

CRUZANDO LAS FRONTERAS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EL TRABAJO CON ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY

EDUARDO SANDOVAL O'BANDO¹
Universidad Austral de Chile
eduardo.sandoval@correo.udc.es
Valdivia, Chile

RESUMEN: Sospechamos que los adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley, inmersos en el sistema escolar actual, arrastran no sólo las desventajas asociadas a su origen social, estatus socioeconómico, disfuncionalidad familiar o historia familiar, etc., sino que también, enfrentan cotidianamente, las desigualdades que generan una sociedad y una escuela que legitima y reproduce tales diferencias de origen. Por ello, el desafío que recoge este trabajo, es tensionar críticamente el paradigma escolar actual y, específicamente, el rol del docente como una figura relevante y significativa para estos jóvenes en tanto se asuma desde una perspectiva crítico-reflexiva acerca de su quehacer profesional, convencido en lograr mejores oportunidades educativas para aquellos que provienen de contextos vulnerados. Reflexionamos en torno a la pedagogía crítica y la modificabilidad cognitiva, como una propuesta optimista y dinámica, que avance en la construcción de una ciudadanía inclusiva, democrática y comprometida con los derechos humanos, reivindicando el protagonismo del educador en tiempos actuales.

PALABRAS CLAVE: *Adolescente infractor de ley, pedagogía crítica, modificabilidad cognitiva, aprendizaje.*

CROSSING BORDERS FROM CRITICAL PEDAGOGY IN EDUCATIONAL APPROACH OF ADOLESCENTS OFFENDERS OF LAW

ABSTRACT: We suspect that adolescents offender of law, immersed in the current school system, trailing not only the disadvantages associated with social origin, socioeco-

¹ Este artículo desarrolla un conjunto de reflexiones generadas a partir del trabajo de tesis realizado por el autor, como parte de su formación en el Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad Austral de Chile. Trabajo que se encuentra vinculado a la estancia doctoral que realiza en la Facultad de Ciencias da Educación, Universidade da Coruña, España bajo la dirección del catedrático Dr. Jurjo Torres Santomé. Actividades Financiadas por el Programa Capital Humano Avanzado, CONICYT.

Recibido: 25 de septiembre de 2015 • Aceptado: 02 de octubre de 2015.

conomic status, family dysfunction, etc., but also inequalities that generate a school and a society that legitimizes and reproduces these differences. Therefore, the challenge that collects this research experience, turned critically stress the current school paradigm and specifically, the role of teachers as a relevant and meaningful for these young figure, while it is assumed from a critical reflective perspective on their work professional, confident in achieving better educational opportunities for those who come after vulnerable contexts. We will reflect about critical pedagogy and cognitive modifiability, as an approach that progress in building an inclusive, democratic and engaged citizenry with respect for the rights of every individual, claiming the role of the teacher in modern times.

KEYWORDS: *Adolescents offender of law, critical pedagogy, cognitive modifiability, learning.*

1. Comentarios iniciales

Corresponde preguntarse si hemos puesto el énfasis teórico-reflexivo en cómo los determinantes estructurales originan las desigualdades económico-culturales imperantes, subestimando la forma en que el propio sujeto se acomoda, media o se resiste al sistema neoliberal, con sus prácticas sociales dominantes, tal como ocurre con aquellos adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley y la forma en que se desenvuelven ante la sociedad, burlando, exitosamente, los mecanismos de control social –por ejemplo, infracción de la ley.

Esta realidad ha impactado en la cultura escolar, generando disputas y resistencias entre adolescentes que se ven sometidos a prácticas pedagógicas basadas en la disciplina y la instrucción autoritaria; lo descrito promueve modos de pensar, enseñar y relacionarse que coartan la riqueza cultural de estos sujetos, afectando el desarrollo de sus potencialidades dado que tales prácticas generan saberes descontextualizados, carentes de sentido para el joven en su espacio cotidiano.

Pensamos que la escuela choca, frontalmente, con los rasgos complejos y heterogéneos de las actuales sociedades, aumentando el malestar y la agonía de los estudiantes –particularmente en aquellos jóvenes infractores de la ley–; por lo tanto, se hace necesario repensar y desescolarizar la escuela de hoy (Illich, 1971; 1974); desafiar las ideologías imperantes para generar aportes interdisciplinarios y criterios pedagógicos emancipatorios, que no sean reducibles a la panacea escolar actual; es decir, a las formas burguesas de control, como base del cambio político.

Al observar con detenimiento y apertura de criterio pedagógico-político, encontramos que la educación de estos jóvenes altamente “resilientes”, fluye

con su desarrollo armónicamente; son capaces de explorar el mundo sin miedo, de manera autónoma y espontánea; colaboran con otros sin distinción alguna (en tanto proceso de mediación cultural entre él y la sociedad); se atreven a utilizar la creatividad para comprender y adaptarse a su entorno (aun cuando eso implique la caída de las normas); despliega su curiosidad y con mucha naturalidad adquieren múltiples y diversos aprendizajes, tales como: manejo de predios agrícolas; uso de recursos informáticos; manutención de un núcleo familiar; planificación y liderazgo para ejecutar diversos delitos (Sandoval, 2012; 2014b); donde el trabajo y el descanso establecen una relación dialógica. De tal modo, que la escuela recibe a niños y a jóvenes con grandes potencialidades (capaces de sobrevivir y superarse desde temprana edad en entornos marcados por la pobreza, la desigualdad, la cesantía, el abandono y la violencia), pero conforme avanzan en el proceso de escolarización² van perdiendo su genialidad, produciéndose una fragmentación del saber y un anquilosamiento de su propensión a aprender; dado que no se les permite desplegar, adecuadamente, sus potencialidades, ahogándolos en un marco escolar normativo, intenso y rígido que restringe la curiosidad, el error y la exploración.

Ante este clima enrarecido de tensión y malestar que los actores perciben en torno al sistema escolar —incluidos los adolescentes en conflicto con la justicia—: entre otros rasgos, el auge de la tecnocracia escolar, el currículum inundado de contenidos y la ausencia de un análisis crítico acerca de las prácticas pedagógicas, consideramos este marco como una oportunidad para acercarnos a la pedagogía crítica y, por lo tanto, a la modificabilidad cognitiva a fin de impulsar procesos educativos transformadores y críticos en el sujeto, que nos permitan tomar conciencia acerca de sus potencialidades educativas a objeto de facilitar su adaptación a estos tiempos actuales determinados por la incertidumbre, para que sea capaz de cuestionarse su realidad y en qué medida reproduce o se resiste a las estructuras sociales ¿impuestas o asumidas?

Creemos que el hablar de pedagogía crítica y modificabilidad cognitiva en jóvenes infractores de ley, debe convertirse en un reto para nuestra formación crítica en el área de las Ciencias Sociales y la Educación, que nos posibilite

² En este trabajo, será vital 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, que lo que no se enseña en la escuela carece de valor, y que lo que se aprende fuera de la escuela no vale la pena aprenderlo.

explicitar –o al menos tensionar– ideas complejas en un lenguaje comprensible y relevantes para una audiencia divergente, en la tarea de co-construir espacios educativos democráticos y emancipatorios en y para América Latina.

2. Fundamentos previos nos hacen repensar el sistema escolar actual

Nuestro trabajo emerge desde experiencias investigativas previas (Sandoval, 2012; 2014a; 2014b), donde 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, puedan considerarse fundamentos idóneos para construir un marco integral de abordaje y comprensión socioeducativo para jóvenes en conflicto con la justicia:

- La escuela opera como un ambiente pasivo aceptante³, al homogeneizar y coartar la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley, obstaculizando su desarrollo y potencialidades.
- La escuela adopta un modelo cuya prioridad pasa a ser el logro de la eficacia y la eficiencia, en un doble sentido: que sea útil para responder a las “necesidades del mercado” y, por otra parte, para homogeneizar e integrar a los oprimidos en un pensamiento acrítico, pragmático y “conveniente” al sistema imperante.
- La educación es un proceso de transformación social, polifacética, multidimensional y complejo, que potencia la creación de nuevas relaciones posibles por parte de los adolescentes.
- La educación se constituye como uno de los elementos fundamentales para el cambio y la transformación social. En la forma de educar, se define el tipo de sujeto que se formará; es decir, si se educa para tener un individuo pasivo y conveniente al sistema o se educará para concebir individuos activos y transformadores de su sociedad.
- Todo ser humano es modificable, dado que se entiende como un sistema abierto al cambio. Su contexto de origen, mal rendimiento y/o dificultad de adaptación al sistema escolar sería producto del uso ineficaz de sus funciones cognitivas. De manera que todo ser humano

³ En palabras de López de Maturana y Calvo (2014, 96), estos espacios escolares son provocados, promovidos y reproducidos por aquel profesorado que acepta resignadamente las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, por lo que no innovan en sus estrategias ni provocan cambios significativos, en gran medida porque no los consideran necesarios.

podría ser sujeto a esta modificabilidad en la medida que acceda a experiencias de aprendizaje mediado.

- Los procesos de mediación pedagógica que explican la modificabilidad cognitiva, facilitan la transmisión cultural (valores, códigos, normas, etc.) en los adolescentes, contribuyen al desarrollo de sus potencialidades y a la formación integral del ser humano, superando con creces los límites del espacio escolar.

3. *¿La Cultura Escolar en Crisis? De la reproducción a la resistencia*

Sería ingenuo creer que las problemáticas sociales existentes en la actualidad, tales como: movilizaciones estudiantiles, tasas invariables de fracaso y deserción escolar, privatización progresiva de la educación, recrudescimiento de las desigualdades sociales, estandarización de los resultados de aprendizajes, corresponden a hechos aislados. Estos hechos explicitan la crisis que existe en el modelo escolar imperante y su pérdida de legitimidad como consecuencia de su falta de respuestas pedagógicas a las transformaciones sociales ocurridas durante los últimos tiempos: globalización, sistema neoliberal, fomento del individualismo, etc., ante este escenario, otras experiencias educativas exhiben categóricamente sus potencialidades –por ejemplo, como pudieran ser los procesos de mediación pedagógica–, evidenciando el anacronismo de los procesos de escolarización disciplinares, capaces de coartar el desarrollo del sujeto autónomo y transformador de su realidad.

Son numerosos los aportes de teóricos que han analizado el funcionamiento de la Escuela. En primer lugar, se encuentra la contribución teórico-ideológica realizada por Louis Althusser (1988), quien define a la Escuela como un espacio característico de reproducción de las relaciones capitalistas de producción –específicamente, habilidades y reglas del mundo, del trabajo y las relaciones de producción–. Esta ideología es visible en los diversos rituales, rutinas y prácticas sociales que organizan el trabajo diario de los estudiantes y maestros en las escuelas, claramente observable en su arquitectura: uso de uniformes y distintivos, salas separadas, oficinas y áreas de recreo, alta estratificación de funciones y roles, organización de los asientos en el aula, arquitectura, etc., tal como ocurre en el sector productivo. En segundo lugar, encontramos a Baudelot y Establet (1976) quienes subrayan que la función primordial de la escuela sólo puede ser entendida en relación con el papel que

juega en la producción de la fuerza de trabajo, en la acumulación del capital y en la reproducción de las ideologías legitimadoras –vinculada a la maquinaria de dominación y reproducción–. Quizás por ello, las escuelas operan como sitios sociales conformados por ideologías en permanente disputas –lucha de clases– que transgreden los propios límites del espacio escolar, impactando en la sociedad –familia, barrio, culturas juveniles, etc.–, otorgando a la ideología una naturaleza más activa –que produce y media las relaciones contradictorias del capitalismo y la vida escolar–. En tercer lugar, Bowles y Gintis (1985) desarrollan un marco explicativo en torno a los planes del curriculum oculto, las vinculaciones entre la educación y el trabajo a partir de la teoría de la correspondencia, donde los valores, normas y habilidades que caracterizan el mundo laboral se reflejan en la dinámica social existente en la cotidianidad del aula de clases. Por ende, la enseñanza tiende a inculcar en los estudiantes, las actitudes y conductas necesarias para “desenvolverse adecuadamente” en la economía capitalista, suministrando diferentes habilidades y valores de acuerdo a la clase social, raza o sexo que posea el estudiante. Estos tres enfoques teóricos se agrupan dentro del modelo económico-reproductivo que responsabiliza a las instituciones, tales como la escuela, de reproducir la desigualdad socio-económica de la sociedad capitalista a través de la lógica mecanicista, fragmentaria y determinista que condiciona a los actores sociales al pesimismo radical con esperanzas limitadas para el cambio y la transformación social.

Por otra parte, Bourdieu y Passeron (1977) circunscritos en la teoría de la reproducción, visualizan a la escuela como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que reproducen sutilmente las relaciones de poder existentes, mediante la producción y distribución de la cultura dominante que confirma tácitamente lo que significa tener educación. En este sentido, las escuelas tienden a legitimar ciertas formas de conocimientos, modos de hablar y de relacionarse con el mundo, que aprovechan con mayor eficacia, aquellos sujetos que gozan de un mayor capital cultural y familiar. Dicho de otro modo, advertimos que la cultura de la élite es mucho más cercana a la de la escuela, mientras que aquellos estudiantes de las clases media/baja –el infractor de ley, por ejemplo–, sólo adquiere tales elementos con mucho esfuerzo, y en desventaja frente a los conocimientos que promueve la cultura escolar dominante.

Posteriormente, Apple (1985) centra su mirada en el estudio de la intervención estatal sobre el sistema escolar preguntándose: ¿Sólo sirve el Estado a los intereses del capital o su función es mucho más compleja? ¿Es el Estado

la arena del conflicto de clases y un sitio donde la hegemonía está en juego y no simplemente donde ésta se impone? Sembrando un conjunto de interrogantes respecto a la disputa que se genera entre el Estado y la Educación. En este mismo sentido, Gramsci (1971) afirma que cualquier discusión sobre el Estado debe comenzar con el análisis de las relaciones de clases y el ejercicio hegemónico de las clases dominantes. De hecho, sostiene que el Estado opera como un complejo de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dominante no sólo justifica y mantiene su dominio, sino que se las arregla para ganar el consenso activo de aquellos a quienes gobierna, evidenciando la vinculación entre el poder y la cultura, dejando claro que dicho aparato es la expresión de un patrón cambiante de relaciones organizadas en torno a la lucha de clases, expresando intereses ideológicos y económicos mediante instituciones tanto represivas como legitimadoras; pero que en la práctica, al interior de las escuelas predomina la lógica de la represión.

Tenemos, en consecuencia, que las teorías de la resistencia en educación, posibilitan un contexto discursivo propicio para la pedagogía crítica, como un camino que permite la interrelación de los planos culturales, políticos, ideológicos y económicos en el espacio educativo. Desde aquí, la escuela puede ser interpretada como un contexto en el que se procesan personas y significados, que es necesario estudiar desde abajo y desde adentro, de manera relacional con las estructuras imperantes en la sociedad. En lo medular, autores como Apple (1986) y Giroux (1997, 2003), refuerzan la autonomía de la escuela y la importancia de su función social⁴, además de visualizar la sala de clases, como un espacio en que el profesor se convierta en un facilitador social de los estudiantes, desplegando diversas estrategias de aprendizajes, temas generadores, textos, tecnologías, etc., que motive al estudiante frente a su aprendizaje. Más aún, Gimeno Sacristán (1998, 2009) se inclina por la construcción de una perspectiva crítica de la escuela y el currículo, como instrumento para el cambio y la reconstrucción social, preparando a los estudiantes para integrarse creativamente en la sociedad y desde allí, transformarla desde un enfoque humanista, basado en el diálogo y la convivencia, abierta a su entorno y al mundo.

Adicionalmente, Torres (2012), explicita la necesidad de que el espacio educativo haga frente a las nuevas demandas de la sociedad (multicultural y respetuosa de la diversidad), donde se promueva el respeto, la solidaridad y

⁴ Al respecto y en palabras de Torres (2012), compartimos la idea y la necesidad de abrir un debate acerca de cuáles son las funciones de la escuela en los tiempos actuales, reflexionando respecto a qué debe dar respuesta, qué contenidos curriculares debiera considerar para aportar en la construcción de un ciudadano crítico y transformador de su realidad.

empatía, la preocupación y el compromiso con el otro, por medio de metodologías activas de aprendizaje basadas en la investigación, en que el error no se castigue –y sea un promotor del aprendizaje– dando paso a un pensamiento crítico que integre y de voz a las culturas tradicionalmente silenciadas, articulando armónicamente las problemáticas sociales, políticas y científicamente conflictivas de la sociedad. En otras palabras, de acuerdo con el espíritu de este trabajo– convocamos a que instituciones como la escuela sean capaces de atender a una población estudiantil cada vez más diversa y heterogénea: verbigracia, jóvenes en conflicto con la justicia; así, posibilita que los sujetos sean recursivamente mediados y mediadores de su espacio vital.

4. La modificabilidad cognitiva en jóvenes infractores de ley: una posibilidad para el pedagogo crítico

Desde este enfoque, el desarrollo cognitivo de los individuos no depende, exclusivamente, de la capacidad que éstos tengan de obtener beneficios de los estímulos y aprendizajes obtenidos de su entorno cercano, sino que podría ser potenciado a través de experiencias de aprendizaje mediado, donde un tercero –figura del mediador– sea quien posibilite el mundo al sujeto, organizando y seleccionando aquellos estímulos más relevantes de su entorno a fin de que el propio sujeto interactúe y despliegue al máximo sus potencialidades cognitivas, logrando la adquisición de aprendizajes relevantes y novedosos para su adaptación al medio (Sandoval, 2012).

Feuerstein, Rand y Rynders (1998), definen la experiencia de aprendizaje mediado, como aquella “interacción durante la cual el organismo humano es objeto de la intervención de un mediador. El aprendiz no sólo se beneficia de un estímulo particular, sino que a través de esta interacción, se forjan en él un repertorio de disposiciones, propensiones, orientaciones, actitudes y técnicas que le permitan modificarse con respecto a otros estímulos”. En otras palabras, el desarrollo cognitivo que un sujeto podría lograr en colaboración con otros, estaría dado por la capacidad de cambio, flexibilidad y adaptabilidad que tenga para avanzar desde un nivel de funcionamiento, hacia otro más complejo y elevado que le permita enfrentar y resolver nuevas situaciones o problemas.

Esta adaptabilidad del sujeto –observada en jóvenes en conflicto con la justicia–, es la que fundamenta la modificabilidad cognitiva, caracterizada como aquella serie de cambios estructurales internos en los patrones del pensamiento, la que fluye en el organismo de manera impredecible y compleja

desde su nacimiento, como parte de su propensión a aprender. Justamente, esta serie de cambios dejarían una huella profunda en los sujetos, al tener impacto directo sobre su estructura de pensamiento, obligándolo a reestructurarlo y modificarlo. Al respecto, López de Maturana (2010, 45-46), señala que la modificabilidad cognitiva sería “un fenómeno humano que a través de condiciones externas como la Experiencia de Aprendizaje Mediado o las necesidades determinadas por una situación particular, provocan en los sujetos conductas que previamente no existían en su repertorio”.

De esta manera, sería la experiencia de aprendizaje mediado la que explicaría la modificabilidad cognitiva como algo mucho más complejo y relevante que un simple cambio, ya que el joven sería capaz de ampliar sus esquemas cognitivos y enriquecerse con nuevas estructuras de comportamientos –que incluso él mismo desconocía–, movilizándolo a convertirse en un sujeto más abierto y receptivo al cambio que se construye desde la interacción con su entorno: cultura, agentes socializadores, grupo de pares, etc., siendo este proceso asistemático y dialógico, coherente con el proceso diverso y complejo de su aprendizaje. Además, destaca la necesidad de transformar la escuela, al ofrecer la oportunidad de desarrollar los recursos cognitivos y el talento de cualquier individuo que reciba una correcta mediación. Al respecto, Feuerstein (1991) sostiene que “no necesitamos preguntarnos si los alumnos pueden o no aprender, sino cómo es necesario enseñarles de modo tal que la enseñanza active su potencial de aprendizaje disponible y favorezca su modificabilidad cognoscitiva estructural”.

Pese a lo anterior, explicitaremos que la experiencia de aprendizaje mediado en jóvenes infractores de ley, sólo sería posible alcanzarla, de acuerdo con Feuerstein (1983), a través del establecimiento de ambientes activos modificantes; es decir, contextos y situaciones que generan calidades e intensidades de interacciones activas y profundas entre el individuo y un mediador –posibles de alcanzar desde el establecimiento de la pedagogía crítica–, que invite al individuo a situaciones desafiantes, a la solución de problemas complejos y heterogéneos, las cuales actuarían como productores y amplificadores de cambio en sus estructuras de pensamiento y, por ende, de experiencias de aprendizajes que impulsan el desarrollo cognitivo del sujeto y su potencial de aprendizaje.

Repensar el sistema escolar, nos exige la generación de reformas educativas que potencien la interacción de este tipo de jóvenes con pedagogos críticos en su quehacer profesional –que actúen como potenciales mediadores– en su proceso de aprendizaje, para desplegar al máximo sus funciones cognitivas

—puesto que el sujeto sería capaz de desarrollarse y modificarse continuamente, a través de los procesos de interacción activa mediacional—. Cabe subrayar que los procesos mediacionales, según Feuerstein (1983), deben cumplir algunos criterios básicos como: la intencionalidad y reciprocidad; trascendencia; búsqueda de lo nuevo y lo complejo; mediación del significado para lograr impactar significativamente en el adolescente y permitir cambios internos en sus estructuras de pensamiento. Creemos que la modificabilidad cognitiva, es coherente con la pedagogía crítica y con el llamado a generar ambientes educativos transformadores recalcando, según (Mclaren, 2006), la importancia de que los actores educativos se asuman como intelectuales transformativos, haciendo que “lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico”, avanzando en la democratización del aula y la justicia social.

5. Contradicciones y paradojas del sistema escolar: una mirada desde la pedagogía crítica

La lógica epistemológica cartesiana imperante en la escuela, se caracteriza por una entrega planificada y sistemática de habilidades y conocimientos: la corrección disciplinaria de los comportamientos indeseados y la posterior inserción en las relaciones de producción. Es por ello, que la escuela ha sido y continúa siendo un espacio eminentemente normativo que transmite códigos muy diferentes a los que posee un adolescente infractor de ley y que además no permite que el azar, la creatividad, la autonomía y la improvisación cumplan su rol educativo, coartando una relación dialógica con sus potencialidades de desarrollo (Sandoval, 2012, 52). Así que adaptarse a la escuela se transforma en un foco de permanente tensión y conflicto para estos jóvenes, puesto que la escuela no logra adecuarse a las características y necesidades educativas que estos exhiben, precipitándolos, de alguna forma, a la deserción escolar, “mientras más precoz, genera más posibilidades de que el adolescente presente conductas delictuales” (Gottfredson, Sealock y Koper, 1996; Fernández, 2003, 5). La deserción escolar está altamente correlacionada con la iniciación y reincidencia en el campo delincuencia, aunque tampoco opera como un fenómeno de causa y efecto. Lo que se observa, es una permanente contradicción entre el joven —experiencias previas, historias de vida, intereses y habilidades, etc.—, y la escuela, asunto que facilita en niños y jóvenes la “desafección normativa con el sistema escolar formal” (Tsukame, 2010, 3).

En la mayoría de los casos, la lógica escolar imperante banaliza, 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, 8). Sin embargo, no podemos desconocer que la escuela es una institución generadora de choques; por lo que pensarla sin conflicto es ingenuo; los alumnos y docentes van con ideales, ilusiones e intereses que muchas veces son incompatibles con la hegemonía curricular imperante (Mclaren, 1990). El docente se propone enseñar pero no siempre el estudiante puede aprender, producto de las condiciones fragmentarias y reduccionistas que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal vez debe pensarse que el fracaso escolar tenga su origen en la concepción de la enseñanza-aprendizaje que sustenta a la escuela –concebida de manera secuencial, lógica y lineal–, de esta manera evitamos que el fracaso escolar recaiga siempre en el alumno, profesor, familia o grupo de pares; lo expuesto no los exime de tener algún grado de responsabilidad, mas es secundario en relación a los criterios institucionales. Las dificultades de adaptación del estudiante al marco normativo, evaluativo y eminentemente homogeneizador de la escuela, explican la tendencia natural del adolescente a la formación de grupos, pandillas y subculturas juveniles, pero 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, 7). Por tanto, creemos que el fracaso escolar se debe al desconocimiento, de parte de los docentes y otras autoridades, de los procesos educativos que vivencian estos adolescentes a lo largo de sus trayectorias vitales, centrando las causas del fenómeno descrito en el bajo rendimiento y/o problemas de comportamiento que éstos muestran en el aula de clases (trasformando sus contextos de origen en los fundamentos más idóneos para la profecía auto-cumplida de fracaso escolar). Así, los procesos escolares se enredan en superficialidades y complicaciones, que inhiben o dificultan el aprendizaje de los adolescentes, terminando por anquilosar su potencial de aprendizaje.

Las reformas actuales, aspiran grandes resultados, a corto plazo; aunque únicamente han logrado modificar asuntos no medulares de las relaciones educativas: la organización escolar –jornada escolar completa–; maquillar el currículo con una extensa gama de contenidos; modalidades de evaluación –donde la calidad en educación es medida a través de pruebas nacionales con

escasa pertinencia y precisión, como sería el Sistema de Medición de Evaluación de la Educación en Chile– y, en alguna medida, expandir la infraestructura a través de la ampliación de los espacios de los salones de clases; gimnasios fríos y sin la implementación mínima requerida; escuelas poco acogedoras; mejora de los laboratorios de computación, entre otros aspectos considerados importantes. Sin embargo, olvidan que todas estas “reformas son escolares y no educacionales, porque no toman en cuenta las verdaderas características de los procesos educativos. En general, se ocupan de lo que es conveniente mejorar, pero se despreocupan de lo que es necesario” (Calvo, 2002; 2010, 7). La gravedad de estas iniciativas, es que “refuerzan los prejuicios sobre la incompetencia de los profesores para enseñar y la incapacidad de los alumnos para aprender”. El cambio educativo que requerimos no pasa por la implementación de una reforma formal de la escuela, los planes o programas de estudio y las formas de evaluar. Reconozcamos la potencialidad que encierra y aportaría la pedagogía crítica para desnaturalizar las relaciones de poder e inequidad presentes en las instituciones escolares, como una práctica sistemática que devela y tensiona muchas de las desigualdades, estereotipos, roles docentes, y “tradiciones pedagógicas tecnócratas” que agobian o adormecen al profesorado y a los estudiantes.

Pensamos que 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, desplegando aprendizajes extraordinarios y complejos, como por ejemplo: liderazgo y autonomía para tomar decisiones colectivamente –al interior del grupo de pares, donde se observan jerarquías y dinámicas organizacionales complejas–; adquisición de un pensamiento pragmático abstracto –para enfrentar el día a día, en un medio hostil–; resiliencia y tolerancia a la frustración –para enfrentar marginación y exclusión social, la falta de oportunidades–; afición a la música –desarrollo del arte callejero y todo tipo de tribus urbanas–; despliegue de la creatividad. (Sandoval, 2012, 54; 2014c). De esta manera, reconocemos en la pedagogía crítica y la modificabilidad cognitiva, una mirada positiva y compleja acerca del desarrollo cognitivo de este tipo de jóvenes y el potencial de aprendizaje que adquieren en los diferentes espacios donde se despliegan, exhibiendo altos niveles de resiliencia, creatividad, autonomía y esfuerzo, elementos que nos abren puertas para influir e impactar positivamente en las estructuras internas de sus pensamientos. Por lo tanto, las dificultades que estos jóvenes podrían mostrar en contextos formales de enseñanza, no se

entienden como limitaciones sino como un estado de resistencia temporal que la mediación adecuada y pertinente podría superar en breve tiempo; si la resistencia es mayor, obviamente, tomará más tiempo y dedicación.

6. *La necesidad de una pedagogía crítica en las sociedades democráticas*

Proponemos con esta revisión una contrahegemonía a las bases epistemológicas de la escuela, desde la pedagogía crítica y la modificabilidad cognitiva, sembrando, así, el germen para el cambio social. Al respecto, Giroux y McLaren buscan favorecer condiciones que posibiliten “construir un modelo pedagógico en el cual las nociones de lucha, voces estudiantiles y diálogo crítico sean centrales a la meta de desarrollar una pedagogía emancipatoria” (1987, 281), al otorgar, como una prioridad ética, habilidades y potencialidades que superen y trasciendan las lógicas del mercado. El discurso dominante de la escuela puede ser tan totalizador, que termina por negar o invisibilizar a aquellos que pudieran mostrar aprendizajes y saberes provenientes de racionalidades alternativas, tal como ocurre con las experiencias previas, historias de vida, saberes y habilidades que adquieren los adolescentes infractores de ley dentro y fuera del aula, desplegando su propensión a aprender de manera libre y autónoma.

Las hegemonías imperantes que mantienen el *statu quo* no nos pueden frenar ni seguir adormeciendo dentro del encierro escolar, (Corea y Lewkowicz, 2004). Sostenemos, que estas reflexiones plantean un enorme desafío para las Ciencias Sociales y el rol que tienen en América Latina en momentos en que las desigualdades sociales y educativas aumentan vertiginosamente. Se hace necesario cultivar la génesis del análisis crítico acerca de nuestra sociedad, para recuperar de la educación su carácter político que nos movilice hacia la emancipación del sujeto y la transformación social, aclarando que el aprendizaje ocurre en procesos extracurriculares simultáneos, complejos y diversos a los procesos de escolarización, los que pueden aprovecharse dialógicamente por medio de un pedagogo crítico, generador de ambientes educativos activos modificantes para todos y todas.

7. *Conclusiones y aportes finales*

No es casualidad que durante los últimos tiempos, debido a la efervescencia social que se respira dentro del espacio escolar y la sociedad en general, la

pedagogía crítica cobre mayor importancia y asuma un rol protagónico dentro del debate educativo (Giroux, 1997; Apple, 2002; Kincheloe, 2004; McLaren, 2006; Martínez Bonafé, 2013), ante el poderoso impacto de las políticas neoliberales, deshumanizadoras, que aumentan las desigualdades sociales y coartan las potencialidades educativas de los grupos más vulnerables: entre otros, los adolescentes infractores de ley. Pareciera existir un cierto grado de normalización social respecto a la competición despiadada de los mercados; los trabajos mal remunerados; el enriquecimiento de los grupos de poder; la destrucción del estado de bienestar; el aumento del desempleo (Forrester, 1997; Dussel, 2002), etc.

Por estas razones, construimos esta propuesta reflexiva acerca de cómo la pedagogía crítica y la modificabilidad cognitiva en adolescentes infractores de ley, puede sensibilizarnos y ayudarnos a combatir aquellas situaciones que se desprenden del modelo económico y sociocultural imperante hoy (Zeichner, 1995, 396), para avanzar en la construcción de una sociedad más solidaria y justa. Al mismo tiempo, debe ser una respuesta contra la dominación de los vulnerados y desposeídos (Dussel, 2002; Freire, 2004), y que de una manera simple conecte la teoría con la práctica mediante acciones donde:

- Los actores educativos conozcan y desarrollen nuevas estrategias de aprendizaje –por ejemplo, modificabilidad cognitiva y mediación pedagógica–, con una mayor claridad ideológica y política, que posibilite pronunciarnos críticamente ante las desigualdades sociales que nos oprimen; a su vez, nos aporten en la construcción de una ciudadanía crítica y democrática. De esta manera, estamos llamados a la construcción de ambientes y espacios educativos activos modificantes (López de Maturana y Calvo, 2014) que acojan la diversidad, culturalmente sensibles de los talentos y experiencias previas de nuestros educandos, autónomos y amplificadores de la curiosidad y el deseo de aprender de nuestros estudiantes.
- Construyamos un lenguaje abierto a la comprensión de las nuevas formaciones de poder global, la democratización y la justicia social (que supere los egos disciplinares), y que luche contra las hegemonías imperantes que coartan el potencial de aprendizaje de nuestros estudiantes. Los movimientos sociales tienen que superar las fronteras nacionales y unirse planetaria y transversalmente para desafiar la política global neoliberal.

- Este desafío debiera convertirse en un llamado de atención para las Ciencias Sociales y las Humanidades, dada la necesidad de que identifiquen nuevas herramientas y prácticas educativas, ante las amenazas antidemocráticas que se imponen en todo el mundo en nombre de la austeridad y los valores impulsados por el sistema neoliberal que estimula y promueve el individualismo.
- Definamos e impulsemos la formación de pedagogos críticos, capaces de abocarse a la búsqueda de alternativas optimistas frente a las dificultades de aprendizaje de nuestros estudiantes, que incentiven su propensión a aprender, la empatía y el aprendizaje dialógico, con la intención de elaborar nuevas formas de comunicación entre el discurso académico y político, para avanzar en una verdadera transformación social.

Finalmente, recalamos la urgente necesidad de que todo sujeto se asuma como el protagonista de su aprendizaje, reconociendo y validando sus experiencias previas, permitiéndole desarrollar saberes contextualizados y pertinentes según los espacios en los cuales se inserta. Lo anterior, puede ser posible mediante un currículum flexible que admita las experiencias de aprendizaje mediado, el diálogo permanente con el educador y el desarrollo complejo y polifacético de su propensión al aprendizaje. Creemos que el desarrollo de una pedagogía crítica y la modificabilidad cognitiva, nos puede ayudar a enfrentar los retos del mundo actual, hacia una aspiración democrática y solidaria de cambios para todos los seres humanos, en especial, de los grupos más vulnerados.

REFERENCIAS

- ALTHUSSER, L. (1988). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- APPLE, M. (1985). El Marxismo y el Estudio Reciente de la Educación. *Revista Educación y Sociedad*, (4). Madrid: FUEM: 33-52
- APPLE, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. (2002). *Educar "como Dios manda" Mercados, Niveles, Religión y Desigualdad*. Barcelona: Paidós
- BAUDELLOT, CH., ESTABLET, R. (1976). *La Escuela Capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. (1977). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: LAIA.

- BOWLES, S., GINTIS, H. (1985). *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. Madrid: SIGLO XXI.
- CALVO, C. (2002). Complejidad, Caos y Educación Informal. *Revista de Ciencias de la Educación*, (190), Abril-Junio: 227-245.
- CALVO, C. (2010). Complejidades Educativas Emergentes y Caóticas. *Polis*, 9 (25): 87-100.
- CALVO, C., ELIZALDE, A. (2010). Educación: Creación de Nuevas Relaciones Posibles. *Polis*, 9 (25): 7-15.
- COREA, C., LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituidas, Familias Perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, E. (2002). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trotta.
- 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. (1983). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Zaragoza: Mira S.A.
- FEUERSTEIN, R. (1991). Mediated Learning Experience: A theoretical Review. En Feuerstein, R. Klein, P. y Tannenbaum, A. (Eds.). *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychosocial, and Learning Implications*. Londres: Freund Publishing House.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y., RYNDERS, J. (1998). *Don't Accept me as I am. Helping Retarded People to Excel*. New York: Plenum Press.
- FORRESTER, V. (1997). *El Horror Económico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder: Paradigm Publishers. (Trad. Cast. Pedagogía de la Indignación. Madrid: Morata, 2001).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes Inestables en Educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2009). *La Pedagogía por Objetivos: Obsesión por la Eficiencia*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling: A Critical Reader*. Boulder: Westview Press.
- GIROUX, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, Cultura y Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIROUX, H. y P. MCLAREN (1987). Teacher Education as a Counterpublic Sphere. En Thomas S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education*. Londres: The Palmer Press: 266-297.
- GOTTFREDSON, D., SEALOCK, M., KOPER, C. (1996). Delinquency. En R. DiClemente, B. Hansen, & L. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescence health risk behavior* (115-159). New York: Plenum Press.

- GRAMSCI, A. (1971). *Selections from Prison Notebook*. Eds. y Trads., Hoare, Q. y Smith, G. New York: International Publishers.
- ILlich, I. (1971). *La Sociedad Desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- ILlich, I. (1974). *Alternativas*. México: Joaquín Mortiz-Planeta.
- KINCHELOE, J. (2004). *Critical Pedagogy Primer*. New York: Peter Lang.
- LÓPEZ DE MATURANA, S. (2010). *Maestros en el Territorio*. La Serena: Universidad de La Serena.
- LÓPEZ DE MATURANA, S., Calvo, C. (2014). Los Jardines Infantiles y los Ambientes Activos Modificantes. *Polis*, 13 (37): 95-110.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2013). Teorías y Pedagogías Críticas. Borrador de Tesis o Postulados de Base. En Cascante, C. y Martínez Bonafé, J. (Coords.). *Pedagogía Crítica. Treinta Años Después*. 77 (27). Universidad de Zaragoza, Zaragoza: 23-34. ISSN: 0213-8646.
- MCLAREN, P. (1990): *Pedagogía Crítica, Resistencia Cultural y la Producción del Deseo*. Buenos Aires, Aique.
- MCLAREN, P. (2006). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. New York: Routledge.
- SANDOVAL, E. (2012). *Construcción Socio-histórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley*. Tesis de Magister en Educación, Mención Políticas y Gestión Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades. [Documento en Línea] Disponible: <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2012/egs218c/doc/egs218c.pdf> [Consulta: 2014, Septiembre 06].
- 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. (2014c). Experiencias Educativas del Adolescente Infractor de Ley: Alternativas para la Transformación Social. En Moreno, A. y Arancibia, M. (Eds.). *Educación y Transformación Social, Construyendo una Ciudadanía Crítica* (90-113). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- TORRES, J. (2012). La Justicia Curricular. El Caballo de Troya de la Cultura Escolar (2ª Ed.). Madrid: Morata.
- TSUKAME, A. (1996). Delincuencia y Subcultura: Alcance y Origen de la Delincuencia Juvenil. *Revista de Estudios Sociales* (89): 167-209.
- TSUKAME, A. (2010). Deserción Escolar, Reinserción Educativa y Control Social del Delito Adolescente. *Revista de la Academia* (15): 41-59.
- ZEICHNER, K. (1995). Los Profesores como Profesionales Reflexivos y la Democratización de la Reforma Escolar. En VV. AA. *Volver a pensar la educación*, 2. (385-397). Madrid: Morata.

