

CONSIDERACIONES EDUCATIVAS DE LA PERSPECTIVA ECOLÓGICA DE URIE BRONFENBRENNER

Mariona Gifre Monreal
Moisès Esteban Guitart
Universidad de Girona

RESUMEN: El objetivo de este artículo es presentar las bases teóricas y algunas aplicaciones contemporáneas de la teoría de Urie Bronfenbrenner. En primer lugar, se describe su biografía. Posteriormente, se explica su teoría ecológica, su modelo “Proceso-Persona-Contexto-Tiempo” (PPCT) y su reciente aproximación bioecológica. A continuación, exponemos algunas consideraciones educativas de su teoría. Más específicamente, destacamos seis temas basados en algunas ideas de Bronfenbrenner: 1) la relación entre política social y ciencia, 2) la creación de contextos de desarrollo primarios y secundarios, 3) la implicación afectiva, 4) el currículo centrado en el cuidado o la atención de las personas, 5) la intervención comunitaria, y 6) el establecimiento de continuidades entre microsistemas (noción de “mesosistema”). Finalmente, revisamos algunas aportaciones contemporáneas en psicología y ciencias de la educación basadas en la perspectiva de Bronfenbrenner.

PALABRAS CLAVE: La teoría ecológica de Bronfenbrenner, psicología de la educación, desarrollo humano, psicología cultural, política social.

SOME EDUCATIONAL CONCERNS GROUNDED IN THE BRONFENBRENNER'S ECOLOGICAL APPROACH

ABSTRACT: The aim of this paper is to articulate some theoretical bases and contemporary applications of Bronfenbrenner's theory. First, we describe his biography. Second, we explain his ecological theory, “Process-Person-Context and Time” (PPCT) model, and his recent bioecological approach. Then, it is emphasized some educational considerations grounded in his approach. Specifically, we highlight six educational topics based on some Bronfenbrenner ideas: 1) the relationship between social polity and science, 2) the creation of primary and secondary developmental contexts, 3) the affective involvement, 4) the curriculum for caring, 5) the communitarian intervention,

and 6) the strengthening the connections between microsystems (the concept of “mesosystem”). Finally, it is suggested some contemporary contributions in psychology and educational science based on Bronfenbrenner’s approach.

KEYWORDS: Bronfenbrenner ecological theory, educational psychology, human development, cultural psychology, social policy.

Recibido: 09/12/2010

Aceptado: 10/10/2011

ESBOZO BIOGRÁFICO DE URIE BRONFENBRENNER (1917-2005)

Urie Bronfenbrenner nace en la Antigua Unión Soviética un 29 de Abril del 1917. Hijo del Dr. Alexander Bronfenbrenner y Eugenie Kamenetski. A la edad de 6 años, la familia Bronfenbrenner emigra a los Estados Unidos, lo que podría considerarse, según la terminología de la teoría ecológica del desarrollo humano, una “transición ecológica” (Bronfenbrenner, 1987b: 26), es decir, un suceso vital que supone un cambio de rol o de entorno. “Mi madre vino a los Estados Unidos, pero nunca se adaptó plenamente” (Bronfenbrenner, 1987a: 7). Según cuenta Bronfenbrenner, su madre seguía recordando, con nostalgia, la Unión Soviética. Es quizá por ello que introdujo a su hijo en el mundo de la literatura rusa, una forma, quizá, de recordar y estar en contacto con su cultura de origen.

Cuando llegan a América, su padre ya era médico y zoólogo, “pero a los médicos que inmigraban, sobretodo del Este de Europa, no les permitían ejercer la medicina, y sólo se podía conseguir trabajo si uno entraba en una Institución” (Bronfenbrenner, 1987a: 9). De modo que Urie se crió en el suelo de una institución para 320 deficientes mentales, llamada “Institución del Estado de Nueva York para el Retraso Mental” (“New York State Institution for the Mentally Retarded”), de la cual Alexander era el director de investigación. Ahí descubrió, con cierta impotencia, que cuando los niños y niñas ingresaban en el centro, sus coeficientes intelectuales disminuían significativamente. Además, Alexander Bronfenbrenner también se dio cuenta de que los internos que trabajaban en las casas de los empleados, a diferencia de aquellos que lo hacían en las granjas, aumentaban sus coeficientes intelectuales, lo que sugería el gran legado y tema de Urie Bronfenbrenner: el efecto que tiene el contexto ecológico (los ambientes) en la arquitectura psicológica y el desarrollo psicológico de las personas.

Graduado en la escuela superior de Haverstraw (Nueva York), realiza estudios universitarios en psicología y música, completándolos en el año 1938. En realidad, hay varios temas que están presentes en el ambiente familiar de los cuales la educación y el arte ocupaban un sitio destacado. En este sentido, de los seis hermanos de Urie todos ellos se dedican a la educación o el arte, excepto Ann Stambler, que trabaja como psiquiatra social en Newton (Massachusetts). Kate Bronfenbrenner es directora del “Labor Education Research”, de la “Cornell University School of Industrial and Labor Relation”. Mary Bronfenbrenner es profesora de alemán. Michael Bronfenbrenner es video artista profesional en Seal Beach (California). Steven Bronfenbrenner dirige una compañía de arte en San Francisco (California) y, Beth Soll es

coreógrafa, bailarina y escritora. Por lo tanto, se trata de una familia estrechamente vinculada a la psiquiatría, la educación y el arte. En el caso de Urie, en particular, los temas educativos y psicológicos son los que ocuparon su periplo vital.

Completa sus estudios en psicología del desarrollo en Harvard y presenta su tesis doctoral en la Universidad de Michigan, era el año 1942, a la edad de 25 años. De nuevo ahí se pone de manifiesto la necesidad de tener en cuenta el papel constitutivo del contexto. Específicamente, Bronfenbrenner estudió el estatus social, la estructura y el desarrollo de un grupo clase a través de la técnica sociométrica elaborada por Moreno (1934) que permite evaluar la aceptación o no entre compañeros/as de clase. Una de las conclusiones de la tesis doctoral de Bronfenbrenner fue considerar el individuo y el grupo clase como unidades orgánicas que se desarrollan e interrelacionan, siendo artificial e imposible estudiarlos aisladamente.

El día después de obtener el grado de doctor se alista en el ejército estadounidense. En un primer momento, Bronfenbrenner trabaja en el Centro de Pacificación de las Fuerzas Aéreas, aplicando tests psicométricos para decidir quién podría ser un buen marino, un buen piloto, etc. “Era un trabajo insulso: me sentaba enfrente de una máquina y apuntaba números” (Bronfenbrenner, 1987a: 19). Entonces decide escribir una carta al General Adjunto de los Estados Unidos y la respuesta fue trasladarlo a lo que hoy es la C.I.A. Ahí se encontró con psicólogos reputados como Tolman, Newcomb, Lewin o Hoffman. “Con ellos, y de esa forma, fue como realmente comenzó mi formación psicológica, después de haber obtenido el grado de doctor” (Bronfenbrenner, 1987a: 8). Especialmente es de destacar la influencia que tuvo Kurt Lewin, uno de los responsables de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1978).

En el año 1948, a la edad de 31 años, acepta una plaza de desarrollo humano, estudios familiares y psicología en la Universidad de Cornell (Universidad del Estado de Nueva York), donde permanece hasta su jubilación. Según lo relata el propio autor, en la universidad debe: “enseñar, investigar y hacer servicio público” (Bronfenbrenner, 1987a: 19). Finalmente, a la edad de 88 años, un 25 de septiembre del 2005, Bronfenbrenner muere como consecuencia de complicaciones derivadas de su diabetes.

LA PERSPECTIVA ECOLÓGICA DEL DESARROLLO HUMANO, EL MODELO PPCT Y LA TEORÍA DE LOS “PROCESOS PROXIMALES”

“La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos” (Bronfenbrenner, 1987b: 40, definición 1).

En el año 1979, nueve años después de la publicación de su *Dos mundos de la infancia: EE.UU y U.R.S.S.*, publica su libro más conocido: “La ecología del desarrollo humano”, donde expone su teoría ecológica, en forma de definiciones e hipótesis de investigación, con el objetivo de constituir una ciencia del desarrollo

humano con una orientación ecológica. Hasta el momento, argumenta el autor, la psicología del desarrollo es “la ciencia de la extraña conducta de los niños en situaciones extrañas, con adultos extraños, durante el menor tiempo posible” (Bronfenbrenner, 1987b: 38). Es necesario situar el desarrollo “dentro de un contexto”, es decir, estudiar las fuerzas que dan forma a los seres humanos en los ambientes reales en los que viven. Cabe recordar que los estudios de su padre sugerían diferencias en el coeficiente intelectual en función del contexto (por ejemplo, cuando personas diagnosticadas con alguna enfermedad mental se institucionalizaban, entonces bajaban sus coeficientes intelectuales, de igual modo aquellos que trabajaban fuera de la institución mejoraban sus puntuaciones).

Es importante destacar que por “desarrollo humano” o por “desarrollo psicológico”, Bronfenbrenner quiere decir: “cambios perdurables en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1987b: 23). La experiencia –o el modo de percibir e interpretar una situación– que tiene un niño de 3 años, uno de 8 y uno de 16 es completamente diferente, y precisamente es su modo de percibir el entorno lo que hace que actúe distintamente. Dicho con otras palabras, entre el estímulo (ambiente) y la respuesta (conducta) existe una mediación psicológica que se traduce en el modo en que una persona interpreta, vive, experimenta la situación. De modo que “lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente como se lo *percibe*, más que como pueda existir en la realidad *objetiva*” (Bronfenbrenner, 1987b: 24). En la definición número 7, el autor afirma: “el desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y su contenido” (Bronfenbrenner, 1987b: 47). Es importante destacar que en esta definición sobresalen dos supuestos. En primer lugar, el desarrollo psicológico no es algo efímero sino que implica una reorganización de la conducta que tiene una cierta continuidad en el tiempo y en el espacio. Por ejemplo, cuando una persona, progresivamente, aprende a hablar. En segundo lugar, el cambio psicológico tiene lugar, a la vez, en el campo de la percepción (como uno experimenta el entorno) y de la acción (como uno actúa). Sin embargo, “el desarrollo no se da *deux ex machina*, sino que es el resultado de un proceso de interacción a lo largo del tiempo. Es como lo que le sucede a una planta, que, de pronto, aparece, ha florecido, pero para que florezca ha sido necesario un proceso que ha tenido una duración determinada. Así que, lógicamente, no podemos hablar de sucesos o eventos aislados” (Bronfenbrenner, 1987a: 20).

A partir de aquí, lo que se propone Bronfenbrenner es describir el contexto, lo que llamaba “ambiente ecológico”. Entendiendo por “ambiente ecológico”: “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo. Puede ser su casa, la clase o, como suele suceder cuando se investiga, el laboratorio o la sala de test” (Bronfenbrenner, 1987b: 23).

El desarrollo psicológico se sucede como resultado de la participación en estos microsistemas, donde se llevan a cabo roles, se mantienen relaciones interpersonales y se realizan patrones de actividades, para el autor los elementos fundamentales

de cualquier entorno. Una niña en su hogar, por ejemplo, ejerce el rol de hija, mira la televisión con sus padres y desarrolla un vínculo afectivo con ellos.

Otro nivel ecológico destacado por el autor es el “mesosistema” o las relaciones entre dos o más microsistemas. Puede ser, por ejemplo, que un determinado ambiente familiar (el hogar) se relacione con la escuela a través de una visita de los padres de la niña a su tutor. Las relaciones bidireccionales que se dan entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente constituye el “mesosistema”. Por ejemplo, para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social.

Pero el “ambiente ecológico” no incluye solamente los entornos inmediatos en los que uno o una participa activamente. El lugar de trabajo de los padres, la clase a la que asiste un hermano mayor, el círculo de amigos de su madre, las actividades del consejo escolar del barrio pueden afectar a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo. Precisamente Bronfenbrenner entiende por “exosistema”: “uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que afectan, o se ven afectados, por lo que ocurre en ese entorno” (Bronfenbrenner, 1987b: 261).

Finalmente, el microsistema, el mesosistema y el exosistema se ven moldeados por planes que organizan los entornos. Lo que el autor llama “macrosistema” y define de la siguiente manera: “el macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (Bronfenbrenner, 1987b: 45). Por ejemplo, un jardín de infancia, una clase de una determinada escuela, un café, un restaurante o una oficina de correos tienen un aspecto y unas funciones similares en un mismo país, España, pero se ordenan y regulan de distinta manera en otro país, Japón. Dicho con otras palabras, el sistema de creencias, la religión, la organización política, social y económica de una determinada región afectan el desarrollo humano, moldeando –diseñando– los microsistemas, mesosistemas y exosistemas.

Por lo tanto, cualquier fenómeno psicológico emerge en un determinado ambiente ecológico pero también se expande a través del tiempo, lo que el autor describe bajo el constructo de “cronosistema” (Bronfenbrenner, 1988, 1992, 2001). “El microtiempo se refiere a la continuidad versus discontinuidad en los procesos proximales en curso. El mesosistema es la periodicidad de los episodios a través de intervalos de tiempo, como los días y las semanas. Finalmente, el macrotiempo se focaliza en las expectativas y sucesos cambiantes a lo largo de la sociedad, a través de las generaciones, que afectan y son afectados por los procesos de desarrollo humano a lo largo del curso vital” (Bronfenbrenner y Morris, 1998: 995).

En realidad el autor se refiere, en distintas ocasiones (ver, por ejemplo, Bronfenbrenner, 2001), a su modelo como “Proceso-Persona-Contexto-Tiempo” (PPCT). En esta fórmula hay cuatro aspectos interrelacionados que deben de considerarse. En primer lugar, el “proceso”, es decir, la relación dinámica del individuo y el contexto. Un proceso que tiene lugar a lo largo del “tiempo”. En tercer lugar, la “persona” o el repertorio biológico, cognitivo, emocional, conductual individual. Finalmente, el “contexto” o “ambiente ecológico” (micro-, meso-, exo- y macro- sistemas). Según el autor, se

trata de elementos que deben considerarse en cualquier diseño de investigación y en cualquier comprensión del fenómeno psicológico. En caso contrario pueden realizarse afirmaciones erróneas como que un determinado niño es hiperactivo ya que se mueve mucho en clase. Un análisis PPCT obligaría a observar el mismo niño en otro ambiente ecológico, en este caso otro microsistema como su hogar, además de situar la conducta históricamente (cuándo apareció por primera vez y cuándo aparece).

Los aspectos constituyentes del fenómeno psicológico descritos (proceso, tiempo, persona, contexto) dirigieron a Bronfenbrenner y a sus colaboradores a integrar distintos niveles en el análisis del desarrollo humano, incluyendo lo biológico, psicológico, conductual. En este sentido, se propone la teoría bioecológica (Bronfenbrenner, 2001, 2005; Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner y Morris, 1998) con el objetivo de complementar la aproximación ecológica desarrollada anteriormente. Ahora se entiende por desarrollo un conjunto de procesos a través de los cuales las propiedades de la persona y del ambiente interactúan para producir constancia y cambio en las características biopsicológicas de la persona a lo largo de su vida (Bronfenbrenner, 1992, 2001). En un influyente artículo, Bronfenbrenner y Ceci (1994) postularon los “procesos proximales” como el mecanismo que permite convertir el *genotipo* (repertorio hereditario) en *fenotipo* (características observables del organismo). Por “procesos proximales” se entiende: “los procesos de interacción recíproca progresivamente más complejos entre un organismo biopsicosocial activo y las personas, objetos y símbolos de su derredor. Para ser efectiva, esta interacción debe ser regular en distintos periodos de tiempo. Estas formas de interacción con el entorno inmediato son los procesos proximales. Ejemplos de ellos son la alimentación o cuidado de un bebé, el juego con un niño o niña, actividades entre criaturas, la solución de problemas, leer y escribir, aprender nuevas habilidades, realizar actividades atléticas, cuidar a otras personas, hacer planes, realizar tareas complejas y adquirir nuevos conocimientos y nuevos modos de hacer cosas ” (Bronfenbrenner y Morris, 1998: 996).

UN EJEMPLO ILUSTRATIVO DE LOS “PROCESOS PROXIMALES” Y EL DISEÑO PPCT

Probablemente un ejemplo sea el mejor modo de ilustrar la teoría bioecológica de Bronfenbrenner.

Drillien (1964) realizó un estudio longitudinal con bebés nacidos con bajo peso, en comparación con otros nacidos con peso normal, y problemas de conducta a los 2 y 4 años de edad en distintos grupos socioeconómicos, con el objetivo de analizar el impacto que tenía el efecto de la calidad de la interacción hijo/a-madre (según fuera pobre o buena). En este estudio, los “procesos proximales” son las interacciones madre-hijo/a a través del tiempo. Por lo tanto, ya tenemos la variable “proceso” –interacciones madre-hijo/a–. El factor “persona” se operativiza según el bajo o normal peso de las criaturas al nacer, así como su repertorio de conductas problemáticas a los 2 y 4 años (en porcentaje). El contexto viene, a la vez, medido por la interacción hogareña (microsistema), así como las condiciones sociales y económicas de las familias (estatus socioeconómico según sea bajo, medio o alto). Finalmente, el tiempo se mide a través de distintas observaciones efectuadas al nacer, a los 2 y a los 4 años de edad. Por lo tanto, podríamos decir que este diseño de inves-

tigación ejemplifica lo que supone hacer ciencia bajo el modelo “Proceso-Persona-Contexto-Tiempo”.

Según la teoría bioecológica, los “procesos proximales” deberían menguar o mediar los problemas de conducta. Efectivamente, el estudio de Drillien (1964) muestra que los procesos proximales (la interacción madre-hijo/a a lo largo del tiempo) emerge como el predictor más poderosos de los resultados conductuales (la presencia de problemas conductuales). Además, el poder de este proceso proximal varía sistemáticamente en función del contexto ambiental (clase social). En definitiva, presentaban un mayor número de conductas problemáticas a los 4 años aquellos niños o niñas de clase socioeconómica baja, con pobres procesos de interacción madre-niño/a. No obstante, no aumentaban las conductas problemáticas los niños/as de clase socioeconómica baja pero que habían tenido buenos procesos de interacción madre-niño/a. Dicho con otras palabras, los niños y niñas de todos los grupos socioeconómicos estudiados tenían un mayor porcentaje de problemas conductuales a los 4 años, en relación a los 2, cuando los procesos de interacción familiares habían sido pobres. Lo que sugiere que los procesos proximales (en este caso, relación madre-hijo/a) son los responsables principales en la predicción de resultados del desarrollo (en este caso, problemas de conducta).

ALGUNOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS DE LA TEORÍA DE BRONFENBRENNER

“Aprendí de Kurt Lewin hace más de seis décadas, que no hay nada más práctico que una buena teoría, mi esperanza es que mi perspectiva sea considerada como la más práctica de todas las teorías. Espero que contribuya a una mejor comprensión de lo que se puede intentar hacer para producir un mejor y más deseable futuro para las criaturas y los pueblos de todo el mundo” (Bronfenbrenner, 2005: xxix).

Para Bronfenbrenner una teoría es buena en función de lo que nos permite hacer, es decir, de sus consecuencias prácticas. Por lo tanto, escudriñar el cómo educativo, es decir, el cómo optimizar el desarrollo humano, fue un objetivo principal en la vida y obra del autor. A continuación, proponemos seis principios educativos extraídos de algunas de las ideas de Bronfenbrenner. Evidentemente la elección no es exhaustiva y es arbitraria, pero creo que resume algunas de sus principales aportaciones en el terreno de la intervención educativa o comunitaria.

- 1) La ciencia debe estar subordinada a la política social ya que la realidad social aporta “vitalidad” y “validez” (Bronfenbrenner, 1974: 1). La política social permite identificar cuestiones teóricas relevantes, así como preocupaciones y situaciones reales problemáticas. A lo que la ciencia, en este caso la teoría bioecológica, deben responder. Más que un principio educativo se trata de una postura ideológica, de un modo de establecer las relaciones entre sociedad, política y ciencia.
- 2) Con el objetivo de mejorar el desarrollo intelectual, emocional, social, moral de las personas se requiere de la participación en actividades progresivamente más complejas en un periodo estable y regular a lo largo del tiempo, con una o más personas con las cuales se establecen fuertes vínculos emocionales y que están comprometidas con el bienestar y el desarrollo de las personas (Bronfen-

- brenner, 2001; Bronfenbrenner y Evans, 2000; Bronfenbrenner y Morris, 1998). Por lo tanto, para que un entorno ecológico favorezca los procesos de desarrollo deben darse dos condiciones complementarias: 1) la creación de un “contexto de desarrollo primario” y 2) de un “contexto de desarrollo secundario” (Bronfenbrenner, 1985). Por “contexto de desarrollo primario” el autor entiende que el niño debe poder observar e incorporarse a patrones en uso de actividad progresivamente más compleja, conjuntamente o bajo la guía y el apoyo educativo de personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas por el niño, y con las cuales se ha establecido una relación emocional positiva. Por otro lado, por “contexto de desarrollo secundario”, se entiende la posibilidad de ofrecer al niño o niña oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en las actividades que ha aprendido en los contextos de desarrollo primarios, pero ahora sin la intervención activa o la guía directa de otra persona poseedora del conocimiento o destreza que supere a la del niño o niña.
- 3) Relacionado con el principio número 2, según Bronfenbrenner se requiere de vínculos afectivos sólidos entre las personas adultas y los niños/as ya que ello facilita la internalización de actividades y sentimientos positivos que motivan a las personas a implicarse en la exploración, manipulación, elaboración e imaginación de la realidad. “El desarrollo potencial de un escenario depende del grado en que las terceras partes presentes en el escenario apoyen o socaven las actividades de aquellos actualmente implicados en la interacción con el niño” (Bronfenbrenner, 1985: 50). Investigaciones realizadas muestran que una buena relación educativa es aquella que parte de la disponibilidad, con una disciplina firme pero mostrando sensibilidad y estimulando la conducta independiente. Cuando se da una relación de apoyo del padre a la madre, de la madre al padre, del abuelo/a a los padres, de los amigos entre ellos, es decir, terceras partes colaboran, se obtienen mejores resultados evolutivos. Por ejemplo, hijos o hijas de padres divorciados pero que mantienen una relación de apoyo obtienen más y mejores desarrollos socio-emocionales (Bronfenbrenner, 1987b).
 - 4) “Currículo para el cuidado” o “para la atención de las personas” (“curriculum for caring”) (Bronfenbrenner, 2005: 254). Muy ligado a los principios ya anunciados, lo que subyace es el fomento de un sentimiento de trato, respeto, tolerancia y solidaridad entre personas con el objetivo de que la educación sea más sincera y eficaz. Para ello el autor propone una especie de currículo para el cuidado de las personas. Ello no quiere decir aprender sobre qué es, cómo se hace, en qué consiste, sino hacerlo. Por ejemplo, que niños o niñas tengan la responsabilidad de dedicar tiempo a personas ancianas. El autor propone la creación de centros específicos (“day care centers” Bronfenbrenner, 2005) para fomentar las relaciones de cooperación a través de su ejercicio práctico: haciéndolo.
 - 5) La implicación de uno o más adultos en actividades compartidas con las criaturas, derivado de los principios 2 y 3, requiere de políticas públicas y prácticas que proveen oportunidades, estatus, recursos, estabilidad, ejemplo, tiempo, dentro y fuera de casa. Ello se puede ilustrar con uno de los programas educativos comunitarios más importantes en Estados Unidos de América, conocido como “Head Start”, co-fundado por Urie Bronfenbrenner en el año 1964 y actualmente vigente, dando cobertura, a lo largo de su historia, a más de 22 millones

de niños y niñas. En el mismo año que Bronfenbrenner fallecía, 2005, más de 6.8 millones de dólares de presupuesto prestaban servicio a más de 900 mil niños y niñas. En sus inicios, fue pensado como programa de verano con el objetivo de mejorar la salud, el bienestar personal, afectivo y social, el rendimiento intelectual y el interés en la escuela en población considerada de “riesgo de exclusión social”. Más específicamente, el programa cuenta con 4 objetivos: 1) Proporcionar experiencias de aprendizaje apropiadas a la edad que estimulen el crecimiento intelectual, social y emocional de los niños/as; 2) Proporcionar un programa integral de inmunizaciones, servicios médicos, odontológicos, de salud mental y nutrición; 3) Ayudar a las familias a evaluar sus necesidades, lograr acceso a los servicios y aprovechar los puntos fuertes de la familia y, finalmente, 4) enseñar a los padres/madre técnicas de atención y enseñanza, alentarlos a que se ofrezcan como voluntarios en el aula, planificar y administrar programas preescolares. Con el objetivo de materializar estos cuatro objetivos, el programa consta de dos intervenciones: 1) aquellas que se realizan en centros específicos (“programas realizados en centros”) y 2) las actuaciones en el hogar familiar (“programas realizados en el hogar”). En los primeros, las criaturas asisten, durante el año escolar, a unos centros en los que cada aula tiene, como promedio, cerca de diecisiete niños y niñas que realizan distintas actividades supervisadas por dos profesores (funcionarios remunerados) y un voluntario. En la segunda modalidad, “programas realizados en el hogar”, un trabajador de “Head Start” va a la casa del niño/a semanalmente para trabajar de forma intensiva con los padres y las madres. Las familias pueden decidir combinar los programas en el centro con el programa que se realiza en su propio hogar. En definitiva, se trata de proporcionar educación, salud y servicios sociales a los niños y niñas y, sus familias, con bajos ingresos.

- 6) Finalmente, una de las derivaciones educativas más destacadas de los planteamientos de Bronfenbrenner está vinculada a la noción de “mesosistema”, es decir, el establecimiento de continuidades entre microsistemas. Según el mismo Bronfenbrenner (1985: 51-52): “El potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado en función del número de vínculos sustentadores entre ese escenario y otros contextos en los que se insertan el niño y los adultos responsables de su cuidado. Tales interrelaciones pueden adoptar la forma de actividades compartidas, comunicación en los dos sentidos e información suministrada a cada escenario sobre los demás”. En otro texto el autor lo expresa con las siguientes palabras: “El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si los roles, actividades y dadas en las que participa la persona vinculante con otros entornos estimula la aparición de confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un equilibrio de poderes progresivo que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo” (Bronfenbrenner, 1987: 58).

A continuación detallaremos la materialización, concreción o aplicación de estos principios educativos en distintas experiencias contemporáneas como los “planes educativos de entorno” de la Generalitat de Catalunya o el programa “fondos de conocimiento”, surgido en la Universidad de Arizona.

ALGUNOS USOS CONTEMPORÁNEOS DEL MODELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER EN PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Podríamos concluir afirmando que Bronfenbrenner subrayó la necesidad de realizar políticas sociales bajo el supuesto de que la comunidad debe considerarse un agente educativo susceptible de influir en el curso del desarrollo psicológico de las personas, así como su bienestar y calidad de vida. En este sentido, el principio de “co-responsabilidad” conlleva considerar que no solamente se enseña y se aprende en la escuela, sino también en otros escenarios de vida y actividad (Vila, 1998; Vila y Casares, 2009). Pero para que se puedan crear situaciones donde se pongan en sintonía –en relación– contextos que favorezcan procesos educativos de enseñanza y aprendizaje es necesario que estos se reconozcan mutuamente (“co-reconocimiento”), se valoren y acepten positivamente, así como que realicen cosas conjuntamente (“co-acción”). Coll (2000) lo llama “planes educativos integrales territorializados”, es decir, planes estratégicos que reúnen distintos escenarios, prácticas y agentes educativos que operan en un determinado territorio con el objetivo de detectar y compartir las necesidades educativas de la población, los instrumentos para su satisfacción y la corresponsabilización para su asunción (Vila y Casares, 2009).

En este sentido, en Catalunya se han desarrollado los llamados “plans educatius d’entorn” (“proyectos educativos de entorno”), iniciados en el año 2004 con la publicación del “Pla per a la llengüa i la cohesió social” (“Plan para la lengua y la cohesión social”). Consiste en una propuesta de intervención comunitaria dirigida a los niños y niñas que intenta ofrecer vías para coordinar y dinamizar la acción educativa de distintos agentes, públicos y privados. La intervención va dirigida a todo el alumnado escolarizado pero especialmente a los sectores sociales considerados más desfavorecidos. El objetivo que subyace es ofrecer una educación inclusiva, continua y enraizada en el territorio a través del establecimiento de redes educativas que promuevan la cohesión social (Alegre y Collet, 2007; Albaigés y Selva, 2009; Besalú y Vila, 2007).

A pesar de que inicialmente no contaban con recursos económicos, en el curso escolar 2004-2005 se proyectan 31 proyectos educativos de entorno a 26 municipios. No obstante, en el curso 2005-2006 el Departamento de Educación destina una dotación económica total de 2.696.200 euros a más de 50 proyectos educativos. Algunas iniciativas desarrolladas van en la línea de orientar académica y profesionalmente a los estudiantes, prevenir el absentismo, promover la red educativa local, acoger el alumnado y sus familias de nueva incorporación, promover el uso del catalán, así como el acceso a lenguas de origen, promover el asociacionismo infantil y juvenil o crear espacios de encuentro y convivencia. En la ciudad catalana de Blanes, por ejemplo, en el curso escolar 2007-2008, las escuelas, asociaciones de madres y padres, ayuntamiento y otras entidades del territorio hicieron más de diez actividades, entre ellas, formación de monitores de talleres de estudio asistido, un taller de prevención de drogas, un servicio de incentivo escolar y orientación académico laboral, una representación teatral, una escuela de madres y padres, un taller de danzas tradicionales, talleres intensivos de lengua catalana o talleres de habilidades sociales. Se trata, en definitiva, de acordar y orquestar acciones educa-

tivas a través de la coordinación entre distintos agentes educativos (“microsistemas” –en el lenguaje de Bronfenbrenner–) como, por ejemplo, la escuela, la familia, una asociación o una entidad deportiva.

Sin embargo, existen varias dificultades hacia la creación de “mesosistemas” y “planes educativos territorializados”. En primer lugar, los principios básicos que se necesitan para ello: la co-responsabilización, co-acción y co-reconocimiento, anteriormente introducidos y necesarios para llevar a cabo cualquier experiencia de intervención comunitaria. En segundo lugar, lo que el mismo Bronfenbrenner (1985) llamaba la alienación de la escuela, es decir, su solipsismo o poca relación con el entorno, inmediato y remoto. El autor critica el hecho que la escuela se ha ido aislando progresivamente del hogar y de la comunidad, lo que repercute en la conducta y desarrollo de los niños y niñas, así como en su funcionamiento y en su relación con el entorno. En las sociedades industriales modernas es más difícil que padres/madres y maestros/as se conozcan, emprendan actividades conjuntas, compartan información sobre los niños/as o se hagan amigos/as ya que desaparecen las escuelas de barrio y las sucedáneas son más impersonales, grandes y alejadas de las personas. Además, los profesores van de un sitio a otro, sin apenas conocer la gente y las características del barrio. Lo que repercute, también, en el interés por las cosas locales que suceden en un vecindario, así como el desarrollo de sus habitantes. Todo ello dificulta el diseño y la creación de vinculaciones entre la escuela y el entorno social. En tercer lugar, sumado a la necesidad de los tres principios anteriormente expuestos y el carácter alienado de la escuela, se encuentra un rasgo estructural y de carácter macrosistémico que afecta gran parte de las sociedades contemporáneas, Bronfenbrenner y Evans (2000) lo llamaron “sistema caótico”. Un “sistema caótico” se caracteriza por: 1) una actividad frenética, 2) una falta de estructura y vacío de rutinas, 3) la emergencia de actividades cotidianas impredecibles y 4) una exagerada estimulación ambiental. En definitiva, “el ambiente se ha convertido en una fuente principal de interrupción de procesos proximales en la forma de ruido residencial, aislamiento y diseño del aula” (Bronfenbrenner y Evans, 2000: 117). Por ejemplo, un trabajo frenético, precario o inestable del padre o madre repercute en la calidad de su relación con sus hijos/as, afectando el bienestar y la calidad de vida del sistema familiar.

En definitiva, la educación –bajo una perspectiva ecológica– es un fenómeno social, histórico y cultural que se esparce en distintos contextos de vida y de socialización como la familia, el trabajo, los medios de comunicación o una determinada política económica de un país. Es decir, la educación se proyecta más allá de la escuela y se beneficia de la red de relaciones educativas que permiten articular entornos de aprendizaje a través de los cuales apoyar, contextualizar y extender aquello que uno aprende y hace en un determinado contexto de socialización como la escuela (Vila y Casares, 2009). En este sentido, Acosta-Iriqui y Esteban (2010) han propuesto la necesidad de considerar distintos tipos o niveles de recursos educativos –artefactos culturales implicados en las situaciones de enseñanza y aprendizaje–. Es decir, tradicionalmente cuando uno piensa en un recurso educativo, un artefacto mediador en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, tiene en mente lo que los autores llaman “micro-recursos educativos” (un libro, una pizarra, un bloc de notas, un ordenador). Sin embargo, más allá de los micro-recursos educativos

cabría suponer, tomando como modelo la aproximación de Bronfenbrenner, otros instrumentos que se ponen en relación al interactuar dos o más microsistemas (“meso-recursos educativos”), aquellos instrumentos o artefactos que inciden en la vida de las personas aunque éstas no tengan, necesariamente, una relación directa con ellos (“exo-recursos educativos”) y, finalmente, las leyes, ideologías, creencias culturales, sistemas económicos que moldean los otros sistemas ecológicos y que se convierten en pautas y modelos educativos (“macro-recursos educativos”). Entendida la educación de esta forma, se hace necesario integrar niveles de influencia educativa, desde lo micro a lo macro, con el objetivo de entender y poder modificar fenómenos como, por ejemplo, la interculturalidad. Es decir, una intervención inclusiva en un aula que tiene el objetivo de utilizar la lengua materna de los alumnos con el objetivo de hacer un diccionario bilingüe sería un ejemplo de lo que Esteban (2011a) llama “geografía micro-intercultural”. Es decir, una intervención centrada en una determinada práctica educativa en un salón de clase. Sin embargo, y de nuevo recuperando los niveles ecológicos de Bronfenbrenner, se podrían considerar otros espacios de investigación e intervención alrededor de la interculturalidad como, por ejemplo, un programa de vinculación familia-escuela (“geografía meso-intercultural”). Este es el caso de la aproximación de los “fondos de conocimiento” (“funds of knowledge approach”) que intenta conciliar la práctica y actividad educativa de familias de grupos minorizados con la actuación escolar de una cultura mayoritaria. El programa parte de la siguiente premisa: todas las familias, más allá de su condición lingüística, religiosa, ética, económica, acumulan fondos de conocimiento (recursos, habilidades, destrezas, saberes) vehiculados con sus peculiares formas de vida: sus trabajos y experiencias profesionales, sus creencias religiosas o políticas, así como su capital social o redes de intercambio y ayuda mutua. El problema es que en muchas ocasiones la cultura escolar no tiene en cuenta los fondos de conocimiento de grupos minorizados (minorías étnicas, nacionales o lingüísticas) ya que los devalúa, silencia o simplemente ignora. La intervención consiste en vincular el currículo con las formas de vida de los estudiantes a través de la detección, por parte de los maestros, de los fondos de conocimiento de las familias de sus alumnos. Lo que permite establecer un tipo de relación basada en la confianza mutua, realizar innovaciones educativas, así como mejorar la motivación y el rendimiento de los alumnos al conectar sus conocimientos previos y formas de vida con los conceptos y prácticas formales propias de la cultura escolar (González, Moll y Amanti, 2005; Rios-Aguilar, Kiyama, Gravitt y Moll, 2011; Saubich y Esteban, 2011). En este caso, podríamos hablar de una “geografía meso-intercultural” ya que la intervención se realiza a través de la conexión –el establecimiento de continuidades– entre dos microsistemas, a saber: la familia y la escuela.

Además de las geografías micro- y meso-interculturales, Esteban (2011a) postula considerar la investigación e intervención educativa intercultural en otros contextos y escenarios como en los medios de comunicación (“geografía exo-intercultural”) o la política económica y social (“geografía macro-intercultural”).

En definitiva, pensamos que el modelo ecológico de Bronfenbrenner obliga a tener en cuenta tanto la dimensión micro como macro subyacente a cualquier realidad educativa. En este sentido, se ha propuesto la “psicología macrocultural” con el objetivo de recuperar y expandir la noción de “macrosistema” de Bronfenbrenner

al considerar que la cultura (instituciones sociales, artefactos y conceptos culturales) sostiene, organiza y subyace a cualquier fenómeno psicológico (Esteban, 2011b; Esteban y Ratner, 2010, 2011; Ratner, 2011, 2012). Nos parece que una de las ideas más potentes, y quizá a veces infravalorada del modelo de Bronfenbrenner, sea su noción de “macrosistema” que enfatiza el diseño, carácter y contenido cultural de cualquier contexto de vida y actividad. En este sentido, por ejemplo, el capitalismo como factor macrocultural subyace a fenómenos microculturales como puede ser una relación interpersonal o la actividad en una empresa o salón de clase (Esteban, 2011b). El reto consiste en explicitar las fuerzas macroculturales, normalmente ocultas, que organizan los contextos de vida, las prácticas educativas y la conducta de las personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA-IRIQUI, J. y ESTEBAN, M. (2010). Geografías psicológicas de los recursos educativos. *Educación y Desarrollo Social*, 4, 119-129.
- ALBAIGÉS, B. y SELVA, M. (2009). *Infants, família, escola i entorn: claus per a un temps educatiu compartit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- ALEGRE M. A. y COLLET, J. (2007). *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BESALÚ, X. y VILA, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- BRONFENBRENNER, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 32, 513-531.
- BRONFENBRENNER, U. (1978). Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 33, 199-212.
- BRONFENBRENNER, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.
- BRONFENBRENNER, U. (1987a). Entrevista a Urie Bronfrennbrenner (realizada por José Antonio Corraliza, Amalio Blanco y Angela Loeches). *Estudios de Psicología*, 27-28, 3-22.
- BRONFENBRENNER, U. (1987b). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- BRONFENBRENNER, U. (1988). Interacting Systems in Human Development. Research Paradigms: Present and Future. En N. Bolger, A. Caspi, G. Downey y M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (25-49). New York: Cambridge University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1992). Ecological systems theory. En R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (187-249). London: Jessica Kingsley.
- BRONFENBRENNER, U. (2001). The bioecological theory of human development. En N. Smelser y P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 10, 6963-6970). New York: Elsevier.
- BRONFENBRENNER, U. (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: Sage.

- BRONFENBRENNER, U. y CECI, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- BRONFENBRENNER, U. y MORRIS, P. (1998). The ecology of developmental process. En W. Damon (Series Ed.) y R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., 993-1028). New York: John Wiley.
- BRONFENBRENNER, U. y EVANS, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- COLL, C. (2000). Educación, territorio y responsabilidad ciudadana. En J. A. Garde (Ed.), *Informe 2000. Políticas sociales y estado de bienestar en España* (165-187). Madrid: Alianza.
- DRILLIEN, C. (1964). *The growth and development of prematurely born infants*. Edinburgh: Livingston.
- ESTEBAN, M. (2011a). La geografía vital y psicológica de la interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*, 9, 33-44.
- ESTEBAN, M. (2011b). The consumer capitalist society and its effects on identity. A macro cultural approach. *Psicología Política*, 11, 159-170.
- ESTEBAN, M. y RATNER, C. (2010). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural. *Revista de Historia de la Psicología*, 31, 117-136.
- ESTEBAN, M. y RATNER, C. (2011). A macro cultural psychological theory of identity. *Journal of Social Distress*, 20, 1-22.
- GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. y AMANTI, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MORENO, J. L. (1934). *Who shall survive*. Beacon, NY: Beacon House.
- RATNER, C. (2011). Macro cultural psychology, the psychology of oppression, and cultural-psychological improvement. En P. Portes y S. Salas (Eds.), *Advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities* (87-111). New York: Peter Lang.
- RATNER, C. (2012). *Macro cultural psychology. A political philosophy of mind*. New York: Oxford University Press.
- RIOS-AGUILAR, C.; KIYAMA, J. M.; GRAVITT, M. y MOLL, L. C. (2011). Funds of knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge. *Theory and Research in Education*, 9, 163-184.
- SAUBICH, X. y ESTEBAN, M. (2011). Brindging funds of family knowledge to school. The living Morocco project. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1, 57-81.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- VILA, I. y CASARES, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.