



Universidad
Nacional
de Rosario

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CARRERA: PSICOLOGÍA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Título:

Algunas claves para pensar el campo educativo desde una perspectiva ecológica en Psicología

Modalidad de presentación: Ensayo

Autor: Calandra, Manuel Santiago

Legajo: C-5526/3

Docente responsable: Dr. Corvalán, Facundo

Rosario, Argentina

-2021-

Agradecimientos

Las palabras de gratitud que puedo desprender en estas breves líneas se las dedico a aquellas personas que me han ayudado en todo este camino. A mi familia, mis padres Alejandra y Alejandro quienes han sido sostén y apoyo fundamental todos estos años; a mis hermanos Maxi, Mariano y María Victoria quienes me han brindado puntos de vistas para interpelar mi desarrollo y papel como persona; a mi novia Caro con quien

compartimos este hermoso y arduo proceso juntos; a mis compañeros, colegas y amistades en los que todos han tenido su aporte; a los docentes con los que he tenido el agrado de poder formarme tanto a nivel profesional como personal, en especial a Mariana Scrinzi, Nicolás Mylonas, Viviana Zubkow, Leonardo Galuzzi, Mauricio Cervigni y Facundo Corvalán por haber brindado muchísimo en lo que fue este recorrido académico. Por sobre todas las cosas a la Universidad pública, que sin el apoyo institucional y la gratuidad de la educación superior no podría estar escribiendo esto en este momento.

Índice

Resumen y palabras clave.....	Introducción
4	

.....	5	Desarrollo:
El campo de la educación.....	5	¿De qué se compone la ecología del aprendizaje?
La ecología del aprendizaje: Bronfenbrenner	8	¿Por qué la elección de la perspectiva ecológica en educación?
actual de la escuela y retos para la personalización del aprendizaje.....	11	Crisis
Consecuencias de las culturas desarrolladas para prácticas educativas	12	
15 ¿Qué papel cumple la psicología con respecto a una perspectiva ecológica?.....	17	Reflexiones finales: <i>Algún otro mundo posible</i> . Palabras finales
.....	19	Bibliografía
.....	22	

Resumen

El siguiente ensayo presenta un posible abordaje ecológico desde una perspectiva integral en psicología para poder problematizar el campo de la educación. Este nace como parte del trabajo realizado durante la estancia en la Universidad Autónoma de Madrid, producto de la obtención de la Beca A.V.E.E 2019. A lo largo del escrito se intenta dar cuenta de las

dificultades que atañen al campo de la educación, qué recorte de estudio se delimita desde una perspectiva Histórico-Cultural y Ecológica del desarrollo, cuáles son sus términos específicos y que beneficios puede traer. Asimismo se plantean los retos de la personalización del aprendizaje en los contextos actuales y las particularidades geopolíticas que tiene Latinoamérica en este campo. En el trabajo lo que se puede vislumbrar es la conexión constante y el intercambio dialógico que se ofrece entre autores tanto del plan de estudios de la carrera de psicología, como autores que se trabajan en la Curricula de *Psicología en la Educación* de la Universidad Autónoma de Madrid. Intenta poder hacer un abordaje integral de los fenómenos que trae aparejado la crisis de la educación, sobre todo las modificaciones que conlleva la educación virtual. Siendo que este campo desde el año 2020 hasta la fecha se ha visto afectado por la crisis sanitaria, económica y social dejando un vasto terreno para ser problematizado. Se llega a concluir de la relevancia de una perspectiva multidimensional en psicología, no solo porque creemos que es indispensable una mirada global sino que puede aportar una serie de herramientas teóricas muy provechosas.

Palabras claves: Ecología, Integración, Educación, Aprendizaje, Cultura.

Introducción

En este trabajo final de grado en modalidad ensayo, conjuga el recorrido trazado como estudiante de la carrera de psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, el paso como ayudante alumno en la cátedra *Perspectivas en Educación* y el tiempo representando a la UNR en el exterior, desempeñando una formación investigativa en la Universidad Autónoma de Madrid, bajo el marco del programa A.V.E. y el plan de Internacionalización de la UNR.

Dado el encuadre en el que se situaba la labor en dicha universidad extranjera se confeccionó un informe respecto de la experiencia realizada, el mismo consistió en recopilar el material desarrollado en las clases que impartían el departamento Interfacultativo de Psicología del Desarrollo y de la Educación junto con documentos incorporados durante la estadía en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Se consideró que dichos archivos traían información valiosa para poder explorar más en profundidad y poder acercar algunos conocimientos que han resultado novedosos.

Este trabajo integrador final intenta ahondar y dar cuenta de la problemática abordada en el informe hecho en el extranjero *-sobre la ecología del aprendizaje-*, haciendo un recorte de dicha experiencia para ponerlo bajo observación con las herramientas adquiridas durante la participación en la cátedra *Perspectivas en Educación* y el tránsito a lo largo de la carrera. Todas estas variables antes mencionadas conforman las aristas del siguiente trabajo.

Tiene como objetivo general dar un atisbo de lo que el enfoque *ecológico del desarrollo* nos puede brindar al campo educativo, por eso pretendemos exponer los conocimientos apropiados durante la estadía como estudiante de Psicología, proponiendo una mirada crítica en torno al campo de la educación para poder interpelar y resignificar esta realidad. Esta perspectiva adoptada, la vamos a nombrar como *perspectiva ecológica* y nos va a acompañar en el resto del escrito. Con las características y utilidades que nos provee el análisis etnográfico-hermenéutico con el cual se desarrolló el informe A.V.E.E., vamos a hacer una serie de apreciaciones a lo que vamos a dar preámbulo, interpelando el campo de la Psicología en la Educación con un enfoque multidimensional.

A lo largo del escrito se intenta dar cuenta de las dificultades atañen al campo de la educación, se plantean los retos de la personalización del aprendizaje en los contextos actuales y las particularidades geopolíticas que tiene Latinoamérica en este campo. Es imprescindible entender esto desde un análisis de las famosas '5 W'. Que dificultades atañen el campo de la educación pensados desde una ecología del aprendizaje, cuáles son sus términos y beneficios, quienes son los agentes involucrados, porque creemos que es un enfoque provechoso y como lugar nos interesa la aplicabilidad de dichos sistemas de pensamiento en Latinoamérica atravesando actualmente una reorganización producto de la crisis sanitaria reciente

Hacer un abordaje integral de los fenómenos que trae aparejado la crisis de la educación, sobre todo las modificaciones que conlleva la educación virtual. Siendo que este campo desde el año 2020 hasta la fecha se ha visto afectado por una crisis sanitaria, económica y social sin precedentes, dejando un vasto terreno para ser problematizado.

Entendemos que una de las funciones de la educación es generar lazo social, que la práctica educativa es una toma de posición, que es una práctica social discursiva (Cullen, 1997). Como campo de estudio es menester el poder estar advertidos que las problemáticas en educación nos atraviesan y determinan, ya veremos más adelante en qué medida. Por lo que se diagrama poder dar un pantallazo de cómo entendemos el campo educativo, cuál es la problemática que se nos presenta y a que lugares se puede arribar mediante esta perspectiva.

El campo de la psicología en la educación

Un marco referencial muy importante en este trabajo va a ser el programa de la materia Perspectivas en Educación (2020), de ahora en más lo nombraremos como 'PEE, 2020', la educación es un área de conocimiento por demás de diversa y lo que podemos decir para iniciar este recorrido, es que considera que el campo de la educación requiere de ser construido, interpelado y resignificado, teniendo una perspectiva crítica de la realidad social. Entonces nos resulta pertinente desglosar esta definición. Partamos del concepto de campo como un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas en el que se despliega todo tipo de lucha en un espacio de juego-lugar (Bourdieu, 1996). Ya conociendo que es campo, nos adentramos en la posibilidad de situar a que nos referimos cuando decimos que hay que construir, interpelar y resignificar este campo, a lo que traemos a Paulo Freire (2005), él propone que la única dimensión que se supone deben tener los investigadores, es desde una perspectiva crítica de la realidad. Entendiendo a esta perspectiva crítica como aquella que pone en diálogo los saberes. Interpelando, construyendo y resignificando los hechos. Es que de este modo la cátedra Perspectivas en Educación sostiene la elección de una metodología etnográfico-hermenéutica para abordar el estudio de este campo, el educativo. "Lo que

mantiene en la convicción de que posibilita una mirada y unas herramientas adecuadas para comprometernos de manera responsable con su construcción.” (PEE, 2020: 3). Ahora bien, la Psicología como campo disciplinario “hace referencia a un conjunto de argumentos y enunciados, que se utilizan y sirven para describir, explicar, interpretar y comprender el comportamiento o el accionar de los seres vivos y actuar en consecuencia a esas conceptualizaciones” (Temporetti, 2013: 2). ¿Qué quiere decir esto? que la Psicología está conformada por diversas teorías y saberes que conllevan respectivos procesos de elaboración y construcción. Que es menester un marco teórico y metodológico para tener un ejercicio práctico propio.

La psicología de la Educación, tiene diversos componentes de muchas disciplinas, se sirve de un variopinto abanico de ramas de estudios del saber, pero trae con ello una peculiaridad. La psicología de la educación tiene consigo una triple finalidad, estudia los procesos educativos con una triple dimensión: teórica, tecnológica y práctica. Constituyendo una disciplina de naturaleza aplicada.

Entonces la Psicología de la Educación no configura un ámbito propio de conocimiento, sino que es más bien el resultado de una especie de selección de los principios y explicaciones que proporcionan otras parcelas de la Psicología -psicología del aprendizaje, del desarrollo, de las diferencias individuales, de la motivación, etc.- se entiende como una disciplina *puente* entre estas vertientes (Coll, 2011).

La Psicología en este sentido es aquella práctica que hacen los psicólogos cuando intervienen en los ámbitos donde transcurre la vida humana, en este caso la educación. “La educación es una práctica sociocultural que tiene la particularidad de ser universal y necesaria en tanto constituyente de la condición humana. Es inevitable, como respirar y estar en movimiento.” (Temporetti, 2013: 8). Podemos decir que la Psicología de la educación responde y aporta con una explicación global, integral y no reduccionista, manteniendo relaciones con las diversas vertientes de saber que trae acarreadas.

Una vez delimitada el área de cómo pensar el trabajo. Es necesario clarificar los conceptos que van a hacer uso de la perspectiva *ecológica*. El hecho de que tengamos que enumerar qué es educación; desarrollo; aprendizaje; sujeto y que se entiende por ecológica. Para eso es importante destacar la prevalencia que tiene la perspectiva de la Psicología Cultural en relación con la perspectiva ecológica.

Empezando por Lev Vygotski (1978) se considera que el desarrollo humano supone convertir a un recién nacido, que es todo potencialidades y posibilidades, en un miembro activo e integrado de la compleja sociedad que nuestra especie ha construido a lo largo de su historia cultural. El desarrollo nunca es idéntico en personas diferentes; cada ciclo vital se convierte en un camino único e irrepetible. En las primeras etapas de ese camino, el niño no se encuentra solo, quienes lo rodean son quienes se encargan de su cuidado y de satisfacer sus necesidades (Vygotski, 1978). Más adelante desarrollaremos qué entendemos por necesidades, pero por el momento nos interesa que se pueda ir tejiendo

6

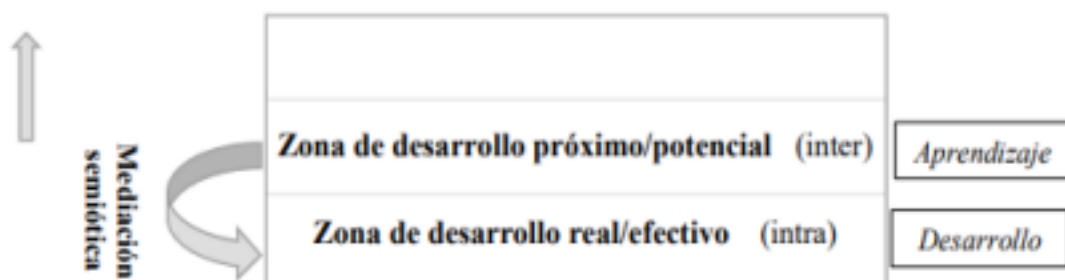
los conceptos de desarrollo a esta perspectiva. A esta definición sobre desarrollo le sumamos el concepto sobre los fines de la educación que plantea Jerome Bruner.

El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino dentro nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones. No sólo de pan vive el hombre; ni sólo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de la información. La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones (Bruner, 1997: 10).

Retomando lo expuesto por Bruner en la anterior cita, la educación es una herramienta que nos sirve para dar significado a nuestras vidas y poder comprender las ajenas. Para poder abordar el campo de la Educación “se requieren espacios críticos y

responsables de sus efectos, asumiendo la responsabilidad social y la extensión de esta actividad fundante de comunidades” (Corvalán, 2019: 3), se ubica a la Psicología Cultural como parte de esta discusión en la que se construyen los postulados entre biología y cultura, como fenómenos de un esquema integrador (Corvalán, 2019). Bruner con respecto a esto nos dice que no se puede entender a la educación ni a la cultura con reduccionismos o fragmentaciones “para entender nuestros actos e interpretar las acciones de los otros y otras es mediante narraciones, relatos que permiten comprender lo extraño o aquello que quebranta lo esperable, canónico o normativo” (Bruner, 2008: 11).

En cuanto a la bases socioculturales del desarrollo Vygotski (1978) defiende la existencia de tres procesos básicos que permiten el desarrollo: 1) Ley de doble formación; 2) Zona de desarrollo próximo; 3) Mediación Semiótica. Nos detendremos sólo a explicar este último, que es el de nuestro interés particular, se puede definir como un tipo de mediación social, a través de cualquier sistema de signos o códigos articulados (lenguaje, gestos, música, signos matemáticos, lengua de signos), que permite la regulación y la comunicación en la fase interpersonal e intrapersonal, así como el paso de una a otra (Vygotski, 1978). En definitiva es el sistema que permite comunicar, representar el mundo y regular. Sin eso, el autor refuta poder entender el desarrollo humano. Tal mediador puede ser un *otro* o un *artefacto cultural*.



Conceptos básicos de Vygotski
Elaboración Propia. Esquema N° 1

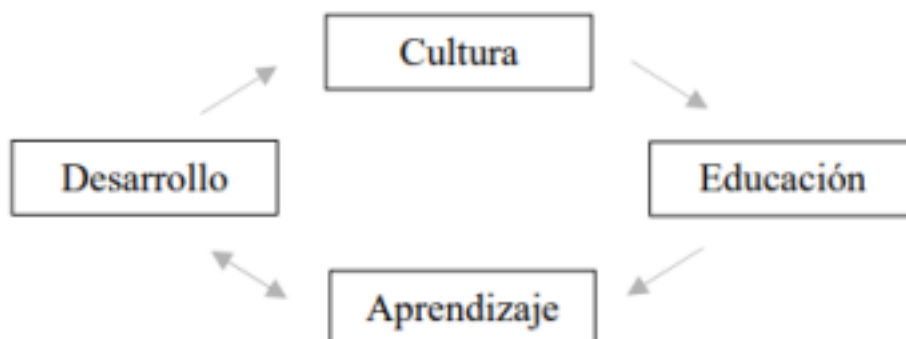
Nociones básicas que podemos distinguir dentro de la concepción del desarrollo mediado según Vygotski (1978) entender la *cultura* como aquellas formas de organización específicas del medio en función de la experiencia que los diferentes grupos sociales han acumulado; El *desarrollo* serían los cambios cualitativos y revolucionarios que se corresponden con cambios en las formas de mediación que el sujeto es capaz de utilizar y en el tipo de procesos que estas formas de mediación posibilitan. El *aprendizaje* es el proceso interpersonal mediante el cual se llega a adquirir determinados conocimientos específicos. Las prácticas educativas ayudan a adquirir determinados aprendizajes específicos propios de una cultura concreta. Por último la *educación* como el conjunto de prácticas sociales por medio de las cuales algunos miembros del grupo -los más competentes en determinados aspectos de la herencia cultural- intentan que miembros menos experimentados adquieran los instrumentos y las capacidades que es necesario poseer para participar activamente en el grupo, conocido en otros términos como *traspaso*

7

de control. Son prácticas sociales que, el simple hecho de estar inmerso en ellas, hace que el desarrollo varíe.

El desarrollo tiene una incidencia fundamental en la cultura y viceversa. Pero no solo es el desarrollo el que cambia la cultura, sino también la experiencia, juntamente con la cognición; es decir, todo aquello relacionado con la educación y el aprendizaje. Estos cuatro conceptos son fundamentales desde la perspectiva abordada, dando por entendido

el hecho de que el sujeto inmerso en la cultura provoca esta sinergia constante con el medio transformando y re-transformándose. Así, se entiende que la educación ha cambiado la cultura, pero porque ha pasado por el sujeto. Todo esto, de manera gráfica sería esquematizado así:



Interrelación de los conceptos centrales del desarrollo en educación
Elaboración propia. Esquema N° 2

¿De qué se compone la ecología del aprendizaje?

Es necesario identificar los elementos que el concepto de la ecología del aprendizaje recoge de los marcos teóricos que lo soportan, de entre los cuales podemos destacar a Bronfenbrenner en 1979 y Michael Cole en 1999, que son lecturas derivadas de las teorizaciones de Vygotski y Leontiev como germen fundacional. La perspectiva ecológica: es la relación que podemos establecer entre el sujeto y el contexto, teniendo en cuenta como catalizador a los cambios que se producen en el desarrollo, en tanto relación del individuo con su medio, y viceversa. Su máximo exponente es Urie Bronfenbrenner. La perspectiva histórica cultural: son los artefactos culturales que se encuentran como mediadores de la actividad psicológica y las prácticas sociales. La ecología del aprendizaje -Barron y Coll- hace referencia a los conjuntos de contextos de actividad que proporcionan posibilidades de generar aprendizajes, estos últimos postulados se lo adjudica a los desarrollos propuestos por Cole.

Estos contextos compilan una configuración única de: recursos, relaciones, prácticas y exigencias (Barron, 2006). Considerándose en su conjunto, representa una formación histórica de cómo las sociedades han aprendido en un período determinado, dando un panorama sincrónico de la situación, pero en relación a sus desarrollos.

La ecología del aprendizaje: Bronfenbrenner

Aquí, en los siguientes párrafos, vamos a desarrollar las ideas de Bronfenbrenner quien irrumpe con la *Ecología del Desarrollo Humano* publicada en 1979 y traducida por primer vez al español en 1987, que representaría al sujeto con respecto a la tarea que realiza en desarrollo y los factores que rodean de forma externa como lo que moldea la tarea a realizar. Urie Bronfenbrenner (1917-2005) nació en Moscú, Rusia y viajó con su familia a Estados Unidos cuando tenía seis años. Su padre trabajó en una institución psiquiátrica. Esto influiría, ya que marcó profundamente a Bronfenbrenner quién veía a personas más allá de simples pacientes mentales, lo cual sentaría las bases para comprender el valor del entorno y las relaciones sociales en el desarrollo de las personas (Brendtro, 2006). En la institución que creció, convivían los ambientes naturales con los institucionales; su padre, a quien Bronfenbrenner describe como un naturalista, le mostraba

(Bronfenbrenner 2018: 16), por lo que la visión ecológica responde precisamente a la ecología de la niñez del autor. La semilla de la ecología del desarrollo, implantada desde su infancia, se incubó hasta germinar en su labor como profesor (Bronfenbrenner, 2018). Trabajó para el gobierno de los Estados Unidos en un proyecto junto a Kurt Lewin, quien, entre otros destacados psicólogos de la época, marcó profundamente el pensamiento del Bronfenbrenner. Se vio influido en especial por aquellas investigaciones que tenían en consideración el contexto histórico-cultural. Trabajó la mayor parte de su vida profesional en la Universidad de Cornell en Nueva York, en el departamento de Desarrollo Humano y Psicología, donde elaboró gran parte de su teoría. *Ecología del desarrollo humano* (1979) se desarrolla durante la extensión del trabajo con una serie de hipótesis numeradas, las cuales van entrelazando su perspectiva. Es un antecedente insoslayable en la construcción de un aparato conceptual para y desde la Psicología. Su principal aporte radica en clarificar la importancia del contexto y el papel de la percepción de la realidad en la salud, pero sobre todo en el reconocimiento de la complejidad en el desarrollo de las personas, plasmada en la interacción con distintos sistemas. Es invaluable el esfuerzo por sistematizar tal complejidad de forma que sea inteligible para dar cuenta de los fenómenos humanos y servir como base para la comprensión del desarrollo de las personas a nivel individual, familiar y social. Define a la ecología del desarrollo humano con la siguiente explicación:

Definición 1: 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 2018: 40)

Bronfenbrenner se centra en las interconexiones ambientales y su impacto sobre las fuerzas que afectan directamente el desarrollo psicológico. Podemos observar dos conceptos nodales de la teoría. Por una parte, encontramos la noción de entorno que se entiende como un espacio de interacción directa -cara a cara- entre la persona en desarrollo y otros significativos. Por otra lado aparece el término desarrollo, el cual es definido como “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 2018: 23). De este modo, Bronfenbrenner enfatiza que el desarrollo humano involucra cambio y continuidad. Los cambios en la persona son duraderos y continuos, en tiempo y espacio, e implican a su vez un cambio en la percepción sobre los entornos, así como en acciones más complejas de acomodación (Bronfenbrenner, 2018). El concepto de entorno permite a Bronfenbrenner conceptualizar el ambiente -ecología- del sujeto como un sistema de ambientes anidados uno dentro de otro e interconectados entre sí, en el que todos influyen en el desarrollo de la persona en cuestión, pero en una variedad de grados distintos.

El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente. 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, 2018: 24)

Las redes que se tejen en la trayectoria del desarrollo, se van acoplando y forman lo que se conoce como “nicho ecológico” (Perinat, 2003: 54). Dentro del nicho ecológico humano, existe una categoría de acoplamientos superior: son los de orden social. Que puede ser inicialmente concebido como la relación madre/hijo pero que con la extensión social es fácil relacionarlo con la relación pedagógica, terapéutica, de pareja, amistad, etc.

Bronfenbrenner fue un intelectual que se mostró preocupado por las limitaciones que

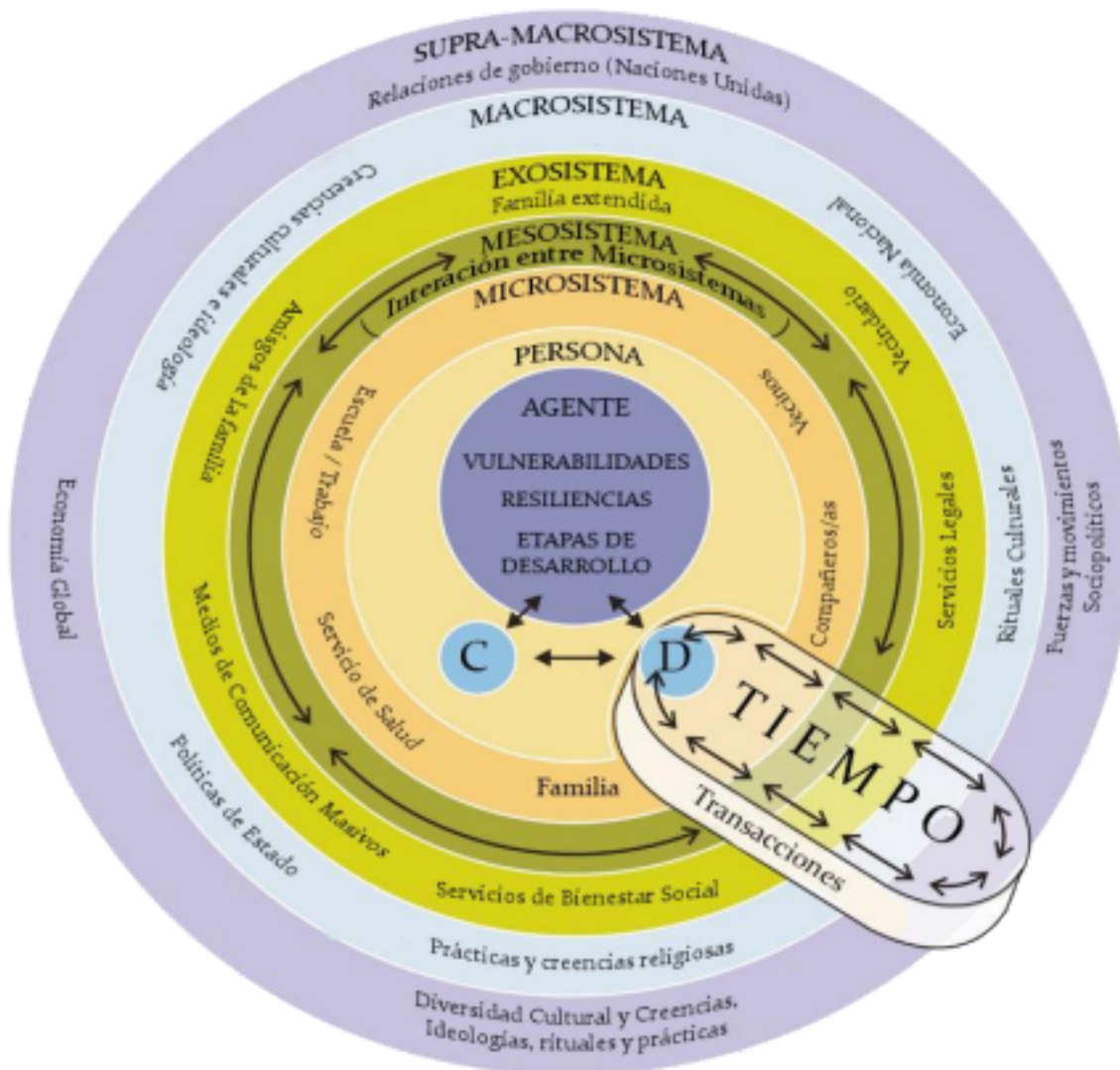
presentaba la investigación en Psicología centradas exclusivamente en los entornos de laboratorio, su interés rodeo la investigación en políticas públicas relevantes para los infantes, adolescentes y sus familias. Notaba una ausencia de investigaciones profundas

9

y apropiadas que se centraran sobre los contextos en el que vivían las personas. Enfatiza sobre la imperiosa necesidad de que la ciencia y la política social colaboren de forma recíproca. Deja vislumbrar en su pensamiento que las políticas oficiales tienen el poder suficiente como para regular, afectar el bienestar y el desarrollo de los seres humanos, determinando sus condiciones de vida, por eso es importante que haya un progreso del estudio científico sobre el desarrollo humano y que de ahí la política oficial demuestra una preocupación respecto de esto. Los sistemas de orden social serán quienes influyen sobre estas políticas.

Bronfenbrenner distingue una serie de modos de relación ecológica la cual le da la categoría de sistemas. Son los siguientes según su definición propiamente dicha, los cuales están explayados a lo largo del Capítulo dos de la Ecología del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 2018) **Microsistema**: Es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. (p.41); **Mesosistema**: comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social). (p.44); **Exosistema**: se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. (p.44); **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. (p. 45)

A continuación dejamos un gráfico que ejemplifica de la manera más sencilla posible, con la aclaración de que conforme se fueron actualizando los postulados de Bronfenbrenner a lo largo de su carrera teórica. Se le pueden adjuntar dos grandes ampliaciones, respecto de lo enunciado anteriormente. Por un lado el hecho de la existencia de un *Supra-Sistema* que comprende todo aquello que quede más allá del Macrosistema y la categoría de *Tiempo* o *Cronosistema*, que implica el continuo de transacciones ecológicas entre sistemas, o evolución del desarrollo, a lo largo de una sucesión cronológica.



**Esquemización de los sistemas de Bronfenbrenner.
Elaboración propia. Esquema N° 3**

Definición 6: Una transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez. (Bronfenbrenner, 2018: 46)

El que ocurra una transición ecológica puede ser tanto la consecuencia como el motivo del proceso de desarrollo, ejerciendo un impacto no sólo en la persona que lo experimenta, sino en el sistema del cual forma parte. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos.

¿Por qué la elección de la perspectiva ecológica en educación?

Antes que nada es vital entender que en las últimas décadas se ha ido consolidado el movimiento hacia la integración en psicoterapia, entendiendo que cada sistema particular proporciona respuestas parciales. La integración en psicoterapia se postula con una finalidad superadora de viejas dicotomías, supone adoptar una actitud abierta y no dogmática que permita dar respuestas flexibles y creativas a la diversidad de problemas con los que se encuentran las personas en el campo educativo. Bronfenbrenner (2018) considera el desarrollo humano como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos, también cambiantes. Pero este proceso, además, se ve influenciado por las relaciones que se

establecen entre estos entornos y por contextos de

11

mayor alcance en los que están incluidos esos entornos. La consideración del desarrollo desde una perspectiva ecológica trae consigo la necesidad de comprender los procesos que interactúan y subyacen en las relaciones con otras personas y con los diversos contextos en que se desenvuelve. La comprensión de los diversos sistemas en que una persona se desarrolla representa un insumo importante para la comprensión de su salud. Así, con la finalidad de favorecer su bienestar y su capacidad para autogestionar su salud, podrían reconocerse elementos en los cuales se requiera intervenir de forma directa o indirecta, vinculados con aspectos de índole contextual o ambiental sobre los cuales pueda ejercer cierto control para hacer frente, de manera adecuada, a las demandas que la vida le plantea.

Por nombrar solo algunos puntos creemos sumamente pertinente abordar las problemáticas desde un enfoque integral y multidimensional, decir que se trata de algo integrativo nos ayuda a pensarlo desde la psicoterapia como una aplicación práctica y de la labor de los psicólogos -junto con otros profesionales- en respuesta desde un abordaje interdisciplinar, tanto desde las exámenes *micro* como *macro*. Esta perspectiva hace particular énfasis en la prevención, por lo que es de fundamental importancia la participación profesional en la elaboración de políticas públicas, planes y diseños de acciones para promover y relevar la prevención en todos sus estratos. El modelo ecológico del desarrollo humano se distingue de las ciencias sociales por su énfasis en el desarrollo, además de conceder una importancia crucial a los factores temporales y biológicos. Se trata pues, de un “punto de convergencia entre las ciencias biológicas, psicológicas y sociales, que influyen sobre la evolución del individuo en la sociedad” (Bronfenbrenner, 2018: 32). La ecología en educación nos brinda herramientas para forjar un análisis de los fenómenos a estudiar con niveles, siendo altamente esclarecedor las interacciones y relaciones que se establecen para identificar las dificultades en el desarrollo. La construcción de dispositivos desde un enfoque ecológico nos proporciona sustento conceptual intentando dar cuenta de la amplia gama de determinantes que operan sobre las situaciones humanas y trabajar con recursos que sean lo suficientemente dinámicos como para operar sobre las diferentes dimensiones del problema. Por ende teniendo esclarecidos una teoría del sujeto, un marco epistemológico-filosófico y un programa de cambios. Nos adentramos a problematizar el campo educativo.

Crisis actual de la escuela y retos de la personalización del aprendizaje En la actualidad, las instituciones educativas atraviesan importantes crisis, que tienen efectos en los adultos y fundamentalmente, en los niños, niñas y jóvenes que las conforman. En el marco de la institución escuela eclosionan, estallan y se evidencian las situaciones que no tienen otros lugares donde mostrarse, donde hacerse ver, donde ser atendidas. Es importante que el futuro psicólogo pueda leer y problematizar los síntomas actuales para que puedan pensarse luego intervenciones posibles y creativas. Dadas las constantes transformaciones producto de los avances digitales, podemos prever que la escuela como institución presenta un dispositivo que conlleva prácticas obsoletas, que cada vez más ponen bajo la lupa y en cuestión su rol para con la sociedad y su finalidad en el *des-orden* social. No se pueden observar simplificaciones que aporten alguna solución con exclusivamente ajustes curriculares donde la herramientas tecnológicas se incluya como contenido y ya, tampoco se soluciona simplemente con mayor formación del profesorado en materia de dominio tecnológico, sobre todo menos aún, con pedir mayor presencia de la tecnología en el entorno. Creemos que son aspectos cruciales, adherimos a la idea de que lo digital no es el otro mundo, sino parte de nuestro contexto a re-trabajar, que nos presenta un área de transformación continua tanto del mundo laboral como en el educativo.

Cabe destacar las cualidades geopolíticas que afectan a nuestra región, no son las mismas que en las demás esferas culturales que gozan otras latitudes. Es importante destacar que en la teoría se tiene que partir de metas educativas comunes, posibilidades, necesidades y recursos en equidad e igualdad de condiciones. Pero dado la realidad sociopolítica del mundo y particularmente de Latinoamérica, la desigualdad de oportunidades se presenta como uno de los mayores obstáculos en la actualidad, sobre todo sumando la crisis sanitaria y económica que nos azota desde principios de 2020. El siglo XXI con la globalización trajo consigo no solo nuevas problemáticas sino también transformaciones a nivel planetario, y Latinoamérica no es excepción de ello, los procesos políticos de las últimas décadas han sido muy cambiantes dentro de la región, y los

diseños en materia de planificación educativa se han visto afectados “los sistemas educativos, que en el pasado fueron canales de movilidad social y vehículos de integración, se han convertido cada vez más en circuitos segmentados para pobres y ricos, generando con ello un peligroso círculo de reproducción intergeneracional de la desigualdad” (Temporetti, 2008: 13). La región registra entre sus mayores problemáticas a la desigualdad social y económica, y esto se ve en los procesos educativos, por eso creemos que desde una perspectiva ecológica, sumada a la personalización del aprendizaje se puedan saldar algunas deudas frente a esta desigualdad constante. Temporetti (2008) propone que una ecología crítica puede solventar parte de estos nuevos retos de la educación en el siglo XXI.

La educación del nuevo siglo regida por el mercado pone en jaque no solo al modelo educativo en general, sino también el modelo tradicional de perfil profesional, ya que demanda una nueva visión del profesional, el profesional *elástico* que sea capaz de adaptarse y generar condiciones de empleo y producción basados en el conocimiento (Coll 2015) denota una flexibilización constante, esta *liquidez* por ponerlo en términos de Bauman (2003), en la que los fenómenos se vuelven continuamente maleables en cuanto a los espacios institucionales y las prácticas que conllevan una vida dedicada a una misma área de trabajo, ahora están volcados diametralmente opuestos en cuanto a condición profesional, que en definitiva, a nuestro pesar observamos que es un síntoma de la época. Las cosas, en este caso *las profesiones* están afectadas en gran manera de esta inestabilidad, pone en estado de crisis constante todas las variables, de alguna forma todo se desintegra en el aire, hasta los saberes se *evaporan* tarde o temprano bajo estas condiciones.

Es menester ponerle un freno a dicha modalidad, poder cuestionar y trabajar sobre las falencias que implica esta flexibilización constante. Dicho sea de paso, se busca que haya un nuevo perfil profesional del educador, del psicólogo. Pero no en estos términos, la formación del profesorado o de los profesionales en general no debe estar a merced pura

13

y exclusivamente del mercado laboral, sino que pueda atender a la diversidad y heterogeneidad que le puede proveer los contextos. Situémonos por ejemplo actualmente en Latinoamérica y bajo una crisis sanitaria producto como la del COVID-19.

La nueva ecología del aprendizaje presenta una enorme cantidad de contextos de actividad y de posibilidades mediante agentes para poder aprender, la cual fue creciendo a medida que se fue deteriorando la imagen todavía valorizada de la escolarización concentrada en instituciones formales, dado que la responsabilidad de proveer educación era dispuesta por agentes profesionales. Los saberes del proyecto de escolarización están preestablecidos, son fijos y mantienen el supuesto de garantizar el desarrollo educativo, social y personal. Coll (2015) explica que en la nueva ecología del aprendizaje se definen los objetos de aprendizaje por las necesidades e intereses que el propio sujeto plantea. En consecuencia, hay crisis de sentido, en tanto que el proyecto de la escolarización al ser funcional a la sociedad industrial, no coincide con los intereses, individuales y sociales, de las nuevas generaciones. Algo que en nuestras lecturas obligatorias de Carlos Cullen en *críticas de las razones de educar* (1997) cómo es sorprendente ver que es un fenómeno, el de la crisis educativa producto de los avances industriales, que atañe a todos los agentes involucrados. Cullen (1997) ubica la crisis en tres planos: *crisis de lo público*, *crisis de lo histórico* y *crisis de lo lúdico*. En primera instancia hablamos de crisis de lo público ya que el saber hoy es una simulación virtual de la realidad y no una captación esencial o construcción objetiva, el autor plantea resignificar el status social de lo público ya que los saberes en la escuela deben ser para todos. Cuando hablamos de crisis de lo histórico Cullen hace referencia a que la enseñanza cuando se ha normalizado pierde su significancia y por eso es preciso apelar

a una enseñanza dialéctica, y por último con respecto a lo lúdico se entiende al tiempo de aprendizaje como un momento de creatividad, de integración, de producción y comunicación. Es por eso que a continuación traemos en palabras de Boaventura de Sousa Santos, una pequeña reseña de lo que es vivir en esta doble 'realidad' que mencionamos anteriormente:

El espacio electrónico o ciberespacio es el nuevo espacio-tiempo de la comunicación y de la información, que se ha hecho realidad por la revolución tecnológica de la microelectrónica y de la telemática, un espacio-tiempo virtual de ámbito global y de duración instantánea. Es éste el espacio-tiempo del hipertexto, del correo electrónico, de la Internet, del video y de la realidad virtual. Contrariamente a la biodiversidad y a la biotecnología, cuya novedad está en el modo cómo movilizan recursos naturales multimilenarios y conocimientos ancestrales, el ciberespacio es una hipernovedad, un futuro que se alimenta del futuro. En contraste también con la biodiversidad y la biotecnología, cuya constitución actual no es concebible fuera de los sistemas de desigualdad y de exclusión, el ciberespacio se presenta como un espacio anárquico, de libre acceso, descentralizado, no jerárquico, localmente controlado, en el que la igualdad y la identidad parecen coexistir sin obstáculos. Para algunos, este es el espacio-tiempo de la ciudad sin murallas, de la red que articula horizontalmente a los individuos y a los grupos sociales, el espacio del nomadismo infinito sin tener que cambiar de dirección, en fin, el espacio de la ciudad posmoderna, la *redópolis* que reemplaza a la metrópolis, la ciudad moderna. (de Sousa Santos, 2018: 30)

Nos plantea varias aristas para poder problematizar. Por un lado tenemos el acceso a este ciberespacio y cómo se garantiza esta horizontalidad que dice de Sousa Santos. Entendemos que como herramienta nos puede ser muy útil, pero requiere de unas condiciones materiales de existencia mínimas para poder hacer uso, recordemos lo que mencionamos de las particularidades geopolíticas de nuestra región, por lo que creemos que presenta una crisis material. Por otro lado consideramos según la revisión de estas nuevas concepciones los ejes problemáticos en que se representa estas crisis del sentido está sobre el vértice de los contenidos: ¿qué enseñar? Y ¿qué deben aprender los sujetos? Es aquí donde el concepto de personalización del aprendizaje entra en juego plantea Coll (2015). Éste refiere a la construcción de programas de enseñanza o articulación de los

14

mismos (contenidos, herramientas, agentes educativos, en otras palabras: contextos de actividad) ajustados a las necesidades e intereses de los sujetos.

Es importante reflexionar sobre intereses que conlleva el aprender, sobre todo en países que pueden conllevar una población con mayor desigualdad, considerando no obstante las pruebas que nos permiten asegurar aprender a lo largo de la vida, la tecnología ha penetrado en la mayoría de las prácticas humanas, ahí está la importancia de poder comprender esta nueva ecología del aprendizaje.

Cesar Coll da a vislumbrar que estamos frente a una de las mejores oportunidades de la historia para garantizar los procesos de educación y desarrollo social. Nos dice que aunque tengamos una acumulación académica sin precedentes, sobre cómo se enseña y sobre cómo aprenden las personas “estamos muy lejos de poder responder contundentemente, desde la educación, a las demandas y oportunidades que plantea una sociedad en tránsito. Debido a la revolución digital” (Coll, 2010: 17). Por estos movimientos, los productos de las nuevas tecnologías fomentan espacio fuera de la institucionalidad escolar donde se crea la posibilidad de poder construir objetos de aprendizaje cada vez más valederos y utilizables a las demandas de la nueva sociedad. Al modo de cómo entiende Follari en *¿el ocaso de la escuela?* (1996) podemos deducir

este panorama de crisis en el que cae el relato histórico de la escolarización como algo propio de la sociedad industrializada, donde entre sus fortalezas presupone a la escuela como la mayor herramienta de instrucción y movilidad social. Esta crisis señala que uno de sus ejes existe en la tensión de intereses individuales y los contenidos curriculares fijos que trata, ya que como mencionamos en la actualidad esa fortaleza de movilidad social se ve obstaculizada por las desigualdades económico-sociales de las poblaciones.

La explosión de esa diversidad de contextos, no supone un mero cambio. Por el contrario, plantea al menos dos problemas fundamentales dice Coll (2013) el primero gira en torno al carácter institucional de la educación: qué rol juega la escuela, cuando gran parte de esos contextos están fuera de ella, tanto física como idealmente. Y el segundo estriba en relación a un asunto político; es decir, el riesgo de ampliación de la desigualdad social, en tanto, no todos los sujetos ni los grupos sociales están preparados para aprovechar la ingente posibilidad de aprender.

Tomando en cuenta la tendencia de ajuste de los objetos y los servicios educativos a los intereses de los alumnos, se ha considerado que una de las formas para enfrentar y aprovechar las transformaciones es a través de la estrategia de la personalización (Coll, 2013).

La personalización del aprendizaje irrumpe presentándose como una alternativa novedosa, una posible realidad que manifiesta los rasgos problemáticos debido al molde social de donde se erige, (Coll, 2015: 7) precisa: “Lo que está en discusión no es si hemos de avanzar en la dirección de la personalización del aprendizaje escolar, sino cómo hemos de hacerlo para aprovechar sus ventajas y evitar los riesgos que comporta el camino”. A partir de esto insistimos continuamente sobre la posibilidad de una educación ajustada o que visualice los intereses de los alumnos, parece que tropezamos con una pregunta trascendental a este modelo ¿que consideramos que son los intereses? Teniendo en cuenta el marco teórico que hemos presentado, no podríamos asumir que los intereses sean exclusivamente de carácter esenciales e inmanentes al ser humano, en otras palabras innatos, sino que por el contrario los intereses también surgirían y serían productos de la actividad que desplegamos en los distintos contextos en los que hemos, queremos o nos vemos obligados a interactuar. En palabras de lo que expusimos anteriormente sobre Bronfenbrenner, los intereses estarán ligados a la formación ciudadana en cuanto materia de políticas públicas se dispongan desde lo que consideramos como macrosistema.

No significa que los entornos de actividad sean exclusivamente determinantes. Los contextos de actividad cuando se construyen significados, también se elaboran sentidos, producto de esto se desarrolla la capacidad de poder asumir posiciones, ampliar o acortar la participación, en otros términos, ser un agente diferente en cada entorno. Los sujetos, por tanto, podemos pensar que no presentamos una prefabricación de intereses, estos se

15

nos presentan mediados culturalmente. En consecuencia, podemos señalar que la ecología, a la vez que provee oportunidades, es generadora de intereses de aprendizaje. Leontiev (1977) considera a la teoría de la actividad como vía de desarrollo en las relaciones humanas, reflexiona sobre la importancia de los intereses respecto de la educación. En el marco de la nueva ecología del aprendizaje esta idea es tomada para aplicar sus conceptualizaciones respecto de la teoría de la actividad puesta en práctica educativa. Orientar a los alumnos a tener claridad sobre las necesidades generales que están provocando esos intereses de aprendizaje y cuando señalamos los intereses como uno de los ejes principales de la personalización, debemos cuestionarnos sobre el origen de esos intereses (Leontiev, 1977). Considerando que esas necesidades e intereses tienen un origen social.

Esto nos podría ayudar a definir el rol de la escuela, la cual podría constituirse en

una generadora y articuladora de comunidades de interés y de aprendizaje. Es decir, la escuela no como espacio exclusivo de concentración de saberes, sino como plataforma disponible a los estudiantes, hacia los contextos de actividad tanto físicos como virtuales que respondan a necesidades e intereses compartidos. La información no es un sinónimo de conocimiento, ni su acceso garantiza el aprendizaje. Es necesario establecer un intercambio dialógico.

Lo que se puede considerar como información se convierte en conocimiento y el acceso a la información da lugar al aprendizaje cuando actuamos sobre ella, hay que procesarla, organizarla, apropiarse, utilizar y confrontarla con otros; en suma, cuando somos capaces de darle significado y sentido. Justamente es cuando podemos re-significar y reelaborar con *otros*. Sabemos que estas operaciones que nos permiten transformar la información en conocimiento no pueden ni deben ser concebidas como operaciones estrictamente individuales. Aprendemos siempre de otros y con otros. En efecto, como señala Vygotski (1978), es que los símbolos son los recursos que utilizamos los seres humanos para regular nuestra actividad y nuestros procesos mentales. Por eso interactuamos y nos comunicamos.

En este modelo la mediación social es fundamental porque el desarrollo consiste, en gran parte, en el acceso y el dominio del bagaje cultural del grupo social. En este sentido, la educación es una pieza fundamental para el traspaso de competencias culturales que supone este desarrollo humano.

Consecuencias de las culturas desarrolladas para prácticas educativas La calidad de vida está relacionada con el desarrollo y el aprendizaje. Al ser humano, en esta sociedad, no le basta con lo que aprende en los entornos naturales. Tiene, pues, que pasar por instituciones en las que aprender algo que ha sido previamente planeado y que, sin esta ayuda, no podría aprender. Esto llega a explicar la obligatoriedad de la enseñanza; para garantizar el cumplimiento del derecho de aprender. Sin embargo, la escuela tiene que intentar lograr ejercer tal influencia de manera intencional. Por este motivo, se hace más complejo aquello que hay que aprender, obligando a ampliar los periodos obligatorios y a introducir nuevos contenidos. Finalmente, y como consecuencia,

se ha generado la necesidad de establecer vínculos entre los distintos contextos educativos. Muestra de ello es la existencia de una correlación entre el bajo nivel educativo y una baja cohesión social.

Podemos preguntarnos cómo sería un niño si no descubriera la mente, la propia y las demás o cómo se comportarían los seres humanos si no dispusieran de una teoría de la mente, ¿que nos permite comunicarnos e interactuar con los demás? La teoría de la mente, trayendo a Riviere (1997) nos posibilita entendernos y colaborar, también competir y engañar; expresar y hablar de nuestros estados mentales, pensamientos, deseos y sentimientos, atribuirle a los demás estados mentales para anticipar, entender y responder adecuadamente a sus comportamientos y demandas, interactuar eficazmente, compartir experiencias, hablar sobre nosotros mismos y sobre el mundo, entender que hay un discernimiento de lo que podemos denominar *propio* y lo *ajeno*, en un doble proceso de discriminación/apropiación. Eso que dice Riviere, es parte fundamental de cómo entender a los sujetos dentro del campo educativo.

Tengamos en cuenta la noción de campo que nos brinda Bourdieu (1996), la cual hemos mencionado anteriormente, concepto que anudado con la ecología y Kurt Lewin, toma una importancia relevante este espacio de juego donde se establecen relaciones entre los diferentes participantes –agentes-. Nos interesa poder recalcar el papel esencial que toma el Estado como meta-campo que regule a través del ejercicio de las políticas públicas la Educación en toda esta cuestión. En ecología podemos denominarlo, como dijimos anteriormente, como macrosistema.

Si la educación no es solo la escolarización, sino todas las prácticas sociales por las que es posible aprender, las políticas educativas no son solo las de las escuelas, sino todas aquellas que afectan todos los ámbitos del desarrollo de los niños. Por ejemplo, medidas políticas esenciales son que todo niño tiene que tener acceso a internet, que todo padre/madre/tutor pueda salir de su trabajo para ir a las clases, etc. Pensar así, se entendería que todas las políticas educativas tendrían que relacionarse entre ellas.

El mismo autor Bronfenbrenner (1985) definió las características que una práctica educativa tiene que tener para ser un potencial contexto de desarrollo. En primer lugar, determinó que tienen que hacer posible que el niño observe patrones de actividad progresivamente más complejos en los que se pueda incorporar con la ayuda y la guía de alguien más experto. En otras palabras, tiene que garantizar que se dé algún tipo de acción conjunta.

Cuando se está en fase *inter* se está en acción conjunta; de esta manera, cuando más conjunta, mayor ajuste y mayor aprendizaje. Sin embargo, no en todos los contextos educativos se da la misma acción conjunta. Además, han de hacer posible que el niño pueda implicarse en las actividades que ha aprendido con la ayuda de otros, ahora de forma independiente. Es decir, han de permitir que se dé el traspaso de control del maestro al aprendiz (Pozo, 2012). Se entiende por traspaso de control la transición de la acción conjunta a la autonomía, de manera que el aprendiz cada vez tiene que hacer más y el maestro menos. Hay alguien que tiene que permitir que el otro vaya tomando progresivamente el control. Todo esto relacionado con el esquema de Vygotski, la acción conjunta equivaldría a la zona de desarrollo próximo -inter-, y el traspaso de control es el paso entre inter e intra -en gran medida, gracias a la mediación semiótica-.

Siguiendo los planteamientos de Bruner (1997) podemos decir que se entiende a la educación como un cosmos donde se comprende, explica y predice la conducta de los

objetos y las intenciones, los deseos y creencias de los sujetos se ven implicados constantemente. Es decir, un espacio construido gracias a los procesos históricos, relatos y narraciones que le permiten dar sentido y significado a la realidad y a nosotros en ella.

Los autores caracterizan a la ecología del aprendizaje como un ajuste a la sociedad de la información como dispositivo de periodo histórico, en las épocas que nos

atañe la “revolución de la tecnología” como señala Cesar Coll (2013) ha transformado nuestros sistemas de relaciones sociales. Hoy, en plena crisis sanitaria global, vemos más que nunca esta abrupta modificación de los lazos sociales. Las formas de manifestar nuestros afectos, maneras de aprender, intereses, trabajos, las prácticas que desarrollamos y nuestra forma de desempeño. Modificando el dónde, el cuándo, qué, quiénes y para qué del aprendizaje. En estas nuevas formas de concebir el aprendizaje, en especial la nueva ecología del aprendizaje, las herramientas como las TIC presentan un papel principal, siendo mediadores semióticos diría Coll (2013), en la articulación y la generación de los contextos de actividad, físicos y virtuales.

Los contextos de desarrollo a pesar de diferenciarse en su grado de intencionalidad, planificación y sistematicidad, tienen en común que son contextos que ofrecen experiencias educativas que promueven el aprendizaje, la apropiación personal de la cultura, que estos mismos contextos han creado. Algunos sinónimos de contextos de desarrollo serían los microsistemas, contextos educativos, entornos de desarrollo (Bronfenbrenner, 2018). En definitiva, aquellas prácticas sociales en las cuales se ve inserto un sujeto y constituyen la educación.

¿Qué papel cumple la psicología con respecto a una perspectiva ecológica? La aplicación en la psicología de la educación de la teoría ecológica, desde la lógica de las necesidades, intenta generar cambio en el enfoque educativo buscando la optimización del desarrollo humano. Dentro de los principios educativos que este propone está la idea de tomar esta teoría como una manera de pensamiento que permita transformar un paradigma de educación rígido y descontextualizado, donde es relevante reconocer la interacción entre la sociedad, la política, los derechos y la ciencia. La participación de todos en el desarrollo de los individuos de manera progresiva, contribuyen a este y le permiten mayor devenir, por ende mayor autonomía. La interacción con el entorno y la estabilidad emocional del individuo con su sistema ecológico general contribuye en su desarrollo. Por un lado se necesita la creación de un contexto de *desarrollo primario*. Por otro lado un contexto de *desarrollo secundario* (Bronfenbrenner, 2018)

Creemos que los vínculos entre agentes deben ser sólidos para así poder influir en el desarrollo de estos. La empatía es un posibilitador del aprendizaje. Entre más efectivo el apoyo mayor la seguridad del niño para explorar y para descubrir su entorno. Las relaciones dentro de esta teoría cobran una relevante importancia por cuanto es mediante estas en un ambiente óptimo que se da el desarrollo de los seres humanos sin desconocer que existen dimensiones que no dependen de nosotros pero que definitivamente inciden en nuestro desarrollo y en nuestro aprendizaje. Nosotros este tipo de conceptualizaciones de vínculo, como triangulación específicamente del modo herbartiano (Tizio, 2018) lo vemos claramente en los postulados de la autora Violeta Nuñez con su categorización del Vínculo Educativo, donde el agente de la educación socializa los contenidos mediados culturalmente.

Aquí podremos a continuación quien haya hecho las mayores teorizaciones sobre el concepto de *vínculo* como lo es John Bowlby.

La vinculación afectiva es el resultado del comportamiento social de cada individuo de una especie, difiriendo según con qué otros sujetos de su especie está relacionándose, lo cual supone, desde luego, una capacidad para reconocerlos, mientras que cada miembro de una pareja vinculada tiende a permanecer próximo al otro y a provocar un comportamiento mantenedor o conservador de la proximidad en la pareja, los individuos que no están vinculados no muestran esta tendencia, de hecho, cuando dos sujetos no están

vinculados, uno de ellos se resiste intensamente a cualquier aproximación que intente el otro. (Bowlby, 1986: 91)

La idea de que el sujeto humano es un activo buscador de intercambios con el medio, lo que se refiere a la necesidad de vinculación afectiva primaria, la importancia capital que tiene para el desarrollo del ser humano el establecimiento de la relación de apego en la primera infancia (Bowlby, 1997). “Todos los niños y niñas, con independencia de la sociedad en que vivan, necesitan establecer vínculos afectivos para desarrollarse de forma autónoma sobre la base de un afecto seguro, sólido e incondicional.” (Espinosa y Ochaita, 2004: 34)

La necesidad de interacción con los adultos está estrechamente ligada a la formación de vínculos afectivos, especialmente en las primeras etapas de la vida, pero es necesario catalogarla como una necesidad independiente porque dicha interacción implica mucho más que relaciones afectivas. Desde las primeras etapas de la vida la interacción del niño con los adultos le va a permitir el desarrollo de la función simbólica y del lenguaje (Ochaita, Espinosa y Campos, 2011).

El estudio de la psicología intercultural demuestra que los factores comunitarios afectan a la salud mental. Hay transiciones ecológicas: cambios de rol o de entorno que nos demuestran que el ambiente no está constituido sólo por el entorno que conoce un individuo, sino por otras realidades que influyen sobre él.

Quienes se vean involucrados en estos contextos educativos, van a poder desarrollarse siempre y tanto puedan tener una serie de necesidades cubiertas, según la teoría de las necesidades (Doyal y Gough, 1994), las necesidades universales pueden resumirse en dos, salud física y autonomía (Espinosa y Ochaita, 2004) ambas condiciones indispensables para que una persona se integre de forma satisfactoria en su sociedad.

A continuación dejamos un listado con las necesidades primarias según Doyal y Gough (1994):

- Alimentos nutritivos y agua limpia.
- Alojamientos adecuados a la protección contra los elementos.
- Ambiente laboral desprovisto de riesgos.
- Medio físico desprovisto de riesgos.
- Atención sanitaria apropiada.
- Seguridad en la infancia.
- Relaciones primarias significativas.
- Seguridad física.
- Seguridad económica.
- Enseñanza adecuada.
- Seguridad en el control de nacimientos, en el embarazo y en el parto.

Necesidades básicas según Doyal y Gough
Elaboración propia. Esquema 4.

El concepto de necesidades intermedias hace referencia a aquellos requisitos imprescindibles para favorecer el desarrollo de la salud física y de la autonomía en todos los contextos culturales. En contraposición con las necesidades de primer orden -que son constructos teóricos que no precisan demostración empírica-, las necesidades de segundo orden, al considerarse como un puente entre las necesidades universales y los satisfactores culturales, deben poder estudiarse de forma práctica y, en consecuencia, servir como indicadores de evaluación de la satisfacción de necesidades universales (Espinosa y Ochaita, 2004). La necesidad de disfrutar de seguridad emocional se verá garantizada en la medida en que las figuras de apego mantengan relaciones estables y adecuadas con niños y niñas a lo largo de todo el desarrollo (Ochaita, Espinosa y Campos, 2011).

En el ámbito emocional tenemos que hablar también de la necesidad que empieza a surgir en la infancia media de comprender, expresar, compartir, regular y usar socialmente las emociones.

La participación en la escuela favorece la autonomía e independencia del menor, al tiempo que posibilita la competencia social. Probablemente, entre los beneficios que genera la escolarización, hay que destacar la promoción de las relaciones sociales con otros iguales, fundamentales para el desarrollo socio-personal de los niños y las niñas a estas edades, las instituciones toman un papel, en su 'buen uso', fundamental en el fomento del desarrollo humano y el desarrollo de los vínculos.

He aquí en resumidas cuentas un gráfico con las necesidades según Ochaita y Espinosa:

SALUD FÍSICA	AUTONOMÍA
Alimentación adecuada	Participación activa y normas estables
Vivienda adecuada	Vinculación afectiva primaria
Vestidos e higiene adecuada	Interacción con adultos
Atención sanitaria	Interacción con iguales
Sueño y descanso	Educación formal
Espacio exterior adecuado	Educación informal
Ejercicio físico	Juego y tiempo de ocio
Protección de riesgos físicos	Protección de riesgos psicológicos
	Necesidades sexuales

Necesidades básicas según Doyal y Gough
Elaboración propia. Esquema 5.

Algún otro mundo posible.

Podemos hipotetizar que el desarrollo humano no es algo fijo ni cerrado a las influencias externas, o estrictamente un camino interno con atisbos de relaciones, sino que se presenta como un sistema abierto a la toda estimulación provista del medio que rodea al infante -y a lo largo de su vida-, los diferentes escenarios sociales en los que se está inmerso provocan una participación más o menos activa, teniendo en cuenta la multiplicidad de factores que lo rodean. Es menester que haya encargados de atender y satisfacer las necesidades de desarrollo y de la educación durante la infancia, y posteriormente a mayor autonomía con respecto al auxilio externo a lo largo del desarrollo.

Los primeros Microsistemas en términos de Bronfenbrenner como lo son la familia, la escuela o los grupos de iguales que constituyen, por lo general, su primera etapa evolutiva. La participación interactiva en los procesos de aprendizaje tiene su mayor lugar en estos tres contextos, siendo necesarios para el desarrollo infantil desde esta perspectiva. Satisfacen y atienden las necesidades de desarrollo que presentan estos menores, en cuestión de funciones, sean quien sea que ocupe ese lugar, padres, educadores, adultos responsables, etc. La estimulación, atención y cuidado brindado por parte de estos *otros asistentes* no solo es favorable, sino que necesaria para el desarrollo, que los autores indican como *adecuado*. Bronfenbrenner (2018) denomina a estos cuidadores primordiales como *agentes de socialización infantil*. Recomiendan que desde pequeño se le tenga en cuenta sus peticiones y consideraciones, que se los forme participe de la propia satisfacción de sus necesidades para poder promover su autonomía y así convertirse en agentes de su propio desarrollo personal (Ochaita, 2004).

Por más que las necesidades, los cuidados, la atención y la estimulación están presentes a lo largo de todo el desarrollo, la actuación de los padres y los educadores deben ajustarse a las necesidades de desarrollo presente en cada momento.

Creemos que es importante tener en cuenta que no existe un único tipo de niños ni, por tanto, una única forma de tratarlos, a veces cae bajo el espectro de lo obvio esta afirmación, no así, nos encontramos con que muchas veces la falta de transparencia en el decir produce esta falencia que puede generar entrecruzamientos dificultosos. Como hay niños de todo tipo y de cualquier posición frente a las actitudes que abarca el amplio campo de las manifestaciones de los sujetos, también hay padres y educadores diferentes. Esta diversidad es una realidad que hay que respetar. No hay un único método, o una única forma de tratar a los niños, de educarlos, no existe una sola forma de vincularse. Por ende las estrategias educativas que se pueden considerar las más adecuadas no son siempre las más complicadas ni las más elaboradas, sino que son aquellas las cuales mejor sintonizan con las necesidades y características personales de cada infante. Para que un niño crezca de la mejor forma que se conoce hasta el momento, necesita que los adultos que le rodean le quieran y le acepten tal y como es, estimulando y fomentando sus potencialidades.

Por eso es relevante tener una modalidad de enseñanza que organice el espacio el pedagogo Javier Murillo (2017) explica que la organización de la enseñanza en grupos heterogéneos y a través de estrategias de aprendizaje cooperativo es una alternativa a las agrupaciones por niveles, que varios estudios han mostrado ser altamente efectiva para el abordaje de la diversidad en el aula/aula-virtual, el logro de aprendizajes académicos, el desarrollo de la autoestima, de habilidades sociales y comunicativas necesarias para la convivencia escolar. Las estrategias de agrupación que los docentes pueden emplear, así como los criterios para distribuir al alumnado, merecen siempre ser reflexionados colectivamente teniendo como norte los principios que se proponen desde el paradigma de la inclusión y la equidad.

La calidad de la enseñanza es otro de los aspectos a revisar, en la cual los alumnos reciben en grupos diferenciados. Las formas de agrupar y separar estudiantes no está desligada a los resultados que esto produzca, ni a la enseñanza que estos dispongan. Bronfenbrenner (2018) explica las implicaciones sociales siempre se presentan como evidentes, es que tarde o temprano todos experimentamos situaciones de las cuales tengamos que necesitar el consuelo, la ayuda o compañía de alguien más. Ninguna

21

sociedad puede mantenerse durante mucho tiempo si los miembros que la componen no adquirieron sensibilidades, motivaciones y las habilidades necesarias para ayudarse y cuidarse los unos a otros.

En Educación, siguiendo esta línea de la disposición del énfasis en las diferencias, es importante poner sobre la mesa la idea de una educación cooperativa, se puede decir que una teoría en forma prescriptiva daría por resultado su identidad en su aplicación de contextos específicos, surgirían los caracteres educativos, los pedagógicos y/o los didácticos, producto de su contraste en la realidad aplicada, esta realidad diversa es propuesta por los agentes implicados y su intercambio constante con sus entornos. Atendiendo a la personalización de los contextos educativos desde una perspectiva ecológica uno de los grandes inconvenientes actuales es con respecto a la concepción de la diversidad y la discriminación, que conlleva el hecho de no haber un postulado definitorio sobre el tema, lo que nos lleva a la disyuntiva de esta área, ¿vamos en pos de la diversidad ad infinitum o pretendemos homogeneizar hasta que desaparezca cualquier diferencia? en este sentido traemos las palabras de un experto en el área de la *normalización*, Michel Foucault en el cuarto tomo de la *Historia de la sexualidad* (2019) nos dice lo siguiente:

La subjetivación, si la hay, implica una objetivación indefinida de uno por sí mismo: indefinida en el sentido de que, al no adquirirse nunca de una vez por todas, no tiene fin en el tiempo, y en el sentido de que siempre hay que llevar lo más lejos posible el examen de los movimientos del pensamiento, por tenues e inocentes que parezcan. Por otra parte, esa subjetivación en forma de búsqueda de la verdad de sí se efectúa mediante complejas relaciones con los otros. Y de varias maneras: porque se trata de desalojar de uno el poder del otro, el Enemigo, que se oculta bajo las apariencias de uno mismo; porque se trata de librar contra ese Otro un combate incesante del que uno no puede salir vencedor sin el socorro de la Omnipotencia, que es más poderosa que él, y, al fin, porque la confesión ante los otros, el sometimiento a sus consejos, la obediencia permanente a los directores, son indispensables para dicho combate. (Foucault, 2019: 263)

Partiendo de lo que dice Foucault, tenemos en cuenta todo lo anunciado anteriormente podríamos decir que la interacción de una multiplicidad de factores hace a los sujetos, tanto aspectos biológicos, psicológicos, familiares, culturales, ambientales y temporales es el panorama que nos brinda la Ecología. La educación como parte del desarrollo de los sujetos a lo largo de su vida y particularmente en la etapa escolar, no está exenta de dicha multidimensionalidad. Entendiendo de la forma en que se nos presente sea presencial, virtual o mixta.

Nuestro papel como futuros profesionales tiene que dar cuenta de un abordaje integral de los fenómenos, de una implicancia interdisciplinaria como necesidad ética. El mandato del ecologista consiste en “amar, honrar y obedecer el dictamen del Dearborn ‘*Si quieres comprender algo, intenta cambiarlo*’ - Kurt Lewin, la Ley de la actividad de Leontiev y la tesis de Thomas: ‘*Los experimentos que se crean como reales, son reales en sus consecuencias*’.”(Bronfenbrenner, 2018: 314).

Esta aproximación teórica es un reflejo de la complejidad de la naturaleza humana y del reto al que se enfrenta el profesional que quiere dar cuenta de ella. Es al mismo tiempo una herramienta conceptual invaluable para la comprensión y sistematización cabal del ser humano en interacción. Si bien es innegable que es en estas interacciones donde puede surgir la presencia de riesgo y patología; también es cierto que es precisamente en estas interrelaciones a partir de las cuales las personas generan y movilizan sus recursos que les permiten alcanzar la salud y el bienestar. Entender no solo las particularidades del sujeto sino las particularidades de su ambiente, es abrir una puerta a ampliar el conocimiento, y la educación un medio para ello. Se llega a concluir de la relevancia de una perspectiva multidimensional en psicología, no solo porque creemos que es indispensable una mirada global sino que puede aportar una serie de herramientas teóricas muy provechosas.

Como se escuchó en alguna ocasión *Nadie Existe Solo*.

22

Bibliografía

- AA. VV. (2014). *Desarrollo psicológico y educación Volumen 1*. Alianza, Madrid. AA. VV. (2015). *Desarrollo psicológico y educación Volumen 2*. Alianza, Madrid. AA. VV. (2016). *Desarrollo psicológico y educación Volumen 3*. Alianza, Madrid. AA. VV. (2010). *Comprensión del significado desde Vygotski, Bruner y Gergen*. UST, Colombia.
- AA. VV. (2017). *Salud mental: investigación y reflexiones sobre el ejercicio profesional. Volumen III*. Universidad de Guadalajara, México.
- AA. VV. (2012). *Contextos educativos*. UG, España.
- AA. VV. (2017). *Educación y redefiniciones identitarias: cruces étnicos y socioculturales*. Rinace, Chile.
- AA. VV. (2015). *Investigación, reflexión y acción de la realidad socioeducativa a principios del*

- siglo XXI. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Aguirre, Á. (2000). *Demarcación de la psicología cultural*. UB Editores, Barcelona.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Morata, Madrid.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura*. Paidós, Barcelona.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos*. Morata, Madrid.
- Brendtro, L. (2006). *The vision of Urie Bronfenbrenner: Adults who are crazy about kids*. Reclaimingchildren and youth.
- Bronfenbrenner, U. (2018). *La Ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- Bronfenbrenner, U. (1985). *Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. Infancia y aprendizaje*. Paidós, Barcelona.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid.
- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. Uteka, México.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, España.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado, España.
- Bruner, J. (2002). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Amaya Editorial, España.
- Castro Gómez, J. L. (2002). *Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales*. Praxis, España.
- Coll, C. (2011). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación*. UAB Ediciones, Barcelona.
- Coll, C. (2013). *Infancia y aprendizaje*. UAB, Barcelona.
- Coll, C. (2015). *Estudios de psicología*. UAB, Barcelona.
- Coll, F. (2018). *Desarrollo emocional y estrategias creativas en menores con dificultades madurativas*. Alprint S.L, Murcia
- Corvalán, F. (2019). *¿Qué pretenden las neurociencias de la educación? Reflexiones sobre posibilidades o separaciones*. IUGR, Rosario.
- Cuello, M. y Labella, M. (2017). *Psicoanálisis y educación: dialogando sobre el vínculo educativo*. Argonautas, Argentina.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós, Bs. As.
- De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur: Antología Esencial Volumen I y II*. CLACSO, Bs. As.
- Delval, J. (1994). *El estudio del desarrollo humano*. Siglo XXI, México
- Doyal, L. y Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Icaria Editorial, España.
- Echeita, G., Fernández M. y Gutiérrez, B. (2017). *Contexto educativo en desarrollos diferentes*. UNED, Madrid.
- Echeita, G. (2017). *Centros y aulas inclusivas: Características y desafíos compartidos*. UAM, Madrid.
- Engeström, Y. (1987). *Aprendiendo de la teoría de la actividad*. Orienta, Helsinki
- Espinosa, M. Á. y Ochaíta, E. (2004). *Necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia*. En A. Blanco y L. de la Corte, *Psicología y derechos humanos*. Madrid: Icaria-FUHEM.

- Espinosa, M. Á. y Ochaíta, E. (1999). *Dificultades en el desarrollo de origen social. Prevención e intervención en los casos de maltrato infantil*. En J.N. García (Ed.). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Follari, R. (1996). *¿El ocaso de la escuela?*. Magisterio del Rio de la Plata, Bs. As.
- Foucault, M. (2019). *Historia de la Sexualidad 4: las confesiones de la carne*. Siglo XXI, Bs. As.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Bs. As.
- Freire, P. (2018). *El grito manso*. Siglo XXI, Bs. As.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Bs. As.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, Bs. As.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Niño y Dorilo,

- España. Guilera, L. (2011). *Anatomía de la creatividad*. EsDi, Barcelona.
- Gutiérrez Martínez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. McGraw Hill Editores, España.
- Karmilloff-Smith, A. y Karmilloff, K. (2001). *Hacia el lenguaje*. Morata, Madrid.
- Hawking, S. (2018). *Breves respuestas a las grandes preguntas*. Crítica, Barcelona.
- Higueras, J., Valle López, J. y de la Herrán Gascón, A. (2019). *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?* Octaedro, España.
- Marín, M. (2004). *Educación, gobernar y psicoanalizar: ¿un trió de profesionales "imposibles"?* ELP - Bilbao, Bilbao.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique, Bs. As.
- Ochaíta, E. y Espinosa, M. Á. (2010). *El desarrollo psicológico*. En UNICEF España, Guía para el desarrollo de los planes de infancia y adolescencia en los gobiernos locales. Madrid: UNICEF España
- Ochaíta, E. y Espinosa, M. A. (2012). *Los derechos de los niños desde la perspectiva de sus necesidades*.
- Ochaíta, E., Espinosa, M. Á. y Campos, M. (2011). *Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Revista de estudios de juventud, nº 92, pp. 87- 110.
- Pavlov, I. (1986). *Reflejos condicionados e inhibiciones*. Editorial Planeta Agostini, Barcelona.
- Perinat, A. (2003). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. UOC, Barcelona.
- Pozo, J. (2012). *Aprendices y maestros*. Alianza Editorial, Madrid.
- Ratner, C. (2012). *La psicología macro-cultural. Una filosofía política de la mente*. Oxford University, UK.
- Riviere, Á. (1997). *Acción e interacción en el origen del símbolo*. En Palacios, J., Marchesi, A., Carretero, M. *Psicología evolutiva 2: Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp. 145- 174). Alianza, Madrid.
- Riviere, Á. (2003). *La ancha estela de una mirada mental*. UB Editores, Barcelona.
- Riviere, Á. (1984). *La psicología de Lev Vygotski*. Aprendizaje Visor, España.
- Russell, B. (1967). *Ensayos sobre educación*. Espasa Calpe S.A, Madrid.
- Temporetti, F. (2008). *Retos educativos del Siglo XXI desde la perspectiva de América Latina*. Ciclo de Conferencias Internacionales. Madrid, Octubre 2008
- Temporetti, F. (2013). *Psicología y educación*. Borrador, Versión preliminar.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa, Barcelona.
- Vygotski, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Fausto, España.
- Watzlawick, P. (1989). *¿Es real la realidad?* Herder, Barcelona.