



**PROCESOS DE MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY:
HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN EDUCACIÓN
PEDAGOGICAL MEDIATION PROCESS
IN ADOLESCENTS OFFENDERS OF LAW: TOWARDS A NEW PARADIGM IN EDUCATION**

Eduardo Enrique Sandoval Obando¹

Psicólogo, Magíster en Educación, Mención Políticas y Gestión Educativas
Doctorando en Ciencias Humanas. Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad Austral de Chile. Valdivia – Chile. Correspondencia a: eduardo.sandoval.o@gmail.com

Fecha de recepción: 12 de Diciembre de 2013

Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014

ABSTRACT

Today, school and culture are configured as social territories in permanent dispute and tension, due to the heterogeneity of its members, the impact of globalization and the neoliberal system that installs hegemonic practices not only of domination, but also resistance and subversion.

We also note from the Industrial Revolution, the school adopts and reproduces asymmetrical and hierarchical relationships among its members, from a logical instructional teaching that limits the potential for development of students, and especially for adolescents who are in conflict with the law. Thus, the school has been and continues to be, a highly normative space that conveys very different codes that has an adolescent offender bill that also does not allow that chance, creativity, autonomy and improvisation fulfill their educational role.

Thus, we dream of developing a perspective that enables us psicosocioeducativa interpret and explain the propensity to learn from private juvenile offenders law of liberty, in the processes of pedagogical mediation becoming interested while discovering criteria that allow pedagogical action overcome the crisis of school model, through a critical and democratic pedagogy that is able to integrate processes of social transformation, as antidotes to hopelessness and social exclusion.

These reflections, recognize the complexity of educational phenomena and reinforce the need to consider schools as democratic public spheres, as an essential step in an emancipatory critical pedagogy.

Keywords: Culture, Learning, Theories of Resistance in Education, Adolescence, Propensity to Learn.



RESUMEN

En la actualidad, la escuela y la cultura se configuran como territorios sociales en permanente disputa y tensión, debido a la heterogeneidad de sus integrantes, la incidencia de la globalización y el sistema neoliberal que instala prácticas hegemónicas no sólo de dominación, sino también de resistencia y subversión.

Asimismo, observamos desde la Revolución Industrial, que la escuela adopta y reproduce relaciones asimétricas y jerárquicas entre sus miembros, desde una lógica de enseñanza instruccional que coarta las posibilidades de desarrollo del estudiante, y mayormente de aquellos adolescentes que entran en conflicto con la justicia. Así, 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.

Por ende, soñamos con el desarrollo de una perspectiva psicosocioeducativa que nos posibilite interpretar y explicar la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley privados de libertad, en los procesos de mediación pedagógica; interesándonos al mismo tiempo, descubrir criterios de acción pedagógica que permitan superar la crisis del modelo escolar, a través de una pedagogía crítica y democrática que sea capaz de integrarse a procesos de transformación social, como antídotos contra la desesperanza y la exclusión social.

Estas reflexiones, reconocen la complejidad de los fenómenos educativos y refuerzan la necesidad de contemplar a las escuelas como esferas públicas democráticas, como un paso esencial para una pedagogía crítica emancipadora.

Palabras claves: Cultura, Aprendizaje, Teorías de la Resistencia, Adolescencia, Propensión a Aprender

ESPACIO ESCOLAR: ¿IMPERIO DE LA NORMA Y LA DESIGUALDAD SOCIAL?

La escuela ya no es lo que era. Sobre esto no hay dudas. De ahí que se ha visto profundamente cuestionada al resistirse a las transformaciones sociales que han surgido en esta época, reproduciendo anacrónicamente los modelos ideológicos y socioeconómicos imperantes, profundizando las diferencias sociales en lugar de resolverlas, transformándose en un instrumento de poder al servicio de las clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985; Althusser, 1988). En consecuencia, se ha puesto un énfasis exagerado en el modo como las determinantes estructurales promueven la desigualdad económica y cultural, subestimando la forma en que el propio sujeto se acomoda, media y se resiste al capitalismo y sus prácticas sociales dominantes.

Esto ha repercutido en la cultura, generando profundas contradicciones y resistencias para el sujeto escolarizado, producto del mantenimiento de prácticas pedagógicas, que homogeneizan la riqueza cultural de sus estudiantes, afectando el desarrollo de su propensión a aprender, promoviendo saberes descontextualizados y carentes de sentido (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2006: 126). Paulatinamente, la escuela choca frontalmente con la heterogeneidad de la sociedad y sus miembros, aumentando el malestar y la agonía de los jóvenes infractores de ley (Sandoval, 2012), haciéndose necesario repensar la escuela de hoy y las ideologías que las sostienen, para descubrir reformas educativas transformadoras y acordes a las necesidades de los estudiantes.

Por el contrario, la educación del niño, antes de someterse al proceso de escolarización, fluye con su desarrollo; siendo capaz de explorar el mundo sin miedo, libre y espontáneamente; colabora con otros sin distinción alguna; se atreve a utilizar sin límites la creatividad para comprender su entorno, y con naturalidad adquiere múltiples y diversos aprendizajes, donde el trabajo y el descanso establecen una relación dialógica. De tal modo, la escuela recibe niños con grandes potencialidades; pero conforme avanza en el proceso de escolarización este va perdiendo su genialidad, produciendo una fragmentación del saber y un anquilosamiento de su propensión a aprender; ahogándolo en un marco normativo intenso y rígido, que castiga la curiosidad, el error y la exploración.

Así, la escuela se ha vaciado de sentido, contenido y atractivo; convirtiéndose en un espacio y tiempo ajeno, inhóspito y rutinario; en donde los adolescentes encerrados dentro del aula, están gobernados por normas y criterios rígidos de comportamiento, guiados por una planificación detallada respecto a cómo se debe enseñar, dificultando la emergencia de la curiosidad, la imaginación, la creatividad y la autoorganización.



Por ende, lo valioso de este trabajo, gira en torno a la propensión a aprender de estos adolescentes en los procesos de mediación pedagógica, interesándonos descubrir criterios de acción pedagógica que permitan superar la crisis del modelo escolar, a través de una pedagogía crítica y democrática que se vincule con la dinámica de la transformación social, como antídotos contra la desesperanza y la exclusión social, iniciando procesos de resignificación educativa con estrategias pertinentes e idóneas que nos posibiliten la reinserción y el desarrollo integral de estos adolescentes.

Antecedentes Teóricos

Escuela y Cultura ¿Espacios de Tensión, Hegemonía y Resistencia?

Frecuentemente observamos la crisis que existe en el modelo escolar imperante y la pérdida de legitimidad que ha tenido en la cultura, y en donde otros métodos de educación (no formal e informal), han comenzado a demostrar ampliamente sus potencialidades, evidenciando lo anacrónico de su enseñanza, terminando por someter al sujeto autónomo, activo y transformador de su realidad (Sandoval, 2014).

Ahora bien, el carácter reflexivo que orienta este trabajo, emerge desde las teorías que sustentan los modelos culturales de enseñanza aprendizaje (económico reproductor; cultural reproductor y el de reproducción hegemónico – estatal), que han organizado y mantenido invariablemente los procesos de escolarización hasta el surgimiento de las teorías de resistencia en educación.

En primer lugar, se encuentran los aportes de Althusser (1988), quien argumenta que las escuelas representan un sitio social importante para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción (específicamente, la reproducción de habilidades y reglas del mundo del trabajo y las relaciones de producción). Esta ideología es visible en los diversos rituales y prácticas sociales que organizan el trabajo de los estudiantes y maestros en las escuelas, observable en su arquitectura (organización del aula, oficinas y áreas de recreo, alta estratificación de funciones y roles) característico del sector productivo donde se observa el valor de la jerarquía (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 1999: 28).

En segundo lugar, Baudelot y Establet (1976) subrayan que la escuela sólo puede ser entendida en relación al papel que juega en la producción de la fuerza de trabajo, la acumulación del capital y en la reproducción de estas ideologías legitimadoras de dominación. Sin embargo, visualizan a las escuelas como espacios sociales conformados por ideologías en permanente disputa que transgreden los propios límites del espacio escolar, impactando transversalmente en la sociedad, otorgándole 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 de estudio ocultos, el vínculo entre la educación y el trabajo a partir de la teoría de la correspondencia, afirmando que los valores, normas y habilidades que caracterizan el mundo laboral se reflejan claramente en la dinámica social existente en el aula de clases. Por ende, la enseñanza serviría para inculcar en los estudiantes las actitudes y conductas necesarias para desenvolverse competitivamente 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 - reproductor que culpa a instituciones como la escuela de la desigualdad imperante en la sociedad, bajo una lógica mecanicista, fragmentaria y determinista que los sumerge en un pesimismo radical con pocas esperanzas para el cambio y la transformación social.

Por otra parte, Bourdieu y Passeron (1977) circunscritos dentro del modelo cultural – reproductor se interesan por el modo en que las sociedades capitalistas son capaces de auto-producirse; visualizando a la escuela como instituciones relativamente autónomas que están influidas sólo de manera indirecta por las instituciones económicas y políticas más poderosas; siendo consideradas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que reproducen sutilmente las relaciones de poder ya existentes, mediante la producción y distribución de la cultura dominante que confirma tácitamente lo que significa tener “educación”. Bajo esta perspectiva, las escuelas tienden a legitimar ciertas formas de conocimiento, modos de hablar y de relacionarse con el mundo, que aprovechan aquellos sujetos que gozan de un mayor capital cultural y familiar. Es decir, la cultura de la élite está mucho más cercana a la de la escuela, mientras que aquellos estudiantes de las clases media – baja sólo pueden adquirir tales elementos con mucho esfuerzo entrando en competencia con los conocimien-



tos que promueve la cultura escolar dominante (construido sobre un plan hegemónico altamente excluyente).

Posteriormente, Apple (1985) se interesa por el estudio de la intervención estatal en el sistema educacional preguntándose si ¿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? En la misma línea, Gramsci (1971) afirma que cualquier discusión sobre el Estado debe comenzar con el análisis de las relaciones de clase y el ejercicio de la hegemonía por parte de las clases dominantes. Por ello, plantea que el Estado es un todo 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; dejando claro que dicho aparato es la expresión de un patrón cambiante de relaciones organizadas en torno a la dinámica de la lucha de clases, del dominio y la impugnación; que expresan intereses ideológicos y económicos, mediante instituciones tanto represivas como legitimadoras; pero que en la práctica dentro de las escuelas predomina la lógica de la represión (castigar el error y la exploración por ejemplo).

Teniendo en cuenta las críticas a los modelos teóricos esbozados anteriormente, emergen las teorías de la resistencia, como una forma de abordar la relación entre los planos ideológicos y económicos en el espacio educativo. Específicamente, autores como Apple (1986) y Giroux (2003), concentran su mirada en la autonomía de la escuela y en la importancia de su función social, visualizando el aula de clases, como un espacio en que el profesor sea un promotor de aquellas estrategias idóneas que lo activen frente a su aprendizaje, reconociéndose dialógicamente como educadores y educandos. A su vez, Gimeno Sacristán (2009) está empeñado en 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, que construya una escuela abierta a su entorno y al mundo. En este mismo sentido, Torres (2011), explicita la necesidad de que la educación sea capaz de hacer frente a las nuevas demandas de la sociedad, donde se promueva el respeto, la solidaridad y empatía, la preocupación y compromiso con el otro; por medio de metodologías activas de aprendizaje basadas en la investigación, la exploración y la curiosidad, dando paso a un pensamiento crítico que integre las culturas tradicionalmente silenciadas, articulando armónicamente las problemáticas sociales, políticas y científicamente conflictivas de la sociedad.

Procesos de Mediación Pedagógica

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 (independientemente de sus condiciones de desarrollo o experiencias previas), sino que éste podría ser potenciado a través de experiencias de aprendizaje mediado, donde un tercero (figura del mediador), es quién acerca el mundo al sujeto, organizando e interactuando con aquellos estímulos más relevantes de su entorno, posibilitándole ampliar sus recursos cognitivos, descubriendo nuevos y complejos aprendizajes para su adaptación al medio.

Así, Feuerstein, Rand y Rynders (1998), acuñan el término de experiencia de aprendizaje mediado, descrito como toda "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". De tal forma que el desarrollo cognitivo que un sujeto podría lograr en colaboración con otros, estaría dado por su capacidad de cambio y flexibilidad, 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 es a la que nos referimos como modificabilidad cognitiva, entendida como aquella serie de cambios estructurales internos en los patrones de desarrollo cognitivo que tienen impacto directo en el desarrollo individual de un joven, la cual fluye en el organismo de manera impredecible desde su nacimiento. Justamente, estos cambios dejarían una huella significativa y profunda en los sujetos, al tener impacto directo en su 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 posibilitaría la Modificabilidad cognitiva, como algo mucho más complejo y significativo que un simple cambio, donde el sujeto sería capaz de ampliar sus esquemas cognitivos y enriquecerse con nuevas estructuras de comportamiento, que previamente no existían ni creía poseer, movilizándolo al sujeto a convertirse en un sujeto más abierto y receptivo al cambio, que se va construyendo desde la interacción con su entorno (cultura, agentes socializadores, pares, etc.), a lo largo de su vida, siendo este proceso asistemático y dialógico, coherente con la manifestación de su propensión a aprender. 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”.

Sin embargo, es preciso recalcar que las experiencias de aprendizaje mediado y la modificabilidad cognitiva en jóvenes privados de libertad, sólo se alcanzaría, según Feuerstein (1983), a través del establecimiento de ambientes activos modificantes, es decir, contextos y situaciones que generan calidades e intensidades de interacción activas y profundas entre el individuo y un mediador, invitándolo a situaciones desafiantes, a la solución de problemas complejos, que actuarían como productores y amplificadores de cambio en las estructuras del pensamiento. Transformar el territorio escolar, significa avanzar hacia reformas educativas que potencien la interacción del educando con otros mediadores, desplegando al máximo sus funciones cognitivas y competencias personales. Estos procesos mediacionales, según Feuerstein (1983), deben cumplir con 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 niño y la emergencia de nuevas relaciones posibles.

Propensión a Aprender, Infractor de ley y Escuela: ¿La Necesidad de una Pedagogía Crítica?

Anacrónicamente, la lógica epistemológica cartesiana imperante en los procesos de escolarización, se caracteriza por la entrega planificada de conocimientos, la corrección disciplinaria de los comportamientos indeseados y la inserción en el mundo productivo, convirtiéndose en 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.

Ante este panorama tan adverso, el adaptarse a la escuela es un foco de permanente tensión y conflicto para estos jóvenes, y a su vez, la escuela no logra reconocer las características y necesidades educativas que estos exhiben, 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: 5). La deserción escolar está altamente correlacionada con la iniciación y reincidencia en la delincuencia, aunque tampoco opera como un fenómeno de causa y efecto. Estas condiciones 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: 3).

Frecuentemente, la escuela superficializa, reduce y complica los procesos, mientras que la educación los simplifica y complejiza. Sin embargo, no podemos desconocer que las escuelas, son instituciones generadoras de malestar, por lo que pensarlas sin conflictos es ilusorio, los alumnos y docentes van con ideales, ilusiones e intereses que muchas veces son incompatibles (McLaren, 1990) con la hegemonía curricular imperante. 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 (secuencial, lógica, lineal) y no 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. Las dificultades de adaptación del niño al marco escolar, 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 desarrollo, 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, 2010: 7).

Las reformas actuales, aspiran a lograr grandes resultados, al corto plazo, pero únicamente logran modificar la organización escolar, las modalidades de evaluación o infraestructura, etc. Sin embargo, olvidan que todas estas "reformas son escolares y no educacionales, porque no consideran las características relevantes de los procesos educativos. En general, se ocupan de lo que es conveniente mejorar, pero se desprecupan de lo que es necesario" (Calvo, 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, y por ende, el cambio educacional que requerimos no pasa por la implementación de una Reforma formal de la escuela, sus planes y programas de estudio o formas de evaluar.

Lo cierto es 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, resiliencia y tolerancia a la frustración (para enfrentar marginación y exclusión social), desarrollo del arte callejero, despliegue de la creatividad, etc. Un ejemplo, 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 por otra parte, aquellos que no se conforman con lo que la escuela tiene previsto para ellos y elaboran estrategias de acción propias conformando una contra cultura escolar, acorde a sus contextos y necesidades de origen; demostrando una mayor astucia, abstracción y capacidad crítica frente a las desigualdades e injusticias sociales que se observan en la escuela y fuera de ella. Por consiguiente, en y desde la escuela es que es posible, generar un aporte a través de la reflexión crítica y la democratización de la sociedad.

PROYECCIONES DEL TRABAJO

Esta perspectiva crítica se propone investigar, cualitativa y etnográficamente, "desde abajo y desde adentro" al sujeto y la escuela, para captar las complejidades del mundo educativo. Repensar la escuela, implicará reconocer que el aprendizaje emerge en procesos extracurriculares simultáneos, complejos y diversos, vinculados dialógicamente con procesos de mediación pedagógica y la propensión a aprender en estos adolescentes.

Por último, soñamos con un espacio educativo que garantice el aprender a vivir en libertad, que fomente el respeto a la diversidad y la confianza, la curiosidad y la colaboración, la autonomía y la reciprocidad entre sus miembros, transformando la escuela en una comunidad democrática comprometida con la transformación social.

Esta visión psicosocioeducativa supone que el aprendizaje se da también en procesos extracurriculares simultáneos, complejos y diversos a los procesos de escolarización, haciéndose necesario incorporar la reflexión permanente sobre dichos procesos, ganando recursos sumamente importantes para el proceso educativo (Coraggio, 1994: 10) que se conectan dialógicamente con los procesos de mediación pedagógica y la propensión a aprender en estos adolescentes.

CONCLUSIONES

Al término de esta investigación, esperamos develar la importancia de construir una educación integral y permanente para estos jóvenes, que supere las dicotomías imperantes para el pleno despliegue de sus potencialidades. Asimismo, recalamos la urgente necesidad de que el educando pase a ser el protagonista de su aprendizaje y de las reformas educativas, reconociendo y validando sus experiencias previas, permitiéndole desarrollar saberes contextualizados y pertinentes según los espacios en los cuales se inserta, por medio de un currículum flexible que admita las experiencias de aprendizaje mediado, incentivando el dialogo permanente con el educador y el desarrollo complejo y polifacético de su propensión al aprendizaje.

Por último, soñamos alcanzar un espacio educativo que garantice el aprender a vivir en libertad, que fomen-



te el respeto a la diversidad y la confianza, la curiosidad y la colaboración, la autonomía y la reciprocidad entre sus miembros, transformando la escuela en una comunidad democrática que sienta las bases para la formación de sujetos comprometidos con los procesos de transformación social tan necesarios en nuestros días, es decir, una invitación a una pedagogía crítica y emancipadora.

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. En *Revista Educación y Sociedad*, (4). Madrid: FUHEM. 33-52
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. y Valls, R. (2006). *Dialogar y Transformar*. Pedagogía Crítica del Siglo XXI. Barcelona: GRAÓ.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López Palma, F. y Lleras, J. (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar*. Barcelona: GRAÓ.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976). *La Escuela Capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: LAIA.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Calvo, C. (2010). Complejidades Educativas Emergentes y Caóticas. En *Revista Polis*, 9 (25), 2010. 87-100. Extraído el 11 de Diciembre 2013 desde: <http://polis.revues.org/308>.
- Coraggio, J. (1994). *Pedagogía Crítica: Eje de Desarrollo de la Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Instituto Fronesis. Extraído el 12 de Diciembre 2013 desde: http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_C-11.pdf
- 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. y Otros (1991). *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,
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *La Pedagogía por Objetivos: Obsesión por la Eficiencia*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, Cultura y Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 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.
- López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el Territorio*. La Serena: Universidad de La Serena.
- McLaren, P. (1990): *Pedagogía Crítica, Resistencia Cultural y la Producción del Deseo*. Buenos Aires, Aique.
- Sandoval, E. (2012). *Construcción Sociohistórica 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. Extraída el 9 de Diciembre 2013 desde: <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2012/egs218c/doc/egs218c.pdf>



- Sandoval, E. (2014). Propensión a Aprender y Procesos de Mediación ¿Escolar o Educativa? Encuentros y Desencuentros con la Cultura desde una Perspectiva Crítica. En Revista Integración Académica en Psicología, 2 (4), 90-107. ISSN 2007-5588
- Torres, J. (2011). La Justicia Curricular. El Caballo de Troya de la Cultura Escolar. Madrid: Morata.
- Tsakame, A. (2010). Deserción Escolar, Reinserción Educativa y Control Social del Delito Adolescente. En 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.

1 Este artículo presenta los principales tópicos y focos críticos que pretende develar el investigador, durante el desarrollo de su tesis doctoral, actualmente en desarrollo. Trabajo financiado por el Programa de Capital Humano Avanzado CONICYT, y que está vinculado al Proyecto FONDECYT N° 1110577: “Asombros Educativos Infantiles y Propensión a Aprender”.