunicació (particularment, la televisió). Si s'hagués de resumir el procés de socialització en poques paraules, s'hauria de dir que és "aprendre a veure el món" de la manera com el veu la societat en què es creix. Els nens i nenes se socialitzen no tant per a inculcar-los determinades normes, sinó per allò que aquelles normes diuen sobre com és (i ha de ser) el món que s'obre davant d'ells. Quan moltes

normes s'imposen com "el millor que es pot fer" (enfront d'altres alternatives), comporten una càrrega de valors; pel fet que es justifiquen per raons que no són, estrictament parlant, racionals, sinó meres creences, la socialització es tradueix a accedir a un món de significacions (compartides) que no té un altre fonament que el consens social. El món social és un món el sentit del qual és purament *simbòlic*.

Un aspecte crucial dins el món social és el tracte amb les persones. Exigeix un coneixement pràctic de com és cada persona particular i com "funcionen" les persones en general. La psicologia científica ha obert aquí un tema d'indagació interessant: el del coneixement social. Des de molt petits, els nens i nenes actuen segons les persones amb qui tracten, amb les quals tenen intencions, desitjos, voluntats, idees, etc. Ho fan sense reflexionar-hi. Més tard se n'adonen i pensen que existeix allò que els adults anomenen "ment": una instància d'on "broten" les intencions, desitjos, voluntats i idees. La psicologia ha donat a aquest procés el títol pompós d'adquisició d'una "teoria de la ment". Aquest procés s'estudia detalladament en l'apartat 3.

El següent, l'apartat 4, és una delicada elaboració del coneixement d'un mateix o identitat personal. Tot i que es recorre al terme "coneixement", s'ha d'afirmar des del principi que el *sentit del jo* és més que coneixement: és una vivència i una valoració (estima d'un mateix). La identitat es construeix en un procés dialèctic: cada persona es veu a ella mateixa per mitjà de com la veuen els altres. La identitat es fa, sobretot a partir de l'adolescència, en una tensió que s'origina en la necessitat d'autonomia (amb el distanciament que provoca) i, simultàniament, la necessitat de mantenir els vincles afectius primordials.

L'apartat 5 tracta sobre el desenvolupament emocional. Tot i que els tractats de psicologia consideren el món emocional i afectiu com un domini *sui generis*, a part i distint dels altres en què parcel·lem la ment, ni en els adults, ni molt menys en els nens, és legítima aquesta separació. El domini dels sentiments i afectes constitueix el teló de fons del desenvolupament humà. Dir això equival a reconèixer que es construeix en el tracte amb les persones, o sigui, d'acord amb la comunicació intersubjectiva. Les emocions que s'experimenten es vesteixen a poc a poc de matisos *cognoscitius* ("què sento i què senten els altres") i socials ("per què es desperten determinats sentiments i quan").

L'apartat 6 és una prolongació de l'anterior. Tracta el desenvolupament d'una dimensió crucial de la vida emocional dels humans: la sexualitat. Una introducció breu planteja els seus fonaments biològics que, tot i que són d'interès relatiu, s'han de conèixer. L'èmfasi es desplaça seguidament al desenvolupament de la sexualitat al llarg de la segona infància, fins a la pubertat. El coneixement que tenim de tot això és, curiosament, gairebé tot allò anecdòtic, o sigui, poc sistematitzat. A part hi ha la dificultat, sobretot ètica, d'estudiar la

sexualitat infantil directament, potser perquè la sexualitat desborda de molt l'àmbit sexual pròpiament dit. Alguna cosa sobre això queda esbossada en explorar la identitat sexual o de gènere amb què conclou l'apartat.

L'últim apartat, el 7, tracta del desenvolupament moral. La moral tracta dels valors i, tant si es vol com si no es vol, la socialització inculca els valors que tenen vigència en la societat. Una altra cosa és quins valors preconitza tal societat o tal altra, i això porta a reflexionar sobre l'eix d'ordenació d'aquests valors. El segle XX ha vist massa catàstrofes que han atacat els valors de convivència humana perquè les ciències de l'home no prenguin posicions aquí. En psicologia del desenvolupament, l'oportunitat d'esmentar els valors és el desenvolupament moral. La moral són sentiments i són també criteris (coneixement). Analitzar de quina manera convergeixen aquí aquestes dues grans "avingudes" del desenvolupament és l'objectiu d'aquest mòdul.

## Objectius

Els objectius que ha d'assolir l'estudiant en acabar aquest mòdul didàctic són els següents:

- 1.** Conèixer i comprendre els processos de desenvolupament psicosocial en la segona i tercera infància.
- 2.** Comprendre el desenvolupament afectiu, social i comunicatiu dels nens i nenes com a resultat de l'acció de diferents factors, així com la seva vinculació amb d'altres processos.
- 3.** Analitzar les implicacions dels processos i mecanismes de socialització en el desenvolupament.
- 4.** Conèixer el paper modulador d'alguns processos en el desenvolupament dels nens i nenes.
- 5.** Fer una lectura sistèmica dels temes que es tracten en el mòdul.



# 1. La socialització en la família

## 1.1. Introducció: els àmbits de socialització

En l'apartat 1 del mòdul "Desenvolupament socioafectiu i comunicatiu en els dos primers anys", vam marcar el panorama general de la socialització. Ara aprofundirem en els detalls d'aquest procés i ho farem dins de la perspectiva ecològica de Bronfenbrenner. La seva noció d'*àmbits de desenvolupament* ens depara el "fil conductor" per a analitzar com l'infant s'insereix en el teixit social a poc a poc. Resumim aquesta noció en el quadre següent:

El desenvolupament humà està ubicat per àmbits. Un àmbit és una delimitació de l'espai caracteritzada per activitats, relacions interpersonals i rols.

L'àmbit primordial de l'infant és la família. A continuació, en la cultura occidental, hi trobem l'escola. També hi ha altres àmbits adults: la feina, les associacions, etc. Cadascun d'aquests és un *microsistema*.

El pas d'un microsistema a un altre constitueix una *transició ecològica*. Les transicions ecològiques són potencialment positives.

Els àmbits (microsistemes) en què l'infant participa de manera simultània estan vinculats entre si i constitueixen el *mesosistema*.

Hi ha àmbits en què la criatura no participa però que influeixen en el seu desenvolupament, aquests àmbits constitueixen l'*exosistema*.

Finalment, les institucions econòmiques i polítiques en l'esfera nacional, i també les grans orientacions ideològiques de la societat (sistema de valors) incideixen poderosament en el desenvolupament de l'infant. Aquestes institucions constitueixen el *macrosistema*.

La perspectiva ecològica concep un *àmbit* no solament com un espai material sinó que, a més, inclou les *activitats* que hi fan les persones, les *relacions* que teixeixen entre si i els *rols* que representen. Aquests tres aspectes –activitats, relacions i rols– interfereixen entre si constantment. En efecte, els àmbits estan "dissenyats" segons les activitats o tasques que s'hi porten a terme. Això és el que s'anomena organització funcional de l'espai.

### Vegeu també

Sobre l'estudi del desenvolupament infantil vegeu l'apartat 2 del mòdul "Història i teoria del desenvolupament".

### Vegeu també

Podeu consultar l'apartat "Pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament" del mòdul "Desenvolupament personal i educació".

La cultura occidental (urbana) ha portat el fraccionament de l'espai físic a extrems notables: hàbitats familiars, institucions escolars, hospitals, oficines, fàbriques, comerços, bars, teatres, camps d'esports, parcs, etc. Al mateix temps que aquests àmbits diferents o escenaris estan dissenyats per a determinat tipus de tasques, també indueixen al fet que les persones s'hi relacionin de manera adequada a les tasques. Una discoteca, una aula escolar, una sala d'operacions són exemples distintius. Una gran part de l'esforç socialitzador dels pares s'inverteix a aconseguir que els seus menuts adequin el comportament a l'estança o escenari de l'acció.

Les relacions interpersonalmentals, fins i tot les més naturals (com la de la mare i els fills o les sexuals entre l'home i la dona), estan, des de sempre i en tots els pobles, profundament penetrades per regles de tractament. Aquestes regles neixen de les distincions entre les persones (per edat, sexe, nivell social, etc.) i, al mateix temps, les reforcen. Aquí apareix la noció de *rol social*. Aquesta circularitat o retroalimentació constant que s'estableix entre activitats, relacions i rols és la que defineix els àmbits, i el seu disseny n'és, en certa manera, una conseqüència.

Els conceptes que integren la noció d'àmbit, les activitats, rols i relacions, estan entreteixits, és a dir, s'impliquen mútuament. Aquest és un exemple de causalitat circular.

L'enfocament ecològic de Bronfenbrenner descriu la socialització com el pas de l'infant (de la persona) per mitjà de diversos àmbits, que comencen per la família i l'escola. Dedicarem aquest apartat i el següent a l'estudi de tots dos.

## 1.2. La socialització en l'àmbit de la família

En l'apartat 1 del mòdul "Desenvolupament socioafectiu i comunicatiu en els dos primers anys" comentàvem l'analogia dels *marcs (frames)* que K. Kaye (1982) fa servir per a descriure com els pares regulen, dins de cada cultura, la vida infantil. Ens centrarem en tres d'aquests marcs: el marc d'*aprenentatge*, el de *control* i el de *conversa*. La manera com els pares modelen i guien el comportament dels seus infants, quines coses reforcen o prohibeixen, quant de temps dediquen a estar amb els fills "conversant" depèn, fins i tot en la nostra àrea cultural, de nombrosos factors. Si ens desplaçem a altres cultures, descobrirem una dispersió encara més gran i quasi desconcertant. Però hi ha un denominador comú: allò que globalment orienta l'activitat socialitzadora dels pares són les *creences, valors i objectius* que imperen en la seva comunitat cultural. Són aspectes inherents al macrosistema. Una faceta important d'aquesta impregnació ideològica és la **representació de la infantesa** que hi ha en una cultura. Afegirem que tot aquest aparell de creences, valors i objectius no s'ha configurat a l'atzar sinó que gairebé sempre ha estat constret per la manera com els membres de cada cultura es relacionen amb la naturalesa, particularment com n'extreuen els mitjans de subsistència.

Els pares *ensenyen* els fills. Els instrueixen i persuadeixen sobre molts aspectes de la vida quotidiana, per exemple, les regles elementals de tractament i convivència en família. Judy Dunn (1988) ofereix detalls preciosos de com els pares (particularment la mare) modelen el comportament dels fills i també com aquests són participants actius en el procés de socialització. Dunn al·ludeix a un "discurs familiar articulat a l'abast de la comprensió dels infants", sobre l'ordenament de l'entorn casolà (la brutícia / la netedat, la ubicació adequada dels objectes, el ritme del dia, etc.). A mesura que les criatures creixen i adquireixen les habilitats motrius, els ensenyen a manejar eines, a vestir-se o despullar-se, a fer la seva toaleta, etc. Segons el seu nivell de desenvolupament cognitiu, els inculquen regles de comportament amb les persones desconegudes (salutacions, positures, ús de la paraula, etc.), i moltes altres coses.

En les cultures centreafricanes, com sembla obvi, la qüestió de l'ordenació dels béns i la del temps no són objecte de preocupació primordial per a les mares. En canvi, des que els infants tenen tres i quatre anys se'ls incita a participar a les feines de la casa: portar aigua, netejar el gra, recollir fruita, fer encàrrecs al veïnat. En aquestes regions, la dona treballa durament en el camp (sobretot si els homes són fora per motius de treball assalariat) i requereix l'ajuda que li puguin proporcionar els fills des de molt petits; no solament se'ls ensenya per aquesta raó a fer servir eines de conreu sinó també perquè la feina del camp continua essent vinculada a la subsistència. El mateix es pot dir dels pobles que viuen de la ramaderia. L'antropòloga Beatrice Whiting (1988) ha constatat que com més gran és la tasca de les dones en aquest tipus de feines, més temps dediquen a ensenyar-ne la pràctica als seus fills sense distinció de sexe. En la nostra cultura, la incorporació de la dona al treball no comporta les mateixes conseqüències pel que fa als primers ensenyaments pràctics. És a partir d'aquí que moltes de les "coses" que s'ensenyen als nostres infants precoçment tenen, en canvi, relació directa amb l'àmbit escolar: jocs anomenats educatius, rudiments de numeració o de l'alfabet, utilització dels contes il·lustrats, etc. Tant aquí com en la situació de l'Àfrica central, veiem que altres àmbits influeixen en el primari familiar. És una il·lustració de com actua l'exosistema.

Els pares també *controlen* els fills. És a dir, a més d'inculcar-los les conductes socialment acceptables, els vigilen, els corregeixen i, finalment, els castiguen. Els infants són entremaliats, tenen capricis, empipen els adults, interrompen les seves lectures o converses, etc. Ara bé, no us penseu que només es deu al fet que "són infants", al fet que desconeixen les pautes de comportament. Moltes vegades exploren amb força clarividència els límits d'allò permès i exploten les debilitats dels adults. En la nostra cultura, el **control dels infants** comença molt aviat, molt abans que compreguin els inconvenients que causen.

Això no passa en altres cultures. Per exemple, en les illes d'Indonèsia, se suposa que les criatures (aproximadament fins als tres i quatre anys) no tenen coneixement ni consciència de les regles socials, per tant, no són responsables d'allò que fan ni se'ls pot exigir res (se'ls considera literalment "estúpids"). Els pares no s'hi enfaden, ni els corregeixen directament, ni els fan raonar; si tenen una rebequeria els tranquil·litzen, si causen un desperfecte, ho arreglen directament (Broch, 1990). Les observacions directes del nostre equip en comunitats gitanes ens fan creure que també aquí es té una idea semblant respecte dels infants menors de tres anys. Es tracta d'un cas il·lustratiu de com una certa representació social de la segona infància inhibeix l'enuig envers els petits i no evoca actituds de càstig.

La socialització es fa mitjançant una *conversa* intensa. La psicologia del desenvolupament ha considerat tradicionalment les mares com les interlocutores privilegiades dels fills petits. D'una banda, una raó òbvia és que en la família occidental prototip les mares no treballaven i passaven molt més temps a casa soles amb ells. No és prou clar fins a quin punt la incorporació de la dona al

treball modifica aquest quadre. D'una altra banda, una gran part dels moments de comunicació fills-pares es fa durant els àpats, el bany, l'hora de portar-los a dormir, i aquestes activitats continuen essent diàries. En qualsevol cas, les criatures requereixen aquesta conversa i comunicació entranyable amb els pares. I, segons l'edat, poden adoptar diverses modalitats. Els jocs a dos la importància dels quals ja hem remarcat són maneres de conversa, la conversa acompanya les narracions infantils, ja siguin purament verbals, ja siguin il·lustrades, la conversa sorgeix de les preguntes i observacions dels petits al carrer, etc.

És interessant de constatar les diferències culturals que apareixen en el contingut d'aquestes converses. En el nostre hemisferi, els pares les omplen d'informació de manera espontània: noms d'animals, on viuen, com són; noms de coses, per a què serveixen, com es fan servir, etc. En aquest aspecte, les pràctiques socialitzadores de la conversa s'encobreixen amb les de l'aprenentatge. De fet, de manera inconscient, amb aquestes converses els pares assenyalen el món escolar dels nens, els instrueixen per endavant i els fomenten una bona expressió verbal. Les mares japoneses estudiades han estat descrites com a menys preocupades per a instruir i com a més atentes a canalitzar suaument la interacció, també mitjançant objectes, però remarcant les fórmules de cortesia que acompanyen els intercanvis entre persones (Fernald i Morikawa, 1983). Altres investigacions amb mares afroamericanes han mostrat que centren els temes de conversa en la família (Blake, 1993). Sembla que això dóna peu a canalitzar les relacions en el seu si: es parla dels parents, com es diuen, què fan, quan vindran, etc. No cal dir que aquests centres d'interès no són excloents i són les tendències que predominen. En fer un esquema dir-em, que la conversa pares-fills en la cultura occidental (blancs, classe mitjana, urbana, etc.) té un enfocament més socioemocional.

La comunicació entre pares i fills és un ingredient necessari de la seva socialització en totes les seves dimensions: cognitiva, emocional i d'ajust social. Cal que es prolongui durant la primera i la segona infància i adolescència, i per què no durant la vida? És normal que aquesta conversa evolucioni amb l'edat. La comunicació que els pares mantenen amb els nadons és enormement deliciosa i recompensant; seria de necis que aquests registres expressius continuessin amb criatures de tres anys o més. En aquesta edat ja se'ls fa raonar i se'ls hi dóna explicacions. Però també cal que s'apregui a escoltar-los. Molts pares descobreixen desil·lusionats que els fills adolescents són uns perfectes desconeguts. Cal preguntar-se si durant els anys d'infantesa i preadolescència aquests pares han adaptat les seves formes de comunicació amb ells. Aquesta exigència flexibilitzadora de les relacions entre pares i fills al llarg de la infantesa cap a l'adolescència és un mitjà extraordinari de socialització dels mateixos pares. El fet d'acompanyar el creixement dels fills és, per a ells, viure en un estat de transició ecològica permanent.

Una nota de cautela final. En l'exposició anterior, hem tingut per referència implícita la família nuclear tradicional, o sigui, aquella en què marit i muller conviuen cooperant en la socialització dels fills. Els sociòlegs de la família ens avisen que aquest tipus d'institució familiar actualment conviu amb moltes altres. Més d'una de les consideracions que s'aboquin en aquest apartat caldrà que es torni a contextualitzar si la socialització i educació dels infants del segle XXI s'ubica en llars monoparentals, principalment.

### 1.3. La socialització com a transmissió / adquisició de significats culturals

La socialització es porta a terme en l'entramat de la vida quotidiana. Moltes d'aquestes pautes socialitzadores paternes són *explícites*, és a dir, són objecte d'un discurs. Però gran part de la socialització es fa *implícitament*. Una versió simplista de la psicologia dels anys cinquanta identificava socialització i aprenentatge, i proposava que són les recompenses i càstigs els que aconseguen d'inculcar les normes i que, per tant, aquestes "s'aprenen" (en el sentit conductista del terme). La socialització de les criatures és molt més que un mer ensinistrament. Els infants no compleixen les normes de manera mecànica, ni tan sols per a aconseguir una recompensa o evitar un càstig (encara que aquests hi intervinguin), sinó entenent finalment que "les coses són així": *cal* menjar sense posar les mans al plat, *no s'ha* de deixar les joguines escampades per l'habitació, *cal* tractar les persones grans amb respecte, etc. La socialització no és, doncs, simplement "aprendre a comportar-se" sinó a aportar una forma de viure.

Més enllà, doncs, de la prescripció material que dicta una norma, allò que justifica la seva existència i que es mantinguin, és que defineixen *una ordenació del món*. Cada norma reposa sobre la convicció (implícita) que, en complir-la, contribuïm no solament al fet que "tot continuï en ordre" sinó al fet que aquell sigui el millor ordre possible. Totes les normes *tenen significat* dins la cultura que els ha donat llum; recíprocament, el conjunt de les normes *donen significació* a aquesta cultura.

El fet de ser socialitzat en una cultura és entrar en el sistema de significacions.

Ara bé, en la mesura que les normes ordenen les relacions socials i les relacions amb la naturalesa, es revesteixen, per això, d'un *valor*. El fet d'inculcar normes porta aparellat el fet de cultivar disposicions perquè es compleixin. Aquestes disposicions, que no són directament inculcades, orienten inconscientment el comportament i constitueixen hàbits d'ordre superior (Bateson, 1972).

Per exemple, encara que sigui evident que en el tractament social hi ha molts conflictes d'interès i de poder, cal considerar tota "trobadura" gairebé únicament des d'aquest angle? Com cal tractar la relació amb l'altre, sobre la base de la confiança o la de la suspicàcia? En quina mesura apliquem la visió maniquea al món de relacions interpersonals (el món es divideix en "bons" i "dolents", o en "nosaltres" i la "resta")? El fet d'estendre d'immediat aquestes consideracions al tracte amb persones d'altres races.

Bateson, en al·lusió a les experiències de laboratori, comenta que els subjectes (animals o humans) "ho fan millor" si aquelles es reiteren. En realitat *aprenen a aprendre*, no produeixen conductes sinó que posen a punt *el procés per a generar-les*. De la mateixa manera, les criatures en socialització es veuen exposades a experiències i tenen vivències repetides que es decanten en uns mòduls de pensament i d'actuació que aplicaran "naturalment" més tard: aprenen a

aprendre. Modernament expressaríem el mateix no en termes d'aprenentatge sinó en aquells que donen sentit. Així, direm que la socialització no es redueix a interioritzar significats sinó que consisteix, essencialment, en crear *marcs interpretatius*. Gràcies a aquests marcs, tot "allò que passa" es revesteix de significat. Aleshores, el món apareix presidit per un ordre i tot allò que hi ocorre "té sentit". És un sentit *construït* al llarg de generacions en una "conversa" dia a dia entre els membres del grup (Berger i Luckmann, 1968). Els seus fonaments són, per tant, el consens i la negociació, tot i que els individus pensin que són déus o els avantpassats mítics els que van crear aquell ordenament. En definitiva, cada poble (i els civilitzats occidentals en som un més en aquest respecte) viu una realitat mundana *sui generis*, "justificada" per mites, creences, valors dels quals sorgeixen les normes i tot això fruit d'una gegantesca representació social. Per totes aquestes raons, es tracta d'un **ordre simbòlic**.

Encara que la socialització s'estén durant tota la vida, en l'època de la segona infància és més intensa i penetrant. Berger i Luckmann (1968) diuen que, psicològicament, es caracteritza perquè l'infant *interioritza* la significació de les normes. La interiorització és possible, diuen els mateixos autors, perquè aquestes significacions es van conformant en el si d'una relació familiar intensament carregada d'afecte i de sentiments recíprocs. Les criatures no adquireixen un coneixement distant d'això o d'allò sinó que viuen experiències interpersonals: en són els seus protagonistes o bé, essent presents, s'involucren afectivament davant allò que succeeix. Els infants *s'identifiquen* amb els pares, fet que vol dir que es deixen penetrar pels sentiments i pel to emocional que impregnen les accions i reaccions d'aquells. La interiorització dels significats, doncs, és possible gràcies al vincle afectiu que fa de via de pas a la comprensió i la motivació. Com a conseqüència última, els infants assumeixen les normes, creences, valors dels pares com una "cosa natural". La visió del món amb què l'infant hi comença a caminar és d'una solidesa i coherència rotundes. El petit tardarà a adonar-se que hi ha altres mons i altres maneres de viure, de vestir, d'estar net, d'aprendre, de guanyar-se la vida, etc. De la mà dels adults, el nen entra –sense possibilitat d'alternatives– en un món on *tot està bé i al seu lloc*. Berger i Luckmann anomenen aquest període d'interiorització de les normes socials la **socialització primària**.

Ja siguin, per exemple, les normes d'ordre: "No es poden deixar les coses pel terra, cada cosa ha d'estar al seu lloc"; alguns objectes "cal tractar-los amb molt de compte", etc. El nen interioritza –això és, entén i assumeix com a obvi i indiscutible– que hi ha allò que la seva mare/la seva mestra anomena "ordre" i que va des dels objectes d'ús fins a la successió de les tasques que omplen el dia. Ho accepta com a ingredient "natural" de la vida.

Però els pares són només el camp d'enlairament, els que forneixen un "esbós", ubicat en la família, sobre formes d'actuar que s'han d'estendre a poc a poc a tot l'entorn social. Els infants reconeixen que moltes de les propostes o imposicions dels pares regeixen més enllà de l'àmbit familiar. És el que Berger i Luckmann anomenen la fase de *generalització*. Això els porta a entendre que la conducta adequada a cada circumstància no és res que emani del pare o de la mare sinó que *cal* obrar així perquè *tots estan d'acord* en el fet que es faci així. Aquesta espècie d'"entitat suprema" que encarna una actitud general i

concorde de les persones envers les normes i valors és allò que George H. Mead (1934/1972) va denominar *the generalized other*, expressió que s'ha traduït literalment per "l'altre generalitzat" el sentit del qual queda d'aquesta manera ben especificat.

#### 1.4. La socialització en els valors

Els humans tenim **valors**. Investir de valor alguna cosa és emetre un judici (comparatiu) adoptant una actitud positiva envers aquesta cosa. Allò valorable es revesteix de tonalitats emocionals: admiració, desig, emulació, respecte, etc. Els ens a què donem valor pertanyen al domini de les relacions socials o bé s'hi refracten.

Per exemple, l'honradesa, la integritat (l'antítesi de la corrupció), és un valor; la integritat és una abstracció sobre la manera de procedir d'una persona en les seves relacions socials; elevar-la a la categoria de valor representa una apreciació col·lectiva implícitament consensuada. La integritat es projecta sobre un teló de fons d'altres maneres de procedir en transaccions socials. La persona íntegra provoca admiració i respecte (potser no tant emulació...).

Els grups socials cultiven valors i els proposen als seus membres com maneres idealitzades de comportaments o objectius a assolir. Els objectius moltes vegades no es poden distingir dels valors perquè aquests els impregnen. En aquest sentit, les normes, que custodien els objectius socials i en potencien l'assoliment, també amaguen valor. Allò que interessa remarcar, d'acord amb la imbricació entre objectius i valors, és que uns i altres *donen sentit a la vida* (sentit en la doble accepció d'orientació i significat). Una existència sense sentit ni orientació és psicològicament impossible de viure. Aquests són els estats patològics de l'esquizofrènia o de la descomposició de la persona.

Els valors són una dimensió essencial dels sistemes de significació cultural. Els valors orienten les activitats dels membres d'una societat. Impregnen els seus objectius socials. El fet de pertànyer a un determinat grup social implica forçosament assumir-ne els valors.

Els valors i els objectius culturals no són objecte d'inculcació directa per part dels pares i d'altres agents de socialització encara que en constitueixin el nucli. Els valors són un "producte de destil·lació" de les normes: la insistència o gravetat amb què els pares les imposen / proposen dona als infants una mesura del valor que vehiculen. Però, molt particularment, **els infants extreuen els valors de les maneres de comportar-se d'actors socials**, els fan seus en el joc de relacions interpersonals en què participen. Finalment, els valors guarden una connexió profunda amb la moralitat. Una conclusió encara que se sàpiga carregada de valor és la següent. Totes les persones posseeixen valors ja que d'aquests se n'extreu la vida, orientació i sentit. Per tant, una qüestió ineludible és: quins valors adoptaran els nostres infants que donin un horitzó a la seva vida. La resposta, o part d'aquesta, es troba en la socialització familiar.

#### Vegeu també

Vegeu l'apartat 7 d'aquest mòdul.

## 1.5. Germans i germanes

Es tracta d'un axioma en ciències humanes que la instància primària i bàsica de socialització de la criatura humana és la família. Però en parlar de la família, ens tendim a centrar en les relacions "verticals" pares-fills. Dins el nostre sistema de significacions culturals se les considera no solament com el substrat del vincle fonamental sinó també com la via d'influència socialitzadora privilegiada. La perspectiva sistèmica amplia aquest panorama i ens incita a considerar les relacions entre els germans com a importants per al desenvolupament. El fet que en una família convisquin diversos fills implica, per a cadascun, veure's immersit en una altra línia de socialització "horitzontal", diferent (encara que no independent) de la paterna.

La idea que el naixement és una transició ecològica típica per a la criatura humana i per als pares és també extensible per als altres fills de la família (els seus germans). Comporta un reajustament de rols, activitats i relacions entre germans dins la rúbrica de la gelosia (rivalitat). El problema de les regressions que pateix l'infant primogènit (nen o nena) quan arriba un germanet, i, segons el primer, acapara les atencions de la mare és clàssic i d'experiència quotidiana. No s'ha trobat cap fórmula general per a evitar aquesta situació conflictiva i cada parella de pares tracta d'oblidar-la amb les intuïcions anticipadores, amb els raonaments sobre la importància de "ser el més gran", etc. *Aprendre a ser germà* és una peça bàsica del procés de socialització.

A mesura que els menuts creixen, i segons la seva diferència d'edat i sexes, les relacions entre ells adopten perfils més estables: se "solen" entendre bé, "tendeixen a" barallar-se amb més freqüència, cadascú "va pel seu cantó", etc. No es pot parlar de patrons generals en el món de les relacions fraternals infantils perquè aquestes estan condicionades pel temperament i personalitat de cada germà (i l'experiència ens diu que els fills dels mateixos pares són molt diferents), per la manera com els pares i altres membres de la família els tracten, i per altres condicionants com poden ser l'espai de la llar, objectes i joguines que han de compartir, etc. Tot això són detalls concrets del nostre context familiar ecològic cultural, és a dir, de criatures que viuen en un entorn urbà o rural ben comunicat, de família nuclear, classe social no necessitada, escolaritzats, etc. En altres contextos (els infants del carrer, suburbis, bosses de pobresa, famílies d'un sol pare o bé en cultures més exòtiques) les relacions entre germans tindran tons molt diferents.

En qualsevol cas, cal ressaltar que **en les relacions entre germans també hi ha molta cooperació**, molta mutualitat d'afecte i una gran influència socialitzadora per part dels més grans envers els petits. Es pot constatar que aquests últims imiten molt els més grans. Els menuts aprenen dels grans moltes de les pautes de comportament: unes pautes que la família dona com a exemplars i altres que afecten la manera d'eludir prohibicions, fer trapelleries o, fins i tot, formar coalicions per treure profit dels desacords entre el pare i la mare. Els germans grans acompanyen els més petits a l'escola, els defensen i els treuen



d'embolics. Després, a mesura que progressen en el desenvolupament cognitiu, hi ha una socialització per mitjà de les converses (explicacions sobre el món, respostes a preguntes del més petit, inculcació verbal de pautes, comentaris sobre conductes adultes, narracions, etc.); també hi ha una socialització mitjançant el joc simbòlic (recreació d'escenes típiques en què s'inicien en rols propis). Aquest últim aspecte el desenvoluparem en l'apartat següent, dins el marc més ampli de les amistats infantils. Altres aspectes com el progrés en el coneixement social, l'aprenentatge de modalitats de relacionar-se o de resolució de conflictes seran igualment tractats més endavant.

Tot això no vol dir que nosaltres tinguem una visió equivocada de la relació entre els nostres fills o que els pares no la treballen degudament. Significa més aviat que els germans i les germanes es comporten mútuament de la manera habitual que coneixem *no perquè són així sinó més aviat perquè els fem així*. És a dir, els criem en un entorn de vida en què, per exemple, han de compartir un espai material escàs (els habitatges urbans), adquireixen de manera accelerada un sentit de la possessió de les "seves coses", sota el pretext d'emulació contínuament establim comparacions, els proposem objectius a aconseguir en competició implacable, etc. A part d'això, hi ha les preferències paternes o de la resta de la família, hi ha el temperament de cada infant, i hi ha, sobretot, les expectatives que els pares alimenten sobre el futur de cada un dels fills. A mesura que l'àmbit familiar s'obre a l'escolar, el sistema de valors que cultiva aquest últim (i amb el qual els pares solen estar bàsicament d'acord) afegeix ingredients nous a les relacions dels pares amb els fills i a la dels dos germans entre si. El sistema i infant s'obre, doncs, a la vida i tracta d'integrar en la seva personalitat tot aquest deversall de propostes, exigències, objectius i activitats "pròpies de l'edat". La perspectiva ecològica del desenvolupament, en què s'inspira aquesta exposició, sosté que l'entorn de vida en què creixen els infants –els microsistemes de família, escola, etc. amb les activitats, relacions i rols– està intensament articulat amb el macrosistema de creences, valors i objectius socials. Si ens obrim a la dimensió intercultural, hi figura que les formes de subsistència, l'organització familiar, el tipus d'hàbitat i, en el rerefons, el clima i l'explotació dels recursos naturals, contribueixen a crear entorns de desenvolupament peculiars. El fet d'establir comparacions està fora de lloc. En canvi, sí que tenim la possibilitat d'establir un marc ample per a estudiar i entendre el procés de socialització, per exemple, el marc següent extret de Weisner (1989):

L'estudi de la socialització en l'àmbit de la família ha d'incloure en la seva anàlisi:

- Quines persones hi ha presents en l'entorn dels infants (germans) en el seu desenvolupament.
- Quin tipus d'activitats, tasques són "pròpies" dels nens a cada edat.
- Quines prescripcions implícites (*taken for granted*) hi ha per a fer aquestes activitats, tasques.
- Quins objectius hi ha en la cultura que els justifiquin.

## 2. La socialització mitjançant l'escola, les amistats i els mitjans de comunicació

### 2.1. La socialització en l'àmbit escolar

Fins fa molt pocs anys la llar familiar era, en el nostre entorn sociocultural, l'únic context de desenvolupament infantil. Avui dia i molt aviat, els infants passen a mans de persones diferents dels pares i generalment en àmbits fora de la família: llars d'infants, la casa d'algun parent, etc. Als Estats Units hi ha els *day-care centers*: cases particulars que s'ocupen de grups d'entre sis i dotze anys, en general del veïnat. Després, entre els quatre i sis anys, l'infant iniciarà el seu període de parvulari i, a partir dels set anys, entra de ple en el sistema escolar.

Aquesta sèrie d'àmbits, excessivament organitzats amb l'objectiu en el currículum escolar, es constitueixen en instàncies de socialització de les criatures del nostre temps. Amb tot, aquest procés s'exerceix en dues direccions: una de "vertical", la de les relacions educatives jeràrquiques (mestres-infants); una altra d'"horitzontal": la de les relacions entre iguals (grups de companys i amistats). Les primeres direccions són una prolongació especialitzada de la socialització familiar i tenen un caràcter formal: el que prové de l'autoritat de l'adult, de les activitats específiques i dels rols que es proposen a l'infant; mentre que les segones constitueixen un típic "experiment de la naturalesa" i són informals en l'espontaneïtat que les caracteritza. La família tria el centre preescolar o escolar al qual confia la criatura, però no pot triar les companyies ni gairebé intervenir en les relacions que els menuts teixeixen en els dies de la convivència infantil.

La psicologia del desenvolupament està plena d'estudis sobre el període escolar de la primera infància, la segona infància i adolescència. Una immensa majoria d'aquests estudis s'ha centrat en la repercussió que per al desenvolupament cognitiu (és a dir, rendiment escolar) té el pas per la llar d'infants i, sens dubte, pels diversos graus de l'escolarització. Pocs estudis tracten directament del tema de la socialització. Potser es podria dir, no pas sense raó, que, en la llar d'infants i en l'escola, *tot porta a la socialització*. A més, pel fet que aquest domini és molt vast, és difícil de definir i controlar variables i avaluar els efectes d'algunes d'aquestes si no és sigui a llarg termini. Amb tot això, esbossarem algunes idees sobre el món escolar i la seva repercussió en la socialització dels infants.

Molts autors assenyalen que un dels efectes més interessants de la socialització escolar és que la criatura s'inicia en nous *rols socials*; nous per a ella respecte als familiars. Els rols són maneres d'actuar típiques, i també inclouen *expectatives* sobre pautes d'actuació. Per tant, la criatura s'inicia en els rols quan actua tal

"com s'espera" d'ella: compleix les normes, es fa que s'adoni de les equivocacions, es veu obligada a justificar-se, etc. Les expectatives dels adults respecte als infants estan dictades per la cultura, és a dir, remet en definitiva a l'ordre simbòlic: una ordenació o regulació convencional de les relacions i de la formalitat impregnada de valors arbitraris i vigents per conveni.

El sistema preescolar, i molt més l'escolar, són un flux intens de significacions culturals, que ho són sense que els actors (els mestres en particular) en siguin conscients. L'organització del temps dins l'àmbit escolar, la disposició dels espais (fins i tot el mobiliari) remet d'entrada al significat que té el treball i els seus requisits d'ordre i disciplina. L'esbarjo (el joc i la desregularització que comporta) té el seu lloc "a l'exterior", al pati. L'escola cultiva una gamma d'*aptituds* mentals: les que considera útils amb vista a un rendiment socioprofessional. De la mateixa manera, fomenta *actituds* entre els infants. La competitivitat és una de les actituds que se sol presentar com a prototípica. La sociologia de la cultura ha assenyalat que aquests hàbits i actituds són aquells que típicament alimenten la nostra cultura occidental guiada per principis de racionalitat i eficiència productiva, en altres paraules, per principis fortament dictats pel *macrosistema*.

L'antropòloga Nancy Graves (Rubin, 1981) contrasta la orientació diferent que transmeten les cultures europea i polinèsia als infants de Nova Zelanda. L'estil polinès és "inclusiu"; a la gent li agrada d'interactuar en grup, sense gaire selectivitat ni interferència de la gelosia. L'estil europeu és "exclusiu": es valora més la vida privada i la independència; la interacció intensa s'esdevé amb parelles íntimament vinculades. Aquestes orientacions es transmeten ja en la vida preescolar. En un centre de joc polinès totes les activitats estan canalitzades cap al joc comú i cooperatiu. La monitora fa que un nen comenci una activitat i després convida els altres a participar-hi fins que s'estableixi una activitat de grup. A l'hora de berenar prenen llet, galetes, pomes mentre canten i ballen col·lectivament. En els centres europeus, la monitora deixa que els infants triïn les activitats, i que demanin ajuda quan la necessitin. El treball individual s'elogia i els esforços d'acció col·lectiva s'ignoren. L'individualisme i l'esforç solitari que el nostre sistema escolar cultiva reflecteix una concepció, profundament arrelada en la cultura occidental moderna, sobre la persona com a unitat autònoma de projectes que cal dur a terme en una àrdua competició amb els altres. No tots els pobles cultiven i promouen aquesta concepció de la persona-en-el-món; els àmbits de socialització en cada cultura assumeixen la seva i s'organitzen conseqüentment.

El sistema escolar no solament socialitza els hàbits i modes d'actuar sinó que també *socialitza la ment*, això és, dóna forma i contingut a tot el domini dels *coneixements útils* i aplica rigorosament les formes (socials) de la ciència i del saber. Successivament, imposa artificis de representació, com mapes, diagrames, taules, figures, notacions, quadres a entrada doble o múltiple, etc. En la perspectiva vygotskiana, tots aquests procediments són **instruments de mediació semiòtica**, és a dir, són els que permeten *donar significat* als fenòmens del món natural: físics, químics, biològics i també aquells de les ciències humanes com la història, la sociologia i la psicologia.

Però hi ha una altra dimensió de la socialització a la ment en la qual contribueix decisivament el sistema escolar i que pertany al domini dels valors. Jacqueline Goodnow (1990) ho ha comentat brillantment en un article titulat "Què és allò que hi ha involucrat en la socialització del coneixement". La seva tesi és que a l'escola no solament aprenem a resoldre *certs* problemes sinó que,

per sota, aprenem *quins problemes paga la pena que resolguem* i què passa per ser-ne una bona solució: una solució "elegant" davant d'una de "barroera". Es fa ressò dels valors que impregnen el macrosistema, l'escola informa i convenç que algunes matèries són importants i bàsiques, d'altres són "de pas"; hi ha temes "tirats" i altres de molt fàcils, hi ha parcel·les del saber reservades per a algunes persones (els més intel·ligents "solen ser" homes) i poc aconsellables a altres (dones, infants d'altres races, etc.). El currículum escolar no és més que l'expressió socialment acordada que certs coneixements han de ser adquirits en certes fases del desenvolupament i que, si no és així, l'infant / adolescent serà sancionat. (Una prova d'això és la dificultat que tenen els adults per a reprendre els estudis). L'escola s'arroga el privilegi de ser l'únic lloc on l'infant pot aprendre allò que és de profit per a la vida, difon la idea que els fracassos en l'aprenentatge es deuen únicament i exclusivament a l'usuari (inadaptació, insuficiència, desinterès...). L'escola, malgrat que pretén formar per a un coneixement obert a nous horitzons, devalua, a efectes pràctics, el pensament propi i creatiu dels escolars. A tot estirar, el cultiva com una activitat marginal. Totes aquestes facetes que Jacqueline Goodnow enumera posen clarament en evidència com el sistema escolar, des del parvulari fins a la universitat, exhibeix i imposa un sistema de valors que tenen una repercussió enorme en la societat. De nou, no es tracta de denunciar tots aquests valors per erronis i de propugnar que calgui suprimir-los definitivament de les aules escolars; es tracta, més aviat, que ens adonem fins a quin punt el món escolar acadèmic està imbuït de patrons de valoració que acceptem com a "obvis" i "indiscutibles" (*taken for granted*), però que són una elaboració subtil i un consens social.

## 2.2. Les amistats i el seu paper socialitzador

En la dimensió "horitzontal" de les relacions entre companys, la socialització escolar segueix altres direccions. La llar d'infants, el parvulari i l'escola, en tots els seus graus, ofereixen unes possibilitats de relació social de naturalesa qualitativament distinta a la que l'infant troba en la llar familiar, encara que la comparteixi amb algun germà. Els investigadors han posat en relleu moltes de les dimensions relacionals en què s'inicien els menuts: negociació, compromisos, conformitat...; s'han estudiat les habilitats socials per a la relació amistosa (*social skills*); el lideratge, la popularitat, el rebuig que pateixen algunes criatures; s'ha sospesat el joc de fantasia com un gran mitjà per a iniciar-se en rols adults: la concepció que tenen els nens de les amistats també ha despertat la curiositat dels investigadors, etcètera. Però, un altre cop, gairebé no hi ha al·lusions a com els amics i companys són també "finestres" en el món de les significacions culturals. Un parell d'anècdotes divertides il·lustren molt bé la idea que comentem:

En tornar de la feina, un pare és abordat pel seu fill de quatre anys.

Papa, és veritat que Déu és una dona amb molts braços?

El pare: I ara! Res d'això. Déu no existeix. Qui t'ha explicat aquesta història?

El nen: Sí, que hi ha Déu. M'ho ha dit la Linda. (És la veïna i amiga inseparable des de fa un parell d'anys.)

El pare: La Linda s'equivoca.

El nen: Però ella és més gran que jo i en sap més....

El pare: I jo sóc més gran que la Linda, oi?...

El nen: No hi fa res. M'ho ha dit ella....

(Lewis, Young, Brooks i Michalson, 1975).

La Victòria, una nena de cinc anys molt xerraire i moguda troba en Toni, de quatre anys, més pacífic, que dibuixa una bicicleta.

T: El dissabte vaig anar a fer un volt i vaig veure la bicicleta. És blava i no té rodetes. Jo volia la bicicleta, però el meu pare em va dir que no...

V: Per què?

T: Perquè diu que cauria.. però jo no caic. En Roger té una bicicleta sense rodetes.

V: Saps què has de fer? Has de plorar molt, tirar-te a terra i xisclar. S'enfadaran molt però te la compraran. Jo sempre ho faig. Volia una nina que parla i no me la volien comprar. Em vaig enfadar molt i vaig plorar, i deia que volia la nina i me la van comprar.

En un llibre de psicologia del desenvolupament, els autors de l'apartat sobre relacions entre amics en la infantesa (Rubin i Coplan, 1992) es dediquen a completar una llista de les funcions que, fa quaranta anys, Sullivan havia atribuït a les amistats. Una de les funcions que l'autor havia omès, i que ells inclouen, és la de "servir de fòrum per a la transmissió de les normes i del coneixement social". Però no entren en detalls. D'altra banda, és obvi que aquesta influència variï gradualment amb l'edat, i arribi al clímax durant l'adolescència. Abans de fer els tres anys, diu Hartup per la seva banda, els companys exerceixen, en comparació amb els adults, un paper escàs en el desenvolupament dels infants (Hartup, 1970). Però, certament, ja a partir dels anys de preescolar, els infants es comencen a adonar de moltes de les coses que passen en les famílies dels seus amics (en les versions d'aquests) i que els hàbits de vida i els criteris i normes que regeixen les relacions intrafamiliars tenen una varietat sorprenent.

Una de les característiques de les investigacions sobre socialitzacions el rerefons de les quals són els àmbits extrafamiliars és que, implícitament, considerin el món infantil projectat sobre el món adult. El primer món constitueix el domini de la "informalitat" enfront del segon, que és el paradigma de la "formalitat" (contraposicions que es perllonguen en la seriositat i la diversió, la realitat davant la fantasia, etc.). Cal reconèixer, amb tot, que tots dos mons estan subtilment imbricats: qualsevol dels àmbits de la segona infància constitueix un micromón que reproduïx, en una altra escala, pautes culturals en vigor dins el món adult "de veritat" i, com la socialització familiar, les proposa i les imposa com "allò més natural". Al mateix temps, els companys, en comunicar

ingènuament les seves experiències personals, revelen aspectes del món inaccessible potser a l'infant interlocutor; els seus comentaris –curiosos, picants, reservats...– també deixen al descobert valors socials. El cas més habitual (no per això menys notable) és el de la iniciació en els "secrets del sexe", però no n'és l'únic. Els educadors de barri descriuen comportaments de colles de nois i noies preadolescents en què, de manera punyent, es capta la tremenda imbricació de la subcultura marginal (violència física, tràfic de drogues, per exemple) en la relació dins el grup de camarades. En definitiva, per camins diferents convergeixen les significacions i els valors dels grups culturals (burgèsia contra obrers, món urbà contra món rural) en la socialització formal i informal que es porta a terme en els àmbits extrafamiliars en què els nens creixen.

Totes aquestes consideracions són summament generals però és que la investigació sobre la influència de les amistats en les diferents edats de la segona infància és molt pobra. La investigació existent es concentra en temes més aviat psicosocials: les manifestacions d'agressivitat, de lideratge i popularitat en els grups de nens, el rebuig social que pateixen alguns i les seves conseqüències (vegeu Dunn i McGuire, 1992, per a una revisió d'aquests temes). En poques paraules, els investigadors s'interessen per la competència i la competició. Els components afectius i emocionals de la relació entre amics, la manera com condueixen les relacions mútues, les diferències entre nens i nenes pel que fa al recurs a les amistats, les converses i els temes que tracten, les fantasies i il·lusions que comparteixen, les intrigues i complicitats davant els adults, les "proeses secretes", les bromes i el desplegament de la pròpia personalitat en el si d'un grup són aspectes que exigeixen força més dedicació investigadora que una visita fugissera o una sèrie d'observacions des de l'exterior.

Implícitament, en la nostra cultura situem a l'escola l'escenari d'aquesta socialització. Però, com és fàcil de veure, no tota la socialització succeeix entre les seves parets. Aquest fet és totalment obvi en aquelles cultures en què els infants no estan escolaritzats. Cal que fem un esforç d'imaginació per a representar-nos la vida diària de grups d'infants indígenes que es belluguen per l'entorn de la seva natura, juguen, descansen al seu aire, mengen allò que tenen a mà (si poden...) quan tenen gana, observen els més grans en qualsevol moment, sense ser arraconats per indiscrets, s'ajuden mútuament des de molt aviat, aprenen dels seus companys les habilitats necessàries per a sobreviure, etc. La tònica general és que el grup de companys d'edat similar té un paper summament important en la iniciació de la vida social. Ho analitzem en un dels dominis més típics de la segona infància: el joc.

### **2.3. El joc**

El joc és, des de l'angle de la psicologia, un enigma real. En virtut de quins criteris decidim que un comportament és joc? Per quines raons ha sorgit aquest comportament en l'evolució? Quines funcions compleixen el desenvolupament? Aquestes són algunes de les preguntes que ens fem. El joc ja es manifesta

en els mamífers superiors en la seva versió més primitiva de "joc mogut": salts, persecucions, fer tombarelles, etc. i és típic dels cadells i les cries. El joc, ja en aquest estadi, imita comportaments "seriosos", com són els agressius i sexuals.

El joc en els humans es desplega en altres modalitats, a més de la motora. Entre nosaltres, el joc està relacionat amb la broma, la creativitat, l'exploració. Qualsevol comportament de joc, fins i tot animal, exigeix a més un vaivé comunicatiu intens i subtil entre els jugadors. El joc és, doncs, una espècie de "plaça major" on convergeixen moltes capacitats psicològiques; no té res d'estrany que els psicòlegs pensin que té molta importància en el procés de desenvolupament infantil i juvenil. Aquí exposarem algunes idees sobre això però ens cenyirem a la seva incidència en la socialització.

En les criatures humanes, el joc té les seves primeres manifestacions molt aviat. Piaget ja en troba indicis en les reaccions circulars secundàries i terciàries. Les mares i els infants juguen, com tots sabem, de moltes maneres: el "fer el cadell", els petits rituals (el "cucut-tat") i els primers jocs manipulatius, dels quals ja s'ha parlat, en són exemples. Ens centrarem en el joc dels nens entre si; els escenaris són el pati de l'escola i altres llocs apropiats ja sigui un espai de la llar, els parcs, la platja, els voltants del poblat, etc. La psicologia distingeix tres modalitats en el joc infantil. La primera ens és comuna amb tots els mamífers i ja l'hem al·ludit: és el joc mogut. La segona i tercera ens són privatives: es tracta del joc que reproduïx situacions socials (reals o fantàstiques) i dels jocs socials sotmesos a regles (des del parxís o els escacs fins al futbol). Se sol seguir Piaget (1946) quan es proposa una progressió entre les modalitats del joc en la segona infància i la preadolescència: d'aquesta manera, el joc mogut en la versió més espontània (al marge de tota regla) predominaria en la fase infantil de llar d'infants, el joc de fantasia entre els quatre i set anys, i continuaria amb el joc de regles a partir d'aquesta edat. Aquesta progressió es pot acceptar aproximadament, però no es tracta d'estadis en l'evolució del joc, pròpiament parlant.

El *joc mogut* consisteix, com ja se sap qui ha passat unes hores al pati d'un parvulari, en perseguir-se, empènyer-se, lluitar, tirar-se pel terra, etc. És la manera de jugar més primitiva i espontània, que es dona predominantment quan l'edat dels infants o la cultura no dona pàbul a altres maneres més elaborades, com són el joc de fantasia i el de les regles.

#### Vegeu també

Sobre la comunicació preverbal i els orígens del coneixement social vegeu els apartats 2 i 3 del mòdul "Desenvolupament socioafectiu i comunicatiu en els dos primers anys".



Margaret Mead (Humphreys i Smith, 1984) diu que el joc dels nens de Nova Guinea (pels volts de 1930) era com el dels cadells o gatets: "Boten i corren rient i xisclant fins que queden exhausts; es deixen caure sense respiració a terra i de seguida tornen a començar". Entre els boiximans (Konner, 1972), aquest tipus de joc és estimulat pels adults que inciten la persecució i, quan es deixen agafar, aixequen la criatura a l'aire i l'ovacionen entre rialles. Més tard, a partir dels quatre i cinc anys el joc mogut dels infants boiximans "consisteix a rebolcar-se per terra simulant que s'és un animal i que els altres l'ataquen o bé succeeix en la manera suau d'abraçar-se i fer tombarelles per terra tots junts. A més, quan cinc o sis infants de la mateixa edat tenen l'oportunitat de jugar junts (per exemple, en unir-se dos campaments), es rebolquen i roden per terra de la mateixa manera que passa a Anglaterra" (Ibid.). Entre els nostres infants, molts dels jocs en què hi ha persecucions i lluites ja són dins del terreny del joc de fantasia quan els participants es reencarnen personatges de la televisió o de còmics, que, com comentarem més tard, protagonitzen episodis en què l'ús de la força és habitual.

Quant a les funcions que compleix el joc mogut en el desenvolupament, els psicòlegs no tenen respostes terminants. Atès que és una modalitat que compartim àmpliament amb els animals, es tendeix a raonar sobre els seus "avantatges" en termes etològics. Així, es diu que molt probablement serveix per a practicar les habilitats motores que entren en la lluita i la caça; també es diu que als nens els serveix per a "mesurar-se entre ells" i que per aquí s'estableix entre ells una incipient jerarquia social. Per exemple, és freqüent que una "lluita" es doni per acabada quan un dels adversaris queda en posició inermes o immobilitzat per l'altre, i el "guanyador" es col·loca a sobre, la qual cosa és la manera ritualitzada de proclamar la superioritat. Els mestres i els adults solen, en la nostra cultura, reprimir aquest tipus de joc: els infants –es diu– que es poden fer mal; en aquest joc, a més, hi ha una certa dosi d'agressivitat que, tot i que es controla, pot conduir a la lluita oberta. En canvi, actualment ha sorgit la tendència a iniciar els infants en la pràctica de les arts marcials"que són maneres summament ritualitzades d'agressió. Si allò que es pretén és que els nens l'apreguin a controlar i, al mateix temps, que se sentin segurs d'ells mateixos en circumstàncies amenaçadores, l'exercici d'"agressió regulada" pot ser socialment beneficiós (almenys en les intencions dels que ho promouen).

L'infant estrena la modalitat del *joc de fer com si* quan ja ha fet els dos anys. En les seves primeres manifestacions, generalment en companyia de l'adult, l'infant es limita a "fer com si" berenés (disposant les tasses, plats, coberts i altres), "com si" mantingués una conversa telefònica amb un interlocutor familiar no present, "com si" fos la mare d'una nina i l'empolainés o la portés a dormir. Etcètera. La criatura recrea en l'escena situacions típiques de la seva vida quotidiana.

L'antropòleg Lancy descriu així els nens nigerians kpelle que fan de ferrers i s'inicien en l'ofici mitjançant el joc: "Als tres anys el nen passa hores observant el ferrer fent la seva tasca. Als quatre anys ja colpeja, una vegada rere l'altra, amb el pal sobre la roca i dient que és un ferrer. Als vuit anys produeix una elaborada reconstrucció de l'art de la ferreria amb els seus amics. Tot això en registre "com si". Als dotze s'inicia en l'aprenentatge de les habilitats típiques de la forja. Als divuit és un ferrer incipient" (Sutton-Smith i Roberts, 1981). Altres antropòlegs, en descriure la segona infància de pobles més primitius (infants no escolaritzats) criden l'atenció sobre el fet que, des de molt aviat, els nens "juguen" amb instruments d'adults o les seves reproduccions a escala infantil. Personalment, vaig tenir l'oportunitat de contemplar en un viatge per la conca amazònica, nens indis jugant a la riba del gran riu, cada un dins una petita canoa. Molts nens de cultures agrícoles "juguen" cavant la terra en companyia dels seus pares. Barbara Rogff, gairebé al començament del seu llibre *Aprendices del pensamiento* (1990), descriu una mare keniana en el camp amb el seu menut de sis anys, tots dos treballant la terra. La mare fa com si es deixés passar al davant pel fill i l'estimula per mitjà d'una interacció amable en registre lúdic. Ens podem preguntar si això és jugar o és una ocupació seriosa, un aprenentatge per a la vida. Són totes dues coses alhora. En els infants d'aquests pobles hi ha una transició gradual entre l'activitat "com si" i l'activitat adulta; en la nostra cultura això es va perdre ja fa segles i ens costa de reconèixer-la en altres.

A partir dels quatre anys, els infants es converteixen en **actors de situacions imaginàries**, és el que s'anomena joc de fantasia. Val la pena que es comentï aquest concepte. Quan els nens i nenes juguen a "preparar el sopar" o "van a comprar" o s'"empolainen" per a assistir a un "ball de palau" o protagonitzen la "Blancaneus", etc. s'imaginem *una altra realitat* diferent d'aquella que els adults denominem *la realitat*. És interessant de considerar que aquestes altres "altres realitats" les construeixen sobre la base de la seva experiència o amb les peces de les narracions que escolten o dels episodis televisius que veuen. En manejar aquestes peces al seu aire, produeixen excel·lents guions, personatges, papers (teatral); de seguida es llancen a accomplir-los i en això consisteix el seu joc. Nosaltres, de manera indulgent, somriem de les seves fantasies (de pas, ens oblidem de les nostres...) i contraposem aquest món infantil a l'adult, i decretem que el nostre és aquell món autènticament real; el seu món és el de la imaginació. La capacitat de ficció, en el sentit que comentem, és extensiva a tots els humans: és l'essència de la novel·la, del teatre, dels rituals religiosos i moltes altres manifestacions culturals. No és una cosa que s'oposi a *la realitat*, sinó **una altra realitat** diferent de la que ens envolta quotidianament. No cal infravalorar-la amb adjectius com "falsa", "distorsionadora", etc. com fa més d'un psicòleg. És més, la proposta que fem aquí és que el nen construeix la realitat "real" (la dels adults) a partir de la realitat "imaginada" en els seus jocs. Potser per això es fa més palpable en els nens que en els pobles tecnològicament menys avançats. En aquests pobles, els jocs de fantasia gairebé no hi són presents o són molt menys elaborats. Una raó és que, a diferència de nosaltres, no la cultiven en els nens amb contes, narracions que tinguin a l'abast. En canvi, en els jocs aquests nens reproduïen rituals reservats als adults.

Durant la Setmana Santa a Màlaga a la darrereria dels setanta, vam tenir en una ocasió l'oportunitat de presenciar una "processó", improvisada al mig del carrer per uns nens de barri: amb una gran serietat portaven el "pas" a les espatlles al so d'uns tambors i el rítmic desfilat del grup. Un metge que va fer pràctiques a Las Hurdes (Càceres), durant els anys seixanta, comentava que un dels jocs a què es lliuraven els nens allà era l'enterrament, que reproduïen amb un gran realisme. En una de les illes de la Polinèsia, un antropòleg descriu el joc d'un nena, entre quatre i set anys, representant un ritual de "trànsit i possessió" (reservat a les dones): la dansa que l'acompanya, l'actuació requereix cada personatge, la dansa sobre les brases del foc, etc. Observeu que en cada un d'aquests casos es tracta d'esdeveniments rellevants en la vida social.

En viure intensament aquesta "altra realitat", la dels jocs, els infants practiquen relacions socials molt bàsiques. Fonamentalment, aquelles que estan en vigor en el seu mitjà. Han de negociar amb els seus companys l'argument i els papers que cadascú vol representar; i això, com diu Catherine Garvey (1974), implica que els infants compreguin i practiquin una cosa tan elemental com que tota actuació en societat descansa sobre "regles de procediment". L'edat dels jocs de fantasia (de tres a set anys) és la que correspon, segons Piaget, al període de l'*egocentrisme*. El joc demostra força bé que aquest no impregna la vida i activitat dels menuts d'aquestes edats tant com suggereix Piaget. En qualsevol cas, és evident que el joc de fantasia exigeix que els participants es descentrin i coordinin les accions ajustant els torns d'intervenció dins una trama que es desplegui amb certa flexibilitat i improvisació. També s'ha d'ajustar als perfils d'actuació dels personatges que representen: són caps de comandament, la "noia" del cap, personatges de contes infantils, etc. Això implica que tenen molt de coneixement sobre els rols adults (si fan errors, ja hi són els altres per a fer-hi parar esment) i que, en practicar-los, els assimilen. El fet de mantenir la consistència del personatge i la continuïtat de la trama són aspectes no trivials del seu desenvolupament sociocognitiu.

El joc de "fer com si" i la seva extensió al de la fantasia són el prototip d'allò que s'anomena **joc simbòlic** que, segons Piaget, acompanya l'aparició de la funció simbòlica. Ja vam dir que hi ha un equívoc en la utilització d'aquest terme. Per a Piaget "simbòlic" implica simplement representatiu. Evidentment el joc de fantasia ho és en el doble sentit que implica representació mental i es plasma en una representació teatral. Ara bé, si per simbòlic entenem que aquest joc fa servir els símbols que constitueixen l'essència de la vida social o ordre simbòlic, no és segur (i menys en el seu inici) que la càrrega simbòlica que tenen els personatges com la Blancaneus, el llop ferotge de la Caputxeta o els televisius que personifiquen els infants en les seves representacions estigui present en la ment dels infants actors. Aquest caràcter simbòlic del joc i dels personatges, més enllà de la pura acció, es farà accessible per als infants a poc a poc.

L'última modalitat és la del joc sotmès a *regles*: les cartes, els escacs, els esports, etc. són alguns dels exemples múltiples. Els infants entren realment en aquesta modalitat quan el seu coneixement s'obre a la noció de *regla*, a l'edat aproximada de vuit anys. Qualsevol persona que observi uns pàrvuls jugant a futbol, per exemple, veurà que tots van per la pilota, no hi ha faltes (potser l'única és tocar la pilota amb les mans), el "camp" no té límits, no saben què és un gol, etc. Estan en la fase de joc motor gairebé en estat pur; s'ajunten per a colpejar una pilota, com gràficament comenten Linaza i Maldonado (1987). Aquests autors han estudiat com en els escolars es desenvolupa la noció de *regla del joc* (de futbol); per això han participat en "partits" amb nens de totes les edats i han aprofitat per a preguntar-los sobre això. Cap als sis anys aproximadament, els infants es comencen a coordinar i a competir; per a fer-ho, necessiten jugar d'acord amb algunes regles, tot i que la seva aplicació i el seu abast siguin molt borrosos. Cap als nou anys, els nens "arriben a una formulació comuna

#### Vegeu també

En relació amb l'egocentrisme vegeu l'apartat 1 del mòdul "Desenvolupament cognitiu en nens i nenes de 2 a 11 anys".

#### Vegeu també

En relació amb els símbols vegeu l'apartat 3 del mòdul "Desenvolupament socioafectiu i comunicatiu en els dos primers anys".

i compartida de les regles bàsiques del futbol". Una mica més tard, no solament coneixeran bé les regles, sinó que les fan servir (o les infringeixen) per a treure'n profit i guanyar.

L'anàlisi de com emergeix la noció de regla en els nens sol seguir la pauta que va proposar Piaget en el llibre *El desarrollo del criterio moral en el niño*, escrit el 1932. Pot semblar curiós que l'estudi del desenvolupament dels principis morals estigui vinculat al dels jocs. Però la raó és, segons Piaget, que "tota moral consisteix en un sistema de regles". L'esbós del criteri moral el vincula a l'adquisició de la noció de regla i del respecte d'aquesta. Però això no és tot. Piaget es demana on és, per als infants, l'origen de la regla, l'autoritat de la qual emana tota regulació. La investigació d'aquest segon aspecte, la va fer Piaget (i la fan aquells que segueixen les seves idees) preguntant als infants què passaria si es modifiquessin les regles o si s'inventessin regles noves en els jocs que ells coneixen i practiquen. Pels petits, les regles són intocables. El fet de canviar-les equival a violar una llei absoluta i que està per sobre dels jugadors. En avançar en edat, cap als set i vuit anys, els infants comencen a acceptar que algunes regles poc importants es poden modificar, però no les fonamentals. Però ara comencen a captar que han de comptar amb els altres jugadors encara que sigui en aquelles alteracions petites que se'ls suggereixi d'introduir en el joc. Un exemple seria jugar a futbol amb una pilota de rugbi. Finalment, a partir dels onze anys aproximadament, els infants comprenen que les regles dels jocs hi són per consens (o es modifiquen per votació) i que el seu compliment es basa en la "voluntat popular".

Els jocs d'aquest tipus incorporen en general una gran dosi d'actitud competitiva. És a dir, no solament es juga per diversió sinó que, sobretot, es tracta de guanyar i de ser el campió segons el model de les pràctiques esportives (que no per casualitat es denominen competicions). Entre els adults, l'excel·lència física ha estat sempre molt valorada en totes les cultures. Les proves esportives, des de l'antiguitat grecoromana, ho demostren àmpliament. És més, es reconeix que els jocs de regles (adults) són maneres ritualitzades de lluita i de consecució de prestigi social. Es pot debatre el punt fins al qual la mateixa actitud competitiva ha d'impregnar qualsevol dels jocs de regles a què es lliuren els nens. En altres termes, els jocs entre els infants són per a guanyar o per a divertir-se? La posició, moltes vegades implícita, dels adults aquí és decisiva.

No en totes les cultures els infants juguen amb l'objectiu posat a "ser el campió". Els infants de la Polinèsia juguen a una cosa semblant a les bales i ho fan amb nous d'arbres propis d'aquelles latituds. Però les peces que tenen una forma ben rodona són difícils de trobar i per això els participants se les reparteixen quan comença el joc i, quan s'acaba, es tornen als propietaris (si algú guanyés totes les "bales", s'acabaria la possibilitat de jugar...). L'antropòleg que narra aquests episodis de joc (Broch, 1990) comenta, a més, que aquells nens practiquen variants molt diverses del joc de "bales", algunes d'elles molt creatives. Es pot pensar si aquesta creativitat no està alliberada per l'esperit de diversió pura que impregna aquests jocs infantils.

Com a conclusió d'aquest breu repàs al joc de regles, cal que quedi clar en què contribueixen a la socialització de l'infant. Les regles de joc permeten les primeres maneres de cooperació infantil i també de competició. La cooperació,

un cop establerta, permet d'establir noves regles. No hi ha cap modificació de la llei que no comporti un procediment de consens. La cooperació bàsica sobre la qual descansa la vida consisteix en això. En la vida social també hi ha competició però és molt discutible que, per influència dels adults, els jocs de regles de la segona infància estiguin més orientats a veure qui guanya que no pas a un entreteniment sa i despreocupat.

Les tres varietats de joc descrites no són modalitats pures: molts dels jocs de la segona infància ("polícies i lladres", futbol, etc.) comporten un intens exercici físic sotmès a regles; també hi ha jocs de fantasia en què se segueixen les regles típiques de cerimònies socials i comporten moviment (jugar a fer una desfilada o un casament...). Altres maneres de jugar i entretenir-se, com l'**exploració de l'entorn** (entrar en coves, rondar per ruïnes, recórrer el litoral del mar, etc.) a què es lliuren els adolescents no entren en la classificació que hem proposat.

#### **2.4. La socialització pels mitjans audiovisuals**

Els psicòlegs, des de sempre, han remarcat el paper decisiu del llenguatge en la socialització. Avui comencem a prendre consciència que els mitjans audiovisuals (que, com se sol dir, posseeixen un llenguatge propi) prenen el relleu de la paraula per a convertir-se en inculcadors de patrons de conducta per mitjà de la *imatge*. Els "mitjans" (ja sigui la paraula o la imatge) mitjançant els quals es creen representacions, s'inculquen normes, s'ofereixen models, es proclamen a si mateixos *neutres*, és a dir, mers suports o vehicles. No ho són quan el missatge se serveix del mitjà i aquest serveix al missatge. Tampoc es tracta de fer comparacions sobre l'impacte de la imatge davant del de la paraula: una i altra, en la mesura que donen versions i visions del món, són mitjans de socialització. El que constatem aquí és que la televisió (font d'imatges) està instal·lada en les llars del món occidental, a banda de la conversa familiar i en dura competència amb aquesta. Les paraules tendeixen a adequar-se a l'interlocutor infantil i aquesta adequació està regida per valors reconeguts socialment com a tals. Les imatges de la televisió, excepte en els programes infantils (i no sempre!), estan fora de qualsevol control social que no sigui el nivell d'audiència, ja que ofereixen de tot i els seus "valors" són comercials. El discurs de la socialització tradicional familiar era progressiu i dosificat; la criatura davant la televisió ho veu tot, i és ella, gairebé indefectiblement, qui ha de posar "ordre en el caos". La televisió és accessible en qualsevol moment, dins de casa, mentre que els pares a vegades no ho són tant, i, és més, pot ser que ells explotin aquesta facilitat d'accés perquè els nens estiguin entretinguts i ells quedin lliures de les seves importunitats. Tot això converteix la televisió en un agent de socialització autòcton dins la mateixa llar.

Atès que la competència socialitzadora de la televisió és inevitable, els pares l'han de controlar. No solament han d'imposar una disciplina raonable d'horaris i programes sinó que també, com es recomana avui, han de provocar la reflexió dels fills (de totes les edats) davant d'allò que veuen. No es tracta tant de vetar programes com de fomentar actituds sensates sobre el contingut

i també sobre la forma dels telefilms, anuncis publicitaris, notícies, concursos, etc. Els infants han d'*aprendre a veure*, és a dir, a jutjar qualsevol desplegament d'imatges. La credibilitat del missatge televisiu no s'imposa per si mateixa: són els adults els qui li confereixen autoritat i credibilitat. En una paraula, els pares es poden servir de la televisió per a complementar la socialització dels seus fills en comptes de ser tots socialitzats per la presència invasora d'aquesta.

Si de la programació general televisiva passem a la infantil, el panorama no és gaire més consolador. El 1993 es va establir un acord deontològic entre el Ministeri d'Educació i les cadenes televisives que funcionen a l'Estat espanyol: es tracta que les cadenes ofereixin programes adequats als infants en les hores d'audiència infantils. A banda que aquesta adequació s'aconsegueixi (objectiu gens fàcil mentre els criteris de confecció de programes siguin purament comercials), per sota d'aquest acord hi ha el reconeixement oficial que la televisió ocupa un espai i un temps notables en la vida dels infants i que la seva influència no és menyspreable. Ara bé, fins on arriba aquesta influència en profunditat? Com cal avaluar-la objectivament? Per mitjà de quins mecanismes cognitius i/o emocionals l'exerceix?

La violència és un dels temes en què més es discuteix aquesta presumpta influència de la televisió. És indiscutible que la programació infantil exhibeix gran quantitat d'escenes i caràcters violents. On no hi ha acord, és, de fet, si els infants d'avui són violents (més que en altres èpoques) i que, si això és veritat, sorgeix dels espectacles que veuen en la televisió. En qualsevol cas, sembla que la imaginació infantil està molt impregnada de l'**acció violenta que predomina en les sèries infantils**. No hi ha una relació senzilla de causa-efecte entre observar models de comportaments violents en les pantalles i un augment (difícil de demostrar amb dades) de l'agressivitat infantil; i menys encara que aquesta agressivitat es tradueixi d'immediat en actes violents. Aquest tipus de conclusions a què la premsa s'ha aficionat relativitzen la complexitat de la psique humana. El que sí podem dir és que l'expressió de la violència per mitjà de l'acció és particularment impactant per als infants perquè el moviment i l'acció són preeminents en un sistema motivacional encara primitiu com és el de l'infant. El fet de resoldre un conflicte per mitjà de l'acció agressiva o violenta és fàcilment aprehensible per a la ment infantil. Les sèries de dibuixos animats populars entre els nens fan servir aquest recurs constantment. El llenguatge és ple de nombroses onomatopeies que reforcen els efectes immediats de l'acció ("Crac!", "Pum!", etc.). Però els éssers humans tenim l'alternativa de la negociació pel diàleg. Mitjançant el llenguatge, els personatges enfrontats en conflicte poden arribar a arranjaments, a concessions mútues, i resoldre'l sense violència. La possibilitat d'una eficiència més gran en la cooperació és el que justifica, segons defensen alguns autors, l'aparició del llenguatge en l'ésser. El 1927, Gracia de Laguna va escriure a propòsit d'aquest tema: "Per a què serveix el llenguatge? Quina funció objectiva compleix en l'existència humana? La resposta no és difícil de trobar: el llenguatge és el gran mitjà pel qual es porta a terme la cooperació humana. Els homes no solament parlen per a expressar idees i sentiments sinó que també ho fan per a suscitar respostes en els

#### A Catalunya...

... el Consell Audiovisual vetlla per aquests continguts (<http://www.cac.cat>).

seus semblants i per a influenciar les seves actituds i accions". Amb la parla, comuniquem les intencions i fem explícit al nostre interlocutor els plans o objectius. Per mitjà dels ritmes de la paraula i del gest podem convèncer que les nostres intencions són sinceres. Si la paraula (i el diàleg) ja no compleixen cap funció en la resolució de conflictes –cosa que les narracions televisives ens donen a entendre–, implícitament es nega la força persuasiva i la dinàmica interpersonal que n'acompanya l'ús. Per aquí sorgeix la tragèdia de la devaluació del diàleg davant la hipervaloració de l'acció. Aquesta *cal que sigui* potenciada pels instruments i d'aquí ha nascut la cursa d'armaments.

Tot això constitueix el missatge latent de les sèries de televisió "d'acció", que no pel fet de ser conegut és menys subtil i nefast. Junt amb això, trobem el maniqueisme que el món es divideix en "bons" i "dolents", i el desenllaç ingenu que aquests últims sempre perden... El fet de tractar aquests temes de manera menys grollera requeriria una elaboració i subtileza més gran per part dels guionistes. A més, també requereix que ens alliberem de la ideologia de la competició com a marc de les relacions humanes, ideologia que cada vegada està més arrelada més en la nostra cultura. La televisió podria ser un recurs socialitzador més per a presentar –sense moral barata– als nostres fills, junt amb la realitat dels conflictes, formes de resolució que es dirigeixin a una reflexió sobre la inhumanitat de la violència, els seus costos i les conseqüències que de rebuig tornen a qui hi recorre. I, al mateix temps, fan entreveure que hi ha lloc per al diàleg i com a un equilibri d'interessos que es pot presentar per satisfactori.

### 3. El coneixement social. La teoria de la ment

#### 3.1. Introducció

En el pròleg d'aquest apartat es planteja la qüestió: per què la psicologia estudia un coneixement qualificat de "social"? En la tradició occidental, el coneixement per antonomàsia és el que s'anomena científic, o sigui, el que porta a la comprensió dels fenòmens de la naturalesa (física, química) o de la vida (biologia, medicina) mitjançant un discurs racional (la lògica, la matemàtica) que elabora la percepció fenomènica del món. No obstant això, no és aquest l'únic tipus de coneixement; hi ha el coneixement filosòfic, el religiós, l'esotèric, l'artístic, l'artesanal, etc. Tots aquests tenen en comú que s'adquireixen gràcies a l'esforç individual dins un sistema de transmissió cultural (l'escola, la universitat, el grup d'experts). Recentment, les ciències humanes s'han adonat que les persones posseeixen un coneixement "natural" de com comportar-se en la vida i en les relacions socials. El coneixement s'adquireix pel mer fet de pertànyer a un grup, o sigui, és inherent al procés de socialització; els infants el manegen, a més, molt aviat sense que els sigui ensenyat explícitament i aparentment sense gran esforç. És un coneixement pràctic i necessari: gràcies a aquest ens "les componem en la vida". A aquest tipus de coneixement se li ha reservat el títol de **coneixement social** (en anglès, *social cognition*). El seu estudi és una reflexió sobre *què* coneixem dels altres (per a actuar adequadament) i *com* obtenim aquest coneixement (el seu desenvolupament). Com tota reflexió, és un procediment de segon ordre: és conèixer com coneixem.

#### 3.2. El coneixement de les persones: les seves primeres manifestacions

Atès que la noció de coneixement social s'ha anat obrint camí en un clima científic que mantenia que hi ha un tronc únic del coneixement, el lògic racional, no és estrany que molts psicòlegs acceptaran –inspirant-se en Piaget– que el coneixement que els infants adquireixen del món social ve després del coneixement sensoriomotor, preoperacional i altre i deriva d'aquests. No obstant això, avui s'accepta que el coneixement de naturalesa racional i el social tenen arrels diferents, i ja des del començament de la vida constitueixen dues categories de coneixement separades.

És difícil d'arribar a *demostrar*, mitjançant experiències controlades o per observació que els infants des de molt aviat consideren les *persones* com ens diferents dels *objectes materials*. El fet de determinar si per a ells hi ha aquesta distinció primordial o no és una inferència del psicòleg a partir de com reacciona la criatura davant la presència de persones o objectes. Tot i que el comportament de les criatures és encara rudimentari, és molt més elaborat pel que fa a

#### Vegeu també

En relació a la intersubjectivitat vegeu l'apartat 2 del mòdul "Desenvolupament socioafectiu i comunicatiu en els dos primers anys".



les persones que pel que fa als objectes. Posats davant per davant, els infants que hem descrit comunicant preverbalment i els infants en el seu desenvolupament sensoriomotor, queda palès que les capacitats de tractament interpersonal tenen avantatge per sobre de les de l'activitat instrumental. I com que les primeres capacitats comporten necessàriament un coneixement primordial de les persones, s'arriba a la conclusió que aquest és *sui generis*.

Hi ha més arguments que recolzin aquesta tesi que les criatures situen, ja inicialment, les persones en una categoria diferent de la dels éssers inanimats. Gelman i Spelke (1981) assenyalen que mirar els objectes i mirar les persones (l'encreuament de mirades) té, per als petits, conseqüències radicalment diferents: els objectes no reaccionen; les persones responen i comença la interacció. Altres psicòlegs sostenen que les criatures (i els animals superiors també) capten la coordinació entre moviment i punt de mira visual i l'interpreten com "perseguir un objectiu"; aquí apareix una **connexió entre fenòmens perceptius i sociocognitius**. És el punt de partida, en l'evolució, de la noció de comportament intencionat. En definitiva, tot condueix a *postular* que la distinció entre els éssers animats (persones humanes) i inanimades emergeix a la manera d'una *bifurcació primordial* en les albrors de la ment humana (Peinat, 1993).

Ja vam dir en avançar les línies fonamentals d'aquest tema en l'apartat 2 del mòdul "Desenvolupament socioafectiu i comunicatiu en els dos primers anys", que es tracta d'un tipus de coneixement genèric i, encara que sigui eminentment pràctic, se centra en una apreciació general de "com funcionen les persones". Els infants doten les persones d'allò que, en termes adults, coneixem per *ment*: una instància que alberga intencions, desitjos, sentiments, coneixement, etc. Analitzarem a continuació el desplegament progressiu d'aquest coneixement de la ment dels altres que van adquirint els infants.

Hi ha una gradació evolutiva en la capacitat de llegir la ment dels altres (Whiten, 1994), que s'esqueixa d'una matriu de capacitats més primitives que possibiliten a l'ésser humà de comunicar-se i concertar activitats amb els seus semblants (intersubjectivitat primària i secundària). Al mateix temps que aquestes activitats floreixen, es posa en funcionament el procés de construcció de significats en la relació interpersonal. La construcció dels significats és en essència una manera de compartir experiències: però compartir experiències implica "entrar" en la ment dels altres: comprendre'n i sentir-ne el món interior. Amb l'adveniment del llenguatge, és a dir, a partir dels dos anys, les criatures obren un altre camí important per a la comprensió del funcionament de les ments. Quan sorgeixen les preguntes espontànies "Saps que...?", "Vols allò...?" es refereixen a estats mentals (tot i que els infants no saben que s'estan referint a estats mentals...). En les seves converses incipients, les criatures observen i fan preguntes sobre els sentiments (estats emocionals) de les persones que les envolten (Dunn, 1988, 1990): s'interessen per allò que ha ocasionat la tristesa, el disgust, l'alegria de la mare, d'un germà o d'algú l'estat d'ànim del quals contemplen. També entenen els sentiments dels animals personificats en les narracions infantils i els comenten amb els interlocutors. Coneixen

#### Vegeu també

En relació a l'emergència del significat vegeu l'apartat 3 del mòdul "Desenvolupament socioafectiu i comunicatiu en els dos primers anys".

prou els sentiments dels seus germans petits o amics per a manipular-los hàbilment: fastiguegen, són burletes, fingeixen, etc. Mostren una gran curiositat pels gustos de les persones: "T'agrada això?" diuen mostrant algun objecte que els agradi. "T'agrada (tal persona)?" és una pregunta que sol brotar espontàniament. És molt freqüent que facin servir "T'estimo!" o el "Ja no t'estimo" com a moneda de "negociació" amb els pares i familiars a l'hora d'aconseguir els seus desitjos. Observeu el cas de com en la ment de l'infant (encara que no en sigui conscient) hi ha lligades la manipulació dels *sentiments* amb la satisfacció d'uns *desitjos*.

Mitjançant el llenguatge, els nens (i també els adults) estableixen les distincions i significacions precises del tipus: "ell pensa que", "ell creu que", "ell desitja tal", etc. Els conceptes per a tractar dels fenòmens mentals són, al capdavant, "maneres de parlar". Però el llenguatge no solament delata un coneixement de la ment, sinó que, en certa manera, l'estructura. El llenguatge, a la vegada que és un producte del pensament, també genera el pensament (un altre cercle creatiu). Per a comprendre un enunciat, els infants s'han de representar d'alguna manera que el seu interlocutor "pensa que" o "suposa que" o "pretén que", etc. Els menuts tarden una mica a adonar-se en les seves converses que és crucial comprendre allò que l'altre vol dir, i a l'inrevés, que ells s'han de fer entendre. Però les "incomprensions" i "malentesos" tenen la banda positiva: l'adult que replica al petit: "No *entenc* què *vols* dir!" fa una al·lusió explícita al fenomen mental de comprensió i al de la intenció de comunicar. Marilyn Shatz (1994) resumeix molt bé allò que el llenguatge aporta a la comprensió de la ment:

"Només es pot aconseguir una comprensió bàsica de la ment, tant de la pròpia com de la dels altres, quan comencen a caminar juntes les capacitats lingüístiques i les primeres experiències socials amb els altres humans. En altres paraules, els nens arriben a comprendre les ments sobre la base de l'experiència lingüística i les primeres experiències socials amb els altres humans. Es tracta d'una capacitat que es basa en l'habilitat progressiva d'entendre i explicar el comportament propi i el dels altres en termes comuns a tots els membres de la comunitat parlant a què es pertany. Els infants disposen de dues eines precises per al desenvolupament de la seva intel·ligència lingüístico-social. Primer, partint de l'experiència de tractament es comparen amb altres infants i comencen a conquerir un sentit del jo. Segon, a mesura que progressen en el llenguatge, cada vegada participen més en les converses i es veuen forçats a donar expressió verbal a les seves motivacions internes, a la manera com comprenen les coses, a les seves expectatives i a les seves justificacions. Arriben a descobrir així com els estats interns es fan públics, quan aquests estats es tenen en compte i quin paper causal tenen en la interacció social."

Els **conflictes entre els menuts** impliquen que s'adonen perfectament que els altres tenen desitjos i intencions diferents de les seves, en col·lisió amb aquestes. I més encara, pot ser que el focus d'atenció dels infants en aquests conflictes no sigui l'objecte en discussió sinó allò que l'altre infant vol.

Una altra peça clau del coneixement de les persones és que aquestes *recorden*. Els infants descobreixen molt aviat (i fixar edats seria compromès) que s'adonen que els familiars saben on hi ha tal cosa o tal altra, saben que va passar aquell incident, saben detalls del seu comportament passat, etc.

Una de les nombroses observacions de Piaget sobre els fills, ve molt al cas (tot i que ell la insereix en un altre context). Jacqueline, que aleshores tenia un any i mig, plorava cridant a la seva mare. El pare Jean l'imita amb un to llagrimós: "Mama!, Mama!...". La nenariu... Dos dies més tard, el pare i la nena juguen a imitar sons d'animals: "Com fa la cabra? –Beee", i la vaca? – Muu", i el gosset? – bub, bub"... "I Jacqueline? La nena aleshores contesta "Mamaaa...!" imitant exactament el to planyívol que havia provocat la ironia del seu pare dos dies abans. Aleshores Piaget comenta: "En donar-me aquesta resposta la nena va somriure de manera significativa fet que demostra que Jacqueline al·ludia una conducta anterior i no era una improvisació del moment" (Piaget, 1946: 304).

En el nostre context, la nena sabia (recordava) la situació primera i sabia que el seu pare també la coneixia (perquè havia estat la seva coprotagonista). L'al·lusió, un mecanisme intermental enormement subtil, és justament això: evocar un *estat de coneixement compartit*.

Però hi ha una altra font d'adquisició del *coneixement* atribuïble a les persones que tampoc passa per alt els nens: és el coneixement per inferència. Si la mare deixa sense voler alguna cosa apetible a l'abast de la criatura, aquesta l'agafa i, quan ella torna, demana comptes d'on ha anat a parar, la criatura es comença a adonar que hi ha una cosa que els adults anomenen *sospites* o *conjectures*: processos mentals que també produeixen estats de coneixement ara expressables mitjançant: "*La mare creu que...*". En aquesta segona faceta hi ha involucrat un aspecte dinàmic del conèixer: el de *discórrer* (discurs intern o procés de raonament). En el llenguatge ordinari, quan un interlocutor diu: "Penso que...", "Crec que...", "Conec que..." està parlant dels seus estats de coneixement sense precisar si els ha aconseguit per experiència immediata o per deducció. En el context d'aquesta exposició és important que l'infant s'assabenti de la seva existència i de com "entra en la ment" de les persones. En definitiva, una de les finestres per les quals traiem el cap a la ment dels altres infants és el llenguatge: *què diuen* i *com entenen* allò que els altres diuen.

Una altra pista important que delata el coneixement de les ments per part dels nens és la **manipulació de l'engany** i les seves variacions: fingir, dissimular, mentir... L'infant que es llança a enganyar, negant alguna cosa que se li imputa o afirmant en fals, té l'experiència que "si la mare *pensa, creu* que jo he fet X, això portarà la conseqüència Y". Però –continua en el seu discurs– "si jo *faig creure* una altra cosa a la mare...". Enganyar és crear una representació falsa d'un estat de coses o, com direm de seguida, un estat de coneixement que no correspon a alguna cosa que ha passat.

L'última via d'accés als fenòmens mentals que mencionarem és el joc de fantasia. En aquest, com s'ha vist en l'apartat anterior, els infants encarnen personatges de contes (narrats o televisius) i els donen vida en episodis que s'hi inspiren. "Actuar com si" un fos tal personatge o tal altre és canviar la ment pròpia per a adoptar les actituds, maneres de veure el món, intencions, etc. d'aquest personatge. Justament aquesta extraordinària capacitat humana de canviar-se en un altre personatge (teatral) exigeix, i desenvolupa a la vegada, un exquisit coneixement de com és la ment humana i com de diferents són les unes de les altres.

### 3.3. El coneixement de la ment de les persones: la "teoria de la ment"

El coneixement que a poc a poc adquireixen les criatures sobre el funcionament mental de les persones és un tema que ha despertat un gran interès en la psicologia del desenvolupament a partir dels anys vuitanta. A més, forma part del domini de la "teoria de la ment", que és una expressió inventada per **Premack i Woodruff** (1978). La teoria de la ment analitza com les ments humanes, des de molt aviat, expliquen el comportament de les persones sobre la base d'atribuir-los *estats mentals*. La redundància (aparent) d'aquesta caracterització –*ments* que conceben *estats de la ment*– dona la clau del *procés recursiu* aquí implicat: per a posseir una teoria de la ment, la ment humana ha d'aplicar els seus processos de coneixement a l'explicació dels seus propis processos de coneixement. L'estudi de com els infants desenvolupen el seu coneixement de la ment de les persones es fa en dos plans paral·lels. Cal descriure com distingeixen els sentiments de les intencions, els desitjos dels estats de coneixement, etc. Ho hem exposat en l'apartat anterior. Aquesta faceta *seria allò que s'adquireix*. L'altre aspecte és *com s'adquireixen* les nocions mencionades d'"intencions", "desitjos" i altres. Aquí caldrà integrar la via sociointeractiva amb la via cognoscitiva. La proposta de base continua el principi de Vygotsky: la teoria de la ment, és una capacitat intramental que es genera en el tractament interpersonal i intersubjectiu amb els altres (intermental). L'esquema bàsic de la construcció de la teoria de la ment serà, per tant, el mateix que ha quedat plasmat en l'apartat 3 del mòdul "Desenvolupament socioafectiu i comunicatiu en els dos primers anys".

*Grosso modo* s'accepta que, en el procés d'adquisició de la teoria de la ment, hi ha dos grans nivells. En l'inferior –que caracteritzarem com el de la psicologia intuïtiva– els infants comencen a captar que les persones saben això o allò, tenen intencions, desitgen certes coses, anticipen esdeveniments, etc.; els infants consideren aquests estats mentals com a processos interns; davant d'ells hi ha els esdeveniments i objectes externs. Les criatures distingeixen què és *sentir*, què és *tenir un desig*, *tenir una intenció*, *tenir coneixement* d'un fet i es comporten d'acord amb aquest saber pràctic o de procediment; solament més tard comprenen la noció d'agent (persona que actua i aconsegueix un objectiu) i la distingeixen de la noció de causa física (un fenomen que produeix efectes sense la intervenció d'agents personals). En una paraula, en les seves ments es va formant la idea que hi ha un domini autònom d'operacions mentals que s'ubicaran "dins" d'ells mateixos i dels altres. Es tracta d'aquesta estança que més tard anomenaran *la ment*. Allò que caracteritza aquesta psicologia intuïtiva és que els nens expliquen les seves coses "perquè sí" i partint d'exemples concrets. Per exemple, un desig és "quan X té ganes de menjar un pastís", una intenció és "quan Y va a buscar el seu tren elèctric" per a jugar. Aquesta fase té les primeres manifestacions quan les criatures tenen un any i mig aproxima-

dament; i es continua desplegant de mica en mica fins a la frontera dels tres anys i mig. En aquesta edat, les criatures ja entenen de manera habitual, amb un cert nivell d'abstracció, què són els *desitjos* (propis i aliens).

Ara bé, els processos mentals a què ens referim porten incorporats perceptivament una *representació*. No té sentit dir a seques "X desitja" sinó que diem "X desitja tal cosa o tal altra". El mateix cal dir de les intencions. Els desitjos i intencions son "sobre alguna cosa" (que hi ha l'"exterior" de la ment que desitja o intenta). Aquesta "alguna cosa" és el que constitueix allò que els psicòlegs cognitius denominen el caràcter representacional dels desitjos i intencions. L'infant, fins als tres anys i mig, sap el que són desitjos. O, més aviat, capta quan una persona gran o un altre infant té un desig, distingeix els actes intencionats dels no intencionats però la seva noció de desitjos i intencions no està dotada de **caràcter representacional**.

És un pas decisiu el fet de concebre la ment de les persones com una entitat que amaga representacions de la realitat i que són aquestes les que ens guien l'acció.

Aquesta frontera és la que, per molts autors, traspassen les criatures cap als tres anys o tres anys i mig, i dota la ment de les persones, a partir d'aquest moment, d'*estats de coneixement*. Ara bé, tot i que es tingui poca experiència en tractar criatures s'objectarà que, abans dels quatre anys, són ben conscients que les persones tenen estats de coneixement: "La mare sap o sospita que jo he fet tal cosa o tal altra". Les criatures fan servir en el seu llenguatge *verbs mentalistes* com "creia que", "pensava que", etc. o equivalents. Anteriorment hem esmentat que la filla de Piaget, Jacqueline, quan tenia un any i mig va tenir un comportament al·lusiu. D'on surt, aleshores, aquesta curiosa afirmació que els infants no tenen idea que la ment d'una persona posseeix "estats de coneixement"? Val la pena que s'aclareixi la qüestió. La criatura psicòloga intuïtiva es comporta, respecte als més grans i les altres criatures, d'acord amb les regles o *representacions de procediment*. Al psicòleg intuïtiu li manca comprendre que "allò" que la gent recorda, sap, desitja, etc. té el caràcter d'una *representació en la seva ment*. Quan ho aconsegueixi, tindrà una *representació conceptual* d'allò que és una representació.

Els autors posen una frontera en aquest trànsit de la representació de procediment a la noció que la ment funciona segons representacions. Els petits la traspassen quan solucionen aïrosament un prova que van proposar Wimmer i Perner (1983) i que els psicòlegs han convertit en la situació paradigmàtica de l'adquisició plena de la teoria de la ment.

#### Vegeu també

Sobre les representacions mentals vegeu l'apartat 6 del mòdul "Desenvolupament psicològic".

Es fa veure a un infant (subjecte experimental) l'escena següent protagonitzada per dos nens, la Sally i l'Ann. La Sally té unes bales (o una altra cosa interessant) i les posa dins un calaix. De seguida, surt fora de l'escena. Una altra amiga, l'Ann, entra i canvia les bales de lloc: les posa dins un armari. La Sally torna; es demana a l'infant (subjecte experimental) que ha presenciada l'escena: "On buscarà les bales la Sally? Fins als tres anys i mig, aproximadament, els infants solen contestar: "A l'armari (que és on són *realment*, tot i que la Sally no ho sap ni ho pot saber perquè no ha vist el canvi de lloc). A partir dels quatre anys els nens ja contesten correctament: "Al calaix" (que és on la Sally es pensa que són perquè les hi va deixar).

La qüestió que planteja aquesta experiència es pot formular a diversos nivells. El més simple és: és capaç de distingir el nen observador de l'escena el seu coneixement de l'"estat de coses" del que té la Sally? Quan un subjecte separa el *seu* coneixement d'un estat de coses del que pugui tenir una altra persona, és que tracta qualsevol coneixement existent en la ment com una *representació de la realitat* (independentment que s'adeqüi a aquesta realitat o no). En altres paraules, la criatura que supera la prova de la Sally i l'Ann comença a considerar la ment humana com un *artefacte que crea representacions*. Aquesta experiència ha estat l'origen de moltes altres variants que han tractat de refinar el concepte de **ment representacional** i com els infants la van adquirint.

La teoria de la ment estudia com s'adquireix la representació que unes ments tenen de la representació que altres tenen de cert estat de coses.

En arribar a aquest punt –gairebé final– s'imposa un comentari esclaridor. Hem començat parlant de com els infants, quan tracten les persones, adquireixen un coneixement de les ments. Després hem introduït la noció de teoria de la ment que té un caràcter més "representacional" i que es fa descansar sobre capacitats purament cognoscitives. Ens trobem davant una alternativa: d'una banda, el coneixement de les persones coexisteix amb els processos intersubjectius i comunicatius, i s'alimenta d'aquests i els alimenta; d'una altra banda, el coneixement de la ment de les persones s'esdevé realment quan l'infant s'adona que tots els estats mentals posseeixen caràcter representacional. Cadascun d'aquests enfocaments deriva de **línies d'investigació que han seguit vies diferents**. Òbviament no són, *ni cal que siguin*, inconciliables però atesa la tradició psicològica en què la investigació dels fenòmens cognoscitius i la dels interpersonals se sol disgregar, encara no veiem la confluència de les dues vies.

### 3.4. El coneixement de les situacions socials: narracions, jocs i guions

Des de sempre s'ha reconegut l'atractiu que tenen per als nens els contes i narracions que els expliquem els adults: històries de princeses i cavallers, d'animals mítics (el llop ferotge, els tres porquets...), de nens o nenes que es perden pel bosc, etc. En canvi, no s'havia parat esment que gran part de **la vida quotidiana social està estructurada com si fos una narració**. De fet, la vida està feta d'episodis i quan els descrivim no fem altra cosa que "explicar una història". Més encara, en els primers jocs dels nens amb les seves mares, aquestes no solament actuen amb peces o ninots, sinó que narren historietes

#### Vegeu també

Vegeu l'apartat 3 del mòdul "Desenvolupament socioafectiu i comunicatiu en els dos primers anys" sobre el coneixement social.

vertaderes fent servir els objectes que tenen a l'abast (amb una llibertat esbaïadora) per a donar sentit a allò que fan. Al començament, el nen o la nena no s'adonen de "què va la història" però a poc a poc, després de moltes repeticions, imitacions matusseres, intervencions rudimentàries, els nens entren en el significat d'aquells episodis i, al mateix temps, són capaços de repetir-los. En això consisteix l'adquisició dels primers significats.

Cal destacar que en els contes i narracions hi ha una espècie d'estructura comuna subjacent: introducció, presentació dels personatges antagonics (principals i secundaris), successius conflictes amb resolució parcial, un clímax i la resolució final. Aquesta estructura profunda es plasma, en cada cas, en el *guió* de la narració. Un *guió* és una successió d'accions circumstancials de personatges –la trama en què es veuen immersos– mitjançant les quals progressa l'acció que es narra. La Blancaneus, la Ventafocs, l'aprenent de Bruixot, etc. tenen un *guió* específic. També el tenen les peces de teatre o de cine que són, com és evident, un tipus especial de narracions.

La psicologia, com dèiem, s'ha adonat que els episodis de la vida quotidiana no solament són susceptibles de concebre's com a textos narratius sinó que en gran part els fem seguint un ordre sistemàtic i típic com si obeïssim un *guió*. Els autors Schank i Abelson (1978) han fet cèlebre (no per la seva importància sinó perquè és l'exemple més citat) el *guió*<sup>1</sup> "anar al restaurant": s'entra, es demana una taula, porten el menú, es trien els plats, etc. Si forcem una mica l'accepció dels cognitivistes, més pròxims al cine o al teatre, direm que un *guió* és una successió prefixada d'accions característiques d'una activitat o situació social. Un altre terme equivalent és el de *formats*. En el cas de les activitats quotidianes, la seva condició de *guió* o *format* els fa, a més, reproduïbles amb el mínim esforç. Exemples d'això són qualsevol rutina quotidiana, com llevar-nos, el dinar o el sopar, la feina i també activitats d'oci (anar a la platja, esquiar, jugar a tennis...). Les cerimònies de qualsevol tipus, els rituals, etc., tenen el seu *guió*. Els guions integren activitats successives en un *ordre temporal* i sovint *causal*. Les activitats que constitueixen els episodis del *guió* són de rellevància diferent, unes són nodals, d'altres són subsidiàries; i estan *organitzades jeràrquicament* i incrustades les unes en les altres.

Els infants entren en la vida social participant en guions, formats. No solament en les circumstàncies del joc amb els adults que hem esmentat anteriorment sinó que també quan es veuen envoltats i són protagonistes d'episodis quotidians com els àpats, banyar-se, fer un volt, etc. Més tard, quan ingressin al jardí d'infants, s'afegirà una altra sèrie d'episodis a la seva experiència. I, així, successivament. Observeu, de pas, que a la tarda quan les mares o els pares demanen als seus fills "Què has fet avui a l'escola?" susciten una narració la tipicitat de la qual implica un *guió*. No obstant això, el fet que per a nosaltres –adults– aquesta textura de la vida quotidiana es pugui concebre com una col·lecció d'episodis sotmesos cadascun a un *guió* respectiu, no vol dir que també es pugui fer per als infants igualment. Almenys des d'un bon començament. D'aquí que els psicòlegs es proposin d'investigar a partir de quin

(1)

guió ←, format

moment l'infant crea una representació ordenada "del que passa" en qualsevol circumstància rutinària (la classe a l'escola, el dia d'un aniversari, un cap de setmana fora de la ciutat, etc.). En altres paraules, quan l'infant separa certs esdeveniments, en virtut de la seva tipicitat, de les seves circumstàncies de lloc i data, i passa a considerar-los com a *prototips*. La investigació es porta a terme en converses amb els nens i segons preguntes com: "Què passa quan us asseieu a taula?", "com es fa una festa d'aniversari?", "què passa quan aneu al metge?". La resposta a aquest tipus de preguntes és una narració en llenguatge impersonal: *es fa* tal i tal o *fem* això i allò.

Què han descobert les **investigacions dels psicòlegs del desenvolupament sobre l'aprehensió dels guions** per part dels infants? Ja a partir dels tres anys, els infants són capaços d'enfil·lar les accions que constitueixen un episodi o esdeveniment habitual de la seva vida; les ordenen segons nexes temporals (què ve abans, què ve després) o causals. Entre totes aquestes accions distingeixen les que són centrals a l'esdeveniment (el nucli) i les secundàries. La seva expressió parlada deixa al descobert un guió estructurador. En els anys posteriors, les criatures progressen en les habilitats cognoscitives i lingüístiques, cosa que es posa de manifest en el fet que descontextualitzen més bé els episodis que viuen i els aboquen en guions cada vegada més esquemàtics. Tot això recolza una tesi que Katherine Nelson va plantejar fa uns quinze anys: "Els guions (*scripts*) vénen a ser les pedres carreu del desenvolupament sociocognitiu infantil" (Nelson i Gruendel, 1981). Judith Hudson (1993) amplia aquesta proposició quan diu que la precocitat a l'hora de captar una configuració típica en certs esdeveniments és la prova que les capacitats cognitivo-socials es desperten molt aviat en els infants i que, molt probablement, posen els fonaments del desenvolupament d'altres processos cognitius més complexos com són el reconeixement dels rols socials, categories d'objectes, procediments discursius, comprensió de textos, estratègies de resolució de problemes. Tot i que aquestes idees continuen essent molt genèriques, són reveladores de la importància que el coneixement social adquireix en la psicologia i que lluny de ser, com alguns pretenien, una espècie de coneixement subsidiari del coneixement formal, abstracte i científic, està molt probablement present en la fundació d'aquest últim.



## 4. El desenvolupament de la identitat personal

### 4.1. La identitat

La identitat personal, el jo, és un dels temes més importants en psicologia. I també en filosofia. Sorgeix en plantejar (o plantejar-se) la pregunta: "Qui sóc?". Les respostes remeten a *la representació vivenciada que cada u ha de ser una persona significativa per a altres dins un context social*. En dir *vivenciada*, volem indicar que la identitat no és només una representació de tipus cognitiu; és, sobretot, un "sentiment d'identitat": sentir-se una persona, algú entre els altres. Anàlogament, *significativa* vol dir que un es reconeix i és reconegut com a distint, singular, per als altres i entre els altres. Aquest és un aspecte crucial de la identitat com a representació i significació d'un mateix: es construeix *a la vegada* que la representació dels altres sobre un i *com a resultat* d'aquesta. Ara bé, si el jo es concep en la relació social i les persones viuen immerses en aquesta, la formació de la identitat també s'estendrà a llarg de la vida (ni més ni menys que la socialització). Per aquí s'intueix que la identitat es troba travessada per una tensió dialèctica: sempre ser un mateix – continuïtat– i, malgrat tot, ser diferent al llarg del temps –discontinuitat. La formació de la identitat s'inicia amb la vida mateixa. Al començament, l'entorn familiar ofereix a l'infant els elements amb què elaborar el seu sentit del jo; a poc a poc, cada subjecte assumeix un protagonisme més gran escollint elements per a explicar "qui sóc" (als altres o a ells mateixos). El desenvolupament de l'activitat comporta, doncs, integrar en el nucli íntim del subjecte les experiències significatives de la vida. Aquesta integració, fruit d'una selecció i d'una interpretació, s'expressa de manera narrativa: una "història de vida". Per acabar, la selecció i el "sentit de la vida" guarden relació amb els valors que les persones assumeixen i per aquí resulta que la identitat té connexions profundes amb l'ètica.

### 4.2. La construcció de la identitat en la relació interpersonal. I. Del jo com a mirall dels altres al jo-en-relació amb els altres

El camp propi de l'estudi de la construcció de la identitat és la psicologia del desenvolupament. Com i quan emergeix aquesta enigmàtica capacitat de "veure's", en el sentit de "tenir consciència"? La qüestió de com l'infant arriba a ser capaç de *veure's a si mateix* no es pot reduir a la d'un simple fenomen perceptiu: un animal es pot veure en un mirall o veure's reflectit en l'aigua lliça d'un pou però mai no tindrà consciència que aquella percepció és un "subjecte que es veu a si mateix". És molt difícil d'assignar un moment precís del desenvolupament per diverses raons. La primera és que, com tota capacitat emergent, no es manifesta un bon dia en tota la seva plenitud, sinó que sorgeix tènuelement. La segona és que tenir consciència d'un mateix (o ser subjec-

te conscient) és un fenomen intensament lligat a la relació interpersonal i al llenguatge, com veurem immediatament. Però això no vol dir que no hi hagi aquesta consciència prèviament, almenys en llavor.

Daniel Stern (1985) manté que el nucli íntim del jo (*the core self*) ja s'estableix des dels primers moments de la vida, i consisteix en l'experiència subjectiva (no conscient) de l'emergència de l'organització psíquica que té lloc en tot ser humà. Imaginem les primeres fases de la vida del nadó com un calidoscopi d'impressions: percepcions de tot tipus i multiplicitat d'estats afectivo-emocionals amb fonament en el seu cos. El sentit originari del jo (*the core self*) es decanta a mesura que el sistema psicològic de l'infant imposa coherència a aquesta gamma d'impressions, fins lliures amb als quals es teixeix la trama de l'activitat mental. Per exemple, les capacitats de percepció intermodal són una de les portes d'accés al sentit unitari de les coses: "els infants experimenten el món dotat d'unitat perceptiva". En el domini dels afectes també hi ha una altra manera de "supranormalitat" que Stern denomina to afectivo-vital (*vitality affects*) perquè és inherent a la vitalitat. És l'experiència de la força o la rapidesa amb què irromp / desapareix un estat emocional, la durada i intensitat, els alts i baixos, l'eco que desperta quan es reitera, etc. Les criatures experimenten aquesta tonalitat afectiva que per a ell revesteix "allò". Ara bé, el to afectivo-vital són patrons que creen un sentit de regularitat. En una paraula, emergeixen, a poc a poc, en la psique infantil "illots de consistència" premonitoris d'un sentiment profund de coherència: un jo no fragmentat, un cos material amb límits, un centre que integra tota l'activitat.

A continuació, hi ha altres experiències corporals de les criatures com tocar, xocar amb alguna cosa, rebre un impacte d'un objecte, etc. que li farien captar un nexa entre esdeveniments / percepcions i les sensacions corporals subsegüents. A partir d'aquí es començaria a delinear la distinció primordial entre l'"exterior" que provoca sensacions específiques (tacte, dolor) i aquesta altra entitat base de sensacions, que progressivament serà el "jo mateix".

En la seva *Biography of a Baby*, Middleton Shinn (1902) descriu episodis com el següent: "Als cent vuitanta-un dies [aproximadament sis mesos] la seva mà va tocar l'orella. Es va posar molt seriosa, la va palpar i la va estirar amb força. Un cop havia perdut el contacte, va buscar l'orella per tota la galta però quan la seva mare la va guiar, la nena va desviar l'interès cap a la galta i la va continuar tocant [...]. Als vuit mesos, mentre es palpava l'orella es va descobrir els cabells, va mantenir la mà en contacte i els va estirar amb gran curiositat".

Aquest nexa d'unió de causa-efecte (tot i que per a l'infant aquest doblet no existeix) s'estendrà a la seva agència: l'infant actua, produeix efectes, busca reproduir-los. Les reaccions circulars de Piaget en són un exemple. Per tal que hi hagi aquestes reaccions, Piaget concedeix que cal que hi hagi un desplegament progressiu de **consciència d'agent**, que es va perfilant a mesura que avança el desenvolupament sensoriomotor.

#### Vegeu també

Sobre el desenvolupament perceptiu vegeu l'apartat 3 del mòdul "Desenvolupament psicobiològic".

Amb els avenços en el control de l'acció es genera en els infants una espècie d'actitud "contemplativa" cap a les coses, és a dir, els objectes, que al començament hi ha *per mitjà de l'acció*, ara comencen a estar deslligats i contemplats "en si" (Werner i Kaplan, 1963). Katherine Nelson (1974) ho expressa en els termes següents: "En un moment donat, la criatura, en l'afany de reconèixer els objectes, deixa d'aplicar els esquemes sensoriomotors i els comença a reconèixer a partir de les seves propietats". La psicologia del desenvolupament està d'acord amb què aquest "distanciament" progressiu davant del món circumdant, propi d'un observador, és un dels requisits perquè què emergeixi el *jo*.

Però molt abans que aparegui aquesta consciència de l'activitat mateixa amb les coses (que es pot datar aproximadament al final del primer any), ha sorgit i ha manifestat en cada infant la consciència de ser *actor en una escena* poblada d'éssers que tenen sentiments i intencions. En el camí cap al *jo*, seran les persones i no els objectes inerts, els que tindran un paper decisiu. La tesi és que el *jo* (sentiment difós en un principi, representació després) sorgeix quan l'infant es veu a si mateix *entre altres*; igual a aquests "altres" però diferent d'aquests "altres" a la vegada. Aquest sentiment neix *amb* la intersubjectivitat i *de* la intersubjectivitat: m'entenc amb l'altre / i l'altre s'entén amb mi.

Les primeres maneres d'interlocució (els protodiàlegs) assenten les bases de jo-tu de manera vivenciada.

Aquests "altres" que s'interaccionen amb els infants tenen estats d'ànim (que és el que capten principalment); unes vegades en sintonia amb els seus, altres vegades en dissonància. Les capacitats intersubjectives són mecanismes primitius per a establir i registrar els contactes psicològics entre les persones. Els infants també perceben quan hi ha desconexió interpersonal (el contacte no s'estableix satisfactòriament o es trenca); aquest fet implica que discriminen els estats congruents dels incongruents amb els seus (Hobson, 1994). Si capgirem aquest argument, podem dir que la comunió, sintonia, congruència de sentiments està segurament en l'origen del reconeixement que "l'altre és igual que jo"; i a l'inrevés, la no-sintonia i incongruència, en l'origen del reconeixement que "l'altre és diferent de jo". En aquest doble joc d'experiències l'infant no pot, al començament, proferir "jo", però gràcies a aquestes experiències s'obre la possibilitat de referir-les a aquest nucli intern que es comença a concebre amb el tracte amb els altres.

Els protodiàlegs i els episodis de comunicació preverbal de l'infant amb les persones tenen, a més, una altra funció molt important en la constitució de la identitat: els infants són reconeguts com a *interlocutors*. Ja hem mencionat aquest tema. Des de molt aviat, les criatures (de quatre a cinc mesos) demostren un gran sentit de la broma i la diversió. En aquesta edat, Trevarthen ha

observat, en les seves experiències dins del laboratori, que es comencen a mirar en el vidre semitransparent (darrere del qual hi ha la càmera de filmar oculta) i posen "cares rares":

"La seva atenció cap al mirall és un efecte que acompanya l'emergència de la consciència d'un mateix al costat de l'altre (*self-other consciousness*) i una prova d'això és que, a la vegada que l'infant descobreix com de divertit és mirar la figura (la seva) en el mirall, els nens es converteixen en experts a compartir les bromes i "entrar en escena" sempre amb la mirada posada sobre l'interlocutor" (Trevarthen, 1992).

Cap als deu i dotze mesos, apareix un altre punt decisiu en la construcció del jo. Durant aquesta època coincideixen dos fenòmens que produiran un efecte multiplicador. El primer és la intersubjectivitat secundària o formació del "triangle" adult-infant-objectes. Aquí, s'hi insereixen els protodeclaratius: mostrar, oferir un objecte a l'interlocutor equival a compartir allò, no materialment, sinó com a experiència intersubjectiva. El fet de buscar la mirada de l'altre o la seva aquiescència és reconèixer l'existència d'un altre; ara bé, l'"altre" és qui s'erigeix davant o enfront meu; l'"altre" implica el "jo" (almenys en potència). El segon fenomen l'hem mencionat fa un moment: l'infant es distancia de la seva acció i la comença a "observar". Ens centrarem un moment en els components relacionals de la identitat i de seguida analitzarem les conseqüències que té l'"actitud contemplativa" per a la seva construcció.

#### **4.3. La construcció de la identitat en la relació interpersonal. II. La tensió entre l'autonomia i la vinculació**

Les criatures busquen de la mirada dels altres i són objecte d'aquesta, la qual **forma part de la seva identitat**. La *mirada* és més que una metàfora. La mirada (la percepció visual) està lligada a l'acció: per tant, parlar de la mirada de l'altre és el mateix que parlar d'una manera específica d'acció de l'altre sobre l'infant: d'avaluació, d'acollida o de rebuig, de confirmació o de negació, etc. En tots aquests casos, la mirada és una manera de *relació*. Una altra analogia, també clàssica en psicologia social per a explicar la identitat és la del mirall. Cooley l'expressava així, ja fa un segle: "[Cadascú] té imaginacions sobre com és percebut per una altra ment particular. El tipus de sentiment sobre un mateix que això provoca ve determinat per l'actitud de l'altra ment. Un jo social (*social self*) d'aquesta mena es pot qualificar com un 'jo-mirant-se-en-el-mirall' (*looking glass self*)" (Cooley, 1902).

La *mirada* i el *mirall* remetent a la xarxa de relacions interpersonals. El filòsof Habermas la denomina estructura d'intersubjectivitat. Amb això indica que es teixeix i es manté en la sintonia de motius, en un corrent empàtic, en una mutualitat d'entesa (no necessàriament sustentada en el llenguatge). Una relació d'aquesta índole queda intensament impregnada d'afecte i, per això, és generadora de vincles. La psicologia contemporània, en reflexionar sobre la formació de la identitat, ha posat en relleu la importància de les vinculacions

#### **Vegeu també**

Vegeu l'apartat 2 del mòdul "Desenvolupament socioafectiu i comunicatiu en els dos primers anys" sobre la intersubjectivitat.

personals en la seva constitució, no solament en els petits, sinó en les persones de totes les edats. Amb això ha fet explícit el que era un corol·lari quasi obvi de la gènesi dialògica del jo.

Carol Gilligan (1988) ha fet notar, això no obstant, que la capacitat de vincular-se afectivament gairebé no passa en les nostres idees sobre la construcció de la identitat. La raó és que hem acceptat que un requisit d'aquest procés és *trencar els llaços de dependència*. En altres termes, la nostra concepció de la identitat inclou conquerir un ampli grau d'autonomia, aconseguir la independència de criteris i decisions; per a això cal "prendre distàncies" d'aquells dels quals un ha estat subjecte materialment i afectivament. No obstant això, és molt discutible que la **desvinculació sigui un requisit per a aconseguir una identitat**, fins i tot, encara que aquesta es prevegi sota el prisma de l'autosuficiència i les seves prolongacions ideològiques del *self made man*. Gilligan no minimitza la importància d'aquest procés autonòmic i afirma que juntament amb aquest, en una espècie de contrapunt indispensable, persisteix el procés de construir vincles interpersonals, no solament l'infant i l'adolescent, sinó també l'adult durant tota la vida. La *mirada* de l'altre, l'altre com a *mirall*, el *diàleg* constituent no són sinó maneres d'expressar que la identitat es desenvolupa en la mesura que l'infant "està" amb els altres.

"Davant les fal·làcies de la ciència 'objectiva', [cal afirmar que] no hi ha un jo independent. Més aviat, el jo emergeix, és creat per la relació entre l'individu i el seu món social. La identitat no és, per tant, només una integració de les funcions de l'ego; no és solipsista. Des de múltiples direccions arriba el reconeixement que la identitat, en el seu nucli íntim, és psicosocial: el jo i l'altre; interna i externa; ser i actuar; expressió d'un mateix a favor de, en contra de, amb o a pesar de; però certament en resposta als altres. A la vegada és aquells per als quals un treballa i fa el treball d'estimar". (Josselson, 1994)

Josselson, en la mateixa línia de Gilligan i altres, ha comprovat que moltes dones (de tota classe social), troben gran part de la seva "raó de ser" en la dedicació als altres, en les relacions interpersonals profundes. Així, doncs, una dimensió de la identitat de l'infant es forja per mitjà de les atencions paternes i maternes, del vincle afectiu de les relacions d'amistat, d'identificacions amb personatges que impacten. I la identitat es continua afirmant en l'adolescència i la maduresa, en les relacions amoroses. La conclusió important de tot allò anterior és que el procés d'identitat es porta a terme en els infants i adolescents en una tensió existencial entre *esdevenir autònoms* i establir o mantenir *vincles relacionals*. La nostra teoria psicològica –malgrat les seves metàfores del mirall i del diàleg– ha privilegiat els primers. És hora de tornar el pes als segons i d'integrar-los harmònicament en el procés que porta a estructurar la identitat de cada un.

Per acabar, aquesta dimensió empàtica, relacional i vinculant de la identitat posa de manifest la profunda relació amb la *moral*. De totes maneres, és un altre corol·lari força obvi de la perspectiva que estem exposant. D'una banda, la identitat, com afirma Taylor (1989), "està definida pels meus compromisos (*commitments*) i identificacions; [...] aquest és l'horitzó dins del qual jo sóc capaç d'adoptar una postura i una posició". D'altra banda, aquests compromi-

#### Vegeu també

Vegeu l'apartat 7 d'aquest mòdul.

sos que ens autoimposem són inseparables del que el mateix autor denomina *strong evaluations*, és a dir, valors als quals atorguem un pes especial (preeminents). Justament aquests últims assenten els fonaments de la moral. Però, a més, hi ha un altre punt de connexió: la moral que regeix les relacions humanes no és un afer purament contractual. La xarxa de relacions que ens identifica com a membres d'un grup social es basa també en maneres de cooperació que ens "comprometen" (*to be engaged*, en anglès). La moralitat i la identitat pressuposen *adoptar una posició respecte a valors* i, a la vegada, *una vinculació amb els altres*.

#### 4.4. L'emergència de la consciència reflexiva. L'observador

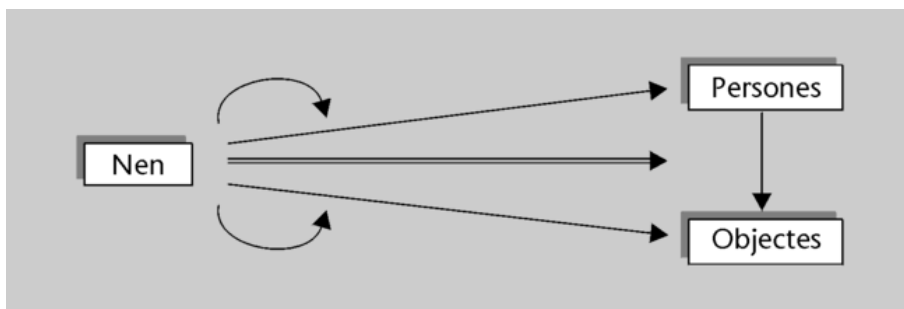
Centrem-nos ara en l'altre fenomen, de mena més aviat cognoscitiva, involucrat en la formació de la identitat. Els infants no comencen a exercitar el distanciament de l'acció mateixa i d'allò que hem denominat "actitud contemplativa" solament respecte a l'acció mateixa, sinó també pel que fa a la dels seus interlocutors i a aquests com a actors. En altres paraules, la consciència de l'activitat és consciència de l'acció en curs, però també consciència d'allò que fa l'adult i de les seves actituds (mostra, guia, regula, aprova, corregeix...) i del mateix jo (emergent) atent a les actituds de l'adult davant l'acció en curs. Això fa que el domini de les accions quedi penetrat per les actituds dels altres (adults) cap a les accions i cap als objectes en si.

En l'última anàlisi, l'infant no solament es relaciona amb els seus interlocutors, amb les accions i amb els objectes, sinó que també *es relaciona amb la relació* que les persones estableixen amb els objectes (Hobson, 1994).



Relació de l'infant amb la relació entre els altres i els objectes.

Però, des del moment en què l'infant és capaç de "llançar una sageta" a la relació entre un subjecte i objecte (vegeu la figura de sobre), també la pot llançar a la relació entre ell i la persona o a la relació entre ell i l'objecte. Això és, preveu (avalua) les seves relacions interpersonals i amb els objectes inerts.



Relació de l'infant amb els elements integrants d'altres relacions.

Cal que s'entengui bé la proposta: *no* és que l'infant entri en la relació (ja fa temps que hi va entrar...!) sinó que es comença a *veure a si mateix en relació*, i que aquesta és susceptible de ser prevista com a tal.

El fet d'establir una relació –contemplativa i afectiva a la vegada– amb les relacions mateixes cap a les persones i objectes és un procés de segon ordre (recursiu). Aquest tipus de processos és el que té la clau de l'emergència de la identitat personal, ja que l'única manera de veure's a si mateix, al començament, és veure's com ens veuen els altres, amb la mirada dels altres. En registre cognitiu, la identitat és una *representació que es construeix a partir de les representacions que d'un sostenen els seus al·legats*: l'entorn familiar al principi i, després, tot el cercle de relacions. La senzillesa (aparent) d'aquesta proposició emmascara la tremenda complexitat del procés: **la identitat és una representació de representacions**. En aquest procés intervenen les capacitats mentals de la persona que hem relacionat amb la teoria de la ment. A més, com que el concepte d'identitat implica "tenir consciència d'un mateix", "veure's a si mateix", exigeix un desdoblament, "sortir" d'un mateix per a veure's com ens veu un altre. Aquesta última idea revela el nexa entre **esdevenir observador i el procés de construcció de la identitat**.

#### 4.5. El llenguatge i la construcció de la identitat

Ja hem avançat la tesi que, en la construcció de la identitat, el llenguatge exerceix un paper crucial. A continuació, aprofundirem en aquesta construcció. Si ha quedat alguna cosa patent al llarg de tota l'exposició anterior és que la construcció de la identitat és un procés típicament psicosocial, intersubjectiu; la criatura adquireix la identitat en la conversa dia a dia amb aquells que l'envolten, i esdevé interlocutora en una "malla d'interlocutors" (Taylor, 1989). A partir d'aquest principi, és obvi que el llenguatge –mitjà de comunicació per excel·lència– tindrà un pes molt gran en la configuració de la identitat del nen o nena. I com que el llenguatge és l'instrument per excel·lència d'expressió d'allò simbòlic, conclourem que **la identitat és també un producte simbòlic**.

El llenguatge mou diverses peces en aquest joc. La primera és **el nom propi** de la criatura. El nom serveix per a cridar, designar l'interlocutor dins la xarxa social. Molt aviat, força temps abans que l'infant pugui parlar, aquest descobreix que hi ha una paraula que el designa / que es refereix a ell. Aquesta consciència, per tènue que sigui, ja comporta un sentiment de ser diferent: un

jo emergent. El fet d'adonar-se que un té un nom ja no és respondre a un so (en el sentit més behaviorista de "resposta"); anomenar no és "etiquetar" (*labelling*). L'infant s'adona que (té consciència) té el *seu* nom quan s'adona que *tots tenen nom* (començant per les persones més properes, per exemple, la seva germana). Cada interlocutor es dirigeix als altres anomenant-los. El cultiu del nom com una cosa inherent a la identitat continua al llarg de tota la infantesa.

Els adjectius qualificatius són una segona peça lingüística que s'adjudiquen col·loquialment a les altres criatures: boniques, precioses, espavilades, brutes, ploraneres, etc. Aquesta classe d'adjectius delata les actituds dels adults cap a elles (momentànies o persistents). Els adjectius són l'entrada lingüística al món dels valors socials. Les criatures són constantment valorades pels adults i la seva identitat es configura amb els matisos de les valoracions que escolten i comprenen. Kagan (1981) fa notar que, entre les primeres paraules que fan servir les criatures, hi ha un predomini clar dels adjectius, que apliquen, a instàncies dels adults, a persones, joguines o objectes: bonic, maco, lleig, brut, etc. Això significa que des de molt aviat se'ls sensibilitza a veure el món (i a elles mateixes) per mitjà de les qualificacions, o sigui, valors. Ara bé, aquests valors pertanyen i defineixen l'ordre simbòlic: no existeixen *essencialment* persones o coses belles, desagradables o repugnants, etc. Són apreciacions culturalment determinades que tenen poc a veure, en origen, amb el que es podria denominar sensacions (estats nerviosos) de plaer o rebuig.

Una tercera peça lingüística són els pronoms personals i possessius. El sentit de "possessió" dels infants (que també passa amb els animals) pateix un canvi irreversible quan apareixen els termes *meu, teu*. L'actitud o conducta possessiva (no deixar-se prendre alguna cosa) no significa el mateix que l'expressió simbòlica que declara aquesta actitud que prevé o contraresta finalment l'acció de l'altre. El *jo* és la manifestació plenament simbòlica en què hi ha el sentiment d'identitat. Ara bé, tant l'ús dels possessius *meu-teu* com el dels pronoms personals *jo-tu* planteja un enigma. No s'adquireixen, evidentment, per imitació. Un infant que es veu tractat de *tu* observa, en canvi, que el seu interlocutor fa servir el *jo* (per a referir-se a ell mateix). Semblaria lògic que ell mateix es comencés a denominar *tu*; això no obstant, no succeeix gairebé mai. En el joc de la referència, per tant, abans que arribi el pronom que destaca cada interlocutor, ha sorgit una distinció primordial entre el paper de cada personatge del diàleg (inherent al fet d'establir-lo): el que parla i el que escolta, que van indexicalitzats per diferents elements lingüístics, intransferibles. Només el que parla fa servir el *jo* per a referir-se a ell mateix i fa servir el *tu* per a referir-se a l'altre. El fet de participar en el diàleg equival, doncs, no solament a reconèixer-se com a *jo*, sinó a *constituir-se com a jo* dins l'estructura del llenguatge; i del pensament, en la mesura que aquest està penetrat per aquell. Però es fa en contraposició al *tu*; amb aquest segon pronom el parlant reconeix i forma part de l'altre. Per tant, el *jo-tu* es recolzen mútuament, no existeix un sense l'altre. Es pot fer un raonament paral·lel respecte al *meu-teu*.



El diàleg entre interlocutors és constitutiu del jo-tu. El jo-tu és l'afirmació simbòlica de la mateixa identitat i, simultàniament, de la identitat de tot interlocutor actual o potencial.

Un altre punt que cal destacar és que cada llenguatge té formes que especifiquen el sexe de les persones. Això ve al cas perquè en la construcció de la identitat, el sexe ocupa un lloc central, i, dit cruament, un/una ja no és mascle o femella sinó que se sent i es coneix per *home* / se sent i es coneix per *dona*. Els ingredients biològics de sexe són imprescindibles, però els simbòlics, en l'espècie humana, són els que formen la identitat sexual. En l'apartat 6 d'aquest mòdul es tractarà aquest tema més detalladament. Certament, la identitat sexual (o de gènere) no és un producte únicament del llenguatge. Sí, en canvi, està recollida en l'estructura del llenguatge i, per tant, es pot declarar, defensar, expressar, valorar (cada sexe la seva) per procediments propis en el llenguatge.

#### 4.6. La identitat com a narrativa

Al començament de l'apartat, suggeríem que la identitat apareix psicològicament amb la pregunta "Qui sóc jo?". Tot i que sota la sospita de la paradoxa, aquesta mateixa pregunta és la que habitualment ha sorgit en moltes investigacions sobre la identitat. Les respostes que suscita s'agrupen en "constel·lacions" i es dibuixa d'aquesta manera un firmament on destaquen "punts lluminosos" que posseeixen un valor de reconeixement per part de les persones interpel·lades.

En un treball d'integració multicultural fet en el barri de la Jonction de Ginebra el 1996, l'equip de psicòlegs, educadors i animadors socials van proposar als adolescents que responguessin aquesta pregunta. És un barri on conviuen persones que provenen de molts punts del globus: espanyols, portuguesos, bosnians, grecs, libanesos, magribins, africans de diverses ètnies i nacions, etc. Les famílies que s'han format reflecteixen aquesta varietat multicultural. Les respostes dels adolescents constituïen una gamma de gran color en què es consigna el lloc d'origen dels pares o del seu naixement, el sexe, afeccions musicals o esportives, el que volen ser de grans, l'afirmació de la seva pertinença al barri, etc. En boca d'aquests adolescents, tots són elements constitutius de "com es veuen a ells mateixos" i "com volen ser vistos" en l'entorn social en què avui es desenvolupen (però que no els va veure néixer) i en què necessiten ser reconeguts en la seva singularitat de persones.

La identitat, definida per cada persona, se situa, doncs, en un *espai simbòlic* definit per grans coordenades: origen geogràfic, ètnia, llengua, religió, sexe, llinatge familiar, sabers, afeccions, projectes, etc. En el seu procés de socialització, cada infant va establint la seva *posició* respecte a diversos d'aquests grans eixos de coordenades de l'espai sociosimbòlic. Charles Taylor (1989) diu per això que la identitat se situa en un espai de respostes però també en un espai de preguntes. Ja hem comentat que aquest mateix autor va més enllà quan proposa que també és un *espai moral* perquè, aquest joc de respostes i preguntes, es destaca d'un rerefons en què es delinea allò que és bo, desitjable, significatiu, mereixedor de ser fet. En una paraula hi és per referència als *valors*. I, en la mesura que aquests orienten la vida de les persones, la identitat implica una orientació en la vida (un sentit). Per això mateix, la formació de la identitat

està íntimament lligada a la socialització en els valors. Al mateix temps que les criatures humanes apreheuen què és bo, significatiu, digne de menció –valors amb què es construeix un sistema de coordenades socials–, aquestes criatures es comencen a situar dins l'espai que es defineixen. Les qualitats o limitacions que els adults els atribueixen i que assumeixen de bon principi són també un dels eixos de coordenades que contribueixen a definir la posició.

Recuperem aquí, per una altra via, l'axioma que la identitat es configura en un espai social en què cada infant comença a ser tractat com un interlocutor. Però també aquesta perspectiva deriva cap a un altre dels aspectes més notables de la concepció moderna de la identitat, a saber, que es construeix a la manera d'una narració. Una part –i no minimitzable– de la identitat de cada criatura prové de les "memòries" de la seva primera infància: episodis que els pares i familiars han recollit (seleccionat) i que transmeten com a rellevants. A poc a poc, aquesta selecció que els altres fan se substituirà per la que la mateixa criatura faci i continuarà fent durant tota la vida. L'adolescència és potser el moment de la vida en què es viu més dramàticament aquesta compulsió (compromís i responsabilitat ineludibles) d'escollir cadascú els punts de referència en l'espai social.

El fet de concebre metafòricament la identitat –el *jo*– com una posició i una orientació en l'espai social, comporta la idea d'una trajectòria. Saber on un és implica forçosament explicar (a un mateix i als altres) com ha arribat fins allí. Respondre "qui sóc jo?" remet ineludiblement a la mateixa història de vida, a estructurar una narració. Aquest caràcter històric-narratiu de la identitat explica la selecció que un fa dels episodis i situacions rellevants d'acord amb els que construeix la seva identitat; també explica l'ajustament d'aquestes peces de mosaic en un conjunt que "té sentit"; fins i tot és la clau que la projecció cap al futur sigui part integrant de la identitat.

"La identitat personal és el resultat de presentar cada un dels fets de la seva vida com a elements d'una totalitat significativa i, consegüentment, de presentar-se un mateix davant dels altres com el protagonista d'una història singular."

(Widdershoven, 1994)

El caràcter narratiu de la identitat, finalment permet de conciliar-ne dos d'oposats: la continuïtat i les ruptures en la trajectòria de la vida. La continuïtat es crea gràcies al recurs narratiu. Però la narració és fonamentalment un fet lingüístic. Els recursos del llenguatge són els que permeten de representar el subjecte parlant com a protagonista de la narració: algú que "és un mateix", malgrat la diversitat d'esdeveniments i accions que emprèn. És el mateix mitjançant el que narra perquè els esdeveniments són creats com a tals en el discurs. No hi ha esdeveniments (dignes de menció) excepte en l'acció que es desplega en la narració.

## 5. Desenvolupament emocional

### 5.1. Introducció

El món emocional –el domini dels sentiments– s'assenta en els fonaments de la vida psíquica dels infants i les persones. Els trastorns profunds de la psique no són de mena cognoscitiva sinó emocional. La teoria psicològica, modelada segons els cànons del pensament científic occidental, ha donat, malgrat tot, una importància més gran a l'estudi dels processos cognitius que al dels emocionals. Pitjor encara, ha prevalgut una dicotomia nefasta entre **el domini dels sentiments i el domini de la raó** que cal superar. En la primera infància, la vida emocional i el coneixement incipient de l'infant apareix en completa fusió. Hem insistit en aquesta idea a propòsit de molts dels aspectes del desenvolupament tractats fins ara. Per exemple,

- en exposar la noció de psicomotricitat i d'intersubjectivitat primordial,
- en plantejar el procés de socialització primària com a interiorització de normes, creences i valors familiars dins un clima profundament afectiu,
- en tractar les primeres relacions socials tant familiars (entre germans, per exemple) com extrafamiliars (amb els mestres o els amics),
- en indagar com els infants s'inicien i com progressen en el coneixement de les persones
- i, finalment, en la configuració de la mateixa identitat: en la tensió que sorgeix entre prendre distàncies i crear / mantenir vincles.

Les coses no acaben aquí. El món afectiu continuarà impregnant el desenvolupament psicosexual i el desenvolupament de la prosocialitat i moralitat. La penetració mútua dels processos socials i afectius, d'una banda, i la ja mencionada entre aquests i els cognoscitius ens inciten a concebre la vida psíquica de les persones (dels infants en particular) com una cosa profundament unitària i indissociable. El substrat està constituït per les motivacions i emocions; d'aquí brota el món relacional i el cognoscitiu que, en el seu desenvolupament, amaguen l'arc de volta que articula tota la vida psíquica.

En aquest apartat, tractarem l'estudi de les primeres manifestacions de vida emocional dels infants i el seu desplegament progressiu. Les primeres manifestacions infantils es poden registrar i classificar de manera rudimentària. Per contra, la tasca d'estudiar-ne el desenvolupament és francament difícil. Com podem establir els punts decisius del desenvolupament emocional de les persones si no disposem d'una definició clara de cada un dels estats emocionals accessibles i d'un "mapa" que ens indiqui les possibles relacions entre unes emocions i altres? Per a estudiar les emocions infantils i el seu desenvolupament caldrà, en primer lloc, situar-les en el marc dels processos sociorelaci-

onals (fet que no equival a negar els components nerviosos). La perspectiva funcionalista en l'anàlisi de les emocions ens proporciona un conjunt de consideracions útils pel que fa al cas. Dedicarem la primera part d'aquest apartat a aquesta perspectiva.

## 5.2. Les emocions com a reguladores del comportament social infantil humà

Les criatures que arriben a aquest món fan la seva entrada en el món social vinculant-se afectivament a les persones que les acullen i assumeixen, a poc a poc, el món de significacions culturals que l'impregnen. No solament tots dos aspectes són indissociables, sinó que també els fonaments del procés de "fer-se un més entre els altres" són de naturalesa socioemocional. El tracte amb les persones, segons hem comentat, l'organitzen els infants "penetrant en la seva ment", i se situen en la seva perspectiva, comprenen la causa de les accions i prediuen el curs dels seus comportaments. Aquests no són processos purament cognoscitius. El fet d'internalitzar el punt de vista de l'altre ("la veu de l'altre" – si prenem l'expressió de Bahktin–) és un procés intersubjectiu, profundament empàtic. Una multitud d'aspectes de la vida mental dels seus semblants es fa evident als infants per mitjà de les emocions i sentiments que demostren. La "ceguesa" als sentiments dels altres ens convertiria en persones asocials, capaces potser de predir les accions dels altres per mitjà de càlculs mentals sofisticats, però no de reconèixer-los com a veritables *alter ego*, semblants a nosaltres en la condició humana. En altres paraules, l'aprehensió de l'altre és sobretot aprehensió per mitjà dels estats emocionals que acompanyen els pensaments, que donen "color" als seus plans i que energitzen els esforços quan els porten a terme. Només l'infant en qui es cultiva una vida emocional rica està disposat per a relacionar-se amb els altres emocionalment a la vegada que cognitivament.

Tot això justifica el títol d'aquest apartat: les emocions regulen el comportament social. És una invitació el fet de considerar les emocions humanes des d'un altre punt de vista que el que va prevaler en la psicologia acadèmica fins als anys setanta, a saber, com a manifestacions corporals de processos interns amb assentament en els sistemes nerviosos autònom i central. S'ha posat massa èmfasi en les funcions de regulació interna, fisiològica i psicològica, i d'altres funcions que també posseeixen s'han exclòs gairebé del tot. Hi ha un raonament de sentit comú que podria corregir la visió homeostàtica de les emocions: si són bucles d'excitació interna que operen cap a l'interior, per què es tradueixen en manifestacions externes, corporals i facials tan variades? Darwin (1872), que fou un dels pioners en l'estudi de les emocions humanes, va topar contra aquest escull quan reflexionava sobre el sentiment de vergonya que es produeix quan el subjecte s'adona que la seva conducta és objecte d'avaluació negativa per algú. "Darwin, comenta Trevarthen (1984), va intuir que era incongruent concloure que la vergonya, a diferència d'altres expressions emocionals, no tenia cap valor orgànic dins l'evolució".

### Vegeu també

Vegeu els apartats 1, 2 i 3 del mòdul "Desenvolupament socioafectiu i comunicatiu en els dos primers anys".

### Vegeu també

Vegeu l'apartat 3 d'aquest mòdul.

Darwin i psicòlegs posteriors, que van tractar d'explicar l'aparició de les emocions en termes evolucionistes van captar molt aviat que les expressions emocionals tenien un valor adaptativo-social en les espècies animals. Els senyals agressius o d'apaivagament, els que conviden a aparellar-se, els senyals de por i petició d'ajuda de les cries cap a les mares, etc. són conductes que contribueixen a regular la vida social. No cal dubtar que, des de l'angle estrictament biològic, les expressions emocionals dels bebès actuen amb senyals que mobilitzen els adults i compleixen funcions de relació social: inciten a proporcionar auxili, a tranquil·litzar, estremen vincles afectius, anticipen el que després serà diàleg, etc. Al mateix temps, els infants són especialment sensibles a les expressions emocionals de les seves mares, sobretot als tons i ritme de veu; després, a mesura que la seva percepció visual es perfecciona, a l'expressivitat del seu rostre.

Sobre la base d'aquestes idees sorgeix una nova perspectiva funcionalista de les emocions humanes, i és la que ens posa de relleu *el paper crucial que exerceixen en la regulació dels contactes i la relació entre les persones* (Trevarthen, 1984). L'enfocament funcionalista concep les emocions com una part integrant dels "intents que fa cada persona per a establir, mantenir, canviar o finalitzar una relació amb alguna cosa o persona significativa per a ella dins l'entorn" (Campos, 1994). Les accions d'una persona són intencionals, van dirigides cap a objectius materials o tenen fins bàsicament interpersonals. A més, la motivació per a actuar, que pot ser més o menys intensa, depèn del significat que atorguem a aconseguir els nostres desitjos. Els sentiments, intrínsecament lligats a les nostres motivacions, es revelen com a expressió i resultat de la naturalesa dels nostres esforços. Les emocions, en aquest sentit, funcionen com a senyals que ajuden les persones a comprendre el significat que l'altre atorga a les accions pròpies i alienes. Campos escriu que les emocions, lluny d'implicar sols homeòstasi i excitacions internes, neixen per a regular i ser regulades pels processos socials (Campos, 1994).

L'afectivitat i els sentiments són elements constitutius fonamentals de les nostres relacions socials.

Hi ha diversos corrents d'investigació que condueixen a la nostra comprensió del món emocional dels infants. En citarem quatre. El primer, que data dels primers anys setanta, és l'estudi detallat de les **expressions emocionals infantils**. Des de fa temps es feien anàlisis interculturals del reconeixement d'emocions com alegria, pena, ràbia, etc. La tesi que hi ha un conjunt d'emocions discretes que els humans reconeixem universalment i que algunes ja són detectables en els nadons sorgeix de la mà d'autors com Ekman (1972) o Izard (1972). Aquesta línia postula que "les configuracions facials expressives estan regides per unitats neuromotores preprogramades, finalment diferenciades i exquisidament coordinades, de manera que les expressions dels infants són, en essència, les mateixes que les dels adults" (Trevarthen, 1984). En segon lloc, hi

#### Vegeu també

Vegeu l'apartat 2 del mòdul "Desenvolupament socioafectiu i comunicatiu en els dos primers anys" sobre la inter-subjectivitat.

ha els treballs sobre les **respostes dels menuts davant l'estat emocional de les persones**. D'una banda, hi ha les observacions de l'expressivitat emocional dels nadons en les seves comunicacions empàtiques amb els adults (estudiades aquí en el marc de la intersubjectivitat primària); d'altra banda, les observacions d'infants preescolars sobre la seva actitud i maneres de consol cap als seus amics quan aquests estan tristos ens parlen de la resposta empàtica davant l'estat emocional dels altres. Cal estudiar els mecanismes pels quals la criatura sent i actua de manera apropiada, i també el procés de desenvolupament d'aquestes competències prosocials. Un tercer angle d'atac és el que ubica **les relacions interpersonals dels infants en una trama social àmplia**. És a dir, la tristesa, l'enuig, l'alegria, el temor, l'amor i la vergonya, etc. sorgeixen en "escenes" socials i "escenaris" culturals. Això porta, pel que fa a les criatures, al fet que les seves reaccions es diversificaran i adquiriran matisos; fet que ens deixa en el llindar d'una altra gran avinguda: la que estudia la **relació entre el desenvolupament emocional i cognitiu**. Els teòrics de la ment argüeixen, amb raó, que una cosa és que les criatures reconeguin les expressions facials com a portadores de sentiments bàsics i que reaccionin a aquestes en les circumstàncies adequades; una altra cosa molt diferent és que tinguin un concepte de cadascuna d'aquestes i se les representin com a estats psíquics. A més, no totes les emocions són susceptibles de ser codificades mitjançant una configuració facial o postural: l'orgull, l'enveja, per exemple, no adopten una presentació corporal definida. Com cal integrar aquestes línies d'anàlisi diferents de manera que ens ajudin a comprendre el paper que tenen les emocions en el procés de desenvolupament infantil?

El panorama que abraçarem és el següent. Al començament de la vida infantil les emocions regulen les relacions interpersonals, comunicatives, entre nens i adults, especialment amb la mare (o qui en fa les funcions). Mitjançant l'intercanvi expressiu, la criatura i la seva mare construeixen la primera matriu de comprensió mútua. La comprensió d'aquests senyals és el que fa possible el vincle entre totes dues. Paral·lelament, la criatura internalitza l'actitud dels altres cap a ella dins la relació afectiva i social que teixeix amb aquests. Com ja hem vist, així comença a prendre cos la seva identitat, però la criatura experimenta qualsevol sentiment en situacions de relació típiques. Allí, aprèn de les emocions alienes i de les seves: les identifica, les reviu, les reconeix, les aprèn a anomenar, etc. En una paraula, l'infant adquireix *coneixement* del món emocional. El context interpersonal s'expandeix i es converteix, a poc a poc, en un context cultural ampli: quan i com cal que s'expressin (o reprimeixin) les emocions. Aquest fet corona tot el procés de regulació. El desenvolupament emocional de l'infant transcorre –conclourem– per un cabal culturalment determinat. A continuació tractarem una per una aquestes qüestions.

### **5.3. El desenvolupament de les emocions de la segona infància**

Qualsevol persona que observi i tingui cura d'un nadó durant un cert temps constata els canvis expressius que afluoren en el rostre del menut i que també delaten els seus sentiments. Els adults interpretem aquestes expressions per

referència directa a estats emocionals. Diem que el nadó "està content", "disgustat", "tranquil", "irritat"... No obstant això, fins una mica més tard no atribuïrem a les criatures sentiments de "tristesia" o "por". La nostra suposició és que les emocions apareixen precoçment en la vida infantil i es despleguen en una certa progressió o ordre. De fet, aquesta és la tesi d'autors dels anys trenta com Bridges o Goodenough (Sroufe, 1979). El menut partiria d'un estat d'excitació global i continuaria, mitjançant la influència combinada de l'aprenentatge, maduració, desenvolupament cognitiu i motor, un procés de diferenciació emocional. Aquestes primeres teories, a les quals podem ajuntar les d'inspiració psicoanalítica (Spitz, 1965), pressuposen que les autèntiques emocions no poden succeir abans que l'infant aconseguixi una diferenciació mínima d'ell davant del que l'envolta (consciència rudimentària del *jo*) i que, per tant, aquelles manifestacions expressives primeres són tan sols precursors de les emocions pròpiament dites. Izard (Campos i altres, 1983) sintetitza molt bé els punts que articulen la teoria de l'ontogènesi de les emocions. Primer, el nadó exhibeix una gamma, tot i que reduïda, d'emocions discretes i específiques. Segon, a poc a poc, en punts determinats del desenvolupament, emergeixen sistemes emocionals que serveixen per a noves funcions adaptatives. Tercer, en el naixement de les emocions intervien les capacitats cognitives i socials de l'infant que es van posant a punt; no obstant això, les emocions no en són un resultat directe.

En estudiar com el món emocional de l'infant es desplega, ens trobem davant d'una dualitat ineludible: d'una banda, la criatura com algú que *experimenta* emocions i, de l'altra, la criatura que es comença a *representar* les emocions diferents com a estats de la ment també diferents. Tots dos aspectes són les dues cares d'una mateixa moneda. En realitat, una faceta important del desenvolupament emocional consisteix a invertir, a poc a poc, el magma primitiu de sentiments de caràcter representacional. Serien, al començament, *representacions de procediments*: l'infant reacciona selectivament a les emocions dels altres i també les aprèn a manejar en les seves relacions. No obstant això, amb el llenguatge i amb la multiplicació de les seves experiències, les criatures començaran a discriminar entre emocions afins, per exemple allò que els adults denominen enuig o disgust, o tristesa; adscriuran emocions a determinades circumstàncies (i comprendran que són les "adequades" en aquell moment); es trobaran antecedents (causes) en les reaccions emocionals de les persones. Tot allò suposa que tenen accés a una *representació conceptual* de les emocions. **No solament senten sinó que també saben allò que senten.**

Cal insistir que la representació cognitiva de les emocions inclou una faceta eminentment social. Per tant, es pot parlar amb tota propietat d'una socialització de les emocions. L'alegria, la tristesa, la còlera, la vergonya, la passió amorosa no sorgeixen *in vacuo*, sinó dins d'unes circumstàncies socials. La presentació de les emocions. La comprensió de les emocions està, doncs, lligada, en termes molt generals, a una capacitat d'*interpretar les situacions* que les provoquen. Aquesta interpretació concerneix primer els *actors*: les seves intencions, desitjos, estats de coneixement, etc. Són aspectes que els infants capta-

ran a mesura que adquireixin una "teoria de la ment" de les persones. Segon, les *relacions entre els actors*, cadascun amb un rol social peculiar. Tercer, el teló de fons de les *normes socials* sobre les quals es projecta l'acció dels actors. El procés de sentir determinades emocions, de sentir les emocions dels altres, d'entendre per què les senten, de regular les emocions pròpies i, mitjançant això, de provocar emocions en els altres és un de sol.

Al llarg del primer any de vida, les criatures senten emocions, les expressen i empatitzen amb les emocions dels altres. El desenvolupament emocional avança en el segon any de vida a mesura que la criatura comença a tenir representació dels estats emocionals "bàsics" i de les causes que els provoquen. Les criatures aprenen ràpidament que hi ha situacions que provoquen l'enuig o disgust dels altres, mentre que altres els complauen. També aprenen que generalment no és solament la situació en abstracte sinó, sobretot, *qui l'ha produïda*, o sigui, lliguen agència i emoció. Aquí, ràpidament hi empelten el descobriment que les persones actuen d'acord amb els desitjos i intencions i que, per tant, "el que passa" i l'emoció que desencadena guarda relació amb els desitjos i objectius de les persones, del grau d'importància que hi atorguen i en quina mesura d'aquest esdeveniment ha afectat la possibilitat d'aconseguir aquells objectius. Aquest coneixement, com bé se sap, el fan servir precoçment i encertadament en les seves relacions socials.

Els infants no solament aprenen sobre les emocions observant com reaccionen els altres en una diversitat de situacions; també, el discurs lingüístic sobre els sentiments que provoquen en el pare i la mare "el que ha passat" (l'acció de l'infant) són una important font de coneixement per a l'infant.

Dunn i els seus col·laboradors (1987) van fer una anàlisi de les converses entre mares i menuts durant el període d'edat entre els divuit i vint-i-quatre mesos. La freqüència amb què les mares van tocar el tema dels sentiments va augmentar constantment durant aquest temps. Com més mencionaven les mares els sentiments a l'edat de divuit mesos, més al·ludien aquells menuts als vint-i-quatre (correlació positiva). En el període que va durar l'estudi, els petits es van interessar cada vegada més pel que originava aquells sentiments i els van començar a dramatitzar en els seus jocs.

En una investigació anterior, Zahn Waxler i les seves col·laboradores (1979) van descobrir que, en els casos en què un infant feia mal a l'altre (el pegava), si les mares a més d'enlletgir-lo donaven una explicació al seu fill "acolorint-la" amb l'èmfasi dels sentiments ("I no ho facis mai, mai més!"), els menuts, posteriorment, eren més propensos a oferir reparació als seus companys en situacions semblants. La instrucció de les mares reforçada amb una implicació afectiva creava una actitud d'acostament que compensava la sensació d'haver fet alguna cosa malament.

Les reaccions emocionals dels adults gairebé invariablement fan referència a *normes socials i valors*: el que està bé / el que està malament. D'aquesta manera, la vida emocional es projecta sobre el teló de fons de les relacions socials. Kagan (1981) manté que, justament cap als dos anys, els infants comencen a adonar-se d'allò que ell denomina estàndards: "representacions d'accions i successos que són objecte d'aprovació o desaprovació adulta". Dunn (1988) constata que, entre els catorze i trenta-sis mesos, la parla dels infants s'omple progressivament de referències a les regles socials, als sentiments dels altres i a les conseqüències de les seves accions. Les justificacions que les criatures donen als seus



comportaments "transgressors" ("no ho volia fer", "no ho sabia"... ) demostren que tenen una consciència de la desaprovació adulta i mostren sobretot que la criatura comprèn que la seva acció pot comportar una alteració emocional en la seva mare; les excuses evidencien fins a quin punt aquestes emocions els afecten. No es tracta solament d'una qüestió de temor als càstigs. Tot això ens diu que, en desplegar-se la seva capacitat cognitiva, els infants adquireixen consciència dels seus sentiments, i això els permet d'inferir l'estat intern de l'altre en determinades circumstàncies i actuar segons aquest coneixement. Per aquí enllacem directament amb la teoria de la ment. L'encadenament entre la capacitat de sentir i la comprensió dels motius de les accions i les conseqüències constitueixen el fil conductor del seu desenvolupament emocional.

Les **investigacions sobre el món de l'emoció amb nens de diverses edats** més enllà de la primera infància són nombroses, però el panorama que se'n desprèn és encara força dispers. Entre els quatre i deu anys, la vida emocional dels infants experimenta notables progressos. En aquestes edats, els infants ja perceben les persones no solament com a agents que desitgen coses i les aconsegueixen o no (cosa que els alegra o els entristeix) sinó que també les perceben com a agents les accions dels quals es projecten sobre un teló de fons de normes i valors socials. És aleshores que comencen a comprendre que certs sentiments i emocions d'una persona estan molt influenciats per la "mirada" dels altres (la seva actitud de lloança o retret). Això és típic, per exemple, de la vergonya, de l'orgull o del sentiment de culpabilitat. Abans dels quatre anys, la vergonya, la culpabilitat i el sentiment de tristesa es confonen; el mateix es pot dir de l'orgull i l'alegria. El sentiment d'orgull neix d'un resultat bo però implica, a més, una valoració social de l'esforç de l'agent de la qual aquest és conscient. El fet d'aconseguir un premi per casualitat només produeix alegria; aconseguir un premi escolar produeix orgull i alegria. Per tant, per a entendre el sentiment d'orgull, la criatura ha de considerar en l'agent no solament la intenció, l'acció i les conseqüències sinó també *valors* com el talent, l'esforç, les capacitats corporals, etc. Amb el sentiment de culpabilitat passa una cosa semblant. Per a comprendre-ho, l'infant cal que consideri en l'agent –a més de la intenció i l'acció en si– les conseqüències que *per als altres* té aquella acció, i que són objecte de valoració. Aquí sorgeix la noció de *responsabilitat* d'un agent.

La noció d'*agent intencionat i responsable* implica una actitud emocional cap a les mateixes accions d'acord amb les conseqüències socials.

Un aspecte notable del desenvolupament emocional és el del *control* de les emocions i les seves derivacions d'ocultar i fingir emocions. Els antropòlegs ens han fet saber que hi ha pobles en què l'expressió de les emocions –la jo-

ia, l'aflicció, el desplaer, etc.– es troba molt encotillada per les normes socials. Aquí apareix molt clarament allò que hem denominat *socialització de les emocions*.

En els anys quaranta, Bateson descrivia les mares de Bali que tallaven sense contemplacions els acostaments afectuosos dels fills. És possible, comenta, que en això hi hagi l'origen del "caràcter balinès" que es caracteritza per una gran equanimitat en l'exhibició dels sentiments que exclou tot clímax expressiu (Bateson, 1949 / 1972). Geertz (1984) aporta gairebé les mateixes observacions a propòsit dels habitants de Java. La seva actitud, diu, exhibeix, "meitat i meitat, sentiments despullats de gestos i gestos despullats de sentiments". En termes generals es podria dir que en moltes cultures d'Àsia oriental i del Pacífic aquest control social de les expressions emocionals és molt intens. Allò que els llatins anomenem "inexpressivitat" dels asiàtics és més que un tòpic. L'educació dels nens al Japó posa un èmfasi especial en la suavitat de les maneres de tractament i coarta fortament les expressions obertes de malestar o d'enuig. Per contra, el poble dels ilongot de les Illes Filipines, estudiats per Michelle Rosaldo (Harris, 1989), permet i alimenta les expressions d'ira i bravura en els homes, cosa que sens dubte està relacionada amb les pràctiques guerres ancestrals de "caçadors de caps".

El fet d'aprendre a controlar les emocions –en particular l'enuig i les mostres de rebuig i desgrat– és una pràctica de socialització infantil habitual en gairebé totes les cultures. Es tracta de manifestacions de respecte o deferència cap als més grans, inherents a una organització social en què hi ha jerarquies de persones.

Mitjançant aquest control de les emocions, els infants no solament canalitzen, per dir-ho així, l'energia emocional, sinó que també aprenen formes de tractament i, més enllà d'aquestes, el significat d'un cert ordenament social.

El nen, en esdevenir "observador" i participar cada vegada més activament en les interaccions socials amb els pares, germans, amics i la gent en general, contempla les manifestacions emocionals que les acompanyen. Autors diversos parlen de la capacitat d'*inferir* els sentiments i remarquen que, a partir de certa edat, ja no cal l'observació d'una determinada configuració facial o gestual. A més, a mesura que passa el temps, els nens reconeixen que una mateixa emoció pot ser provocada per esdeveniments múltiples i que, a l'inrevés, un mateix esdeveniment pot estar en l'origen de sentiments diferents (Harter i Whitesell, 1989). La consciència de l'ambivalència dels sentiments humans s'obre pas en la seva ment a poc a poc. Aquest fet els permet d'entendre que les persones experimenten de manera simultània, tristesa i alegria davant d'un mateix esdeveniment, enuig i amor cap a una persona, por però també excitació davant un esdeveniment nou, etc. A mesura que els infants creixen, cada vegada són més competents per a interpretar els sentiments des de perspectives alienes, entendre situacions que posen en joc emocions múltiples, són hàbils en la seva capacitat d'amagar sentiments, inferir aquells que no es mostren explícitament, saber quines emocions són socialment valorades i quines constitueixen temes poc apropiats, etc. L'infant, en el seu desenvolupament, ha après molt sobre el paper que tenen les emocions en les relacions humanes.

#### 5.4. La cultura de l'emoció

La concepció de les emocions com a "pertorbacions psicossomàtiques intenses" és hereva de la noció clàssica (religiosa i filosòfica) de les *passions humanes*. La psicologia moderna gairebé no va fer altra cosa que donar una ubicació en l'organisme (sistema nerviós), però va mantenir la tesi que una de les emocions (del llatí *movere*, moure) eren commocions orgàniques a les quals va assignar una funció reguladora, també interna. La posició que hem considerat al llarg d'aquest apartat –les emocions regulen els contactes interpersonals, les emocions posseeixen un fort component cognitiu– constitueixen una primera reacció davant el reduccionisme de l'aproximació tradicional. Des de fa anys, l'antropologia, d'una banda, i recentment la psicologia social en el seu corrent socioconstructivista, de l'altra, sotmeten el concepte d'emoció a una revisió més dràstica en proposar que les seves manifestacions (i, per tant, el cultiu de la mateixa emoció) estan enormement influenciades per la cultura. No neguen els fonaments psicobiològics; sí que neguen que d'això se succeeixi una "universalitat" de les emocions. En altres paraules, davant la idea que hi ha la por, la còlera, l'amor, la tristesa, l'enveja, etc. s'ha de reconèixer, com escriu Harré (1986), que allò que hi ha són *persones* aterrades, que s'enutgen, que s'enamoren, famílies sumides en el dolor, pares ansiosos per saber on són els fills, etc. O sigui, les emocions s'experimenten *en circumstàncies molt concretes*, la majoria culturalment modelades.

Les emocions es produeixen en un marc d'interaccions, i contribueixen a regular-les. Aquestes transaccions socials solen estar fortament ritualitzades: la societat ha estipulat com cal que es facin i quins sentiments han d'acompanyar-les (Gordon, 1989). Això es fa evident en un casament o un funeral, en una trobada d'amics o una visita a parents. A la vegada que s'inicia l'infant en aquests rituals, se li inculca, juntament amb les bones maneres, el tarannà o to emocional que cal que impregni l'actuació. Així, les emocions que pot experimentar un infant i les idees que després se'n formen no estan deslligades d'una manera d'afrontar l'existència i les relacions amb què comparteixen la cultura i forma de vida. Per exemple, els infants en la nostra societat occidental estan més exposats a la tristesa que els pot reportar el divorci dels pares, a la solitud d'una llarga jornada abans que aquests tornin a casa, a sentiments d'enveja o fracàs propis d'una comunitat competitiva que exalta les individualitats, etc. En aquest sentit, cada societat alimenta un tipus d'emocions en detriment d'altres.

La cultura, a més d'afavorir l'emergència de determinats sentiments, *prescriu* quin grau d'afectació es considera "normal" o "patològic" i quines regles cal tenir en compte en la seva expressió. Així, en la nostra societat no està ben vist o produeix torbament que un home adult demostrï dolor en públic. Aquesta explosió emocional és, això no obstant, tolerada en circumstàncies extremes (i la societat dictamina quines ho són) o davant l'única presència de familiars i els que l'envolten. A l'inrevés, la societat *proscriu* manifestacions emocionals, per inadequades, en determinades circumstàncies: riure a cor què vols en un

funeral, enutjar-se per la inconveniència d'un infant, enamorar-se d'un consanguini i d'altres. Des de molt menuts, els infants són iniciats en l'observació de "les regles de joc social" i les exhibicions emocionals que l'acompanyen. Anteriorment hem consignat les pràctiques de les mares japoneses i de les de Bali. Entre nosaltres, es diu als nens: "Els homes no tenen por / no ploren". En canvi, no es reprimeix la por o el plor de les nenes però sí les manifestacions d'agressivitat o, simplement, de brusquedat. Hi ha tota una pragmàtica del comportament emocional, també lligada al sexe, que els infants aprehenen de la mà dels seus progenitors i que difereix d'una societat a una altra.

Tot comportament emocional succeeix, com ja hem dit, en circumstàncies socials ben concretes. Abans que els infants en siguin testimonis o protagonistes, la socialització els presenta un aparador ampli de sentiments i emocions en els personatges que pul·lulen pels contes i narracions infantils: la Blanca-neus parla de l'enveja, la Caputxeta de l'amor filial i la crueltat, la Ventafocs de l'amor per sobre de les desigualtats socials, etc. L'èxit de les pel·lícules de Walt Disney, per més ensucrades que semblin, és a causa que toquen els temes eternals del món emocional de manera assequible per als nens.

L'anècdota següent, de la qual fou protagonista una estudiant universitària, ens ho demostra de manera patent. L'estudiant "cangur" estava ocupada a ordenar les coses de la nena (dos anys) que vigilava mentre veia la pel·lícula Bambi. En un moment concret, la "cangur" va sentir que la nena plorava i deia: "Mare! Mare!"... Va entrar a l'habitació i, en preguntar-li què passava, la menuda va dir que la mare de Bambi havia mort... Havia captat perfectament l'aflicció del cérvol orfe. Probablement, la nena s'havia imaginat a ella mateixa sense mare.

Això ens porta, de nou, a la importància de les formes narratives en l'adquisició de significats pel que "diuen" els episodis i els personatges potser més pel que senten que pel que fan. Michelle Rosaldo (1984) ha escrit el següent:

"els sentiments no són substàncies que hem de descobrir en la sang; són pràctiques socials organitzades per narracions que s'expliquen i es representen. Els sentiments estan estructurats per les nostres maneres de comprendre".

En el teatre i la novel·la, les llegendes mostren fins a la sacietat fins a quin punt aquesta última observació és pertinent i sagaç. Per centrar-nos en el teatre, només cal mencionar *Don Juan*, *Otel·lo*, *El alcalde de Zalamea*, *Bodas de Sangre*, *Who is afraid of Virginia Woolf?*... La forma narrativa no solament presenta personatges que senten, sinó que, a més, proporciona els guions que "cal que segueixin" determinades manifestacions emocionals. Dit més clarament, moltes emocions s'"escenifiquen", són l'ingredient essencial d'un paper. El llenguatge col·loquial recull això quan es diu: "Em va fer una escena...!", "Quan el trobi, ja veuràs quina una en muntaré...!" Sarbin (1986), de qui prenem aquestes idees, comenta molt agudament que no qualsevol interacció rutinària és "actuació teatral"; més aviat, la teatralització es produeix per a dramatitzar el cas, per a injectar-li intensitat emocional. Les escenes de gelosia, amor, venjança, etc. tenen els actors tipificats, el guió que cal seguir i els matisos emocionals que cal expressar; tot això apareix en les narracions infantils, en les llegendes populars, la novel·la i les històries nacionals. Sarbin conclou: "Contràriament

al punt de vista tradicional, els actes emocionals no són irracionals, sinó que continuen la lògica de l'acció dramàtica, o sigui, la d'un argument que dicta el curs de l'acció dels actors (...). Els infants adquireixen molt aviat en la vida molt del repertori emocional en 'escenaris paradigmàtics', prototips de drames socials amb argument". Avui en dia la influència (nefasta?) dels films televisius que es presenten als infants inquieta moltes persones de bona voluntat. En el marc de les reflexions precedents, vénen a ser històries o narracions en què les emocions del protagonista (còlera, venjança, agressions) i les de l'antiheroi (enveja, gelosia, ambició) s'encarnen en "epopeies" en què l'ordre social (tal com ho pot entendre un infant) trontolla i és restaurat. L'actitud emocional de l'heroi queda justificada moralment.

La regulació cultural de l'emoció s'estén també a les oportunitats que s'ofereixen al nen perquè "assisteixi a l'escenificació" de tal oportunitat o tal altra, segons l'edat. En la societat moderna s'evita que les criatures siguin testimoni de l'emoció intensa que acompanya el desig sexual o la còlera desencadenada. En general, se'ls aparta de situacions susceptibles de provocar impacte emocional. No sempre ha estat així, com recorden els historiadors de la família i de la infantesa (Ariès, 1962). També és patent que cada cultura especifica quines emocions són naturals per als nens i quines emocions cal que cultivi la seva socialització d'acord amb l'edat o fases de la vida que la mateixa societat distingeix. En comentar aquest tema, Claire Armon-Jones (1986) crida l'atenció sobre la terminologia que fem servir per a qualificar certes emocions quan s'atribueixen als infants. Així, un infant s'enutja però no enfolleix, es queixa però no s'afligeix, és afectuós però no està enamorat, és entremaliat però no pervers, etc. La mateixa autora continua: "Les atribucions d'emoció 'pròpies d'una edat' reflecteixen creences i valors socioculturals que fan referència al nivell de desenvolupament intel·lectual i moral, que, al mateix temps, incorporen una concepció peculiar de les emocions que es poden sentir a cada edat". Però, justament, conclou, quan es qualifica un nen d'impertinent o entremaliat (a vegades comparant-lo amb un germà més gran que es porta "molt més bé" en les mateixes circumstàncies), es dóna una explicació –que és una ratificació– de la conducta com a "apropiada" a la seva edat i a la seva falta de reflexió. Amb això, la criatura entén que és la més ajustada per a ella.

Al·ludirem, finalment, al simbolisme que envolta les emocions, un tema molt atractiu tot i que potser menys conegut. Les cultures no solament seleccionen certes emocions sinó que en parlen en termes metafòrics (Lakoff i Johnson, 1980). La tristesa se sol identificar amb les tardes plujoses, l'alegria amb la primavera, la fúria és una tempesta desencadenada, els afronts es renten amb sang i les mans blanques no ofenen... Quan comencen els infants a participar en aquesta visió simbòlica de l'emoció? Quina influència tenen les imatges en forma de pel·lícules o gravats de contes amb què il·lustrem les emocions, o les paraules que fem servir per a representar-les en les cançons, en les poesies o en els llibres? Quan les persones parlen de les emocions, escriu Gordon (1989),

sovint comparteixen termes que van més enllà de la mera paraula; inclouen representacions, imatges i records que formen part de la història de la societat. Això també és "cultura emocional".

## 6. Desenvolupament psicosexual

### 6.1. Introducció

En pocs dominis de la psicologia, la naturalesa o la biologia, d'una banda, i l'educació i la cultura, d'una altra, estan tan barrejades com en el del desenvolupament de la sexualitat. En aquest domini es poden considerar dos apartats. Un d'aquests és el *desenvolupament de la sexualitat* pròpiament dita, que encara que tingui el seu assentament en el cos és, abans que res, una vivència psicològica. Els comportaments sexuals se solen adscriure en el domini de l'emoció, però –com tot comportament humà– posseeixen facetes cognitives i socials. El segon apartat tracta del *desenvolupament de la identitat sexual o de gènere*, és a dir, la representació que cada humà té d'ell mateix com a home o com a dona amb la interiorització corresponent dels rols socials, normes i valors distintius associats a un i altre sexe. Se sol relacionar aquest segon aspecte amb el domini sociocognitiu, si bé tot procés d'identificació té també arrels emocionals. En la primera part d'aquest apartat, estudiarem el desenvolupament de la sexualitat (exclourem la pubertat que obre el període de l'adolescència). En la segona, tractarem el desenvolupament de la identitat sexual o de gènere.

### 6.2. Desenvolupament biològic de la funció sexual

Abans de tractar el desenvolupament de la sexualitat humana en les seves dimensions psicològiques, estudiarem els fonaments biològics, fet que ens permetrà de captar, en una perspectiva comparada, què ens apropa i què ens distància de la sexualitat del regne animal. En particular, ens servirà per a fer-nos conscients de la intensitat amb què la nostra societat està penetrada per les representacions socioculturals sobre el sexe i la fecunditat procreadora. La nostra incursió en la biologia dels sexes s'iniciarà amb l'estudi del procés complex de configuració i diferenciació (mascle / femella) de l'aparell sexual.

Des del moment de la concepció queda determinat el sexe cromosòmic (parell XY en els mascles, XX en les femelles). A partir d'aquí, el sistema genètic pilotarà amb precisió gairebé cronomètrica la constitució anatòmica dels sexes. Ho farà mitjançant les proteïnes-hormones i enzims catalitzadors que produeixen els gens estructurals, els quals intervenen en la formació dels teixits que constitueixen l'aparell sexual. Cal advertir que en aquest procés no hi ha involucrats únicament els gens dels cromosomes sexuals (X, Y) sinó també molts d'altres ubicats en diversos cromosomes.

Als quaranta dies de gestació, en fase encara embrionària, es comença a insinuar l'aparell sexual. En aquest moment, es produeix una diferenciació primordial dels teixits que permet de detectar en un embrió d'escassos mil·límetres

el que seran les gònades (testicles / ovaris), un esbós d'orifici a l'exterior (destinat a la secreció urogenital) i dos conductes paral·lels (Wolff i Müller) que van de les primeres a l'últim. En aquesta fase, tot és idèntic en mascles i femelles. Immediatament, els teixits testiculars (probablement obeint un senyal del cromosoma Y) inicien la producció de testosterona. Es pot dir que aquesta hormona regeix la configuració de l'aparell sexual masculí, procés que es denomina **virilització**.

A diferència del desenvolupament testicular precoç en els homes, els ovaris femenins no es comencen a desenvolupar fins al quart mes de la gestació. A diferència, també, dels homes, els genitals externs de la dona pateixen un procés força menys complicat de configurar a partir de les formacions primordials. Més tard, en els pits apareixen protuberàncies que donaran origen a les mames.

La diferència dels sexes humans (i dels mamífers, en general) es produeix a partir d'un substrat comú "neutre", i és el fenotip mascle el que és objecte d'"elaboració". En aquesta, les substàncies denominades genèricament *andrògens*, el principal dels quals (no l'únic) és la testosterona, exerceixen un paper clau. El terme "clau" s'ha de prendre aquí en el sentit, gairebé literal, que els andrògens són la clau de cada pas que ha de fer l'organisme mascle per a construir els teixits i òrgans sexuals. Podríem comparar aquest procés amb una cursa amb la meta final i les etapes: els vehicles han de tenir l'itinerari ben marcat i han de ser avituallats en els moments oportuns. Les hormones i els enzims, que són substàncies inductores i catalitzadores en cada pas, compleixen aquestes funcions de senyalització i avituallament. Si, a conseqüència d'una **anomia genèticosexual** no se sintetitzen, l'aparell pot patir perturbacions serioses.

L'estudi del desenvolupament biologicosexual no s'ha de limitar a l'anatomia de l'aparell reproductor. **El cervell també forma part del sistema sexual.** Es coneix molt bé –tot i que no entrarem en detalls– que els cicles menstruals femenins estan regits per un complex hormonal que ve regulat per l'actuació integrada de la glàndula pituïtària i de l'hipotàlem. També, en els homes, després del període fetal de configuració anatomosexual, la producció de la testosterona queda sota control d'aquest mateix complex. Una altra línia d'investigacions recents mostra que hi ha diferències estructurals en l'hipotàlem dels mamífers mascles i femelles (els humans inclosos). Particularment, la zona anterior d'aquesta àrea és més voluminosa en aquells. Els experiments amb rates mascle i femella amb nivells controlats de testosterona demostren que aquesta hormona és, en part, responsable d'aquestes diferències.

Un tema final és el de les funcions de la sexualitat. És evident que la principal (la que la justifica biològicament) és la reproducció. Però no és l'única. La biologia també il·lustra molt bé com en les espècies hi ha funcions que, encara que conservin el nucli primitiu, n'han incorporat altres de noves en l'evolució dels individus amb la qual cosa acaben essent, en realitat, **complexos funci-**



**onals.** L'activitat sexual ha incorporat altres funcions a la seva finalitat reproductora: fomenta l'estrenyiment del vincle home-dona, enriqueix la psique de les persones amb les seves inefables vivències, contribueix a la identitat i afirmació personal. Totes aquestes funcions són funcions psicològiques pròpies d'una espècie com la nostra que posseeix un cervell enormement diferenciat i una psique avançada. Per acabar, la cultura impregna la funció sexual: no solament la regula, sinó que també la revesteix de significacions singulars de manera que **el sexe es viu simbòlicament**.

### 6.3. La sexualitat en la segona infància

El nostre àmbit cultural tendeix a ignorar la sexualitat infantil o a menysvalorar-la. La psicologia del desenvolupament tampoc no "es dóna per assabentada" de les seves primeres manifestacions. Ha estat la psicologia clínica, en el vessant psicoanalític, la que ha elaborat el discurs més coherent sobre aquest tema. Freud va postular l'existència de dues pulsions psíquiques bàsiques: la del plaer i la de la destrucció (Eros i Thanatos), i ja va trobar manifestacions de totes dues des del naixement de la criatura. La visió que el psicoanalista ens ofereix de la criatura no és gens idíl·lica: els infants són golafres, possessius, bruts, gelosos, cruels, etc. Gairebé no fan res més que no sigui buscar el seu plaer. Les conductes infantils –escriu Anna Freud (1984)– "no són sinó un conjunt desordenat i confús de qualitats privatives... Gràcies a la psicoanàlisi, aquella bigarrada col·lecció de vicis de conducta es va ordenar espontàniament i sorprenentment [...] en una successió obligada d'estadis evolutius, semblants als que des de fa molt de temps es coneixen en el creixement del cos humà". Aquests estadis estan lligats a la prevalença d'una o altra de les obertures corporals: boca, anus, òrgans genitals.

En l'*estadi oral* (primer any de vida), l'infant troba el plaer per mitjà de xumar el mugró matern i de la ingestió, i prolonga la seva cerca portant-s'ho tot a la boca. A continuació –el segon i tercer any– hi ha l'*estadi anal*. Arran de la socialització paterna a favor de la higiene i el control d'esfínters, els infants mostren interès pels excrements, tracten de jugar amb aquests, retenen les defecacions, aprenen ràpidament el vocabulari que descriu la fisiologia de l'excreció. La psicoanàlisi afirma aquí que l'"infant defensa el dret a eliminar les matèries fecals quan vulgui i que no es vol deixar arrabassar el dret de propietat sobre un producte del seu propi cos" (A. Freud, 1984). A partir dels quatre i cinc anys, ve l'*estadi fàl·lic*, en què la regió genital ocupa el primer pla. En cerca del plaer, ja qualificable com a tal amb més propietat, el nen juga amb el penis, s'exhibeix, descobreix i explora les diferències amb les nenes. En aquest estadi hi ha activitats masturbatòries pel que fa als homes. Freud no va dir res sobre la dona, és un "oblit" (o desconeixement) que l'escola psicoanalítica ha tractat de reparar. Entre els sis i dotze anys arriba l'estadi de *latència*, en què els impulsos plaents i sexuals perden intensitat. Aquí, la teoria psicoanalítica situa un dels conflictes clàssics que afecten la sexualitat en desenvolupament: és el complex d'Èdip. Els nens se senten incestuosament atrets per la mare, i al mateix temps, pateixen la repressió del pare que s'enfronta als seus desitjos. No solament és

#### Estadis psicosexuals de Freud

- Etapa oral
- Etapa anal
- Etapa fàl·lica
- Etapa de latència
- Etapa genital

això, sinó que sobre ells també planeja l'amenaça de ser privats de virilitat si atempten contra els drets paterns. Freud va denominar aquest sentiment *el complex de castració*. El complex serà aleshores sublimat (o no, i aleshores donaria peu a una patologia) i la sexualitat del nen s'encamina cap a l'estadi *genital* amb l'arribada de la pubertat. Les crítiques a la versió psicoanalítica de la sexualitat infantil tradicional han fet que deixebles de Freud la revisessin i l'enriquessin amb èxit de cara a la pràctica clínica. No entrarem en detalls.

La psicologia del desenvolupament tradicional es limita a acumular una sèrie d'observacions sobre les manifestacions de la sexualitat en els nens. No ofereix una teoria que les engloba com la de la psicoanàlisi. Caldria ser molt caut en l'ús de l'adjectiu *sexual* quan es tracta de menuts. Si són organismes normalment constituïts, tenen sensacions (i les manifesten), efectuen moviments que són qualificats pels adults de *sexuals*, pot ser que ho siguin com a primera expressió del seu desenvolupament; són, segurament, un esbós del que és la sexualitat adulta. Però el qualificatiu de sexuals no té la càrrega ni de consciència ni de responsabilitat que tindrien amb adults. D'altra banda –i amb això coincidim amb l'aproximació psicoanalítica–, cal una socialització de la sexualitat i això porta conflictes. Aquí, Freud va al·ludir la interiorització de les normes socials mitjançant la veu paterna que dóna peu al naixement del *superego*. Nosaltres parlarem d'una canalització de les conductes sexuals per a ajustar les manifestacions de cada entorn cultural. El que pretén suggerir amb això és que, quan al voltant dels dos anys les criatures descobreixen les diferències anatòmiques entre nenes i nens (fet que desperta en ells una gran curiositat) i exploren ingènuament la seva genitalitat, la "mirada" de l'adult (pares i mestres de guarderia) té una gran transcendència per a la seva iniciació en el món de la sexualitat. Són les persones grans qui, amb les seves reaccions, naturals o induïdes, amb les seves paraules i la valoració que fan d'aquestes conductes promouen una actitud sana o, per contra, sentiments de vergonya, i una visió de la sexualitat com una cosa tèrbola, potser intensament culpabilitzada.

El desenvolupament sexual en els nens i les nenes està estretament vinculat al seu aprenentatge del com, on i quan, de la conducta sexual (regulació sexual). A més, per mitjà de les seves primeres experiències compartides, assignen un valor a la sexualitat: un valor vivencial associat al plaer i un valor social condicionat per la manera com viuen o conceben la sexualitat els qui l'envolten.

#### **6.4. El desenvolupament sexual en la segona infància**

En el període preescolar i els anys següents, es manifesta **l'interès sexual dels nens i nenes**. Qualsevol adult recorda situacions, protagonitzades o presenciades, que ho proven sobradament. Els infants mostren una notable precocitat en el seu recurs als rols xicot / xicota i formen parelletes amb un cert sentit de la "possessió"; tenen jocs que els donen pretextos per a explorar les diferències

corporals de sexe entre ells o imiten postures coitals, alguns són capaços de distingir entre un "petó d'estimació" (a la galta) i un "petó d'amor" (a la boca); s'expliquen acudits desvergonyits, etc. Tot això els serveix per a experimentar les primeres emocions típicament vinculades a la sexualitat.

La televisió té una influència socialitzadora notable. Deuen quedar pocs nens, a partir dels tres i quatre anys, que no hagin vist una escena de sexualitat adulta en la pantalla, sols o acompanyats dels pares. Els pares mateixos (ells) pot ser que siguin model per als seus fills barons d'una precocitat sexual, mentre que potser inculquen a les seves filles, juntament amb les mares, les pautes tradicionals del sexe femení. El nivell sociocultural de la família hi sol influir molt. Els mestres constaten molts comportaments amb un fort component sexual, però que al mateix temps són d'una ingenuïtat desconcertant; a falta de criteris clars d'actuació, o bé hi resten importància o bé els reprimeixen en el cas que siguin públics i socialment vetats. La reacció contra l'"exhibicionisme" dels nens i nenes és típica en aquest aspecte. No és fàcil donar pautes d'educació sexual (no per part de l'especialista en psicologia del desenvolupament als mestres, ni per part d'ells als menuts); hi ha un gran desconcert en la nostra societat sobre com canalitzar el món riquíssim de les emocions sexuals en els infants, ja des de les primeres edats. Cal insistir, d'altra banda, que cap altre àmbit de l'educació no està tan intensament interpenetrat per la manera en què els educadors (pares i mestres) viuen la seva sexualitat. A tot això cal afegir el marc de les conveniències o prescripcions de l'entorn escolar. En el domini de la sexualitat dels infants, l'acció de la família i la de l'escola està plena d'incoherències.

Entre els set anys i la pubertat, la sexualitat dels nens no està "adormida" com sembla suggerir la denominació de l'estadi de latència que estipula la psicoanàlisi. Ens consta, clarament, que en aquestes edats els interessos sexuals dels infants i les seves manifestacions conductuals són importants. El que ara es fa patent és que els nois i noies en edat d'educació primària han començat a interioritzar la moral sexual dominant i a tenir un control superior sobre la seva conducta. Ja no solament tenen por a reprimendes, sinó que també es comencen a sentir culpables per violar normes. Probablement per això, l'espontaneïtat que fins ara caracteritzava les seves accions que entraven (de prop o de lluny, segons el judici dels adults) en el domini sexual desapareix i augmenta la complicitat amb els companys.

Una altra de les vies per les quals se sol tractar el tema de la sexualitat en la segona infància és la de la curiositat que demostren els menuts pels naixements i pel lloc "d'on vénen les criatures". És evident que això no té (en la seva ment) una relació ni remota amb l'activitat sexual plena lligada a la funció reproductiva. Aquesta última tampoc no la té, en la segona infància, amb el que considerem "sexual" i que en els petits són tocaments, posicions, curiositat per les diferències genitals entre nens i nenes. Quan i com estableixen aquella connexió? Nosaltres, els adults, lliguem la funció procreadora al plaer sexual genital; això és un biaix cultural. Podria no ser així; de fet, la cultura occidental camina cap a una dissociació de tots dos aspectes. Sí que cal remarcar que

en els infants hi estan dissociats, és a dir, en les seves activitats sexuals no hi ha cap projecció cap a la procreació, com no sigui simbòlica com en el fet de "jugar a pares i mares". La biologia comparada ens fa veure la importància que tenen, en la maduració de la funció sexual i reproductora, les activitats a què es lliuren les cries de mamífer: exploració de genitals, moviments precopulatoris, festejos, muntar un congènere de sexe diferent o del mateix, etc. És, per tant, normal, des de l'angle de la biologia, que les cries de l'espècie humana mostrin comportaments protosexuals com a part d'una herència filogenètica que es conserva per la seva funcionalitat (assegurar la pervivència de l'espècie que és un dels imperatius de la vida). Aquí, indirectament, cal mencionar la masturbació. Si bé no es pot dir que sigui un comportament funcional per a la reproducció, el fet és que succeeix amb molta freqüència. No hi ha investigadors sobre la incidència psicologicosexual que té i les dades de què disposem deriven d'informes d'adults. És una activitat que els homes recorden haver practicat més que les dones.

L'"aprenentatge" de la sexualitat, com el de tantes altres activitats humanes tenen dos vessants: un, a què acabem d'al·ludir, és la iniciació pràctica en comportaments sexuals que *tots els infants fan* i que la psicologia ha estudiat poc. Un altre vessant, inseparable de l'anterior, és la informació que la criatura extreu dels múltiples models i certes situacions en les quals és observador receptor. Aquí entra el següent:

- 1) els models reals, especialment els pares, que mitjançant la seva relació mútua i manera de viure la sexualitat i la intimitat capten el significat més profund de la sexualitat, en creen un marc interpretatiu.
- 2) Els models intermediaris: joguines, vestits, objectes que remetent a la distinció de gènere.
- 3) Models d'imatge: fonamentalment els que apareixen en la pantalla de televisió, videojocs, Internet, cine i literatura: com es festeja, com es fan "avenços", com es "flirteja" o bé com es practica la sexualitat genital. Les diverses manifestacions sexuals solen estar protagonitzades per herois o estrelles de l'espectacle i tot aquest món que pul·lula per les "revistes del cor".

Malgrat la universalitat de les manifestacions sexuals precoces en totes les espècies, també hi ha mecanismes de **control de les motivacions sexuals**. En la nostra espècie, ho repetim de nou, són de tipus simbòlic: la institució familiar i els principis de la moral entre d'altres. El tema etern de discussió és on ubicar el plaer: com a mitjà en l'acte procreador o com a objectiu en si? La majoria d'aquests aspectes són generalment molt poc explícits quan es tracta l'educació sexual, en la família i en l'escola. Psicològicament, no té molt de sentit reduir-la a informar sobre l'anatomia i fisiologia de l'aparell sexual si no s'estableix, en l'àmbit de les capacitats cognoscitives dels nois i de les noies, les connexions que hi ha entre impulsos (motivacions) sexuals, plaer corporal i psicològic, identitat sexual, comunicació per mitjà del sexe, funció social procreadora de la família, ordre social, salut, etc. Almenys els educadors haurien de tenir ben present la complexitat del tema i tractar d'esclarir-lo per ells

#### Vegeu també

Vegeu l'apartat 1 d'aquest mòdul.

mateixos. Un tema debatut és "de qui és competència l'educació sexual". Tot i que és preferència de la família, l'escola pot aportar la seva part i cal que ho faci. A continuació exposem l'opinió d'un expert:

"L'única manera de garantir que l'educació sexual arribi a tothom és que sigui una activitat considerada normal dins l'escola. De fet, les famílies no garanteixen l'educació sexual adequada dels fills; a més, l'educació sexual dins la família i dins l'escola és diferent. En la família és incidental i parcial, i es prima l'aprenentatge mitjançant els models i el control directe de les conductes. En l'escola predomina la transmissió sistemàtica i professional de coneixements, l'educació sexual formal. Totes dues són necessàries i es complementen." (Félix López, 1990)

## 6.5. El desenvolupament de la identitat sexual

La psicologia del desenvolupament tendeix a tractar el tema de la identitat sexual i el de l'experiència psicològica del sexe per separat. Com ja hem dit, es considera la identitat sexual o de gènere com un procés cognitiu, ubicat, per tant, en la ment; l'activitat sexual, en canvi, és corpòria i està vinculada a les emocions, sentiments i sistemes motivacionals bàsics. La separació entre les dues facetes no té raó de ser ni tampoc la té la "localització" respectiva. Un component important de la identitat sexual és, sens dubte, l'experiència d'activitats sexuals; i viceversa, la sexualitat (com a exercici amb assentament en el cos) es viu diferentment, i s'obre, amb això, el camí a la identificació sexual distinta que cada sexe construeix d'ell mateix. Potser en aquest díptic hi ha reminiscències de la vella antítesi cartesiana cos / ànima. Ja que en situar ingènuament el sexe en el cos (en la "carn", com es deia antigament) es passa per alt que les vivències i la identificació sexual pertanyen, sobretot, a l'ordre simbòlic. En altres termes, la socialització és transcendental a l'hora de contemplar-se com a home o com a dona i en la manera d'experimentar el sexe com a home o com a dona.

Des del mateix moment del naixement comença el procés de socialització sexual. S'assigna un gènere a la criatura, d'acord amb la seva genitalitat, i això condicionarà les percepcions, les actituds i els comportaments dels adults amb el nadó. Si es vesteixen els nens i les nenes de manera diferent, a ells se'ls percep com a més forts i a elles com a més delicades, se'ls tracta, fins i tot, de maneres subtilment diferents, etc. Probablement aquest tractament discriminatori unit a la importància que la cultura humana en general atorga a la distinció entre sexes, dóna peu al fet que des de molt aviat les criatures captin selectivament els comportaments i els trets que en totes les cultures diferencien els homes de les dones. Aquí és on cal donar entrada a l'ordre simbòlic; les característiques "pròpies" de cada sexe es despleguen a la manera de marques del camí que haurà de seguir la criatura (equipada en néixer només amb el sexe biològic) fins a *ser* plenament home / dona. Aquestes marques comprenen des del vestit, pentinat, ornaments, presentació corporal, ritmes de moviment, expressió de sentiments, etc. fins als rols familiars i socials que distingeixen la dona de l'home en cada societat humana. Aleshores, no té cap paper important la bio-

### Lectura complementària

Leal, A. (2002). Narraciones audiovisuales y representaciones infantiles: los roles masculino y femenino. *Cultura y Educación*, 14 (3), 313-326.

logia dels sexes en el procés de la identitat sexual? Evidentment sí, però el problema radica justament en ponderar com aquesta es conjuga amb l'educació i les pautes culturals a l'hora de configurar la identitat.

A partir dels dos anys, quan aflora en els infants la capacitat per a establir categories, aquests es comencen a veure a ells mateixos com a homes o dones. Això sembla que és la base de la *identitat del gènere* o *identitat sexual*. Aquí parlarem d'un nucli d'autoidentificació més que no pas d'una identitat en el ple sentit de la paraula. Aquesta última requereix que, a més de dir de si mateixos "Jo sóc nen / jo sóc nena", comencin a crear la representació que totes les persones pertanyen a un o altre gènere. Ara bé, aquesta categorització, s'estableix socialment sobre la base dels atributs sexuals o sobre la base de trets de caire social? Aquí cal aclarir la distinció entre sexe i gènere. El concepte de sexe té connotacions biològiques i la seva referència és la funció sexual i reproductora. El concepte de gènere és sociocultural. "Farem servir el concepte de gènere, escriu Margaret Inton-Peterson (1988), per a referir-nos al complex de creences socials, actituds, conductes, ocupacions i activitats, etc. típicament associades als homes i dones en una societat".

La psicologia recorre a la noció de *gènere*, preferentment a la de *sexe*, perquè la distinció i classificació dels membres d'una societat sobre la base de les seves característiques anatòmico-sexuals i funció reproductora, encara que sigui ben real, ha quedat reescrita, a la manera d'un palimpsest, per l'aparell cultural. Les investigacions de l'autora acabada d'esmentar mostren que els infants no recorren als atributs sexuals (sens dubte, no als primaris però tampoc als secundaris, com els pits, amplada de malucs, barba, timbre de veu, etc.) a l'hora d'identificar els sexes, sinó que comencen pel pentinat: són nens les figures amb el cabell fosc i llis, les nenes són les que tenen els cabells clars i arrissats. Si bé un estudi fet a Amèrica del Nord no permet d'extrapolar aquesta conclusió a altres països o cultures, sembla que aquesta caracterització està influïda pels models estereotipats de nens i nenes dels programes televisius (actualment d'àmplia circulació en el món occidental).

Dins d'aquesta aproximació cognitiva al desenvolupament de la identitat de gènere, es postula que els infants adopten un esquema bàsic que organitza, processant-les selectivament, totes aquelles característiques que distingeixen i emmarquen les persones d'un sexe i de l'altre. La construcció d'un *esquema de gènere* es podria entendre com una redescrípció de representacions mentals. L'esquema indueix a valorar de manera més positiva tot allò que es considera propi del seu sexe i gran part dels seus interessos, activitats i preferències s'organitzen al voltant d'aquesta categorització i de conformitat amb aquesta. Evidentment, els pares i educadors, els jocs en grup i els mitjans de comunicació exerceixen un paper rellevant en aquest procés d'assimilació dels trets (força estereotipats encara) que defineixen cada gènere.

La psicologia del desenvolupament ha investigat algunes de les característiques que perfilen successivament aquest esquema cognitiu. Cap als set anys, la identitat sexual dels infants ha adquirit consistència: són homes o dones per a tota la vida. A vegades poden constatar que els rols assignats a cada gènere són més o menys aleatoris però, gràcies a una flexibilitat cognitiva més gran, això no qüestiona la identitat de gènere de les persones ni la seva mateixa. Igualment comprenen que el seu nucli és en la biologia dels sexes. La maternitat (amb l'halo del "misteri" que envolta les seves etapes: concepció, embaràs, part, etc.) hi ocupa un lloc probablement destacat pel que fa a les nenes. En qualsevol cas, aquesta flexibilitat més gran a què al·ludim no va acompanyada habitualment de flexibilitat de comportament segurament perquè la societat continua reforçant l'existència d'activitats i interessos sexualment tipificats. De fet, fins i tot en la prepubertat torna a aparèixer una rigidesa comportamental més gran en els rols masculins i femenins; la conformitat sembla ara complir més aviat la funció social de mantenir les diferències de sexe que no la de preservar la identitat.

La tendència a jugar i interactuar en grups segregats –els nens i les nenes, cadascú pel seu cantó– s'accentua al llarg dels anys de l'ensenyança primària. Entre les noies predomina la relació de grup reduït, amigues íntimes, mentre que entre els nois hi ha grups més nombrosos formant equips o colles per als jocs de competició. En aquest sentit, Maccoby (1988) sosté que la segregació de sexes en aquestes edats ve motivada pel desig dels nois i noies, respectivament, de no quedar "contaminats" amb els interessos vinculats a l'altre gènere i també d'evitar un possible compromís romàntico-amorós.

El diàleg següent, captat en els vestuaris d'una piscina, s'esdevé entre tres noies d'uns vuit a deu anys.

Noia 1: Vindràs després a fer un volt amb nosaltres?

Noia 2: Sí.

Noia 3: Que no surts amb en Ricard?

Noia 2: No. Ja no. Vam trencar.

Noia 3: Per què?

Noia 2: És que els seus amics el pressionaven molt. Li deien que no sortís amb mi, que anés amb ells perquè s'ho passaria millor. Però jo el convenceré que torni a sortir amb mi.

Al llarg de l'exposició ha quedat en l'aire el tema de la interrelació entre la biologia i la socialització en l'adquisició de la identitat social. La qüestió és si les característiques biològiques diferencials entre homes i dones es tradueixen, espontàniament i des de molt aviat, en comportaments diferenciats o bé els comportaments "propis" de cada sexe es configuren per la socialització i les pautes culturals. El tema no es pot tractar com a alternativa, sinó com una "composició" o interrelació. (Encara és menys fructífer plantejar-lo d'acord amb *quant* –si més o menys– pesen els factors biològics davant els de cria i educació.) En els aspectes biològics referents al sexe es dona especial relleu al paper de les **hormones sexuals** tant en l'organització anatòmica de l'aparell sexual com en les activitats sexuals pròpiament dites. Els biòlegs estan d'acord amb el fet que "la dependència del comportament sexual dels factors endocrins sembla disminuir a mesura que s'ascendeix per l'escala filogenètica, i hi

ha un control hormonal molt menys intens en els primats superiors i humans. Dit en altres termes, la contribució proporcional dels factors hormonals i els que provenen de l'experiència s'inverteix en les espècies superiors: aquí són aquests últims els que s'imposen" (Leshner, 1978).



## **7. Altruisme i conducta prosocial. El desenvolupament dels sentiments i criteris morals**

### **7.1. Introducció**

La moral és un ordenament de les relacions humanes amb vista a la cooperació. La moral crea un ordre simbòlic ja que fa referència immediata a valors: el que està bé o malament (en l'àmbit de les relacions humanes). La criatura humana no neix "persona moral"; els infants es fan persones morals en el procés de socialització. El que complica les coses és que es porten disposicions contradictòries en l'"equipatge": unes disposicions altruistes que indueixen a la cooperació; unes altres d'egocèntriques que desemboquen en agressió. L'educació moral es veurà obligada a "no desviar-se del camí" i cultivarà les predisposicions biològiques empàtico-altruistes. Això pel que fa al domini de les *actituds*. L'educació moral inclou també aspectes *racionals*: coneixements del que és moralment correcte dins cada societat humana i capacitat de raonar com s'apliquen els principis de conducta moral apresos. Tot això fa que en l'estudi del **desenvolupament moral** conflueixin intricadament els dominis social i individual, el dels sentiments i la raó.

### **7.2. L'altruisme i la competició en la naturalesa i entre els humans**

Freqüentment, la psicologia evolutiva tracta de buscar en la naturalesa (en el regne animal) les arrels profundes de certs comportaments que exhibeixen els humans. També hi ha pensadors que opinen que les inclinacions morals (o, millor dit potser, les intuïcions morals) són part de la nostra dotació biològica. Les idees de Rousseau s'hi dirigeixen. En els nostres dies, un premi Nobel, Sperry, ha parlat de "valors preferents innats" inscrits en el nostre sistema cognitivo-nerviós (Sperry, 1988). No obstant això, rastrejar en la biologia les arrels de la moralitat és una empresa ambigua. L'etologia ha estudiat a fons tant el comportament altruista en els animals com la competició i l'agressió entre aquests. Els comportaments existeixen perquè són adaptatius per als individus; també tots aquests estan regulats per mecanismes que difereixen notablement a mesura que s'ascendeix en l'escala filogenètica. Per tant, no val establir només comparacions entre comportaments (encara que se suposa que siguin adaptatius) sense tenir en compte la diversitat d'animals i nínxols ecològics que hi ha i, al mateix temps, la subtileza dels mecanismes que funcionen desencadenant-los i bloquejant-los. Per raons més ideològiques que biològiques, l'evolucionisme darwinià va remarcar la competició: la supervivència "del més apte", que aleshores es va interpretar com a supervivència "del

més fort". L'agressivitat produeix beneficis, és, doncs, "justificada"... Però, per què no es fa un elogi paral·lel de l'altruisme i la cooperació gràcies als quals les espècies també sobreviuen i es perpetuen?

La perspectiva sistèmica en biologia i psicologia ens depara alguns elements d'interpretació dels comportaments tant cooperatius com competitius al marge de prejudicis biològics. Els éssers vius són sistemes oberts que creen xarxes d'intercanvi en el seu entorn. En les espècies superiors es privilegien les transaccions que fan amb els congèneres: així neix la sociabilitat. Cada interacció "positiva" entre dos individus és un pas endavant en el seu desenvolupament i en la realització del nínxol ecològic que comparteixen. "Els fenòmens socials, escriu el biòleg xilè Humberto Maturana, sorgeixen de la recurrència d'interaccions en què, com a conseqüència de la congruència estructural entre els participants, *s'obre mútuament un espai d'existència en la convivència*" (Maturana, 1983). Aquí toquem de ple el tema de la cooperació que és a la base del grup familiar, de la feina i de l'expansió de la cultura humana. No obstant això, també hi ha **la competició**: quin és el seu lloc en aquest enfocament? La competició, presa en el sentit antagònic absolut (o tu o jo) és letal. Això no obstant, dins la multiplicitat d'interaccions, dins la xarxa social, es poden donar conflictes d'interessos (alimentaris, sexuals, territorials i d'altres) i sorgir la competició *en un domini concret*. Però és inacceptable el fet de considerar-la com a "lleï de vida". En expressió del mateix Maturana, "la competició és constitutivament destructiva perquè consisteix en la negació d'un espai de coexistència per a l'altre".

### **7.3. El desenvolupament de l'empatia, altruisme i prosocialitat en els infants**

L'empatia és una reacció emocional que porta a sentir-se "commogut" i particip dels sentiments que aclaparen algú. En els estats més avançats, implica posar-se en el lloc de l'altre, és a dir, assumir el paper (aprehensió de la situació, expectatives, reaccions, etc.) en la situació concreta. Molts psicòlegs sostenen que hi ha, en els infants, una empatia precoç cap a les persones que és la base del comportament altruista que més tard despleguen. L'empatia és, per als nens, una de les vies d'entrada al món mental de les persones.

Entre els psicòlegs que han estudiat seriosament l'empatia i el seu desenvolupament en els nens hi ha Martin Hoffman (1975 i publicacions subsegüents). La seva teoria tracta de conciliar les dimensions afectives de l'empatia amb les cognitives. Per Hoffman, la reacció empàtica es produeix espontàniament i abans de tota avaluació racional de la situació en què està l'altre; a poc a poc, els factors cognitius la modulen. Aquest autor assenyala que els infants de mesos sintonitzen fàcilment amb els estats d'aflicció o d'alegria que perceben en els altres. Però només en la mesura que comencen a desenvolupar el sentit del "jo" i, simultàniament, el de l'"altre" són capaços de reaccionar confortant-lo o compartint la satisfacció. Al començament, aquest compartir adopta maneres rudimentàries. Per exemple, si un menut plora desconsoladament, l'infant

que empatitza amb ell es pot quedar quiet mirant-lo o s'hi pot acostar a acariciar-lo o donar-li el que té a la mà... Ja als dos i tres anys, els infants capten que els altres tenen sentiments i que aquests són diferents als seus. O sigui, que l'alegria i les penes tenen fonts diverses. Les criatures es comencen a obrir camí en les ments dels altres (teoria de la ment) mitjançant la seva experiència de les emocions pròpies i alienes; d'aquesta manera sorgeixen les *raons* de compartir sentiments. Per exemple, un infant ara pot comprendre la vergonya o la ràbia d'un altre que ha estat renyat per un adult. Els infants empatitzen amb personatges imaginaris de narracions infantils o amb persones reals que es descriuen en situacions que indueixen a afligir-se o a alegrar-se. A partir dels sis i set anys, la ment dels nens s'obre a la comprensió de situacions que afecten globalment moltes persones: pobresa, fam, malalties, etc. Sens dubte, els mitjans de comunicació tenen un paper important. La reacció i comentaris dels pares davant de documentals i informatius té un gran pes en l'aprehensió d'aquestes situacions i la reacció empàtica que evoquen.

Fa pocs anys que ha sorgit la noció, entroncada amb l'empatia i molt més operativa, de *prosocialitat*. L'adjectiu "prosocial" es va encunyar com a antònim d'antisocial i la idea que ha guiat els psicòlegs a elaborar-lo ha estat la de fomentar, mitjançant l'educació, comportaments de tipus altruista, és a dir, accions que beneficien les persones amb qui un entra en relació sense que això impliqui necessàriament un benefici concret per a qui ho executa.

"Són comportaments prosocials aquells que, sense buscar recompenses externes, afavoreixen altres persones o grups o la consecució d'objectius socials; són els que augmenten la possibilitat de generar una reciprocitat positiva de qualitat, solidària en les relacions interpersonals o socials consegüents, al temps que salvaguarden la identitat, creativitat i iniciativa dels individus o implicats" (Roche, 1995).

La noció de conducta prosocial és operativa, es plasma en programes d'optimització del comportament amb infants i adolescents, i fomenta la pràctica de conductes cooperatives. La psicologia social aplicada ha demostrat que l'eficàcia i el rendiment tant personal com col·lectiu, es veuen afavorits per la convergència d'interessos i accions. Fins i tot, si adopta una perspectiva estrictament conductista, el comportament prosocial es pot considerar com un factor potent d'extinció de l'agressivitat o violència atès que n'és una alternativa o és incompatible amb aquestes. La prosocialitat guarda relació amb l'actitud de "consideració als altres". La formació en la prosocialitat recupera la dimensió reguladora de la convivència i el respecte cap als altres que tenien les normes d'"educació", i supera la rigidesa formal i la investeix de raons psicològicament plausibles per a la seva posada en pràctica.

L'antítesi del comportament altruista i prosocial és la *violència*. És oportú de reflexionar sobre la **violència entre companys d'escola**. La violència, que creix dia a dia en l'àmbit escolar, no es redueix a les baralles conegudes: sota una forma de maltractament, fustigació, intimidació, insults, malnoms, rebuigs, etc. "Es tracta de situacions en què un o diversos escolars prenen com a objecte de la seva actuació injustament un altre company o companya, el sotmeten, durant un temps prolongat a agressions físiques, burles, fustigació, amenaces, aïllament, etc. i s'aprofiten de la seva inseguretat, por i dificultats personals per a demanar ajuda o defensar-se. [...] El subjecte es veu en una posició de víctima de la qual no es pot escapar per mitjans propis. Aquesta situació destrueix, lentament però profundament, l'autoestima i la confiança en ell mateix en l'escolar agredit; pot arribar a desencadenar estats depressius o d'ansietat permanent que, com a mínim, dificulten l'adaptació social i rendiment acadèmic i, com a màxim, el poden portar al suïcidi" (Ortega, 1994). Aquesta relació entre agressor i agredit ha estat denominada pels anglesos *bullying* (de *bull*, 'toro') i suggereix metafòricament l'"investida" que pateix la víctima per part de l'intimidador a qui es pot qualificar de "pinxo" o "xulo".

#### Les tecnologies...

... de la informació i la comunicació han estat incorporades pels nens i les nenes en aquestes pràctiques.

Olweus (Ortega, 1994), que ha estat des d'Escandinàvia un dels pioners en l'estudi de la violència entre companys d'escola, atribueix als infants maltractadors dos perfils de personalitat diferents. Uns són els pròpiament denominats "pinxos" propensos a l'agressió física o a l'insult brutal; d'altres fan servir tècniques més subtils d'intimidació que manegen, ja personalment, ja per mediació de comparses de la banda intimidatòria. Les víctimes, també descrites per Olweus, són nois i noies més dèbils o maldestres, poc populars entre els seus companys, amb poca gràcia per al tracte social i amb una percepció baixa de la seva capacitat per a repel·lir l'atac o acudir a qui els pugui ajudar. No us penseu, finalment, que el panorama de la violència escolar es concentra en grups escolars de barris de classes poc afavorides o marginals; cada vegada passa més en col·legis privats amb desconeixement dels educadors que potser no arriben a penetrar en la tremenda dinàmica social que hi ha en el grup de l'aula. D'altra banda, en analitzar la violència escolar, concentrar-se en la personalitat de "botxins" i "víctimes" sense tenir en consideració, al mateix temps, l'entorn social (els àmbits o microsistemes) en què creixen uns i altres és falsejar la qüestió. Part de l'etiologia d'aquests comportaments, com remarca Rosario Ortega (1994) resideixen la violència estructural de les institucions en què està emmarcat el desenvolupament social dels nostres nois i noies.

#### 7.4. El desenvolupament de la moralitat

El desenvolupament de la moralitat constitueix una faceta important de la socialització en els valors. El desenvolupament moral comporta la interiorització d'uns principis que orienten la conducta del subjecte agent moral. Ara bé, aquests principis es traslladen en acte moral en determinades situacions amb els seus actors, el seu drama i les conseqüències que l'acció reporta.

Si bé l'acte moral és, en principi, una manera de cooperació, alimentada per sentiments d'empatia i prosocialitat, no qualsevol forma d'ajuda és equívocament moral (ho és refugiar un terrorista a qui la policia segueix els passos?); no qualsevol acció compassiva és moral (ho és executar una expropiació de béns a qui els necessita per a viure?). Temes tant d'actualitat com l'avortament i l'eutanàsia plantegen intensos dilemes morals.

Qualsevol acte moral apareix en una cruïlla: l'actor i la seva situació. La decisió moral és, d'una banda, qüestió de regles i principis però també requereix bàsicament una *interpretació* de la circumstància amb els antecedents i conseqüències per al mateix actor i per a altres persones. En la decisió moral intervé, a més, un jo *compromès psicològicament* que s'exigeix coherència entre uns principis que ha interioritzat i l'acte que fa, un jo compromès també pels sentiments d'autocomplacència o culpabilitat que resultaran d'aquell acte.

De Louis Pasteur s'explica que li van portar de Rússia (Sibèria) uns paisans que havien estat mossegats pels llops i havien contret la malaltia de la ràbia. Pasteur els va atendre amb tots els mitjans que tenia a l'abast aleshores, però aviat es va veure que estaven condemnats a morir de manera irremeiable. Nit i dia, els crits d'aquells agonitzants ressonaven en el recinte on estaven confinats. Pasteur va ordenar que se'ls donés una dosi letal, aquesta decisió es relaciona amb el que avui coneixem per *eutanàsia*. Clarament, apareixen els elements que integren l'acte moral; un actor i una norma social inequívoca: no matar; una interpretació de la situació, de les seves conseqüències; el conflicte de coherència interna entre el principi de primacia de la vida humana davant la mort irremissible; la compassió davant patiments inevitables; sentiments ulteriors per aquella decisió, etc. Com va sospesar Pasteur tot allò a l'hora de prendre la decisió?

De tot això s'extreu que allò que vagament denominem *desenvolupament de la moralitat* és un tema enormement complex. Una de les facetes és el desenvolupament de *la capacitat de prendre decisions en situació de conflicte moral* en què entren factors múltiples. Primer, són decisions que concerneixen l'**ordre moral** i els nens han de distingir aquest ordre del de les altres normes socials de convivència quotidiana. Segon, les decisions morals comporten una **interpretació de les circumstàncies** i previsió de les conseqüències. Tercer, són decisions en què influeix el **sentiment de culpabilitat** per la transgressió o per les conseqüències nocives que el conflicte comporta. Quart, les decisions morals s'ajusten a **principis i regles d'acció moral** que els concreten. Cinquè, la decisió moral **s'emmarca dins l'acció cooperativa**; per tant, guarda relació amb l'altruisme, l'empatia i la prosocialitat. La psicologia evolutiva gairebé no ha fet cas als tres primers aspectes consignats. Tradicionalment, s'ha centrat, per influència de Piaget, en el tema dels criteris de decisió moral (quart aspecte) i alguns autors han desenvolupat el tema dels fonaments empàtics altruistes de la moral (segon aspecte). Ens centrarem en aquests dos darrers temes, començant per l'últim.

## 7.5. La dimensió altruista i empàtica en el desenvolupament moral i Hoffman i Rawls

L'explicació de com els nens adquireixen la capacitat de decisió moral d'acord amb els sentiments altruistes innats en l'espècie humana té Hoffman com a principal expositor. En la seva teoria del desenvolupament moral, aquest autor recull i amplia les idees que primerament va esbossar en l'anàlisi de l'empatia infantil. En particular, insisteix en el coneixement que l'infant desenvolupa sobre les persones. En la línia de Piaget, remarca la importància que adquireix la coordinació de les perspectives dels actors de manera que arribin a establir formes de cooperació en què obligacions i avantatges quedin equilibrats. Aquí hi ha una al·lusió velada al procés de dissolució de l'egocentrisme infantil ("descentració"). Davant d'enfocaments cognitius que impliquen que la moralitat la construeix la criatura a còpia de reflexionar sobre les seves experiències, Hoffman recalca la importància de la labor socialitzadora dels pares quan fan reflexionar el nen sobre la projecció dels seus actes i les conseqüències que comporten: el discurs dels pares (i mestres) desperta sentiments i transmet coneixement.

Un altre autor afí a Hoffman és el filòsof moral John Rawls, molt influent entre els psicòlegs. El seu plantejament, resumit per Rest (1983), és que la motivació moral no descansa únicament en la *lògica* de la cooperació sinó que també es desplega a mesura que els infants tenen una *experiència* de l'amor, de la fidelitat i generositat que comporta la vida en comú en l'ordre de la justícia. Els inicis de la moralitat són en les vivències que la criatura té de l'amor que els seus pares li professen, en el reconeixement de la cura que en tenen i les seves preocupacions pel seu benestar; en justa reciprocitat, l'infant estima els pares, n'accepta les directrius i busca satisfer-ne els desitjos. En un segon temps s'obre a l'experiència d'una comunitat més extensa (el barri, la parròquia, el cercle d'amistats familiars...) i adverteix que els seus membres es prenen seriosament les obligacions i tracten de seguir els ideals. Aleshores, la criatura desenvolupa respecte i confiança i un sentiment de comunitat amb aquelles persones que l'inciten a associar-se amb elles. Més endavant, a mesura que la criatura s'adona que hi ha contractes socials que estan governats pels principis de justícia i que procuren el seu bé i el d'aquells a qui estima, s'obre als ideals abstractes de la cooperació humana. "És significatiu", comenta Rest, "que Rawls posi per davant l'experiència de la vida i els beneficis de què gaudeix la comunitat on regna la justícia i solament més tard la comprensió cognitivosocial i el compromís". Amb això, Rest al·ludeix a l'intens biaix cognitiu que va caracteritzar l'estudi del desenvolupament moral infantil des del començament: el 1932 Piaget amb el seu clàssic *Le jugement moral chez l'enfant* i després Kohlberg amb els treballs importants a partir dels anys cinquanta.

### Vegeu també

Sobre els orígens del coneixement social vegeu l'apartat 3 del mòdul "Desenvolupament cognitiu en nens i nenes de 2 a 11 anys".

## 7.6. El desenvolupament dels criteris de decisió moral: teories de Piaget i Kohlberg

L'aproximació a l'estudi de la socialització moral de l'infant ha tingut, pràcticament fins fa pocs anys, a Piaget i la seva obra esmentada com a referència fonamental. En aquesta s'interessa sobretot pel procés d'acatament i pràctica de les regles i, paral·lelament, per la manera com les criatures prenen consciència de la fonamentació social que les justifica racionalment. "Tota moral", escriu al començament del llibre, "consisteix en un sistema de regles i l'essència de la moralitat radica en el respecte que l'individu adquireix d'aquestes regles". Ara bé, ni els infants entenen, d'entrada, això que els adults anomenem regles ni, a mesura que les entenen, les compleixen pels mateixos motius. En altres paraules, les raons que donen del compliment de les regles varien evolutivament. Piaget va tenir la idea genial de plantejar el tema de les regles en l'àmbit infantil del joc i així va dedicar moltes hores a continuar el joc (de les bales) amb infants de diferents edats, amb qui va conversar i, a estones, va jugar. Les seves observacions són tan riques com variades.

En la *pràctica* de les regles, Piaget constata que hi ha una evolució psicològica en el nen que el porta de no practicar-ne cap (no hi ha regularitats en la seva manera de jugar) a una pugna entre els punts de vista dels jugadors que dona pas a acords cooperatius per a concloure, finalment, en una codificació negociada de les regles. Pel que fa a *la consciència de per què cal complir les regles*, Piaget observa també una evolució: al començament, la regla és una cosa intocable i coercitiva: "Tota modificació equival a una transgressió". Més tard, la regla es percep com un "acord" consensual: "Es pot transformar a condició que l'opinió general ho consenti". De tot allò, Piaget conclou que hi ha **dos tipus de moral**: la de coerció i la de consens cooperatiu. La primera l'anomena **heterònoma**, és a dir, la seva significació s'imposa a la consciència des de l'exterior; de fet, ve imposada per l'autoritat de l'adult. La segona, l'**autònoma**, neix de dins i s'ha gestat en el si d'una reflexió i intercanvi de punts de vista entre iguals. La cerca de consens orienta la ment dels infants cap a les nocions de reciprocitat i igualtat. D'aquí brolla el sentiment de justícia. Piaget ubica l'etapa de la moral heterònoma entre els dos i set anys, i la posa en relació directa amb l'egocentrisme que predomina en aquesta fase de la vida. De totes maneres, la noció d'egocentrisme, com a *caracterització global* d'una manera d'operar mental entre els dos i set anys, no és acceptable (recordeu les experiències de Margaret Donaldson). Quant a la reciprocitat de punts de vista que caracteritzarà l'etapa de la moral autònoma, Piaget la posa en relació amb la reversibilitat, un esquema mental típic del que després anomenarà període de les operacions concretes, que justament s'inicia cap als set anys.

### Piaget. Fases de desenvolupament moral

Moral heterònoma  
Moral autònoma

A Amèrica del Nord, Lawrence Kohlberg (1969 i altres publicacions) ha estat l'investigador més autoritzat en el tema de desenvolupament moral, tot i que, després, n'han aparegut molts d'altres (Rest, Turiel, Lickona, etc.). Kohlberg adopta el marc teòric piagetian. El seu centre d'interès és com es desenvolupen en les persones (infants i adults) els criteris segons els quals prendran decisi-

ons d'acord amb els valors morals. Kohlberg concep aquests últims valors com a representacions internes, socialment imbuïdes, que estableixen el que "està bé". En tractar els aspectes socials de la moralitat (interiorització de normes morals), Kohlberg afirma que el seu desenvolupament acompanya el desenvolupament del "jo" (identitat) que adopta actituds d'altres "jo" ("altre generalitzat" de G.H. Mead). També reconeix que en el desenvolupament moral hi ha involucrats els motius i l'afecte, però acaba conclouent que el progrés en els estadis de prendre una decisió moral ve determinat pels *canvis estructurals en la manera de pensar*. En una paraula, empelta el desenvolupament moral en el tronc cognitiu i el supedita a aquest.

El mètode de treball de Kohlberg va consistir a presentar a una població àmplia i diversificada una sèrie de dilemes morals; demanava als subjectes que es possessin en la pell del protagonista i que raonessin la decisió que prendrien en el seu cas. Un exemple de dilema moral citat amb freqüència és el següent:

Una dona estava desnonada a causa d'un càncer en estat avançat. El marit es va assabentar que hi havia un medicament, acabat de descobrir, que segons els metges la podria salvar. L'elaboració era molt cara, el descobridor (un farmacèutic) en multiplicava per deu el cost i venia la unitat a cent mil pessetes. El marit de la malalta, anomenat Heinz, estava mancat de mitjans i va buscar ajuda per tot arreu i només va aconseguir reunir cinquanta mil pessetes. Va anar a veure el farmacèutic a qui va explicar la gravetat de la seva dona i li va suplicar que l'hi vengués més barat o que li deixés pagar la resta més endavant. El farmacèutic s'hi va negar: "Sóc qui ha elaborat el producte i vull fer diners amb la seva venda". El senyor Heinz, desesperat, va forçar la farmàcia a la nit i va robar el medicament que necessitava la seva dona.

Com a resultat dels seus treballs, Kohlberg proposa que el desenvolupament moral passa per **sis estadis successius**. Cada estadi ve caracteritzat per una espècie de predisposició o "orientació mental" de l'actor moral. Els estadis s'han d'entendre en el sentit més estrictament piagetian, o sigui, cadascun amaga una estructura d'enjudiciament moral, cadascun suposa una reestructuració dels que hi ha per sota i aquests estadis són extensibles a tota la humanitat. En la teoria de Kohlberg, **els judicis morals estan íntimament relacionats amb el nivell operacional dels estadis del desenvolupament proposats per Piaget**.

Tot i que el treball de Kohlberg és monumental (va fer estudis transculturals, va continuar l'evolució del pensament moral en un grup control al llarg de vint anys), pateix diverses limitacions. La limitació més evident és estar excessivament lligat a la teoria racionalista de Piaget i articular-lo gairebé exclusivament sobre el progrés del pensament lògic. Una altra limitació emana de l'instrument d'obtenció de dades: l'entrevista. A ningú no se li escapa la distància entre allò que el subjecte opina que cal fer i el que realment faria immers en la mateixa circumstància que el personatge del dilema. A més, analitzar-ne el contingut és ardu i de resultats incerts. Els estadis són només un reflex pàl·lid de la gran complexitat dels judicis i decisions morals. Recentment, s'ha posat en relleu una altra limitació d'ordre més filosòfic que metodològic. Davant la premissa que la justícia distributiva i l'ètica del deure són les fonts indiscutibles de decisió moral, un nou corrent de pensament es qüestiona si

#### Kohlberg. Estadis de desenvolupament moral

- Nivell premoral (intel·ligència sensoriomotriu)
- Nivell preconventional (pensament preoperacional)  
Estadi 1. Càstig i obediència. Heteronomia  
Estadi 2. Propòsits instrumentals d'intercanvi. Individualisme
- Nivell convencional (pensament operacional concret)  
Estadi 3. Conformitat interpersonal i expectatives mútues  
Estadi 4. Equivalència de moral i legalitat
- Nivell postconventional (pensament operacional formal)  
Estadi 5. Contractes socials i drets individuals  
Estadi 6. Principis ètics universals



no hi ha, a més, altres motivacions en la relació social que serveixen de marc a decisions d'aquesta mena. Conclourem aquest apartat amb una breu reflexió sobre el tema.

### 7.7. Els vincles afectius interpersonal i la responsabilitat moral

En les seves *Investigacions sobre els dilemes morals*, Carol Gilligan (1982, 1988), psicòloga de la Universitat de Harvard i deixeble de Kohlberg, arriba a la conclusió que hi ha "veus" que dissenteixen de la perspectiva dels mestres Piaget i Kohlberg. Gilligan està d'acord amb Kohlberg que tota decisió moral neix d'un sentiment de responsabilitat; l'objecció –que és també una intuïció profunda– és que la responsabilitat de l'agent moral va més enllà del que concerneix purament a "ser honrat", és a dir, a complir amb allò que dicta la justícia i el deure.

La responsabilitat moral no és solament concebible en termes de donar a cadascú allò just sinó que també en els termes de respondre la crida dels altres: tenir cura, preocupar-se del benestar d'aquells amb qui un està vinculat.

Gilligan recupera per aquí la veta profunda que vincula la moral als sentiments d'empatia, altruisme i vinculació que els dona un aire suggeridorament renovador.

"A la pregunta 'Què és per a tu la responsabilitat?' una estudiant universitària va contestar: 'Responsabilitat és assumir un compromís (*commitment*) i complir-lo'. Aquesta resposta reflecteix la noció comuna de responsabilitat com a compromís personal i obligació contractual. Una concepció diferent és la que apareix en boca d'una altra estudiant: 'Responsabilitat és quan tu ets conscient dels altres i dels seus sentiments... És prendre's un mateix a càrrec al temps que mires cap als altres que t'envolten, i veure què necessiten i què necessito jo... prenent iniciatives'. En aquesta concepció alternativa, responsabilitat significa actuar responnent a les relacions; ara, el jo –com a agent moral– pren la iniciativa, adquireix consciència de les necessitats i les respon." (Gilligan i altres, 1988)

Gilligan situa l'arrel de la moral tradicional –la de la justícia– en les experiències dels menuts, indefensos i sotmesos a l'autoritat dels pares: l'impuls moral que incita a preocupar-se i tenir cura dels altres neix, en canvi, de l'experiència del vincle afectiu. En el nostre món ha prevalgut la visió moral de la justícia perquè sembla que és la més urgent per a posar límit a les seqüeles de l'individualisme, autonomia i autorealització independent que caracteritzen el prototip d'home en la nostra cultura. Però hi ha un altre vessant del jo-en-relació: és el que proposa que els vincles afectius i la interdependència són també dimensions primordials de l'experiència humana, mantenir el teixit relacional és tan urgent com respectar els principis d'equitat. D'aquí neix la moral de "tenir cura dels altres". És molt significatiu que sigui la veu de les dones, a la qual la nostra tradició gairebé no havia escoltat, la que hagi posat de relleu aquesta altra orientació, base de decisions morals. De fet, la moral de la justícia i la moral "de tenir cura de" no són excloents sinó que estan profundament compenetrades (com els sexes que les abanderaren): molts actes de justícia i de compliment del deure són expressió de la preocupació pels altres i la satisfac-

ció de les seves necessitats; recíprocament, dedicar afecte a les persones amb qui un està vinculat i no abandonar-les en la seva necessitat és una manera de justícia distributiva.

Potser això s'aprecia amb més claredat en contraexemples com l'abús sexual o els maltractaments als infants. Són immorals perquè són radicalment injustos o perquè són un atemptat a la relació parentofamiliar i, per tant, al vincle afectiu que cal que la presideixi? El mateix passa amb el racisme. És immoral perquè nega la igualtat i els drets d'alguns individus de la raça humana o ho és perquè trenca el teixit de coexistència humana per les matances ètniques que continua provocant?

Les investigacions de Kohlberg i les matisacions de Gilligan als seus dilemes i la manera d'afrontar-los els interlocutors ens fan veure que el nus dels problemes ètics és el conflicte de lleialtats i que per a resoldre'l no disposem d'una regla segura. En altres paraules, l'ètica és un domini d'opcions en què no hi ha principis inapel·lables (tret, potser, del valor de la vida humana), sinó *orientacions* i que, per tant, la decisió moral es pren a vegades en la incertesa i l'ambivalència. L'aportació de Gilligan, en concret, demostra que per a respondre els hipotètics dilemes morals, l'interlocutor els ha de reconstruir a la manera d'un episodi en què ell o ella siguin protagonistes i que això equival a contextualitzar-los i donar-los una estructura narrativa.

## Propostes de reflexió

1. Es poden donar diferents definicions o aproximacions a la socialització. De fet, els mòduls donen peu a enunciar aquest concepte de maneres (aparentment) diferents. Mostreu el fet que uns i altres diuen aproximadament el mateix.
  2. La socialització és un procés permanent. També és recíproc, és a dir, els pares són socialitzats pels fills. Mostreu totes dues coses.
  3. En diferents paràgrafs dels mòduls s'esmenta la idea de *representació social de la segona infància*. A què fa referència?
  4. Control dels nens... Discussió del que pot significar aquest concepte en la pràctica. Té relació amb la disciplina? Si suposem que sí, disciplina equival a càstigs?
  5. Citeu algun exemple (record de temps passats...?) que parli de la cooperació entre germans.
  6. Avui hi ha *formes noves de família* (monoparentals, parelles homosexuals, etc.) Plantegeu quina repercussió pot tenir això en la socialització (educació) dels nens i nenes.
  7. La família i l'escola constitueixen el *mesosistema* segons Bronfenbrenner. Què es el mesosistema? Poseu uns quants exemples de la influència recíproca entre famílies i escola.
  8. L'escola fa un ús abundant del que Vygotsky va anomenar *instruments de mediació semiòtica*. Per exemple...
  9. Quin significat s'ha de donar a l'expressió *socialitzar la ment*? És que la ment es fa social?
  10. En el joc de fantasia al qual s'entreguen els nens en grup es percep bé que no són tan egocèntrics com suposa Piaget. Hi esteu d'acord?
  11. Molts clamen contra la televisió perquè la seva influència –diuen– és negativa. Però la televisió té també la seva part positiva. Comenteu tots dos aspectes.
  12. El coneixement social enfonsa les seves arrels en la intersubjectivitat. Comenteu-lo.
  13. Els nens i nenes des de molt petits donen mostres de coneixement social. Quines poden ser les més primerenques? Comenteu com els adults captem que l'adquirim.
  14. La cita de Marilyn Shatz mostra com contribueix el llenguatge al coneixement social i com, recíprocament, el coneixement social incideix en el llenguatge. És un bucle. Expliqueu per què és un bucle.
  15. A propòsit de l'anècdota de la filla de Piaget, Jacqueline, per què el fet d'al·ludir alguna cosa (davant un interlocutor) entra dins el coneixement social? Quin mecanisme intermental implica l'al·lusió?
  16. Què és la *teoria de la ment*?
  17. No és la mateixa operació mental la que dóna compte del fet que...
    - a) els nens saben què és *tenir un desig*.
    - b) els nens saben explicar què és *tenir un desig*.
- Aclariu aquesta distinció recurrent a la noció de *representació mental* i els seus dos nivells.
18. Expliqueu alguns dels passos o fites en la construcció de la identitat a partir de la interacció social.
  19. Quina és la postura de Carol Gilligan pel que fa a la construcció de la identitat?
  20. En un lloc s'afirma que "la identitat és una representació de representacions". Quin significat té això?
  21. El jo (la identitat) és també *narració*. Què significa això que la identitat és un *conte*, una *novel·la*, una *història*, etc.?
  22. Si el jo (identitat) es construeix a partir dels altres, es tracta d'alguna cosa que ens deixen i després l'hem de tornar? Fins on depèn dels altres? O fins on és nostra?...
  23. En el text, les emocions es tracten com a excitacions (nervioses, fisiològiques, etc.) i en altres assignatures ja s'ha tractat aquest aspecte. Esbosseu-ne una síntesi. Presenteu arguments

que justifiquin que el biològic és un enfocament incomplet, que les emocions i la seva expressió tenen també funcions socials.

24. Mostreu com la inclinació per algú, les expressions emocionals (tant de la criatura com de la mare) tenen una funció de regulació social i també la tenen de regulació d'estats interns (por, recel, etc.). Què s'entén aquí per *regulació*?

25. Es pot considerar el món de les emocions i el món de la ment cognoscent com dues coses separades, estranyes l'una de l'altra? Raoneu la resposta.

26. Recolliu idees disperses en el text que serveixin de base per a afirmar que hi ha una *socialització de les emocions*. Equival això a l'afirmació que "les emocions s'experimenten (i s'expressen) en circumstàncies culturalment modelades"?

27. Si heu tingut ocasió de llegir el llibre *Inteligència emocional* és un bon exercici considerar en quins aspectes es relaciona (coincideix, es distancia) del contingut d'aquest mòdul.

28. Què vol dir que el sexe és viscut de manera simbòlica pels humans?

29. Comenteu, fent servir alguna anècdota, la importància que té la mirada dels adults (la mirada mai no és neutral!) en la socialització de la sexualitat infantil. Ah, però és que la sexualitat també és objecte de socialització?

30. Com contribueixen a reafirmar la diferenciació sexual les pel·lícules o sèries infantils (analitzeu algun exemple).

31. Sobre la sexualitat infantil i la seva educació hi ha moltes opinions. Des dels que diuen que és preferible deixar que la sexualitat infantil segueixi el seu curs espontani (i, per tant, que no s'ha de donar una educació sexual), fins a altres que els sembla inacceptable la "repressió" de la sexualitat infantil, però creuen que, amb tot, s'ha d'encaminar. Hi ha qui opina que l'educació sexual és competència dels pares i no de l'escola... També hi ha qui pensa que la sexualitat és perillosa (hi ha altres adjectius, etc.) i que ha de ser necessàriament controlada des de la primera infància. En què quedem?

32. El desenvolupament de la moralitat concerneix els sentiments i la raó. Especifiqueu això: què s'entén aquí per *sentiments*? Quines són algunes de les dimensions *racionals* de la moralitat?

33. Quina és l'originalitat de l'aportació de Carol Gilligan a l'anàlisi del desenvolupament de la moral?

#### Vegeu també

Vegeu l'apartat "El nínxol ecológicosocial" del mòdul "Desenvolupament social, afectiu i comunicatiu en els dos primers anys".

## Bibliografia

### Bibliografia i referències bibliogràfiques

#### Lectures recomanades

Rubin, Z. (1980). *Amistades infantiles*. Madrid: Morata (Serie Bruner).

Bennett, M. (1997). *El nen com a psicòleg* (cap. 2 i 3). Barcelona: Ediuoc.

#### Referències bibliogràfiques

Ariès, Ph. (1962). *L'enfant et la vie familiale dans l'Ancien Régime*. Paris: Le Seuil.

Armon-Jones, C. (1986). The social functions of emotion. A R. Harré (Ed.), *The Social Construction of Emotions*. Oxford: Blackwell.

Bateson, G. (1949). Bali: the value system of a steady state. A G. Bateson. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine, 1972 (trad. cast. *Pasos para una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa).

Bateson, G. (1972). Social planning and the concept of deutero-learning. A G. Bateson. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine.

Berger, P. i Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Blake, I. K. (1993). The socio-emotional orientation of mother-child communication in African-American families. *Int. J. Behav. Devel*, 16, 443-463.

Broch, H. B. (1990). *Growing up Agreeably. Bonerate Childhood Observed*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Campos, J. (1994). The new functionalism in emotion. *SRCD Newsletter. Spring issue*.

Campos, J., Barrett, K. C., Lamb, M., Goldsmith, H. H. & Stenberg, C. (1983). Socioemotional development. A P. H. Mussen (ed. general). *Handbook of Child Psychology*, II. New York: Wiley.

Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and Social Order*. New York: Charles Scribner.

Darwin, C. (1872). *The Expression of Emotion in Man and Animals*. London: Methuen.

De Laguna, G. (1927/1963). *Speech. Its function and development*. New Haven: Yale University Press.

Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Oxford: Blackwell.

Dunn, J. (1990). La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas. A J. Bruner i H. Haste (Comps.), *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.

Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feelings states between mothers and their young children. *Dev. Psychol.*, 23, 132-139.

Dunn, J. & Mcguire, S. (1992). Sibling and peer relationships in childhood. *J. Child Psychol. Psychiatry*, 33, 67-105.

Ekman, P. (1972). *Emotion in the Human Face*. Cambridge University Press (2a. edició 1982).

Fernald, A. & Morikawa, H. (1993). Common themes and cultural variations in Japanese and American mother's speech to infants. *Child Dev.*, 64, 637-656.

Freud, A. (1984). *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Barcelona: Paidós.

Garvey, C. (1974). *El juego infantil*. Madrid: Morata.

Geertz, C. (1984). 'From the native point of view'. On the nature of anthropological understanding. A R. A. Shweder & R. A. LeVine (Eds.), *Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gelman, R. & Spelke, E. (1981). The development of thoughts about animate and inanimate objects: implications for research on social cognition. A J. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social Cognitive Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1988). Remapping the moral domain: new images of self in relationship. A C. Gilligan, J. V. Ward & J. M. Taylor (Ed.), *Mapping the Moral Domain*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Gilligan, C., Ward, J. V., & Taylor, J. M. (Eds.). (1988). *Mapping the Moral Domain*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Goodnow, J. (1990). The socialization of cognition. What is involved?. A J. W. Stigler, R. A. Schweder & G. Herdt (Ed.). *Cultural Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Gordon, S. L. (1989). The socialization of children's emotions: emotional culture. A C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's Understanding of Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harré, R. (1989). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Harré, R. (1986). An outline of the social constructionist viewpoint. A R. Harré (Ed.). *The Social Construction of Emotions*. Oxford: Blackwell.
- Harter, S. & Whitesell, N. R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotions concepts. A C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's Understanding of Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1970). Peer relations. A P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley.
- Hobson P. (1994). Perceiving attitudes, conceiving minds. A C. Lewis & P. Mitchell (eds.), *Children early understanding of mind: origins and development*. Hillsclan: Erlbaum.
- Hoffman, M. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Dev. Psychol.*, 11, 623-627.
- Hudson, J. A. (1993). Understanding events: the development of script knowledge. A M. Bennett (Ed.), *The child as psychologist*. Harvester Wheatsheaf.
- Humphreys, A. S. & Smith, P. K. (1984). Rough and tumble play in preschool and playground. A P. K. Smith (Ed.), *Play*. Oxford: Blackwell.
- Inton-Peterson, M. (1988). *Children's Concept of Gender*. Norwood: Ablex.
- Izard, C. (1971). *The Face of Emotion*. New York: Appleton Century Crofts.
- Izard, C. (1972). *Patterns of Emotions*. New York: Academic Press.
- Josselson, R. (1994). Identity and relatedness in the life cycle. A H. A. Bosma, T. Graafsma, H. D. Grotevant & D. Levita (Eds.), *Identity and Development*. Thousand Oaks (Ca.): Sage.
- Kagan, J. (1981). *The Second Year of Life*. Harvard University Press.
- Kagan, J. (1981). *The Second Year. The Emergence of Self-awareness*. Harvard University Press.
- Kaye, K. (1982). *La vida social y mental de los bebés*. Barcelona: Paidós.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. A D. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization*. Chicago: Rand McNally.
- Konner, M. (1972). Aspects of the developmental ethology of a foraging people. A N. Blurton-Jones (Ed.), *Ethological studies of child behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. & Jonhson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press (trad. cast. ed. Cátedra).
- Leshner, A. (1978). *An Introduction to Behavioral Endocrinology*. Oxford University Press.

- Lewis, M., Young, G., Brooks, J., & Michalson, L. (1975). The beginning of friendship. A M. Lewis & L. A. Rosenblum (Ed.), *Friendship and Peer Relationships*. New York: Wiley.
- Linaza, J. L. i Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- López, F. (1990). *Educación Sexual*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Maccoby, E. (1988). Gender as a social Category. *Dev. Psychol.*, 24, 755-765.
- Maturana, H. (1983). Fenomenología del conocer. *Revista de Tecnología Educativa*, 8, 228-251.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press (trad. cast.: *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 1972).
- Nelson, K. (1974). Concept, word and sentence: interrelations in acquisition and development. *Psychol. Rev.*, 81, 267-285.
- Nelson, K. & Gruendel, J. (1981). Generalized event representations: basic building blocks of cognitive development. A M. Lamb i A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Perinat, A. (1993). *Comunicación animal, comunicación humana*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (trad. cast. Buenos Aires: Nueva Visión).
- Piaget, J. (1932). *El desarrollo del criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1946). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Beh. Brain Sci.*, 1, 515-526.
- Rest, J. (1983). Morality. A P. H. Mussen (ed. general). *Handbook of Child Psychology*, 111. New York: Wiley.
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación de la prosocialidad*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rosaldo, M. (1984). Toward an anthropology of self and feeling. A R. A. Shweder & R. A. LeVine (Eds.), *Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (1992). Peer relationships in childhood. A M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An Advanced Textbook*. Hillsdale: Erlbaum.
- Rubin, Z. (1981). *Amistades infantiles*. Madrid: Morata.
- Sarbin, T. (1986). Emotion and act: roles and rhetoric. A R. Harré (Ed.), *The Social Construction of Emotions*. Oxford: Blackwell.
- Schank, R. & Abelson, R. (1978). *Scripts, plans goals and understanding*. Hillsdale: Erlbaum (trad. cast. a Paidós).
- Shatz, M. (1994). Theory of mind and the development of social-linguistic intelligence in early childhood. A C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Childrens early understanding of mind: origins and development*. Hillsdale: Erlbaum.
- Sperry, R. (1988). Psychology's mentalist paradigm and the religion / science tension. *American. Psychol.*, 43, 607-613.
- Spitz, R. (1965). *El primer año de vida*. Madrid: Aguilar.

- Sroufe, A. L. (1979). Socioemotional development. A J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of Infant Development*. New York: Wiley.
- Stern, D. N. (1985). *El mundo interpersonal del infante*. Barcelona: Paidós.
- Sutton-Smith, B. & Roberts, J. M. (1981). Play, games and sports. A H. C. Triandis i A. Heron (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, 4, Developmental psychology. Boston: Allyn & Bacon.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. cast. a Paidós).
- Trevarthen, C. (1984). Emotions in infancy: regulators of contact and relationships with persons. A K. Sherer & P. Ekman (Ed.), *Approaches to Emotion*. Hillsdale: Erlbaum.
- Trevarthen, C. (1992). An infant motives for speaking and thinking in the culture. A A. H. Wold (Ed.), *The Dialogical Alternative*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Weisner, T. S. (1989). Comparing siblings relationships across cultures. A P. Zukow (Ed.), *Sibling Interaction across Cultures: Theoretical and Methodological Issues*. New York: Springer Verlag.
- Werner, H. i Kaplan, B. (1963). *Symbol Formation*. New York: Wiley.
- Whiten, A. (1994). Grades of mindreading. A C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Childrens early understanding of mind: origins and development*. Hillsdale: Erlbaum.
- Whiting, B. B. & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Widdershoven, G. (1994). Identity and development. A narrative perspective. A H. A. Bosma, T. Graafsma, H. D. Grootevant & D. Levita (Eds.), *Identity and development*. Thousand Oaks (Ca.): Sage.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Zahn Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Dev.*, 50, 319-330.