



ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CAMBIO EN EL DESARROLLO INFANTIL

Maria del Carmen Fernández Bennassar

Profesora titular de Universidad
cfernandez@uib.es.

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas

Juana Colom Bauzá

Profesora Titular de Escuela Universitaria.
joana.colom@uib.es.

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación
Facultad de Educación.
Universidad de Les Illes Balears

*Fecha de recepción: 2 de enero de 2011
Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011*

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es analizar, por una parte los cambios experimentados en la infancia, desde una perspectiva psicosocial, en las últimas décadas. Históricamente la infancia apenas tenía una consideración personal y social. No obstante, ya en el siglo diecinueve empezaron a preocuparse y surgieron las primeras leyes que velaban por los derechos de la infancia en diferentes ámbitos: el educativo, judicial y sociosanitario. De este modo, la infancia ha llegado a alcanzar un alto grado de protección relacionado, a su vez, con la evolución sociocultural y económica de los últimos años. Este hecho ha desencadenado una situación en la que se han perdido toda una serie de valores que en este momento se está cuestionado una revisión de los mismos con el fin de construir diferentes intervenciones pedagógicas tanto en el ámbito familiar como en el escolar y social.

Por otra parte, se trata de analizar la evolución que ha experimentado el concepto de desarrollo, desde la disciplina de la psicología evolutiva, a partir de las nuevas perspectivas teóricas y metodológicas, aportando, de esta manera, las concepciones más relevantes en la actualidad.

Palabras clave: psicología del desarrollo, desarrollo, infancia, procesos de cambio, educación

ABSTRACT

The aim of this communication is to analyze, on one hand, changes experienced during infancy, from a psychosocial perspective in the last decades. Historically, infancy has received scarce personal and social considerations. Nevertheless, in the nineteen century, a rising worry about the sub-



ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CAMBIO EN EL DESARROLLO INFANTIL

ject has risen, and first laws regarding infancy rights have been proposed in different areas: educational, judicial and public health. Thus, infancy has managed to reach a high degree of protection, specially in the sociocultural, evolutionary, and economic fields over the last years. This fact has unleashed a situation in which some values have been lost and thus, a review is urgent in order to construct different pedagogic interventions both in the familiar and student areas.

On the other hand, we must analyze how the concept of development has evolved and changed over time, both from an evolutionary psychology and also from new methodological and theoretical perspectives. This will bring newer conceptions and ideas closely linked with reality.

Keywords: evolutionary psychology, development, infancy, process of change, infancy, education.

INTRODUCCIÓN

La historia de la infancia, en general, ha pasado desapercibida, debido a que los historiadores se han ocupado tradicionalmente de los asuntos públicos, pero no han prestado casi ninguna atención a los acontecimientos privados como los familiares y a las penosas experiencias, el trato despiadado y de abusos que han recibido los niños y las niñas, desde tiempos remotos hasta casi nuestros días, y que abarcaba desde el infanticidio, el abandono, la negligencia, los rigores de la envoltura en fajas, la inanición deliberada, las palizas, los encierros entre otros (DeMause, 1982; Delgado, 2002). Por supuesto, no puede generalizarse, pues siempre hubo padres y madres que amaron y trataron bien a sus hijos e hijas. En muchos casos los errores en la crianza, se considera actualmente, que se debieron más a la ignorancia y a la pobreza que a la mala voluntad.

Paralelamente al interés por la infancia, surgieron las aportaciones científicas que desembocaron en el establecimiento de la Psicología Evolutiva alrededor de 1880, con ciertas obras que se consideraron, por su significado, claves en el establecimiento de esta disciplina. Una de ellas es *El alma del niño*, obra de Preyer publicada en 1882, reconocida como la primera obra científica de la Psicología del Desarrollo y como el primer manual de esta disciplina (Caparrós, 1982). Junto a Preyer cabe señalar a Hall, Binet y Baldwin como principales fundadores de esta disciplina.

En esta comunicación se presenta por una parte los aspectos socioeducativos más relevantes a lo largo del tiempo, así como las diferentes concepciones sobre el concepto de desarrollo, sin pretender un análisis exhaustivo.

EL SURGIMIENTO SOCIOEDUCATIVO DE LA INFANCIA

Los historiadores señalan que a partir del S. XVIII fue desarrollándose paulatinamente una actitud más humanitaria y una mayor consideración personal y social (Aries, 1987) hacia esta etapa de la vida; no obstante, haciendo una breve revisión histórica y psicopedagógica, se puede decir que en la antigüedad, en Grecia y en concreto en Esparta, la vida de los niños y niñas debía ser algo muy dura y triste puesto que “una vez nacidos eran bañados con vino para ver su resistencia, ... examinados por una comisión de expertos, que dictaminaban si merecían vivir, en caso contrario eran arrojados a los “expositorios” (Delgado, 2002: 27). Al mismo tiempo, cabe indicar que no tenían familia, ni libertad, sino que dependían del estado; no obstante, fueron los únicos que no fajaron a sus hijos tras su nacimiento.

Entre los teóricos destacados, podemos citar a Platón, cuyas ideas educativas se encuentran fundamentalmente en sus obras “La República”, y “Las Leyes” en las que describe la organización pedagógica de su ciudad ideal, cuya base empezaría con la educación de los niños y niñas, así de los 3 a los 7 años se dedicarían a juegos adecuados; de los 7 a los 10, se ejercitarían a la gimnasia;



DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA INFANCIA

de los 10 a los 18, en la música; de los 19 a 20, a los ejercicios físicos y militares; a los 20 años habría la primera selección: los mejores intelectualmente, se dedicarían a las armas, los inferiores, serían artesanos. (Platón, 1975). Por otra parte, las ideas pedagógicas de Aristóteles, se encuentran en su obra "La Política", para él, el niño se reduce a un mero proyecto de hombre y a una posibilidad de escaso valor. Distribuye las etapas educativas en tres: la primera hasta los 7 años; la segunda, desde los 7 hasta la pubertad; la tercera etapa, hasta los 21 años (Aristóteles, 1974).

Para la cultura latina, a pesar que los niños y niñas tuvieron dioses protectores, al igual que en Grecia, tanto los niños como las mujeres, así como los esclavos, estaban sometidos al parterfamilias, que jurídicamente tenía la patria potestad sobre ellos. En el caso de no ser aceptados sus hijos e hijas tras el nacimiento, eran vendidos o depositados en la columna lactaria o en los estercoleros públicos, (Delgado, 2002). Pedagógicamente el niño y la niña, no existían en Roma, existía el alumno, que debía transformarse en adulto a través de la educación. Destaca en esta cultura el español Quintiliano, por su sabiduría psicopedagógica y didáctica, el cual se opone a la opinión generalizada, entre los romanos que los niños antes de los 7 años no podían aprender. Descubrió que cada niño es distinto y con cualidades intelectuales y personales diferentes y que la educación era un proceso continuo, que dura desde el nacimiento hasta la muerte y que ninguna etapa debe malograrse, sobre todo la primera, en la que depende exclusivamente de sus padres. Quintiliano, está en contra de los castigos físicos y a favor del respeto y una actitud positiva hacia el recién nacido, tanto por parte de sus padres como de las nodrizas. La enseñanza debe ser positiva y agradable (Galino, 1974).

En general, a lo largo de la edad media, el horizonte para un niño o una niña terminaba donde terminaba el horizonte de su padre y de su madre; es decir, venía determinado por la división social existente entre nobleza, clero y campesinos o pueblo llano; la mayoría de estos últimos no mantenían su libertad y dependían de algún señor de la nobleza. En esta sociedad feudal, la movilidad social casi no existía y la única posibilidad de variación era la vida religiosa, rígidamente jerarquizada, determinada por la condición social y los recursos que aportaba la persona que ingresaba a ella. Cada clase social, tenía completamente asumida su condición y a los niños y niñas se les educaba en función de su clase social; corría a cargo directamente de los padres o tutores (en el seno de la familia o fuera de ella) o, a cargo de centros de escolarización (independientes o dependientes del estado o de un organismo religioso, generalmente).

Destacaríamos durante todo este periodo al español Juan Luís Vives y a Comenio. El primero de ellos, refleja un pensamiento psicopedagógico (Vives, 1947), al destacar que cada alumno posee un ritmo de aprendizaje diferente, lo que plantea al maestro la exigencia de adaptar su enseñanza de acuerdo a la diversidad del alumnado. Su gran objetivo fue la promoción del bien social, que debía canalizarse por cauces pedagógicos y educativos, de modo que la educación debía ser para todos, sin excluir a nadie por su condición social. También dedica especial mención a la formación de la mujer, defendiendo la formación de ésta desde su nacimiento así como la lactancia materna y los lazos afectivos que se crean entre la madre y el hijo. En cuanto a Comenio, fue una figura cumbre del siglo XVII, principalmente por su obra "Didáctica Magna", por su enseñanza utilitaria, cíclica e integral, que abarcaría hasta los 24 años, divididos en periodos de desarrollo de 6 años cada uno, correspondiendo el primero a la etapa de 0 a 6 años. Aboga por la educación pública y popular, con la obligatoriedad de asistencia de toda la infancia a partir de los 7 años. La educación en todas las etapas de desarrollo del hombre, se complementará con la formación moral y religiosa, así como en la formación del carácter y de la personalidad de los educandos, si lo que se pretende es una formación integral.

En el Siglo XVIII, la figura más desatada en el ámbito pedagógico es J.J. Rousseau por su obra "El Emilio o de la educación", verdadero tratado de educación natural, que desemboca en la autoformación de la función educadora. Se trata de un naturalismo que se fundamenta en la psicología



ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CAMBIO EN EL DESARROLLO INFANTIL

del alumno y que en consecuencia se debía respetar el ritmo de sus capacidades y potencialidades establecidas por su propia naturaleza; a cada edad correspondería un tipo determinado de instrucción y educación, de modo que la pedagogía, debía fundamentarse en las leyes psicológicas, de modo que, para poder dar una educación adecuada, se debía disponer de un profundo conocimiento de la psicología del alumnado. Rousseau, aconseja insistentemente conocer mejor al niño y distinguir entre la infancia y la edad adulta, ya que indica "no se conoce a la infancia...ellos buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es éste antes de ser hombre" (Rousseau, 1969: 20).

Durante el siglo XVIII, con la industrialización surgen movimientos filantrópicos a favor de la infancia y se crearon gran número de instituciones dedicadas a recoger a niños y niñas abandonados (hambrientos, enfermos, vagos, mendigos, ladrones..), por las calles de cualquier ciudad europea, con el fin de enseñarles unos conocimientos básicos. Fue David Dale, quien creó las primeras escuelas, las *infant schools*, en New Lanark, con una función social y asistencial, al principio no impartían educación, aunque con el tiempo si lo hicieron. Su experiencia se extendió por Francia, España -a través de Pablo Montesino- y por el resto de Europa (Sanchidrian: 2010).

Durante los siglos XVIII y XIX, fueron muchas las personas que demostraron especial sensibilidad y amor por la infancia, como por ejemplo Pestalozzi, que a lo largo de su vida creó varios centros educativos para la infancia abandonada (Jullien, 1932). Algo parecido le ocurrió a Fröbel, creador de un método pedagógico dedicado a la educación infantil, del que derivarán posteriormente los jardines de infancia de Montessori, Decroly y Rosa Agazzi. Empezarán a surgir corrientes científicas, desde diferentes ámbitos, que transformarán a través de sus aportaciones el conocimiento de la infancia y su desarrollo, denunciando los abusos de todo tipo sufridos por la infancia.

A partir de este momento, fines del siglo XIX y principios del XX, la preocupación por la infancia y sus derechos será una idea generalizada en todos los países lo que hizo posible una legislación internacional a su favor. Así surgirá la primera ley española en favor de la infancia, la Ley Tolosa Latour, gracias al médico madrileño Manuel Tolosa Latour (1857-1919), pionero de la medicina y de la legislación a favor del niño. Posteriormente en 1904, saldrá la Ley de protección de la infancia y en 1912 la Ley de Tribunales para niños. En España el creador de los Tribunales de Menores fue el político Avelino Montero-Ríos y Villegas, ministro de Gracia y Justicia. El primero se inauguró en Bilbao. En Barcelona fue creado en 1921 (Santolaria: 2000).

Posteriormente surgirá la Declaración sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Sociedad de Naciones en 1924 y conocida como la Declaración de Ginebra, lo que representó un precedente a la de 1959. Una vez constituida la Organización de Naciones Unidas (1945), la protección de la infancia se constituye como un objetivo capital para la ONU y el 20 de noviembre 1959, fue proclamada la Declaración de los Derechos del Niño. No obstante será, la Convención de los Derechos del Niño de 1989, el primer tratado que trabajó de manera específica los derechos de la infancia, en el que se tienen en cuenta básicamente cuatro aspectos de su vida: el Derecho a sobrevivir; el Derecho a desarrollarse adecuadamente; el Derecho a la protección y el Derecho a la participación y asociación. La Convención abarca todo el aspecto de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. España lo ratificó el 30 de noviembre de 1990. Gracias a los movimientos a favor de la infancia y a las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: el niño como ciudadano y sujeto social y de derecho.

LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE DESARROLLO

La Psicología del desarrollo tiene como objeto de estudio "los procesos de cambio en las personas a lo largo de su vida, tanto de los más generales o comunes, describiendo los cambios en términos de homogeneidad, como de los que diferencian a las personas entre sí, proporcionando la



DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA INFANCIA

descripción de la heterogeneidad. A su vez, intenta dar explicaciones del cambio psicológico, tanto de la conducta externa u observable como de los procesos internos no observables, que deben inferirse a partir de otros hechos” (Ortega, 1999:15-16).

En general, se puede afirmar que existe un acuerdo común en considerar que el objetivo de la Psicología del Desarrollo, como disciplina científica, reside en describir y explicar los procesos de cambio comportamental a lo largo del tiempo (Coll, 1979; Martí, 1991). En este sentido, se puede señalar la observación que hace Overton (1997) “tal vez lo único en que los psicólogos del desarrollo estén de acuerdo es en que su disciplina trata del cambio” (citado en Richardson, 2001: 10). Sin embargo, la diversidad de planteamientos y enfoques teóricos hacen que la concepción del objetivo de la Psicología del Desarrollo no siempre coincida entre los teóricos.

Estos desacuerdos conceptuales responden, casi siempre, a la evolución de las distintas etapas sociohistóricas de una determinada materia científica y a los diferentes paradigmas adoptados en cada una de ellas. A este respecto, cabe mencionar el estudio de Coll (1979) sobre el concepto de desarrollo, que puso de relieve la diversidad terminológica en que se encontraba esta disciplina, lo que ponía en evidencia que aunque se intente describir y explicar el desarrollo no siempre se ha definido de la misma manera. Así, los primeros trabajos que se realizan en esta disciplina se limitan a describir los cambios que se producen durante los primeros años de vida a través de los estudios biográficos.

La concepción del desarrollo en los inicios de la Psicología Evolutiva partía de la premisa de que “la ontogenia recapitula filogenia”, así autores como Hall y Binet adoptaron y difundieron esta concepción, mientras que la obra de Baldwin supone la superación de las tesis recapitulacionistas al considerar que las adaptaciones ontogenéticas –los aprendizajes útiles y la conducta inteligente en general- preceden a las filogenéticas –mutaciones genéticas seleccionadas-, de manera que son aquellas las que aseguran la supervivencia hasta que son reemplazadas por un “equivalente” hereditario (Gutiérrez, 2005). La idea de que el desarrollo humano se despliega atravesando las mismas etapas de la especie planteaba un desafío a los psicólogos de la época, por lo que éstos emprendieron la labor de describir las etapas de desarrollo en la infancia y explicar el proceso por el que pasaba de una a otra. Sin embargo, Martí (1991) atribuye la dificultad de la explicación dinámica en el cambio al hecho de concebir el desarrollo a modo de despliegue más que como una construcción de formas nuevas, idea que suponía una concepción estática del desarrollo. Será con la obra de Darwin *El origen de las especies*, 1859, que la psicología del adoptará dos premisas fundamentales: la idea de la evolución (proceso complejo y variado que garantiza una cierta continuidad) y la de organización de los organismos. Paralelamente al postulado de la continuidad entre las especies irá surgiendo la idea de que la única forma de conocer y predecir lo que se será el adulto, su devenir psicológico, será estudiando su desarrollo infantil (Ortega, 1999).

Con estas premisas surgieron varias líneas investigación: los estudios descriptivos y los estudios explicativos bajo la perspectiva de las teorías del aprendizaje y los de la Psicología Genética. Entre los estudios descriptivos cabe señalar los trabajos de Gesell, con una visión maduracionista del desarrollo, que ocurre a modo de desplegamiento natural, en la que se equipara el desarrollo con crecimiento (Burman, 1998). Estos estudios empezaron a ser criticados a partir de los años 60, cuando en esta disciplina se introdujo el método experimental, produciéndose un rechazo a todos aquellos conocimientos que no pudieran ser probados de forma experimental. No obstante, en la década de los setenta vuelve a resurgir una revaloración de los estudios descriptivos con los trabajos sobre la socialización de Schaffer (1994), el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), la influencia de la etología, el establecimiento de una interrelación más estrecha con la Psicología de la Educación, la necesidad de responder a determinadas demandas de los servicios sociales por parte de los psicólogos, así como los nuevos planteamientos acerca de una nueva concepción del desarrollo (López et al., 1999).



ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CAMBIO EN EL DESARROLLO INFANTIL

Entre los estudios experimentales están, por una parte, los que parten de una visión del desarrollo que equiparan con aprendizaje e intentan estudiar la conducta infantil de forma científica, rechazando los procesos internos que no podían ser objetivables a través de la experimentación, se encuentran autores como Watson, Skinner, Bijou y Baer, entre otros. Por otra parte, está el surgimiento de la Psicología Genética que, de acuerdo con Coll (1979), representó una alternativa a la Psicología del niño, al proponerse estudiar a la infancia como un método de análisis para poder explicar los procesos psicológicos desde su génesis o construcción y poder establecer leyes generales del desarrollo. A este propósito corresponden las investigaciones de Wallon, Claparède, Freud, Vigotsky y Piaget, aunque con posiciones diferentes.

De esta línea de investigación surgieron las teorías explicativas del desarrollo partiendo de los teóricos con una cosmovisión diferente, siendo los más clásicos: el modelo mecanicista y el modelo organicista. Así, *el paradigma mecanicista* se fundamentaba en el empirismo inglés y en sus ideas asociacionistas, siendo uno de sus representantes el filósofo Locke que postulaba que la mente humana es una “tabula rasa” y que el conocimiento se adquiere a través de los sentidos, oponiéndose a la existencia de ideas innatas. La postura epistemológica que defienden es la que se conoce bajo la denominación de *realismo*. Este modelo parte del funcionamiento de la máquina como su metáfora básica. Se concibe que el universo está compuesto de partículas elementales que se relacionan entre sí y a las que pueden reducirse otros fenómenos más complejos. La concepción psicológica es que el ser humano es reactivo ante las fuerzas externas y está controlado por ellas. El comportamiento se explica fundamentalmente por causas externas, reduciéndose a procesos dependientes de la estimulación del ambiente, negando la actividad intrínseca del organismo. Dentro de esta posición cosmológica están el *conductismo* (Watson y Skinner), *la teoría del modelado de Bandura*, como teorías más representativas.

El *paradigma organicista* asume la representación del universo como un sistema vivo, activo y organizado de forma coherente. Esta perspectiva proviene principalmente de la filosofía racionalista de Leibnitz y pone el énfasis en el “todo” organizado y en las relaciones entre las partes constituyentes por las que éstas adquieren sentido (la totalidad es algo más que las partes componentes). En el ámbito psicológico, esta cosmovisión supone una concepción del ser humano fundamentalmente activo, que no reacciona simplemente a los estímulos, sino que se enfrenta con el medio de forma intencional y selectiva y que decide su conducta de manera motivada en función de metas específicas. Los procesos de cambio, por tanto, son de carácter cualitativo, discontinuo y suponen diferenciación y reestructuración activas no reducibles a simples aprendizajes. La teoría evolutiva más representativa de este modelo es la de Piaget, sin olvidar la teoría de Freud y las aportaciones de Werner.

El modelo *dialéctico-contextual*, que se presenta como una alternativa intermedia a estos dos modelos, surgió más tardíamente y en su origen se encuentra la filosofía de Hegel, pero entroncando directamente con las concepciones marxistas de la sociedad, de la historia y de la cultura. En esta posición se admiten tanto cambios cuantitativos como cualitativos puesto que la evolución puede tomar cursos muy diversos (multidireccionalidad) en función de múltiples factores –biológicos, personales, socioculturales e históricos- (multidimensionalidad). Dichos factores pueden tener diversas influencias en los distintos momentos del desarrollo -que se prolonga durante todo el ciclo vital-, manteniendo entre sí una constante interacción dialéctica. Los procesos de cambio se derivarán, fundamentalmente, de las soluciones dadas a los conflictos y contradicciones que esta dinámica provoca, de manera que estos conflictos se convierten en los principales motores del desarrollo. Este modelo se ha plasmado en la obra de Vigotsky y Wallon y la perspectiva del Ciclo Vital (life-span); posteriormente se puede observar en la obra de los seguidores de Vigotsky, tales como Wertsch, Rogoff, Cole o Bruner.



DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA INFANCIA

La perspectiva del ciclo vital, más que una teoría sobre el desarrollo psicológico, introduce un cambio conceptual en la Psicología del Desarrollo al considerar que el desarrollo es un proceso que tiene múltiples causas y que puede orientarse en múltiples direcciones. Asimismo, esta perspectiva toma en consideración la conexión de lo psicológico con los factores biológicos, históricos y socio-culturales. Las personas se desarrollan en un medio cambiante y a lo largo de todo su vida, de modo que el desarrollo no se limita a un período determinado de la vida. Los teóricos del ciclo vital presentan la siguiente definición “La Psicología del Desarrollo se ocupa de la descripción, explicación y modificación (optimización) del cambio intraindividual del comportamiento a lo largo de todo el ciclo vital y de las diferencias interindividuales (así como de semejanzas) en el cambio interindividual” (Baltes, Reese y Nesselroade, 1981:27). El término optimización ampliaba la perspectiva de estudio de esta disciplina.

De acuerdo con Gutiérrez (2005), una de las dificultades en el estudio del desarrollo reside en que el objeto de estudio, puesto que “el cambio evolutivo” no es un “estado” sino un “proceso”, por lo que tal como sostiene este autor, los objetivos evolutivos –describir, explicar, promover u optimizar las transformaciones que las variables psicológicas experimentan con el edad-, requieren nuevas adaptaciones, nuevos procedimientos, así como particulares diseños de investigación. En este sentido, Valsiner (1998) también expresa que las dificultades conceptuales en dar sentido al desarrollo son inevitables en una disciplina en crecimiento que se enfrenta a un objeto de estudio que está cambiando constantemente y, a su vez, indica que el desarrollo debe contemplar sus complejidades y su cambio dinámico.

Actualmente se reconoce que los procesos de cambio se producen según dinámicas altamente complejas de ahí que se estén proponiendo nuevos modelos teórico-metodológicos para poder abordar adecuadamente esa complejidad. Así, una de las propuestas actuales es la del “sistema dinámico”, que se encuentra representada principalmente por los trabajos de Thelen y Smith (1998), de acuerdo con su propuesta el desarrollo sólo puede entenderse en relación a *los múltiples de niveles de organización* que posee un sistema complejo y a las *múltiples escalas temporales* en que cabe analizar su comportamiento y evolución. En concreto, a este respecto señalan dos puntos clave en la forma de interpretar los procesos evolutivos: 1) *son el resultado de la continua y múltiple interacción entre todos los niveles de organización del sistema* que constituye el organismo en relación con su medio, desde el más bajo (el nivel molecular) al más alto (nivel cultural); y 2) *se despliegan de forma anidada a través de múltiples escalas temporales*, desde la más pequeña (por ejemplo, los milisegundos en relación con los *procesos microgenéticos*) a la mayor (por ejemplo, los años en relación con *procesos macrogenéticos*) (Gutiérrez, 2005: 339).

Richardson (2001) considera que la perspectiva de los sistemas dinámicos ofrece una forma de pensar consistente con muchos aspectos del desarrollo, sin embargo, indica que es aún una forma de pensar en metáforas más que en estructuras reales, a su vez, reconoce su acierto al referirse a la complejidad de los estados dinámicos y los cambios de estado.

DISCUSIÓN

Tradicionalmente, las formas de socialización de los niños y niñas, se ha realizado en el seno de la familia, en la escuela, con sus amigos y en la sociedad. En la actualidad, la vida cotidiana de los niños y jóvenes está inmersa en el mundo mediático de los adultos a través de los medios de comunicación de masas y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, (televisión, Internet, video-consolas, etc.), de modo que ha surgido una cultura infantil/juvenil, cultura de niños o para niños que inunda su tiempo libre y de ocio (Buckungham, 2003) en detrimento de otras formas más satisfactorias como el juego y los amigos. Todo ello hace que los niños/jóvenes, dentro de la evidente pluralidad y diversidad, tengan unos parámetros básicos, como por ejemplo: estandari-



ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CAMBIO EN EL DESARROLLO INFANTIL

zación de comportamiento, necesitan ser como los demás y están contruidos, en parte, a través de las pantallas (cine, internet, tv), que les transmiten valores, creencias, normas y estilos de vida compartidos que les dan homogeneidad, incluyendo modelos de ocio, de consumo, de familia, de vida; lo que les hace ser consumistas, que les gusten las marcas, los productos y la moda; reproducen los estereotipos de género, que utilizan en sus interacciones sociales, ya sea en el colegio, en los deportes, en el ocio, en la pareja; suelen priorizar las exigencias de bienestar personal y el relativismo moral, a la vez que muestran indiferencia ante el comportamiento de los demás. De modo que el niño/joven, se convierte en consumidor, siendo las tendencias de dicho consumo, las siguientes: adultismo consumista, individualismo, masificación, no límite y no desarrollo propio (Marina, 2006). Por otra parte, los problemas educativos de la juventud actual, que se observan en las escuelas hacen referencia a la adopción de conductas inadecuadas, aumento de la delincuencia juvenil, falta de valores morales y se atribuye a la escuela la posibilidad de cambiar esta situación; pero la “escuela no puede formar individuos predicando valores y formas de comportamiento que están en contradicción o al margen de la vida social. No puede predicar, solidaridad, honestidad y cooperación cuando, a través de los medios de comunicación, y en la sociedad percibimos muchas veces todo lo contrario” (Delval, 2002: 262).

La situación anterior nos lleva a pensar y plantear en lo que debería realmente enseñarse en la escuela, puesto que en la era de la globalización en la que vivimos, los niños y jóvenes tienen acceso inmediato a cualquier tipo de información de cualquier parte del mundo y son expertos en las nuevas tecnologías. El profesorado debe jugar un papel fundamental en enseñar a: “analizar los problemas, a pensar de una forma crítica, a entender los medios de comunicación y su influencia subliminal, a pensar cómo debería ser un mundo más justo, y a promover una resistencia ante los abusos de poder” (Delval 2002: 263). Dicha formación supone uno de los grandes retos en los que la familia, la escuela y toda la sociedad, en estrecha colaboración, deben dar una respuesta positiva.

El concepto de desarrollo ha experimentado un cambio desde sus inicios al tener en cuenta no solamente los aspectos biológicos sino contemplar toda una serie de factores: sociales, históricos y contextuales, así como tener en cuenta la complejidad del proceso de cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aries, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Aristóteles (1974). *La Política*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Baltes, P.B.; Reese, H.W. y Nesselroade, J.R. (1981). *Métodos de investigación en Psicología del Desarrollo: enfoque del ciclo vital*. Madrid: Morata.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buckingham, D. (2003). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la Psicología del Desarrollo*. Madrid: Visor.
- Caparrós, A. (1982). En el centenario de Die Seele Des Kindes de W. TH. Preyer. *Anuario de Psicología*, 26, 111-116.
- Coll, C. (1979). El concepto de desarrollo en psicología evolutiva: aspectos epistemológicos. *Infancia y Aprendizaje*, 7, 60-73.
- Delgado, B. (2000). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel.
- Delval, J. (2002). *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona: Ariel
- DeMause, L.I. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Galino, M.A. (1974). *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Madrid: Nancea.
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid: McGrawHill.
- Jullien, M. A. (1932). *Sistema de Educación de Pestalozzi*. Madrid: Francisco Beltrán
- Lacasa, P. y García Madruga, A. (1997a). Concepciones teóricas en psicología evolutiva (I): contex-



DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA INFANCIA

- to y desarrollo. En A. Corral; F. Futiérrez y P. Herranz (Eds.). *Psicología Evolutiva I*. Madrid: UNED, 25-54.
- López, F.; Etxebarria, I.; Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Marina, J.A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Martí, E. (1991). *Psicología del Desarrollo. Teoría y ámbitos de investigación*. Barcelona: Anthropos.
- Ortega, R. (1999). *Crece y aprende*. Madrid: Visor.
- Platón (1975). *La República o El Estado*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Quintiliano, M.F. (1961). *Institució Oratòria*. Barcelona: Fundació Bernat Metge.
- Richardson, K. (2001). *Modelos de desarrollo cognitivo*. Madrid: Alianza.
- Rousseau, J.J.(1969). *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF.
- Sanchidrian, C. (2010). La educación infantil en Gran Bretaña. Modelos y debates. En C. Sanchidrián y J. Ruiz (Coords.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó, cap.2, pp.47-66
- Santolaria, F. (2000). *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Schaffer, H.R. (1994). *Tomando decisiones sobre los niños*. Barcelona: Paidós.
- Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: Historical and Epistemological perspectives. En W. Damon y R. Lerner (Comp.). *Handbook of child Psychology*. New York: J.Wiley & Sons, 189-232.
- Vives, J.L. (1947). *De las Disciplinas, en Obras completas*. Madrid: Aguilar. Tomo II.



International Journal of Developmental and Educational Psychology
Desafíos y perspectivas actuales de la psicología en el mundo de la infancia

INFAD, año XXIII
Número 1 (2011 Volumen 1)

© INFAD y sus autores
ISSN 0214-9877