

Nº Extraordinario (Julio, 2017)

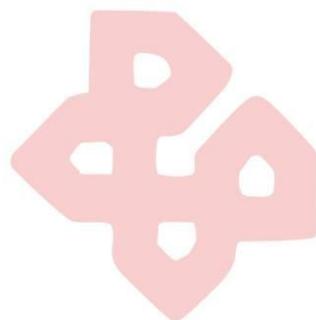
ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-639X

Fecha de recepción: 04/02/2016

Fecha de aceptación: 18/06/2016

DESAFÍOS EDUCATIVOS EN TORNO A LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE MEDIADO CON ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY

*Educational Challenges around Mediated Learning experiences with Law
Offender Adolescents*



Eduardo Sandoval Obando y Silvia López de
Maturana***

**Universidad Austral de Chile; **Universidad de La
Serena*

E-mail: eduardo.sandoval.o@gmail.com

Resumen:

Creemos que la escuela se instaló con firmeza ante las dinámicas culturales existentes para fortalecer la acción Estatal sobre los sujetos escolarizados, sometiéndolos a los requerimientos exigidos por el modelo económico imperante. Esta lógica, ha facilitado en la escuela un contexto inundado de incomunicaciones e incomprensiones entre los actores educativos, en medio de prácticas pedagógicas coercitivas que reducen el aprendizaje a una calificación (olvidando el proceso), castigando la curiosidad, exploración, colaboración y creatividad. Este entramado social, cobra especial interés desde las Experiencias de Aprendizaje Mediado, asumidas como un enfoque pedagógico social acerca del desarrollo cognitivo diferencial de jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley, porque sus efectos introducen en el organismo una gran variedad de estrategias para el enriquecimiento de sus capacidades, mediante procesos que favorecen su desarrollo emocional y cognitivo.

Palabras clave: Adolescente Infractor de Ley, Aprendizaje, Experiencia de Aprendizaje Mediado

Abstract:

We believe that school was firmly installed in the existing cultural dynamics to strengthen State action on schooled individuals, subjecting them to the requirements demanded by the prevailing economic model. This logic has facilitated a flooded context of isolation and misunderstanding between the educational actors in the school, in the midst of coercive pedagogical practices that reduce learning to a qualification (forgetting the process), punishing curiosity, exploration, collaboration and creativity. This social framework acquires special interest from Mediated Learning Experience, taken as a social pedagogical approach on the differential cognitive development of young people linked to episodes of law infringement, because its effects introduce a wide variety of strategies to enrich their abilities, through processes that promote their emotional and cognitive development.

Key Words: *Law Offender Adolescent, Learning, Mediated Learning Experience.*

1. A Modo de Introducción: Escuela y aprendizaje formal

En la actualidad es posible evidenciar en los niños, niñas y jóvenes, que el maravilloso proceso de aprendizaje experimenta un quiebre significativo al ingresar al sistema escolar formal debido, entre otras razones, a que se convierte en una transmisión deliberada, lineal y sistemática de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de un formato explícito y estructurado en tiempos y espacios definidos, con un amplio repertorio de requisitos, normas y reglas, establecidas para el maestro y el aprendiz tal y como están tipificados en la tecnología de la escolarización (Coombs y Amhed, 1974, citado por Gómez, 2009). Por ello, es importante diferenciar entre aprendizaje y los procesos de escolarización, compartiendo las ideas de Ivan Illich (1974), quién señala que esta distinción implica separar el objetivo humanístico del maestro del impacto de la estructura invariante de la escuela. Lo anterior se debe a que esa estructura oculta constituye una forma de instrucción que el maestro o el consejo de la escuela nunca llegan a controlar. Los procesos de escolarización transmiten indeleblemente el mensaje de que sólo a través de la escuela podrá el individuo prepararse para la vida adulta en la sociedad e insertarse en las redes de producción.

Precisamente, la práctica escolar formal da paso a una acción generalmente institucionalizada desde el nivel central, con base en un currículum rígidamente establecido e interiorizado por el docente, en la cual, “el aprendiz cede su autonomía, se inscribe en un programa y acepta la disciplina impuesta externamente de éste” (Rogers, 2004, p. 8), para evitar el castigo, la marginación y las experiencias de fracaso que surgen cuando se cuestiona la práctica escolar imperante.

En la mayoría de los casos, la escuela superficializa, reduce y complica los procesos, mientras que la educación los simplifica y complejiza. “La diferencia reside en contar o no con criterios orientadores” (Calvo y Elizalde, 2010, p. 8). En la escuela, por lo general, los procesos de escolarización se impregnan de tal manera, desde los primeros años, que el sentido educativo de la formación termina por anquilosarse. Los niños y niñas ávidos de aprendizaje, van formando parte de un

paisaje escolar rutinario que termina por transformarlos en adolescentes a quienes se les ha transmitido que estudiar es difícil, que el juego está proscrito mientras se aprende y que el fracaso escolar sucede porque el alumno no se dedica lo suficiente, “donde las equivocaciones lo desalientan, transformándolo lentamente en un probable desertor, ya que no soporta la reprobación escolar” (Calvo, 2008, p. 94). Así, se aprende que estudiar es un proceso complicado, individual, silencioso y rígido, donde el estudiante es castigado por distraerse, y para evitarlo se requiere controlar su imaginación, desechar sus experiencias previas y mecanizar su aprendizaje.

1.1. Escuela y jóvenes infractores de ley: El caso chileno

De acuerdo a lo precedente, la escolarización adquiere ribetes más dramáticos cuando nos encontramos con jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley en Chile, según lo contemplado en la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente N° 20.084 (SENAME, 2010). Esta norma, introdujo algunas modificaciones, tales como el fin del examen de discernimiento para los adolescentes mayores de 16 años y menores de 18 años, establece la responsabilidad penal a partir de los 14 años. Adicionalmente, se avanza desde un sistema coercitivo, a uno que va orientado a la reinserción social de aquellos que han infringido la ley penal, generando procesos de intervención acorde a sus necesidades. En este sentido, el Servicio Nacional de Menores (SENAME) es el organismo gubernamental centralizado, colaborador del Ministerio de Justicia en Chile, cuyo eje de acción gira en torno a la promoción, protección y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes vulnerados/as, así como a la responsabilización y reinserción social de aquellos jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley (SENAME, 2011; 2015).

Por consiguiente, estos estudiantes, estarían guiados por un “paradigma de sociedad de la prisión” (Corea y Lewkowicz, 2004), donde a los estudiantes se los mira y controla, se castiga la desviación, y se apuesta permanentemente a ordenar sus pautas de comportamiento dentro del encierro escolar. Por lo tanto, están más sometidos al poder y al control bajo la mirada punitiva de un agente superior que, en más de los casos que quisiéramos, replica cotidianamente las desigualdades e injusticias sociales características de una enseñanza instruccional y homogeneizadora, que en el caso de esos jóvenes puede, incluso, privarlos de sus sueños y esperanzas liberadoras¹.

De esta manera, la institución escolar se convierte:

En el espacio más propicio para la preeminencia del orden por sobre el caos, la planificación poco flexible, la evaluación represora y no formativa, el imperio de la explicación causal por sobre cualquier otra, la subordinación a

¹ Tales reflexiones emergen desde experiencias investigativas previas (Sandoval, 2012; 2014a; 2014b; 2015), desde la que surgen lógicas orientadoras acerca de nuestra visión en torno al sistema escolar actual y la forma en que la pedagogía crítica por un lado, y la modificabilidad cognitiva por otro, pueden considerarse fundamentos idóneos para construir un marco integral de abordaje y comprensión socioeducativo de jóvenes en conflicto con la justicia. Trabajo financiado con aportes del Programa de Capital Humano Avanzado, Beca Doctorado Nacional 2013 - CONICYT.

tiempos rígidos y a espacios restringidos, a la enseñanza lineal sin vuelta atrás, entre otras muchas razones, que terminan por inhibir drásticamente la propensión a aprender y a enseñar (Calvo, 2010, p. 90).

Bajo este marco estructurado y rígido, “la escuela se refugia en el carácter normativo y profetiza el fracaso escolar” (Calvo y Elizalde, 2010, p. 9), el que termina afectando a los alumnos, profesores y directivos, si se alejan de la estructura predominante.

Todo esto hace que se acreciente la negativa de los niños, niñas y jóvenes con reiterados episodios de infracción de ley, de encerrar también su aprendizaje en la escuela rutinaria y predecible, a la que no encuentran ningún sentido. De esa manera, siguen coartando su propensión a aprender, inherente a su naturaleza humana, y reforzando el rechazo a las normas y reglamentos internos de los establecimientos educacionales.

1.2. Hacia la desescolarización de la escuela a la que asisten jóvenes infractores de ley

La escuela ha sido, y continúa siéndolo, un espacio eminentemente normativo que transmite códigos muy diferentes a los que posee un adolescente infractor de ley que, además, no permite que el azar, la creatividad, la autonomía y la improvisación cumplan su rol educativo, por ende, no permite una relación dialógica con sus verdaderas potencialidades de desarrollo.

Ante esta realidad, adaptarse a la escuela se transforma en un foco de permanente tensión, conflicto y rechazo para estos jóvenes que no logran adecuarse a sus características y necesidades educativas, precipitándolos, de alguna forma, a la deserción escolar, la cual “mientras más precoz, genera más posibilidades de que el adolescente presente conductas delictuales” (Gottfredson, Sealock y Koper, 1996; Fernández, 2003, p. 5). La deserción escolar está altamente correlacionada con la iniciación y reincidencia en la delincuencia, aunque es preciso destacar que no siempre opera como un fenómeno de causa y efecto. Lo que sí se observa, es una permanente contradicción entre el joven (experiencias previas, expectativas, historias de vida) y la escuela, sumado al conflicto que generan las normas instauradas por el sistema escolar, las que actuarían como uno de los mecanismos responsables de la adquisición por parte del niño de sus primeras experiencias de mal comportamiento y de “desafección normativa con el sistema escolar formal” (Tsukame, 2010, p. 3).

En este contexto, adquiere especial relevancia la educación informal a la que estuvo expuesto el joven en sus primeros años de vida, donde la propensión a aprender le facilitó los aprendizajes que el entorno próximo le ofrecía. No olvidemos que el cerebro se moldea por la cultura próxima, es decir, por las costumbres, ritos y características de la familia, amigos y barrio en el cual transcurrió la infancia y la niñez.

1.3. Educación informal

La educación informal es la acción difusa y no planificada que ejercen las influencias ambientales, la familia, trabajo, grupo de pares, comunidad, medios de comunicación, etc. Surge sin que haya un proceso directo de formación escolar o donde no existe una intención prescriptiva de enseñanza, sino más bien, un proceso de aprendizaje autodirigido que fluye desde el nacimiento. La educación informal se genera gracias a los procesos de mediación a los que estuvo expuesto el sujeto, y a los ambientes que formaron parte de su socialización. A este tipo de educación, se la define como ilimitada, compleja, autodirigida, asistemática y marginal, como una verdadera oportunidad para el desarrollo del ser humano (Cfr. Asensio y Pol, 2002).

En la educación informal es el propio joven quien determina lo que quiere aprender y cuándo y cómo lo quiere aprender (Rogers, 2004, citado por Gómez, 2009). Por ende, la potencialidad de la educación informal radica en permitir que el estudiante durante el proceso de aprendizaje fluya caóticamente, genere el despliegue de su creatividad y curiosidad por aprender, y el surgimiento de preguntas novedosas que le permitan descubrir el mundo. En el sistema formal es difícil que aquello ocurra, ya que los alumnos, por lo general, se ven obligados a seguir la línea causal de la enseñanza preestablecida.

En muchas ocasiones, la escuela de manera implícita o explícita niega, coarta y reprime las experiencias previas de los adolescentes infractores de ley, desconociendo la facilidad y destreza con que éstos aprenden en otros espacios, donde despliegan aprendizajes extraordinarios y complejos (Sandoval, 2012; 2014), como por ejemplo: a) liderazgo y autonomía para tomar decisiones colectivamente al interior del grupo de pares, donde se observan jerarquías y dinámicas organizacionales complejas, b) adquisición de un pensamiento pragmático abstracto para enfrentar el día a día, en un medio hostil, c) resiliencia y tolerancia a la frustración para enfrentar marginación, exclusión social y falta de oportunidades, d) afición por la música a través del desarrollo del arte callejero y todo tipo de tribus urbanas, y e) despliegue de la creatividad, entre otros.

Un ejemplo concreto de esta realidad es lo planteado por Willis (1988), quien describe el rechazo de los jóvenes al trabajo intelectual de la escuela, a las ideologías subyacentes del respeto y la obediencia como predictores de éxito escolar. Aquí, estarían los sujetos que se adaptan de forma pasiva a las normas de la escuela y aquellos que no se conforman con lo que la escuela les tiene previsto y elaboran estrategias de acción propias, demostrando una mayor astucia, abstracción y capacidad crítica frente a las desigualdades e injusticias sociales conformando una contra cultura escolar acorde a sus contextos, realidades y necesidades de origen. Sin duda, todo aquello muestra el gran potencial cognitivo que permanece oculto ante las prácticas escolarizadas.

Por ello, resulta tan poderoso el aprendizaje informal ya que genera las condiciones para que, entre otras cosas, el sujeto sea el propio guía y descubridor del mundo, guiado por la curiosidad de aprender de manera libre y sinérgica, y de sus

relaciones e interacciones con otros, “moviéndose en el ámbito de lo posible y lo hipotético, incorporando la incertidumbre como un valor” (Calvo, 2008, p. 97), para que así no pierda su potencialidad creativa que, por naturaleza, invade caóticamente su aprendizaje.

En definitiva, desde el aprendizaje informal se consigue “que los grados de libertad del alumnado originen diferentes retroalimentaciones y que éstas den como resultado la auto organización del aprendizaje” (Moreno y Calvo, 2010, p. 148), observándose en actividades tan normales, pero a la vez tan complejas, como el aprendizaje de un idioma, andar en bicicleta, identificar las emociones de una persona que sufre y entregar apoyo, por ejemplo, a través de un abrazo, desarrollo del pensamiento matemático, manejo de un computador, incorporación de costumbres y normas de un grupo social determinado (Sandoval, 2012).

En la escuela, el docente va a enseñar pero no siempre el alumno va a aprender, producto de las condiciones fragmentarias y reduccionistas que orientan los procesos de enseñanza. Por ello, el fracaso escolar tendría su origen en la concepción de enseñanza y de aprendizaje que sustenta a la escuela (concebido de manera secuencial, lógica, lineal) y no tanto en el alumno, profesor, familia o grupo de pares, ni en la adecuación o pertinencia de los planes y programas de estudio. Esto no significa que no tengan algún grado de responsabilidad, sino que es secundaria en relación a los criterios precedentes.

Las dificultades de adaptación del alumno al marco normativo, evaluativo y eminentemente homogeneizador de la escuela, con los procesos de estigmatización consiguientes, promueven la tendencia natural del adolescente a la formación de grupos, pandillas y subculturas juveniles, que fluye a lo largo de su crecimiento pero, en este caso, con una serie de valores opuestos a la lógica escolar. De este modo, “el desarrollo de la desviación arrancarían en la escuela, desplazándose posteriormente a la calle y a ciertos ámbitos del barrio, nutriéndose de otras prácticas y articulaciones simbólicas juveniles” (Tsukame, 1996; 2010, p. 7).

Por lo tanto, creemos que el fracaso escolar se debería, entre otros, al desconocimiento de los procesos educativos, percepciones y experiencias que vivencian estos adolescentes a lo largo de sus trayectorias vitales, centrándose fragmentariamente en el bajo rendimiento o problemas de comportamiento que éstos exhiben dentro del aula de clases (Sandoval, 2012). Así, los procesos escolares se enredan en superficialidades y complicaciones que inhiben el aprendizaje de los adolescentes y, por ende, terminan por anquilosar su propensión a aprender.

2. La Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM): Hacia la Construcción de Ambientes Educativos Activo Modificantes

En la escuela, la EAM define la calidad de la interrelación entre el alumno y su ambiente de acuerdo a la acción ejercida por el profesor que media el estímulo y que

provoca al estudiante para que sea parte activa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ese modo de interrelación se diferencia cualitativamente de aquel en que la interrelación con el medio no pasa de ser la simple exposición directa al estímulo (Feuerstein, 1991), por ejemplo, como estaría operando la escuela. Precisamente, “esa es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado” (Meirieu, 1996).

Por lo tanto, entendemos a la EAM como aquella intervención experimentada, intencionada y activa del profesor que se interpone entre los estímulos y los alumnos para guiarlos en el aprendizaje; y es una guía para el profesorado que favorece la actualización de las capacidades de los alumnos en relación a las experiencias que tiene con su entorno inmediato.

El desarrollo de la estructura cognitiva de un ser humano se concibe como el producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y su medio. La primera, considera que la exposición directa del organismo al estímulo produce cambios en el sujeto, pero carentes de intencionalidad, trascendencia y significado, las tres características más relevantes de la mediación. La segunda, considera la transformación del estímulo a través de la EAM orientada por un mediador que selecciona, tamiza y organiza los estímulos cuando el organismo tiene dificultad para hacerlo por sí solo, como es el caso de muchos alumnos con necesidades educativas especiales (López de Maturana, 2010).

En consecuencia, los estímulos se filtran, se reordenan y se reestructuran. A través de estos procesos, la estructura cognitiva del sujeto mediado cambia al adquirir nuevos patrones de conducta y aprendizaje que comienzan a ser parte importante para la modificación interna, de tal forma que puede dar significado a la actividad que realiza, trascender a la necesidad inmediata y anticipar respuestas en otras situaciones nuevas y complejas (ibid). Bajo esta perspectiva, el desarrollo cognitivo de los individuos no dependería exclusivamente de la capacidad que éstos tengan de obtener beneficios de los estímulos y aprendizajes extraídos de su entorno cercano, sino que éste podría ser potenciado a través de experiencias de aprendizaje mediado, donde un tercero (mediador), es quién acerca el mundo al sujeto, organizando y seleccionando aquellos estímulos más relevantes del entorno, para que el propio sujeto, interactúe con ellos y despliegue al máximo sus potencialidades cognitivas, logrando la adquisición de aprendizajes relevantes y novedosos para su adaptación al medio (Sandoval, 2014b). En caso contrario, cuando existe la EAM inadecuada, las funciones cognitivas no sólo se desarrollan pobremente, sino que tienen un uso deficiente, lo que refuerza la idea generalizada entre los profesores de la incapacidad del alumno para aprender (López de Maturana, 2010).

Pero ¿en qué se traduce ésto al interior de la escuela? Disminuye, paulatinamente, la propensión a aprender de los jóvenes, dado que los procesos de escolarización coartan el juego, la exploración, la pregunta, el cuestionamiento, el derecho a equivocarse y la curiosidad, transformando al aprendizaje en un proceso

lineal, reduccionista, concreto y planificado, inundado de sanciones disciplinarias. En pocas palabras, “en una negación de procesos tales como la autoorganización del proceso de aprendizaje” (Moreno y Calvo, 2010, p. 168), donde en definitiva “los niños son desadaptados de los estilos docentes escolares” (Calvo, 2008, p. 94), ya que la escuela castiga los errores y desaciertos del propio adolescente, por ejemplo: actitud desafiante del joven, lenguaje no técnico, vestimenta inapropiada, duda permanente, escasa presencia de hábitos de estudio, mala organización del tiempo libre, etc., intentando controlar y dirigir su aprendizaje según ópticas normativas secuenciales y estructuralmente rígidas, previamente establecidas por otros, desconociendo y rechazando, como ya hemos señalado, sus experiencias previas.

2.1. Mediación en adolescentes infractores de ley

Dicho lo anterior y en lo específico, experiencias investigativas previas nos muestran que la propensión a aprender que poseen adolescentes infractores de ley, se caracterizaría por la repetición, como mecanismo natural de aprendizaje, el esfuerzo y la perseverancia, la autonomía y libertad (Sandoval, 2014a); una alta influenciabilidad e impulsividad (Andrews y Bonta, 2006), dirigiendo sus recursos cognitivos de manera autoorganizada hacia actividades que les parecen relevantes, novedosas y atractivas (muchas veces fuera de la escuela), sin mediar en las consecuencias de tales acciones, explicándose de alguna forma los episodios de infracción de la ley, judicializados o no, que han cometido estos adolescentes a lo largo de sus trayectorias vitales.

En este ámbito, la EAM aporta a la escuela elementos de apoyo relevantes y complejos, para que los profesores desplieguen estrategias alternativas a las tradicionales en beneficio del aprendizaje significativo y trascendente de sus alumnos, así como también, favorezcan el enriquecimiento de las capacidades de los estudiantes provenientes de diversos contextos, enseñándoles estrategias y procesos para su mejor desarrollo emocional y cognitivo.

2.2. La figura del mediador

Por definición, el mediador puede ser cualquier ser humano presente en el entorno cercano o inmediato del estudiante, tal como un profesor, amigo, padre, tío, entrenador de fútbol, u otros, que tenga cierto grado de importancia y valoración en la vida de los adolescentes, para que sea capaz de identificar y movilizar sus recursos y activar sus potencialidades, que muestre una visión positiva de ellos (evitando la estigmatización) y, al mismo tiempo, que transmita confianza y afecto. El mediador se caracteriza por su optimismo frente al desarrollo del estudiante, por lo que acoge el desafío de innovar en su medio educativo, favoreciendo y enriqueciendo el proceso de enseñanza y de aprendizaje gracias a la EAM. También sostiene la creencia que cualquier ser humano independientemente de su condición, por ejemplo, pobreza, infracción de ley, necesidad educativa especial, puede ser modificable. Es por eso que sus objetivos serán detectar la presencia de los déficits en las fases del acto mental, determinar el tipo de aprendizaje necesario para superar la deficiencia y

diseñar las estrategias más apropiadas para corregir el déficit de la función (Prieto, 1989).

Por lo general, cuando los profesores se resisten a la modificabilidad lo hacen porque tienen una visión pesimista ante las dificultades que presentan los estudiantes y no encuentran el modo de mediarlos, razón por la cual ofrecen pocas posibilidades de pensar y de establecer relaciones porque no creen que sus alumnos sean capaces de modificarse (López de Maturana, 2010). Por ejemplo, cuando un alumno no tiene un desarrollo considerado normal y ha sido etiquetado de atrasado, infractor o problemático, es altamente probable que esos profesores lo traten de acuerdo a la etiqueta, lo que puede conducir a la profecía autocumplida, como consecuencia de las bajas expectativas derivadas de la atribución negativa dada a ese alumno. Esa realidad menosprecia las experiencias previas o recursos personales que le han posibilitado sobrevivir en entornos altamente deprivados. Como consecuencia de esa conducta, se crean barreras para su desarrollo y, por ende, se restringe su capacidad de modificabilidad.

Transformar la lógica y el territorio desde el cual se posiciona la escuela, significa dar el giro hacia estrategias pedagógicas que potencien y den relevancia, en el proceso de aprendizaje, a la interacción del adolescente con otros (que actúen como potenciales mediadores) que permitan desplegar al máximo sus funciones cognitivas y competencias personales (ya que el sujeto sería capaz de desarrollarse y modificarse continuamente), que eviten rótulos derrotistas y estigmatizadores que denigran y excluyen a aquellos que no siguen los parámetros esperados dentro de la escuela. De esa manera se podrían desequilibrar aquellas profecías autocumplidas de fracaso y deserción escolar en los adolescentes vinculados a una infracción de ley. Sería posible inferir, entonces, que la mayor tasa de fracaso y deserción escolar que experimentarían los adolescentes infractores de ley, sería producto de los determinantes distales que lo afectan y no por su incapacidad para aprender. De acuerdo a lo propuesto por Feuerstein et al (1980), existirían dos tipos de determinantes: los distales y los proximales. Los primeros se clasifican en endógenos, tales como los factores genéticos, organicidad, aspectos emocionales del niño, y exógenos, tales como el nivel de estimulación ambiental, estatus socioeconómico, nivel sociocultural de la familia y otros. Los segundos son los proximales, que corresponden a los mediadores. En consecuencia, si estos adolescentes se desarrollan cognitivamente en un medio con determinantes distales (caracterizados por una alta deprivación sociocultural, disfuncionalidad familiar, carencias socioeconómicas, bajo nivel de estimulación por parte de los padres, etc.) y un bajo impacto de los determinantes proximales, el panorama escolar podría ser bastante sombrío.

En este contexto, cobran sentido los aportes de Feuerstein (1991), Feuerstein, Rand y Rynders, (1998), ya que el efecto de los determinantes distales podrían ser revertidos por medio de los determinantes proximales del aprendizaje que movilicen al adolescente hacia experiencias positivas de aprendizaje mediado, donde pueda identificar y desplegar al máximo sus potencialidades y recursos cognitivos.

De acuerdo a lo anterior, sostenemos que cuando los profesores creen y confían en que sus alumnos pueden aprender a pesar de las dificultades, construyen una visión optimista de lo que pueden hacer, razón por la cual, la mediación se les presenta como una alternativa viable, eficaz y eficiente para favorecer el desarrollo de los procesos emocionales y cognitivos de los alumnos.

La mediación es un proceso en el que el mediador refuerza las EAM de sus alumnos con intencionalidad, persistencia, paciencia y creencia en la modificabilidad. Siempre está atento a los cambios sutiles de sus alumnos para identificar sus dificultades ya que éstas no siempre las pueden superar por sí mismos porque necesitan del apoyo constante del mediador. La EAM responde a una teoría que no pierde su vigencia ya que ha sido capaz de operacionalizar planteamientos que pueden ser aplicados en el aula con cualquier alumno sin importar el nivel en que se encuentre o el ambiente de origen. Además, dado que la EAM, intencionalmente, pretende un cambio estructural en los patrones de desarrollo cognitivo del estudiante al modificarlo cognitivamente, permite pensar los procesos educativos sin seguir los patrones escolares, generalmente unidireccionales y tremendamente normativos, y proyectar un modelo educacional que garantice efectivamente el aprendizaje de cada uno de los estudiantes en un ambiente emocional grato y desafiante. Se trata de un proceso que va ligado a la reflexión sobre la acción pedagógica, y que aporta con elementos de apoyo al profesor para buscar estrategias alternativas a las tradicionales en beneficio del aprendizaje de los alumnos. No se trata de desligarse de los programas establecidos, sino de adecuarlos a las preocupaciones de los alumnos y ofrecer alternativas de acción (López de Maturana, 2010).

No podemos negar que muchas veces nos encontramos con dificultades para cambiar las prácticas pedagógicas tradicionales, sobre todo cuando se cree que enseñar es una actividad superficial, fácil y poco sensible a los cambios, donde parece que enseñar consiste en hablar sobre algo, sin mayores métodos, ni intenciones o estrategias especiales. Sabemos que aquello no es así; sin embargo, para desterrar la rutina y mecanización escolar, el profesor debe partir de los intereses de los alumnos y no de las ideas preconcebidas que ha construido sobre ellos.

Esto significa que el cambio debe partir por el profesor, por su manera de pensar los procesos educativos, al alumno y a sí mismo, en tanto actor de la enseñanza y responsable del aprendizaje y no sólo de un cambio en el currículo (ibid). Es decir, en la medida en que estos adolescentes sean apoyados en el reconocimiento, comprensión y manifestación de sus competencias y recursos personales, para identificar y descubrir actividades que los enriquezcan positivamente, lograrían transformarse en personas más autónomas y creativas, potenciando sus propios talentos y, por ende, ampliando su repertorio conductual y estructuras del pensamiento (Sandoval, 2012).

2.3. Características de los ambientes educativos activo modificantes

Desde nuestro enfoque, es preciso recalcar que la Experiencia de Aprendizaje Mediado y la posibilidad de Modificabilidad Cognitiva en los individuos sólo sería posible alcanzarla, de acuerdo con Feuerstein (1983), a través del establecimiento de ambientes activos modificantes, es decir, aquellos contextos y situaciones que generan cualidades e intensidades de interacción activas y profundas entre el individuo y un otro (mediador), el cual invita al individuo a situaciones desafiantes, a la solución de problemas complejos y heterogéneos que actuarían como productores y amplificadores de cambio en las estructuras del pensamiento, y a experiencias de aprendizaje que impulsan el desarrollo cognitivo del sujeto y de su verdadero potencial de aprendizaje. Así, todo proceso de mediación requeriría cumplir con algunas características esenciales que favorezcan la interrelación del mediador con los sujetos mediados, dentro de las cuáles las tres primeras son universales y fundamentales (López de Maturana, 2015):

- a) Intencionalidad y reciprocidad: La intencionalidad refleja una intención explícita no sólo por enseñar algo sino que ese algo penetre, conmueva y sacuda al sujeto mediado, y la reciprocidad, demuestra la actitud del sujeto mediado hacia la interacción en curso.
- b) Mediación del Significado: Proceso dinámico de dar sentido a una actividad dada, incluyendo expresiones de satisfacción o admiración frente a un logro exitoso o a un nuevo descubrimiento. Eso es posible a través de una interacción activa constante y directa entre el mediador y el adolescente, facilitando la capacidad de nuevas relaciones, la asociación entre diversos conocimientos, la reestructuración de sus recursos cognitivos y el logro de aprendizajes significativos y duraderos. Además, implica la necesidad de desarrollar un vínculo profundo y significativo con el individuo, fortalecerlo y permitir el reconocimiento y admiración por los logros alcanzados.
- c) Trascendencia: Excede las necesidades inmediatas de una situación dada, donde la transmisión o enseñanza de una solución a un determinado problema puede aplicarse a nuevas situaciones y anticipar sus resultados.
- d) Sentimiento de ser competente: Involucra la capacidad permanente por parte del mediador de promover en el sujeto un sentimiento de autoestima positiva y deseos de aprender, reforzando el sentido de “ser capaz” de seguridad personal aun cuando la tarea presente dificultades.
- e) Regulación y control de la conducta: Implica el conocimiento de sí mismo para saber de qué se es capaz, cuáles son las propias limitaciones o las potencialidades para poder autoevaluarse y realizar su propio control.
- f) Conducta compartida: Interacción de respeto mutuo y complicidad para compartir experiencias comunes. Hace posible sentimientos de afecto donde se trabaja colaborativamente para resolver problemas y obtener logros al corto, mediano y largo plazo.

- g) Individualización y diferenciación psicológica: Toma en cuenta las diferencias individuales del sujeto mediado para aplicar estrategias de aprendizaje pertinentes, razón por la cual, presupone educar para la diversidad más que para la uniformidad.
- h) Búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta: Aspiraciones del sujeto mediado y modo de acceder a ellas, discriminando entre metas reales e ideales.
- i) Búsqueda de lo nuevo y lo complejo: Estimulación constante para innovar e intentar nuevos caminos, aun cuando resulten dificultosos, aumentando en cada paso el nivel de complejidad.
- j) Conciencia de cambio: Implica el darse cuenta de que el desarrollo es posible más allá de las categorías en las cuales se ha o lo han encasillado, haciéndolo partícipe de los procesos de cambio vividos.
- k) Elección de una alternativa optimista: Percepción optimista ante las dificultades y la posibilidad de dar otra oportunidad para evitar el bloqueo, la negación y la resignación pasiva frente al fracaso.
- l) Sentimiento de pertenencia: Sentido de la relación que una persona establece con su grupo de origen o con el que se está insertando; identidad y compromiso con su cultura, valores, principios, costumbres.

No podemos dejar de recalcar que en la escuela si no hay intencionalidad, el aprendizaje se torna un proceso lineal, por lo tanto, no hay reciprocidad por parte del estudiante, quien sólo reacciona obligadamente para cumplir con una regla impuesta y no por la satisfacción de aprender. Si no hay significado, los aprendizajes carecen de sentido, son inocuos, no despiertan la curiosidad, no incentivan la motivación de logro y no producen ningún efecto en los alumnos. Si no hay trascendencia de nada le sirven al alumno los 12 o más años en la escuela, que pasaron y no alteraron su nivel de razonamiento; las experiencias, probablemente, no fueron genuinas pues no dejaron huella en su vida.

El resultado de la EAM en el currículo, se traduce en aprendizajes que afectarán e impactarán significativamente sobre la estructura emocional y cognitiva del estudiante, en favor de la construcción y reconstrucción de conocimientos, nutriéndose del compromiso de los profesores con el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que se transforma en una fuente estimulante de energías creadoras. Al respecto, en relación a la lógica escolar y el rol del profesor, la modificabilidad cognitiva no es algo utópico puesto que el profesorado está preparado para tales efectos, y, a veces, solo basta con otorgar apoyo y orientación a los estudiantes para superar las causas del fracaso y que tengan más éxito en transformar sus estructuras del pensamiento (López de Maturana, 2010).

3. Reflexiones Finales

A modo de conclusiones, creemos que los adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley cuentan con una amplia gama de recursos, habilidades y potencialidades que, debido a la lógica imperante, no están siendo debidamente reconocidos o valorados dentro del sistema escolar actual.

Planteamos las EAM como alternativa para la transformación social y la desescolarización de la escuela, mediante la co-construcción de ambientes educativos capaces de ofrecer a todo niño, niña o joven, las herramientas y estrategias adecuadas para enriquecerse de los estímulos provenientes de su entorno, haciéndolo más consciente de su desarrollo en la interacción con su mediador. Esto le permitirá construir una concepción del mundo más autónoma y creativa, asumiendo el protagonismo en la solución de problemas relacionados con la vida práctica, que le garantice la adquisición de conocimientos y habilidades aplicables no sólo en un contexto escolar, sino también en su vida diaria.

Finalmente, estas reflexiones nos invitan al desafío de creer en el otro, respetarlo y valorar sus potencialidades educativas para incentivar el deseo de aprender, el desarrollo de la autonomía, el aprendizaje práctico, la utilización significativa de las habilidades lingüísticas y la creatividad, entre otros. En definitiva, de generar procesos de aprendizajes polifacéticos, multidireccionales, caóticos y holísticos capaces de develar las verdaderas potencialidades del ser humano.

Referencias bibliográficas

- Andrews, D. y Bonta, J. (2006). *The Psychology of Criminal Conduct*. Cincinnati: Anderson.
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje Informal sobre el Patrimonio, los Museos y la Ciudad*. Buenos Aires: AIQUE.
- Calvo, C. (2008). *Del Mapa Escolar al Territorio Educativo. Diseñando la Escuela desde la Educación*. La Serena: Nueva Mirada.
- Calvo, C. (2010). Complejidades Educativas Emergentes y Caóticas. *Polis*, 9(25), 87-100.
- Calvo, C. y Elizalde, A. (2010). Educación: Creación de Nuevas Relaciones Posibles. *Polis*, 9(25), 7-15.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituidas, Familias Perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Coombs, P. y Amhed, M. (1974) *Attacking Rural Poverty: How non Formal Education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.

- Fernández, J. (2003). *Delincuencia y Exclusión Social: Estructuras Sociales y Procesos de Socialización Imbricados*. Documento de Trabajo Asesorías para el Desarrollo. Santiago de Chile. 1-18
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffmann, M. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: Park Press University,
- Feuerstein, R. (1983). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Zaragoza: Mira S.A.
- Feuerstein, R. (1991). *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychosocial, and Learning Implications*. Londres: Freund Publishing House.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Rynders, J. (1998). *Don't Accept me as I am. Helping Retarded People to Excel*. New York: Plenum Press,
- Gómez, A. (2009). Sujeción y Formación en la Educación Formal, No Formal e Informal. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 38-50. Recuperado de <http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio7/Gomez.pdf>
- Gottfredson, D., Sealock, M., & Koper, C. (1996). Delinquency. En R. Di Clemente, B. Hansen, & L. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescence health risk behavior* (pp.115-159). New York: Plenum Press.
- Illich, I. (1974). *Alternativas*. Ciudad de México: Joaquín Mortiz-Planeta.
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el Territorio*. La Serena: Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. (2015). *Inclusión en la Vida y la Escuela: Pedagogía con Sentido Humano*. La Serena: Universidad La Serena.
- Meirieu, P. (1996) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Moreno, A. y Calvo, C. (2010). Etnoeducación, Educación Física y Escuela: Transitando desde la Educación Informal a la Escuela Autoorganizada. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12(2), 131-150.
- Prieto, M.D. (1989). *Metodología de la Mediación en el P.E.I.* Madrid: Bruño.
- Rogers, A. (2004). *Looking Again at Non-formal and Informal Education*. Towards a New Paradigm. Recuperado de http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm
- Sandoval, E. (2012). *Construcción Socio-histórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley* (Tesis de Magíster en Educación Inédita). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2012/egs218c/doc/egs218c.pdf>

- Sandoval, E. (2014a). Posibilidades Educativas del Adolescente Infractor de la Ley: Desafíos y Proyecciones a partir de su Propensión a Aprender. *Psicología Educativa*, 20(1) 39-46.
- Sandoval, E. (2014b). Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley: Reflexiones desde el Enfoque Biográfico. *Polis*, 13(37), 251-273.
- Sandoval, E. (2015). Impacto de los Medios de Comunicación de Masas sobre la Opinión Pública: ¿Sobre los Peligros de la Adolescencia? *Diversitas*, 11(1), 37-49.
- Servicio Nacional de Menores (2010). *Informe de Diagnóstico de la Implementación de la Ley 20.084 Junio 2007- marzo 2010*. Departamento de Justicia Juvenil. Recuperado de: http://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/INFORME_LRPA_FINAL.pdf
- Servicio Nacional de Menores (2011). *Orientaciones Técnicas Programa de Salidas Alternativas*. Departamento de Justicia Juvenil. Recuperado de http://www.sename.cl/wsename/otros/Orientacion_Tecnicas_Programa_Salidas_Alternativas_01-12-2011.pdf
- Servicio Nacional de Menores (2015). *Definiciones Estratégicas Año 2015*. Recuperado de: <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=2>
- Tsakame, A. (1996). Delincuencia y Subcultura: Alcance y Origen de la Delincuencia Juvenil. *Revista de Estudios Sociales*, 89,167-209.
- Tsakame, A. (2010). Deserción Escolar, Reinserción Educativa y Control Social del Delito Adolescente. *Revista de la Academia*, 15, 41-59.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a Trabajar: Cómo los Chicos de la Clase Obrera Consiguen Trabajos de Clase Obrera*. Madrid: Akal.