

Educació i desenvolupament

Miras, M. (1991) Educación y Desarrollo. *Infancia y aprendizaje*, 54. pp. 3-17.

Introducció

L'observació de qualsevol persona al llarg dels anys permet constatar, entre altres coses, com es modifiquen les seves característiques físiques i psíquiques. Que les persones canviem al llarg del nostre cicle vital és una evidència. L'explicació d'aquesta evidència -en què, com i per què canviem- ha estat i continua essent el repte d'algunes branques del saber humà.

En aquest marc, la relació entre l'evolució de les persones i l'educació és una de les qüestions que es planteja de manera recurrent des de diferents òptiques, en especial des de les perspectives psicològica i pedagògica. Hi ha alguna relació entre el desenvolupament psicològic i l'educació? Quin paper té l'educació en el desenvolupament i l'evolució de les persones? Quin paper hi hauria de tenir?

En termes generals, al llarg del temps podem trobar dos grans tipus de postures davant d'aquestes qüestions. La primera postula una relació estreta entre tots dos aspectes, fins a arribar a vegades a una identificació entre ells. Així, s'entén que la persona assoleix un nivell de desenvolupament més alt de desenvolupament com més educada és. L'educació, i especialment l'educació formal, permet que les persones adquireixin una sèrie de coneixements, la qual cosa redunda en un nivell més alt d'evolució i desenvolupament.

Aquesta concepció es troba sens dubte en l'origen del reconeixement actual del dret de tota persona a l'educació. Els plantejaments democràtics de la Revolució Francesa i la revolució industrial europea (Cole, Wakai, 1984) establiren les bases ideològiques i econòmiques que van fer possible l'extensió progressiva de l'escolarització obligatòria i l'accés gradual d'un major nombre de persones a nivells superiors d'educació.

El segon tipus de postura qüestiona la identificació entre desenvolupament i educació, o com a mínim entre desenvolupament i educació formal. Els precedents es poden trobar en les idees dels filòsofs de la Il·lustració, especialment en els plantejaments pedagògics de J. J. Rousseau. Fins a cert punt algunes d'aquestes idees troben la justificació posterior en la teoria darwiniana de l'evolució de les espècies.

Des d'aquesta perspectiva el desenvolupament de les persones és un procés natural, harmònic amb les lleis de la natura. La societat ha de respectar el lliure desenvolupament dels individus en funció de la seva pròpia experiència. En aquest sentit, es postula que l'educació en general, i de manera més específica l'educació formal, pot resultar una traba a l'evolució natural, que es prejutja com a bona. En els plantejaments més extrems, aquesta postura entén l'educació com a imposició perniciosa que interfereix en el desenvolupament espontani de les persones. En tot cas, malgrat totes les variants i els matisos, aquesta segona postura introdueix la idea d'una separació entre els processos de desenvolupament i d'educació i en replanteja les relacions mútues, entenent que cadascun d'ells posseeix unes característiques i una identitat pròpies.

Les dues postures exposades han tingut alternativament un pes més o menys gran al llarg dels dos últims segles i es pot dir que en algunes de les seves variants continuen coexistint en l'actualitat. L'emergència al llarg d'aquest període de disciplines científiques, l'àmbit d'estudi de les quals guarda relació més o menys directa amb aquesta problemàtica, ha permès replantejar aquestes qüestions d'acord amb nous coneixements amb els quals es puguin confirmar, justificar o rebatre les postures anteriors.

El concepte comú de desenvolupament psicològic

Una d'aquestes disciplines és, sens dubte, la psicologia i, de manera més específica, la psicologia evolutiva, com a disciplina que estudia els processos de canvi que tenen lloc en la conducta de les persones al llarg del seu cicle vital. Durant l'últim segle els treballs efectuats pels psicòlegs evolutius han permès assolir un coneixement més gran del procés de desenvolupament de l'ésser humà. En l'actualitat disposem de nombroses dades sobre els canvis psicològics que tenen lloc en els diferents períodes de vida, i en diversos models i teories que pretenen explicar el procés de desenvolupament que configuren els canvis esmentats. Aquestes teories encara són heterogènies quant a la diversitat d'aspectes de la

conducta als quals es refereixen i també discrepen àmpliament pel que fa als factors que consideren responsables dels canvis i del desenvolupament psicològic.

Malgrat aquesta diversitat, alguns corrents teòrics han gaudit d'una acceptació més gran en les últimes dècades i la seva visió sobre el desenvolupament psicològic encara preval en el panorama actual de la psicologia evolutiva. Les diferents teories i models als quals ens referim comparteixen una sèrie d'idees sobre els tipus de canvi comportamental que tenen lloc en l'àmbit evolutiu, la qual cosa permet delimitar fins a cert punt un concepte "comú" de desenvolupament que, en gran mesura, ha traspassat les fronteres de la psicologia evolutiva.

Des d'aquesta perspectiva, s'entén el desenvolupament psicològic com un procés que implica modificacions globals en la conducta de la persona, modificacions que són, alhora, duradores i, en general, de caràcter irreversible, per oposició a altres modificacions o canvis de caràcter momentani o bé transitori. La noció de desenvolupament també es troba lligada en general a la idea de processos de canvi comuns a tots els membres de l'espècie, és a dir, canvis de tipus universal i independents, a grans trets, dels contextos físics i socials concrets en què té lloc el desenvolupament de les persones. Així mateix, el concepte de desenvolupament que aquestes teories vehiculen condueix a considerar-lo com un procés de canvi intern, natural i espontani de la conducta, no lligat a la voluntat o la consciència de la persona.

Sovint les teories precedents van associades a una concepció del desenvolupament com a fruit de la maduració orgànica, en especial neurofisiològica^[1]. Al costat de la maduració, alguns marcs teòrics també proposen altres factors explicatius del desenvolupament, com, per exemple, una certa experiència de caràcter "universal" en relació amb el món físic o bé determinats mecanismes generals de funcionament psicològic (cognitiu o altres) dels quals es trobaria dotada la persona a través de la seva herència genètica. En altres paraules, en el transcurs del temps, a partir de la maduració, de la posada en funcionament de determinats mecanismes psicològics i de determinada experiència genètica i personal amb l'entorn, l'ésser humà modifica progressivament la conducta.

Finalment, convé destacar que les teories del desenvolupament de més influència en els últims temps han afavorit una concepció del desenvolupament com a procés intern i individual. Aquests marcs teòrics atribueixen a l'entorn social, les persones que es troben al voltant de l'individu i que interactuen amb ell, un paper escàs en el procés de desenvolupament o, en tot cas, no es considera un factor determinant d'aquest desenvolupament. Com a màxim els diferents contextos socials hi influïrien pel que fa al ritme dels canvis evolutius, accelerant-ne o endarrerint-ne l'aparició. En aquest sentit, tal com assenyala J. Bruner (1986), es transmet una idea genèrica del desenvolupament com a "viatge solitari de cadascú pel seu compte".

Segons el nostre parer, el concepte "comú" de desenvolupament que acabem d'esbossar succintament ha permès refermar i justificar la idea d'una escassa relació entre el procés de desenvolupament i l'educació, aportant arguments i dades de caràcter científic. A vegades, el suport a aquesta idea es produeix implícitament, pel simple fet d'obviar el problema no fent cap referència a aquesta relació. En el cas d'alguns marcs teòrics, i sobretot de nombrosos estudis de tipus descriptiu, la indefinició del paper que té l'educació en els processos de canvi evolutiu afavoreix implícitament una concepció dels processos educatius com a processos dissociats del procés de desenvolupament mateix.

En el context dels marcs teòrics que es plantegen explícitament aquesta relació, els processos educatius es tendeixen a concebre en general com un possible suport als processos de desenvolupament, suposant que tinguin lloc d'acord amb la dinàmica interna d'aquests darrers. L'educació, entesa en sentit ampli com a procés mitjançant el qual una persona incideix en la conducta d'una altra amb la intenció de provocar en ella una sèrie de canvis, ha de supeditar-se necessàriament a la dinàmica dels canvis naturals i espontanis que es produeixen en les persones, sense interferir-hi o avançar-s'hi. Com a conseqüència lògica de l'escàs paper atribuït a l'entorn social, als "altres", en el desenvolupament, l'educació no es considera en cap cas com un factor determinant o decisiu d'aquest desenvolupament. Els processos educatius actuarien, per tant, com a acompanyants circumstancials, sol·lícits o a vegades molestos, en el viatge fonamentalment solitari que és el desenvolupament^[2].

Avançant una mica més en aquesta mateixa línia, des d'algunes perspectives s'ha proposat considerar el desenvolupament natural com a objectiu últim de l'educació, entenent que s'ha d'orientar de manera prioritària a promoure i facilitar els processos universals de desenvolupament. Tal com s'ha assenyalat anteriorment (Bereiter, 1970; Duckworth, 1981; Coll, 1987), aquesta idea sembla contradictòria i

incoherent si es considera alhora el desenvolupament natural com un procés que, al capdavall, no depèn de la incidència o l'ajut extern d'altres. Si això fos així, la proposta anterior significaria que els processos educatius tenen com a finalitat fonamental facilitar l'aparició d'uns canvis en la conducta de les persones que, de totes maneres, a l'últim es produïrien tard o d'hora.

La concepció del desenvolupament predominant en psicologia evolutiva ha influït de manera decisiva en altres disciplines psicològiques, especialment en la psicologia de l'educació. Això no és estrany si tenim en compte que la psicologia de l'educació s'ha concebut fonamentalment com una psicologia aplicada a l'educació, i en molts casos com una psicologia evolutiva aplicada a l'educació (Coll, 1989). Lògicament, des d'aquesta perspectiva extrapoladora també s'ha reforçat la idea de l'educació com a element de suport o ajut al procés de desenvolupament natural.

Però tampoc des de les concepcions no extrapoladores de la psicologia de l'educació, que defensen la seva especificitat com a disciplina que estudia els processos de canvi comportamental que tenen lloc com a resultat de la influència educativa, aquest panorama no s'ha vist substancialment modificat aquest panorama. Probablement a causa de la necessitat de desmarcar-se de les posicions extrapoladores predominants, aquestes concepcions s'han centrat de manera prioritària en l'estudi dels canvis que es produeixen en les persones com a resultat específic de l'educació, i més concretament de l'educació formal, accentuant-ne les característiques diferencials més que la seva relació amb els canvis evolutius i analitzant-los molt sovint al marge d'aquests canvis, com si es tractés de processos independents es tractés.

En general, malgrat això, la psicologia de l'educació considera el desenvolupament novament com un punt de referència, en tant que els diferents nivells de desenvolupament determinen els processos educatius possibles. El procés de desenvolupament apareix així com una cosa donada, com uns nivells evolutius que hi són, que és necessari tenir en compte i als quals és necessari adaptar-se. Els processos educatius, per la seva banda, generen nous tipus de canvis en la conducta de la persona, que en certa manera semblen "afegir-se" amb més o menys encert als canvis evolutius fruit del desenvolupament natural.

En resum, encara que amb matisos, les concepcions predominants tant en el camp de la psicologia evolutiva com en el camp de la psicologia de l'educació comparteixen i vehiculen la idea d'un procés de desenvolupament psicològic universal, que es produeix amb independència dels processos educatius en els quals participa la persona. La hipòtesi que aquests no tenen una incidència directa en el procés natural de desenvolupament, o almenys no pas una incidència decisiva pel que fa al rumb que pren o la seqüència en què apareixen els canvis evolutius, al costat de la idea que el nivell de desenvolupament assolit en un determinat moment evolutiu és el límit al qual s'han d'atendre els processos educatius, s'ha consolidat àmpliament en el camp psicològic i educatiu.

Una alternativa al concepte comú de desenvolupament psicològic: el caràcter cultural i social del desenvolupament

A aquestes hipòtesis, que es deriven fonamentalment de la concepció del desenvolupament com a procés de caràcter natural, universal, intern i individual, se n'han contraposat d'altres que tenen l'origen en diferents marcs teòrics^[3]. Respecte a això, i sense pretendre ser exhaustius, destaquen les hipòtesis generades dintre del marc teòric inicialment elaborat per Vygotsky i els seus col·laboradors, hipòtesis que, ampliades i revisades en l'actualitat, compten cada vegada amb més suport en el terreny psicològic. Aquesta concepció postula una manera diferent d'entendre el procés de desenvolupament psicològic i, cosa que és més important respecte a la problemàtica que ens ocupa, una relació diferent entre educació i desenvolupament.

El canvi d'òptica que representa aquesta perspectiva té l'origen en la consideració de les peculiaritats que comporta el desenvolupament humà respecte al d'altres espècies. Si es pot dir que la concepció maduracionista, natural i individual del procés de desenvolupament que hem analitzat anteriorment accentua, fins a cert punt, aspectes que podrien considerar-se comuns a les distintes espècies, des d'aquesta perspectiva l'èmfasi radica en el caràcter cultural del desenvolupament humà. El pas d'un desenvolupament estrictament biològic i maduratiu a un desenvolupament de caràcter social i cultural és, des d'aquesta perspectiva, una característica específica de l'espècie humana.

El pas a un desenvolupament de tipus social i cultural es produeix, segons la teoria de Vygotsky^[4], com a conseqüència de l'ús per part de l'ésser humà d'eines de caràcter psicològic, especialment de signes. La

creació d'aquests nous tipus d'instruments, precedida filogenèticament per l'ús d'eines físiques en el cas dels simis superiors, comporta un canvi qualitatiu radical en el desenvolupament de l'espècie, ja que permet noves formes d'activitat a l'ésser humà. L'activitat de la persona deixa d'estar controlada directament pel medi i de constituir-hi una mera resposta als estímuls. Gràcies a la creació i utilització d'estímuls de caràcter artificial -eines i signes-, que l'ésser humà utilitza com a mitjancers entre ell mateix i el medi físic i social que l'envolta, la persona aconsegueix regular intencionalment la conducta dels altres i la seva pròpia conducta. En definitiva, per tant, a diferència d'altres espècies, l'ús d'estímuls mitjancers fa possible que l'activitat humana sigui una adaptació activa i voluntària al medi, abans que una adaptació mecànica o purament reactiva.

L'aparició d'aquestes noves formes de mediació de l'activitat, responsables, segons Vygotsky, de l'emergència de les funcions psicològiques superiors en l'ésser humà, es troba estretament relacionada amb una sèrie de canvis en la vida social, fonamentalment amb l'aparició del treball socialment organitzat i l'inici de la cultura, de la història sòcio-cultural de l'espècie. L'ús i l'evolució progressiva de les eines i dels signes psicològics fa possible l'evolució i el canvi sòcio-cultural, i també la transmissió de la cultura entre els membres de l'espècie a través de les successives generacions. Segons Vygotsky, a partir d'aquest moment el desenvolupament de l'ésser humà té lloc en un medi físic i social culturalment organitzat, que difícilment es pot qualificar de "natural".

Des d'aquesta perspectiva la cultura es concep en sentit ampli, com el conjunt d'adaptacions de diversa índole (socials, psicològiques, tecnològiques, econòmiques, etc.) que un determinat grup humà ha anat elaborant al llarg del temps i que configuren la "manera de viure" compartida per aquest grup. En aquest sentit, les diferents cultures constitueixen les diferents respostes adaptadores dels grups humans als entorns en què s'han anat desenvolupant històricament. Les cultures inclouen una àmplia varietat d'aspectes o elements adaptadors: costums, pensaments, creences, coneixements del món físic i social, emocions, ideologies, valors, actituds, pautes de conducta, institucions, estructures d'activitats i relació social, etc. (Cole i Wakai, 1984). Entesa la cultura en aquests termes, és evident que el desenvolupament de l'ésser humà té lloc necessàriament en el si d'un determinat context cultural, que comporta maneres específiques d'interpretar i actuar en el medi, tant físic com social, en què es produeix l'evolució de la persona.

En aquest sentit, la cultura és una de les dues maneres en què es transmeten les "instruccions" de com han de créixer els éssers humans de generació en generació, encara que no pas l'única (Bruner, 1986). La insistència en el paper específic de la cultura en el desenvolupament humà no ens ha de portar a oblidar la base biològica sobre la qual es fonamenta. L'altra manera en què es transmeten les "instruccions" per al desenvolupament és a través del genoma humà, la nostra herència genètica, per la qual cosa es pot establir una distinció entre dos tipus bàsics de canvis comportamentals que tenen lloc en el procés de desenvolupament de l'ésser humà: els canvis psicobiològics i els canvis culturals (Ogbu, 1988). Els primers són el resultat de la maduració orgànica de l'individu, mentre que els segons apareixen com a resultat de l'adquisició d'una sèrie de competències (cognitives, afectives, socials, etc.) pròpies de la cultura a la qual pertany la persona en desenvolupament.

La idea d'una doble línia de desenvolupament ja apareix en els plantejaments teòrics de Vygotsky, el qual distingeix entre la línia de desenvolupament natural i la línia de desenvolupament cultural. La línia de desenvolupament natural s'associa a l'emergència de les funcions psicològiques elementals i es regeix fonamentalment per principis de tipus biològic. Mentre que aquestes funcions psicològiques (sensacions, formes elementals d'atenció i memòria, etc.) són encara comunes a l'ésser humà i a altres espècies animals, tal com exposàvem anteriorment, les funcions psicològiques superiors (memòria voluntària, atenció activa, pensament abstracte, afectivitat, etc.) són específiques de l'espècie humana i van associades a la línia cultural del desenvolupament, que es regeix en aquest cas pels principis de mediació instrumental i descontextualització^[5]. En termes generals, Vygotsky considera el desenvolupament psicobiològic com una condició necessària, encara que no pas suficient, perquè es produeixi el desenvolupament cultural (Wertsch, 1988). El desenvolupament natural o psicobiològic seria, per tant, la base sobre la qual es fonamentaria en el desenvolupament cultural, el qual s'ha d'explicar mitjançant el recurs a factors diferents de la maduració orgànica o l'experiència estrictament individual.

No obstant això, malgrat establir aquesta distinció, Vygotsky insisteix reiteradament que totes dues línies de desenvolupament no s'han d'entendre com a processos paral·lels o independents. El desenvolupament de l'ésser humà és un procés unitari i global, en el qual conflueixen i s'interrelacionen els processos de canvi psicobiològic i cultural. Així, la línia cultural del desenvolupament i els canvis que provoca en la conducta a la persona no són simplement canvis afegits o superposats als provocats per la

maduració biològica i l'experiència individual; el procés de desenvolupament constitueix un tot unitari, que només es pot entendre si es consideren de manera simultània i relacionada tots dos tipus de canvis.

El paper de l'educació en el desenvolupament psicològic

Malgrat l'estreta interrelació existent entre els canvis comportamentals de caràcter cultural, hi ha una clara diferència entre ells respecte al paper que exerceix l'entorn social en el seu desenvolupament. Com acabem d'indicar, els canvis psicobiològics són el resultat de la maduració orgànica determinada per la dotació genètica de l'individu. Aquests canvis tenen lloc de manera espontània i sense que hi mitjanci la intervenció directa d'altres persones. Al contrari, els processos de canvi cultural no apareixen de forma espontània i necessiten la intervenció d'altres perquè puguin arribar a produir-se. Les competències culturals i l'habilitat d'utilitzar-les de manera adequada són construccions de caràcter bàsicament social, per la qual cosa han de ser transmeses per altres, els altres que configuren l'entorn social de la persona en desenvolupament.

Aquest entorn social ha de proporcionar d'alguna manera les claus interpretatives dels instruments psicològics utilitzats per la cultura en què es troba immersit l'individu. Els instruments als quals ens referim (llenguatge oral i escrit, sistemes simbòlics numèrics, mapes, obres d'art, dibuixos, etc.) són el fruit de l'evolució sòcio-cultural i són de naturalesa artificial i convencional. Aquestes característiques fan que sigui necessari adquirir-los en situacions d'interacció social, ja que no s'hereten en forma d'instints o reflexos i difícilment l'individu arribaria a accedir-hi per descobriment autònom o per reinvençió individual (Werstch, 1988).

La cultura, o més ben dit l'entorn social que actua com a mitjancer entre l'individu i la cultura, s'organitza perquè es produeixin les passes successives del desenvolupament cultural, amb l'objectiu últim d'aconseguir que la persona, de manera autònoma, utilitzi (i eventualment transformi o modifiqui) aquestes competències i aquests instruments^[6]. El procés d'internització, un dels puntals bàsics de la teoria de Vygotsky, és el mecanisme que explica com, al llarg del desenvolupament, la utilització social i interpersonal dels instruments i les competències culturals crea progressivament la possibilitat d'una utilització de caràcter individual, voluntària i autònoma d'aquests instruments.

Entendre el procés de desenvolupament de la persona d'aquesta manera, és a dir, com a procés que, sobre la base del desenvolupament psicobiològic, consisteix en l'adquisició progressiva dels instruments i les competències culturals del grup humà al qual pertany, significa considerar de manera diferent les relacions entre desenvolupament i educació. Els processos educatius, de naturalesa interpersonal, són una peça clau en aquest "traspàs de competències" que és el desenvolupament humà, ja que ajuden a l'adquisició dels instruments i coneixements necessaris per a poder créixer i actuar en l'entorn físic i social en el qual aquest desenvolupament té lloc. L'educació, doncs, té un paper crucial en el desenvolupament cultural de la persona i, per tant, en el seu desenvolupament global.

En conseqüència, no es poden continuar entenent el desenvolupament i l'educació com a processos independents ni l'educació com un "acompanyant afegit" o dependent del procés de desenvolupament. L'educació és un factor determinant del desenvolupament global de l'ésser humà; no un suport més, sinó un motor fonamental sense el qual el desenvolupament i el creixement humà, tal com els coneixem, serien impossibles. Des d'aquesta perspectiva, doncs, l'educació i el desenvolupament psicològic són dos processos indissociables, la qual cosa coincideix en aquest sentit amb la primera de les postures exposades a l'inici d'aquest capítol i discrepa clarament de les postures predominants en els últims anys en el terreny psicològic^[7].

Avançar una mica més en l'anàlisi de les intricades relacions entre els processos educatius i evolutius necessàriament comporta precisar el significat de l'educació, concepte utilitzat fins ara en l'accepció més àmplia. Respecte a això, és important considerar la diversitat de contextos en què tenen lloc el desenvolupament i l'educació de la persona al llarg de tot el procés vital. Aquesta diversitat pot ser més gran o menys en funció de les diferents organitzacions socials de l'educació que posseeixen les diferents cultures. L'antropologia i, més recentment en el terreny psicològic, la psicologia cultural (Scribner i Cole, 1982; Cole i Wakai, 1984) han posat de relleu les importants variacions que hi ha quant a les estructures educatives de què es doten els diferents grups humans.

Malgrat això, en general i tret d'algunes excepcions, el procés de desenvolupament s'inicia en l'àmbit familiar immediat, més o menys ampli o restringit, en el qual neix el nen. La família acostuma a ser el primer context de desenvolupament del nen i els seus membres, els primers agents educatius. Després

d'un primer període inicial de major o menor durada, segons els casos, en la majoria de les cultures actuals comença a ampliar-se el nombre de contextos de desenvolupament en els quals el nen es veu immers i a diversificar-se, en conseqüència, les persones que interactuen amb ell, com a agents educatius directes o indirectes. Cole i Wakai (1984) distingeixen respecte a això quatre grans àmbits educatius: l'educació familiar, l'escolarització (des dels inicis fins al nivell universitari), l'educació professional (Industrial education, que inclou els programes de formació professional suplementària en l'empresa, els programes de reciclatge laboral, etc.) i un quart símbol (school education), en el qual inclouen els programes d'educació d'adults i altres programes, cursos o conferències proposats per organitzacions socials diverses (centres sanitaris, museus, associacions, etc.).

Els quatre àmbits educatius esmentats no es troben representats igual en les distintes cultures ni comporten necessàriament activitats educatives d'identiques característiques. Dos d'ells destaquen, tanmateix, pel grau de generalitat que han assolit en el conjunt de les cultures: l'educació familiar i l'escolarització. Encara que la primera té, sens dubte, un abast d'universalitat més gran, l'escolarització s'imposa en l'actualitat com a segon gran àmbit educatiu en la majoria de les cultures contemporànies. Malgrat això, convé recordar que, entre altres aspectes, hi ha diferències i variacions importants quant a la maduració, nivell de generalitat, grau de formalització, i també respecte a les activitats concretes que comporta en els diferents grups humans.

L'escolarització com a context essencial de desenvolupament psicològic

Tal com ja ha estat assenyalat (Coll, 1987), l'escolarització s'implanta com a àmbit educatiu diferenciat com a conseqüència de la complexitat cultural i organitzadora de determinats grups socials. En termes generals, l'escola es pot caracteritzar com un context educatiu específic, en el qual els membres més joves d'un determinat grup social adquireixen una sèrie de competències culturals, considerades bàsiques i fonamentals perquè puguin desenvolupar-se en l'esmentat grup i arribar a ser-ne membres actius. En les societats primitives o en cultures actuals menys complexes la transmissió i l'adquisició d'aquestes competències, instruments i coneixements es produeixen en el marc de les activitats habituals que porten a terme els adults (Cole i Wakai, 1984). Participant-hi, el nen i el jove arriben a desenvolupar progressivament les habilitats i els coneixements que constitueixen la base de la seva cultura. En aquestes societats no hi ha, doncs, una separació entre l'activitat quotidiana dels adults i l'educació dels membres joves del grup.

Ara bé, en la majoria de les societats modernes el nivell organitzatiu assolit pels grups socials i el grau de desenvolupament cultural determina que l'adquisició d'aquestes competències no pugui quedar assegurada, totalment o parcialment, dintre del context de les activitats habituals que comporta la vida adulta, especialment dintre del context familiar. Aleshores es fa necessari adequar un context específic, diferent d'altres contextos d'activitat social, on sigui possible realitzar la transmissió dels instruments i coneixements que el grup considera bàsics per al desenvolupament dels seus membres joves: l'escola. El grup social delega en determinats adults (els mestres), i en l'escola com a institució, bona part de la seva funció educativa i progressivament l'escolarització adquireix, en la majoria de societats contemporànies, un caràcter més general i planificat.

L'escolarització, entesa com a context educatiu diferenciat, és, doncs, un dels àmbits en què té lloc l'educació en la majoria de les nostres societats. En aquest sentit, i com l'educació en termes generals, exerceix un paper essencial en el desenvolupament de les persones a través dels processos educatius que comporta. Si acceptem el paper determinant de l'educació en el procés de desenvolupament de les persones, és indubtable que l'escola i les activitats educatives escolars tenen un paper de primer ordre en l'esmentat procés. La raó de la seva importància com a context educatiu i de desenvolupament es deriva de dues de les seves característiques específiques: el tipus de competències culturals que s'adquireixen en aquest context i les edats en què habitualment tenen lloc aquestes activitats educatives.

Tal com hem indicat, l'escolarització té com a objectiu fonamental assegurar la transmissió d'un conjunt d'instruments, coneixements i habilitats culturals, que un determinat grup social considera bàsics per al desenvolupament dels seus membres. En un ampli nombre de cultures, alguns d'aquests instruments es transmeten de manera específica i sistemàtica a través de l'escolarització i difícilment s'adquireixen en altres contextos (per exemple, el llenguatge escrit o nocions matemàtiques elementals). Sense entrar a discutir sobre la selecció dels coneixements culturalment rellevants que fan els diferents grups socials^[8], els coneixements adquirits en el curs de les activitats educatives escolars han de permetre a la persona una autonomia progressiva i creixent com a membre del grup social al qual pertany. Això no implica únicament la transmissió dels instruments psicològics i els coneixements ja consolidats i establerts en el

si de la cultura. És cert que la seva adquisició és una baula necessària per a la conservació d'una cultura; si no es portés a terme, com de fet ja s'ha esdevingut moltes vegades, la cultura implicada acabaria desapareixent. Però les cultures no són realitats estàtiques, sinó que evolucionen, es transformen i es construeixen a partir de l'activitat dels seus membres, no per casualitats o esdeveniments fortuïts. En aquest sentit, l'escola no tan sols mira al passat i al present, sinó també al futur i encara, o hauria d'encarar, la transmissió de les competències culturals com a instruments constructius i transformadors de la realitat cultural existent, amb la qual cosa s'assegura el paper actiu de la persona com a membre del grup social.

Una altra característica especialment rellevant de l'escolarització com a context educatiu és la relativa a les edats en què habitualment té lloc aquest procés. Per regla general, en la majoria de cultures i societats actuals les activitats educatives escolars tenen lloc durant els primers anys de la vida de les persones, període en el qual la plasticitat de l'individu és notable. Encara que l'herència genètica hi sigui des dels inicis, les vies de desenvolupament possible encara són múltiples i diverses, especialment en aquest període de vida. Això no vol dir que a partir d'aquest moment es tanqui tota possibilitat de canvi, sinó únicament que el ventall de possibilitats de desenvolupament es va reduint, la qual cosa fa de l'escolarització un context educatiu d'especial impacte en el desenvolupament posterior de la persona.

Els aspectes distintius de l'escolarització que acabem d'exposar podrien suscitar algunes conclusions precipitades que, en cap cas, no s'impliquen o es deriven d'aquesta concepció. D'una banda, la importància que atribuïm als processos educatius escolars no implica oblidar que l'escola només és un dels contextos educatius en els quals es troba el nen o l'adolescent. Simultàniament el nen interactua en altres contextos educatius, que també incideixen en major o menor mesura en el seu desenvolupament (família, grup d'iguals, mitjans de comunicació, etc.). No podem concebre, doncs, aquest procés com el pas successiu d'un escenari al següent, com una juxtaposició progressiva de contextos en els quals té lloc^[9]. La persona i el procés de desenvolupament que porta a terme són únics, encara que els contextos educatius que ajuden a configurar-la siguin múltiples.

D'altra banda, el paper que aquesta perspectiva atribueix a l'escolarització i en general a l'educació en relació amb el procés de desenvolupament no significa considerar la persona com un organisme merament reactiu i totalment maleable. El nen, l'alumne, no és un recipient buit al qual es transmet o s'inculca de manera directa una sèrie de coneixements, com un negatiu fotogràfic que reproduïx la imatge exterior. Des del començament la persona està dotada d'una organització i d'un funcionament propis, que li permeten afrontar d'una manera activa el medi que l'envolta i assolir, mitjançant la seva pròpia activitat, una determinada experiència individual. Que aquesta activitat tingui lloc habitualment en contextos de caràcter interpersonal, a vegades amb una finalitat educativa, no implica que el nen deixi d'actuar de forma activa. És més, l'acció educativa i els canvis que pretén provocar en la conducta de l'individu només són possibles en la mesura que ell participa activament en la seva construcció. Tal com assenyalen Cole i Wakai (1984), el procés de desenvolupament es porta a terme gràcies a l'estimulació i a l'ajuda externa però, encara que és necessària, amb aquesta ajuda no n'hi ha prou. Sense l'esforç individual i l'activitat interna de la persona, el procés de desenvolupament no es pot produir. En altres paraules, el desenvolupament no és un viatge solitari de cadascú pel seu compte, però tampoc no és un viatge organitzat i planificat pels altres fins a les últimes conseqüències per altres.

Tal com hem indicat, la funció primordial de l'escola és ajudar l'alumne a construir un conjunt de coneixements bàsics per al seu desenvolupament i la seva actuació en el medi cultural i social al qual pertany. Ara bé, les consideracions anteriors respecte a la naturalesa intrínsecament activa de l'alumne i la diversitat de contextos educatius en què es troba confereixen a l'escolarització una nova funció d'especial importància: ajudar l'alumne a organitzar, estructurar i dotar de sentit els coneixements que ha adquirit o adquireix paral·lelament en altres contextos, com a resultat de la constant interacció que manté en el medi físic i social en què es troba immers. Entenent el procés de desenvolupament de la persona com un procés unitari, és un contrasentit ignorar l'experiència que l'alumne ha acumulat per mitjà de la interacció personal amb el món físic o bé en el si d'altres coneixements educatius. És probable que l'alumne necessiti ajuda per interpretar adequadament aquesta experiència, per organitzar-la i, especialment, per arribar a integrar-la i generalitzar-la^[10]. Per això, els processos educatius escolars tenen un paper important com a context integrador de l'experiència de la persona en desenvolupament.

Les reflexions generals que acabem d'esbossar signifiquen l'inici d'un canvi de perspectives en l'anàlisi de les relacions entre el desenvolupament psicològic, l'educació i l'escolarització, anàlisi que és lluny d'haver-se acabat i que planteja un bon nombre de qüestions que requereixen encara més definició i sobre les quals és necessari continuar reflexionant i investigant. Així, per exemple, encara som lluny d'entendre i poder explicar d'una manera més concreta les relacions que hi ha entre el desenvolupament

psicobiològic i el desenvolupament cultural, la qual cosa sens dubte dificulta una visió comprensiva del procés del desenvolupament psicològic en conjunt^[11]. Això a part, és evident que l'adopció d'aquesta perspectiva porta a plantejar, com a temes centrals d'investigació, qüestions com la incidència i repercussió de les diferències culturals en el procés de desenvolupament de l'ésser humà, considerades fins a cert punt secundàries des d'altres perspectives. Referent a això, continua sent objecte de debat l'existència o no existència de processos de canvi de caràcter universal i la seva naturalesa. En un altre ordre de coses, els nostres coneixements actuals sobre els mecanismes psicològics implicats en la interacció educativa i en el progressiu traspàs de competències que aquesta interacció comporta encara són excessivament fragmentaris i sense cap mena de dubte insuficients.

En la resolució d'aquestes qüestions i d'altres d'interès igual s'hi entesten, entre d'altres, la psicologia evolutiva i la psicologia de l'educació, per a les quals constitueixen qüestions prioritàries d'investigació i reflexió. Però, segons la nostra opinió, els interrogants que encara persisteixen no treuen importància al canvi que significa la perspectiva que acabem d'exposar. El concepte de desenvolupament adoptat es diferencia obertament del concepte "comú" que durant llargs anys ha prevalgut en psicologia. El desenvolupament psicològic és, des d'aquesta perspectiva, un viatge organitzat genèticament i culturalment, que portem a terme amb l'assessorament d'altres i en companyia seva, encara que al capdavant cadascun de nosaltres faci un viatge personal i irrepetible. Entendre que aquest procés és bàsicament de naturalesa cultural i interpersonal, fins i tot sense perdre de vista el protagonisme últim de la persona, porta a un canvi d'òptica fonamental quant al paper de l'educació en general i de l'escolarització en particular.

Notes:

1. És relativament habitual que els termes desenvolupament i maduració s'utilitzin de manera indistinta. Es diu així, per exemple, que el nen "va madurant" o "encara no ha madurat". Això no implica necessàriament o inconscientment una referència a mecanismes de tipus biològic.
2. Els treballs de Jean Piaget i els seus col.laboradors, en especial els referents als processos d'aprenentatge, han estat utilitzats habitualment per a justificar aquesta concepció de les relacions entre educació i desenvolupament. Encara que es consideri la peculiaritat de l'enfocament piagetí i les freqüents interpretacions incorrectes de què ha estat objecte (Coll i Martí, 1990), aquesta perspectiva teòrica afavoreix sens dubte la imatge del nen que avança a través dels successius nivells de desenvolupament mitjançant la seva pròpia activitat i minimitza el paper de la intervenció externa en aquest procés.
3. Un dels més destacats és, sens dubte, la perspectiva conductual clàssica, que equipara el concepte de desenvolupament al d'aprenentatge i en la qual no té sentit fer referència a canvis espontanis deguts a la dinàmica interna de la persona.
4. Podeu consultar les obres de Vygotsky (1977, 1979 i 1984), i també les de Rivière (1985), Vila (1987) i Werstch (1988) per a una exposició més detallada de la teoria d'aquest autor.
5. La descontextualització es defineix com el procés mitjançant el qual el significat dels signes psicològics es torna cada cop menys dependent del context espàcio-temporal en què s'utilitzen (Wertsch, 1988).
6. L'analogia de la "bastimentada", utilitzada per autors com Bruner, reflecteix de manera suggeridora aquesta idea. Després del progressiu alçament en paral·lel de la paret i la bastida ha de venir una retirada gradual de la darrera, en el moment en què la paret es pot aguantar sola.
7. La coincidència amb la primera postura s'ha de matisar, ja que tradicionalment en la identificació entre educació i desenvolupament hi ha subjacent una concepció d'educació com a procés de transmissió d'un determinat tipus de coneixements culturals ("alta" cultura). Com hem vist, la perspectiva en què ens situem defineix de manera diferent i, sobretot, amplia el sentit tant dels conceptes d'educació i cultura com del concepte de desenvolupament.
8. És evident que el problema de la selecció dels coneixements culturals bàsics al voltant dels quals s'han d'articular les activitats educatives escolars es fa més difícil i conflictiu a mesura que augmenta la complexitat de determinades cultures.
9. Encara que la idea pugui semblar evident, és relativament freqüent veure actuacions que impliquen una concepció d'aquest tipus. Per exemple, seria el cas de situacions escolars en les quals s'actua com si l'alumne fos una taula rasa, sense tenir en compte els coneixements que, prèviament o de manera simultània, adquireix en altres contextos educatius.
10. Com assenyalen alguns autors (Siegler i Richards, 1982; Wertsch, 1985), l'organització i generalització de la majoria dels coneixements no es produeix per experiència personal repetida, necessàriament de caràcter limitat, sinó per la informació transmesa per altres.
11. Un dels problemes més urgents és definir amb més precisió el concepte de desenvolupament natural o psicobiològic, ja que els treballs que s'han fet des d'aquesta perspectiva es refereixen bàsicament a la línia de desenvolupament cultural (Wertsch, 1985).

Resum

L'article, de caràcter fonamentalment divulgador, presenta i contrasta dues concepcions actuals referents a la relació que hi ha entre educació i desenvolupament. S'hi analitza, en primer lloc, el concepte de desenvolupament que ha prevalgut en l'àmbit psicològic al llarg de les últimes dècades i es posen de relleu les seves implicacions pel que fa al paper de l'educació en aquest procés.

Posteriorment es planteja com a hipòtesi alternativa la perspectiva històrico-cultural, generada a partir dels treballs de Vygotsky i els seus col.laboradors, la qual defineix una nova concepció del desenvolupament psicològic i replanteja la seva relació amb els processos educatius. Després d'analitzar en aquest sentit el paper de l'educació i, més específicament, de l'educació formal o escolarització,

s'indiquen algunes qüestions obertes que, des d'aquesta perspectiva, requereixen avui dia un esforç investigador més gran.

Paraules clau: desenvolupament, cultura, interacció social, contextos educatius, escolarització.

Bibliografia

- Bereiter, C. (1970). *Educational implications of Kohlberg's cognitive-developmental view*. Interchange, 1, 25-32.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cole, M. i Wakai, K. (1984). Cultural Psychology and Education. UNESCO. IVe Réunion d'experts sur les Sciences de l'Education. Ginebra.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona: Barcanova.
- Coll, C. y Martí, E. (1990). Aprendizaje y Desarrollo: La concepción genético-cognitiva del aprendizaje. A C. Coll, A. Marchesi i J. Palacios (Comp.). *Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial (en premsa).
- Duckworth, E. (1981). O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de "aplicar a Piaget". *Infancia y Aprendizaje*. Monografía 2, 163-176.
- Ogbu J. V. (1988). Cultural Diversity and Human Development. A D. T. Slaughter (ed.) *Black Children and Poverty: A Developmental Perspective*. New Directions for Child Development, 42. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rivière, A. (1985). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Visor.
- Scribner, S. y Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y aprendizaje*, 17, 3-18.
- Siegler, R. y Richards, D. D. (1982). El desarrollo de la inteligencia. En R. Stenberg (ed.). *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press (versió castellana: *Inteligencia humana IV. Evolución y desarrollo de la inteligencia*. Barcelona: Paidós).
- Vila, I. (1987). *La mediación semiótica de la mente*. Vic: Eumo
- Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- Werstch, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.