

LA EVALUACIÓN FORMATIVA, UNA LECTURA DESDE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO*

*Miguel Angel Manzanares Niño**

Resumen:

El presente artículo de reflexión propone un ejercicio polifónico que vincula propuestas pedagógicas con postulados desde la sociología, en función de reinterpretar los procesos de evaluación escolar entendiéndolos desde una visión formativa y cooperativa; para ello metodológicamente, se divide en tres momentos; el primero, toma como referencia los planteamientos de Susana Celman acerca de la evaluación como proceso formativo, describiendo e interpretando los que para ella han de ser los criterios orientadores para la transformación del modelo de evaluación escolar; en segunda instancia se proponen reflexiones en torno al concepto de evaluación, en el marco de un nuevo modelo de escuela; para en últimas proponer un dialogo entre el concepto de evaluación y el ideario planteado por Berger y Luckman en “La construcción social de la realidad” consolidando el proceso educativo como un ejercicio cooperativo y dialógico en el que la presencia del otro y de lo otro se consolida en una oportunidad de crecimiento y aprendizaje.

Abstract:

This article of reflection proposes a polyphonic exercise that links pedagogical proposals with postulates from sociology, in order to reinterpret the processes of school evaluation, understanding them from a formative and cooperative vision; for this

* El presente artículo de reflexión hace parte de los productos derivados del proceso de formación realizados en el marco de la especialización en Pedagogía y Didáctica de la Universidad Católica de Oriente.

* Licenciado en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima, estudiante de la especialización en Pedagogía y Didáctica de La Universidad Católica de Oriente.

methodologically, it is divided into three moments; The first one takes Susana Celman's approach about evaluation as a formative process, describing and interpreting what for her must be the guiding criteria for the transformation of the school evaluation model; in the second instance, reflections on the concept of evaluation are proposed, within the framework of a new school model; In the end, to propose a dialogue between the concept of evaluation and the ideology proposed by Berger and Luckman in "The social construction of reality" consolidating the educational process as a cooperative and dialogic exercise in which the presence of the other and of the other is consolidates into an opportunity for growth and learning.

A modo de introducción.

Hablar de evaluación en el contexto educativo contemporáneo, es una labor que estriba entre el idealismo mesiánico de los teóricos de la educación, y la ingenua, pero prolija, crítica del sistema educativo denominado "Tradicional" de la que se nutren millares de textos e investigaciones en todos los niveles; en este orden de ideas cualquier tentativa de análisis tiende a enmarcarse en estas dos tendencias, que representan, en suma, dos condiciones propias de la naturaleza humana: la esperanza utópica vs el desdén por los modelos pasados.

Empero, la presente reflexión propone más que un ejercicio de restricción, sanción o crítica, un necesario dialogo entre la educación, la filosofía y la sociología, guardando coherencia con el carácter polifónico, en términos de Bajtín, que ha de suponer la consolidación del discurso pedagógico al ubicar como objeto central de su de reflexión al hombre en su relación con el conocimiento, el otro y lo otro.

A partir de esta dialéctica se hilarán a continuación algunos fragmentos y reflexiones acerca del papel que ha de tener la evaluación en el marco un modelo de escuela que aporte al proceso de construcción social del conocimiento; para ello se recurre en un primer momento al análisis de los criterios orientadores para una evaluación formativa, propuestos por Celman; en segunda instancia se pretende analizar el papel que ha de tener la evaluación en el marco de un nuevo paradigma educativo; a continuación, se definen criterios orientadores para la construcción social del conocimiento; postulando, en definitiva, una visión más integral de lo que ha de ser la educación en el marco de procesos humanización de la humanidad.

Criterios orientadores para una evaluación formativa.

“¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” Se pregunta Susana Celman(1998) en el marco de las disertaciones sobre la evaluación en la época contemporánea, motivando la necesaria reflexión pedagógica respecto a la subversión, en el campo real del aula, del concepto de evaluación, desligándolo totalmente de un contexto formativo e imprimiéndole un carácter dogmático, restrictivo y tipificador; para ello más que intentar hacer una arqueología del concepto, o pretender formular soluciones mesiánicas, reduccionistas y descontextualizadas, apela a un ejercicio de análisis, teórico y argumentado, de ciertos criterios y principios, cercanos a las realidades institucionales y de aula, dirigido más que a una comunidad de selectos eruditos, a los docentes de aula que conviven con el reto de comprender la evaluación en toda su complejidad y globalidad.

En primera instancia, Celman propone que *la evaluación no debe ser entendida como un apéndice de los proceso de Enseñanza – aprendizaje*, más bien se consolida en un continuum del proceso formativo; se evalúa en todo momento y esta debe ser punto para las

decisiones metodológicas, didácticas y curriculares del docente; en este orden de ideas la evaluación no es el colofón del proceso, es una suma permanente de experiencias, interrogantes, descubrimientos y decisiones, orientadas a generar aprendizajes; en virtud de esto se requiere de una “Pedagogía de la pregunta”, en términos de Freire, generar dudas sobre el mismo conocimiento y construir, de manera colectiva, ambientes de aprendizaje en los que el conocimiento y la interacción con el mismo, sean objetos permanente de reflexión, valoración y crítica.

Un segundo criterio apela a *la transformación del concepto de Examen*, tradicionalmente asociado a la verificación conceptual de la interiorización memorísticas de un determinado contenido; en su lugar la autora insta a pensar en actividades de evaluación coherentes con el tipo de contenidos que se han trabajado, incluyendo elementos procedimentales y actitudinales que activen procesos cognitivos, generen conflictos y abismos; desde aquí, se busca que la actividad de evaluación no se limite a la obtención de una respuesta, sino que valore el proceso que se debió surtir para llegar a ella.

A la saga de este principio, en tercer lugar, se invita a romper *la bizantina discusión entre qué método o enfoque de evaluación es el mejor o más importante*, pretensión estratificadora que en ningún sentido corresponde a un proceso de humanización y socialización tan heterogéneo como lo es el educativo, por ello se aboga por una coherencia entre el enfoque evaluativo y el tipo de conocimiento que se pretende desarrollar; suena apenas lógico que no es posible evaluar el desarrollo de un valor como la solidaridad, a partir de una prueba que nos exija definirla desde la mera enunciación de un concepto, pues al ser un elemento vívido y producto de la interacción se exige el concurso de otro enfoque o estratégica más cercano al análisis del comportamiento social.

El siguiente criterio, propone la superación de uno de los paradigmas tradicionales de la educación, al *trasladar el foco de atención docente, de los procesos de enseñanza (recursos, técnicas y estrategias didácticas) al proceso de aprendizaje (ritmos, estilos y tipos)*; es decir el reto no es definir qué enseñar, cómo y por qué; sino entender cómo se aprende, qué papel juega la motivación y cómo se pueden construir espacios de aprendizaje; en este orden la evaluación pasa a ser dinámica comprendiendo la propensión al aprendizaje y la disposición por aprender.

En quinto y sexto lugar, la autora analiza *el objeto o producto derivado de la evaluación, que las más de las veces se homologa al concepto de calificación*, forzosa impronta de los sistemas educativos de corte acumulativo, que dan cuenta de unos estratos, indicadores y gradientes básicos para la ubicación del estudiante y la evaluación del éxito de su proceso educativo; al respecto se apela a un uso menos pragmático de evaluación, entendiendo que la calificación no solo estratifica sino que exige tomar decisiones por parte del docente, que ha de convertir su labor en objeto de crítica y reflexión.

Un séptimo criterio, incursiona en el ámbito de *las Estrategias de aprendizaje, la meta cognición y la autorregulación, tomando como reto: Aprender a Aprender* tarea que involucra tanto al docente como al estudiante, generando actividades de diálogo e interacción entre cómo se llega al conocimiento y qué alternativas o caminos propiciamos para aprehender y aprender; un ejemplo magistral de ello se consolida en la formulación asertiva de problemas en el ámbito de lo matemático.

Finalmente, la autora concibe *la evaluación como un acto democrático*, una suerte de ejercicio de reflexión colectivo en el que se tengan en cuenta las devoluciones y se retroalimente de manera adecuada al estudiante; un proceso en el que se dé apertura a la autoevaluación y co evaluación, condición propia de un espacio democrático en el que los

resultados son solo parte del objetivo real de evaluar; en el que la reflexión sea bidireccional y que se dé la oportunidad de confrontar al docente, su metodología y prioridades de formación.

Desde esta perspectiva, se postula un nuevo tipo de evaluación, que permita superar la visión transmisionista, acumulativa y “bancaria” del conocimiento, dejando de verla como un objeto de medición o estratificación, un castigo o herramienta de poder; más bien se apela a un proceso formativo que logre aportar y “contribuir para hacer del ser humano, un ser cada vez más humano, en esa noble tarea histórica y social de humanizar la humanidad” (Gomez Zuluaga, 2004, pág. 6)

La evaluación nuevos retos viejas realidades.

En complemento a los criterios definidos magistralmente por la profesora Celman, la construcción de un nuevo concepto de evaluación requiere desligarlo del imperativo del castigo y la restricción basta con analizar la reacción que en el estudiantado genera expresiones como “*Saquen una hoja, evaluación sorpresa*”, “*Todo esto va en el examen*” o “*La evaluación es individual si veo a alguien hablando queda anulada*” expresiones propias de una visión retrograda de lo que es el acto educativo y sus productos.

Basta con revisar las prácticas evaluativas consagradas en el Siglo XVII por Juan Amos Comenio en su didáctica magna para observar el ostracismo que en este sentido especialmente vive la escuela:

Solamente el Preceptor, como inspector supremo, atenderá ya a uno, ya a otro, principalmente, para sorprender a aquellos discípulos en los que tiene menos confianza. Por ejemplo: Deben recitar las lecciones que se dan de memoria uno, dos o tres discípulos, (...) estando atenta toda la reunión. De este modo todos deberán estar preparados por el

temor de ser preguntados... Alguna vez deberá examinar por sí mismo los cuadernos de unos y Otros, sin orden alguno, y castigará a aquél a quien hallase negligente” (Comenio, 1998, pág. 68).

De allí se leen tres condiciones propias de la evaluación; en primer lugar, el docente “*inspector supremo*” es poseedor del poder y somete al escarnio a los estudiantes que a su vez deben responder a sus solicitudes y designios; en segundo lugar, se privilegian la atención y la memoria, como derivados de la disciplina y el respeto; y finalmente la evaluación genera “*temor*” y repercute en una suerte de castigo a la “*negligencia del estudiantado*”.

Sorprende que en pleno siglo XXI, en la era de la innovación, las inteligencias múltiples, la escuela al revés y el pensamiento divergente; en el grueso de las aulas se vea un calco de la escuela prusiana del siglo XVIII, en la que se instruía para el trabajo y la técnica, creando lo que la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (2010) denomina “Maquinas utilitarias” (pág. 20), seres inanes, concentrados en el hacer irreflexivo.

Asombra ver a jóvenes más preocupados por memorizar las lecciones para la evaluación que por interesarse en aprender; indigna observar como los resultados de test estandarizados como las pruebas saber, direccionan y condicionan el futuro de la juventud al igual que estratifican la calidad de las instituciones, convirtiendo la educación en un mero ejercicio algorítmico; preocupa ver las elevadas cifras de reprobación o las extensas procesiones en la semana de recuperación o habilitación, pruebas inequívocas de un modelo en que la educación es sinónimo de castigo e imposición y no de libertad y asombro.

Empero, *¿cómo superar esta condición inscrita en el ADN de la escuela contemporánea? ¿Es posible superar los rezagos de la escuela prusiana del siglo XVIII?* Esta loable labor implica el concurso de todos los actores asociados al proceso educativo, exige transformaciones en el concepto mismo de lo que es educar, los fines de este proceso y la

consolidación de prácticas formativas más acordes a la realidad en que viven los estudiantes, sus intereses, prioridades usos y lenguajes, requiere de un sistema centrado en los procesos más no en los resultados y en el que la formación, la Bildung, sea una prioridad.

En complemento, el docente ha de recuperar esa condición de ilustrado de la que habla Kant, o de intelectual expuesta por Gramsci, dejando atrás el papel de administrador de un currículo, proletario de la educación o, en los peores escenarios, mercenario del conocimiento; transformación que implica no solo procesos adecuados de formación inicial sino un ejercicio permanente de investigación y reflexión educativa; un estar abierto al conocimiento y su construcción grupal, dejando atrás el rol omnipotente de poseedor del conocimiento, pues en palabras de Freire y Faundez(1985) “El educador, en general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada” (pág. 79).

Ahora bien, desde una perspectiva áulica, la invitación proponer quitar el carácter restrictivo de la evaluación, superando el paradigma de la sanción y la cohibición social, y transitando los caminos de lo formativo, de la valoración global del proceso que ha desarrollado el estudiante para llegar al conocimiento y las transformaciones que se han evidenciado en su propio ser.

Para ello es necesario retomar los aportes de Varillas Labrador(2008) quien la entiende como un ejercicio reflexivo en el que no se busca “resaltar las deficiencias de cada estudiante, sino colocarles en la balanza de la equidad conjuntamente con las fortalezas y aspectos positivos para lograr reafirmar su autoestima y confianza en sí mismo” (pág. 12)

En segunda instancia se propone replantear el concepto de objetividad de la evaluación, entendiendo que al ser un producto humano ha de dar apertura a las resonancias que tiene sobre el individuo, que enseña y aprende, poniendo en consideración todos los

matices y aportes que en la misma interacción social se generen, en palabras de Luckman y Berger “El cara a cara” y su incidencia en mi “Aquí y Ahora”.

Finalmente, se propone como reto evaluar para generar fortalezas y reafirmar aspectos formativos como lo son la autoestima y la confianza en sí mismo, loable objetivo que deslinda los conceptos de la evaluación en su tradicional vereda conceptual, recorriendo los fructíferos y siempre diversos caminos de la heterogeneidad del ser, el hacer y saber aprender.

En suma, se pretende superar el modo de evaluación vigente, propio de las sociedades postindustriales y con un profundo arraigo en lo conceptual, a través de un ejercicio riguroso y sistematizado de progresión teórica, que no solo se quede en enunciar en el aula sino en establecer criterios orientadores pensados desde la realidad del aula, de ahí que:

Sólo cuando el proceso evaluativo alimenta y se alimenta del de enseñanza-aprendizaje y cuando la información evaluativa que se va generando surte los planes estratégicos, considerados como marcos globales para la toma de decisiones de una institución, se garantiza mínimamente la conducción correcta de los procesos de calidad. (Mateo, 2000, pág. 18)

La evaluación como construcción social del conocimiento.

Ahora bien, mencionadas pretensiones solo han de tomar forma en el marco de un nuevo concepto de escuela y educación, un nuevo “*Paradigma educativo*” en términos de Ken Robinson, que trascienda el plano de la competencia y la cuantificación de la experiencia, pasando a la construcción colectiva y la valoración integral del proceso que lleva el estudiante para aproximarse, descubrir o crear conocimiento.

Justamente en esta línea es posible sumar a la conversación los principios propuestos desde la sociología por Berger y Luckman, en su reflexión sobre la construcción social del

conocimiento, entendiendo el dialogo no como un ejercicio arbitrario de acomodación, sino un necesario paso que deja ver, de un lado la condición intertextual de los diálogos pedagógicos y de otro la necesaria reflexión sobre cómo se construye el conocimiento y de qué manera esto ha de tener repercusiones en la manera de evaluarlo.

El hombre no se relaciona con el mundo como el sujeto con el objeto, como el ojo con el cuadro; ni siquiera como el actor con el decorado de una escena. El hombre y el mundo están ligados como el caracol y su concha: el mundo forma parte del hombre, es su dimensión y, a medida que cambia el mundo, la existencia, también cambia (Kundera, 1996, pág. 12).

El Ser en el mundo (*In der Welt Sein*) en términos de Heidegger, es fundamental punto de partida para toda reflexión de corte humanista y social, no solo porque da cuenta del lazo indisoluble que conecta al hombre con la realidad, “el caracol a su concha”, como lo plantea Kundera, sino porque deja claro que cualquier tentativa de comprensión de cualquiera de los dos (hombre o realidad) debe pasar por un análisis exhaustivo de su contra parte.

En esta línea se puede ubicar la obra “*La construcción social de la realidad*” aporte titular de Peter Berger y Thomas Luckmann, que dando alcance al ideario del maestro austriaco Alfred Schutz aborda aspectos como el papel de la interacción social en la construcción del conocimiento, la condición histórica del individuo, la conciencia y su relación con la realidad, la naturaleza del tiempo y el uso del lenguaje como medio de objetivación del individuo y su realidad subjetiva; todos ellos analizados desde el prisma de la reflexión filosófica, pese a no estar en las pretensiones de sus autores.

Específicamente, se atenderá aquí el primer capítulo de esta obra *“Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana”* (Berger y Luckmann, 2001) en la medida que da cuenta de relaciones y conceptos centrales para abordar el fenómeno de la interacción social en el marco de la construcción del conocimiento; partiendo de la premisa que la educación, y la escuela en específico, son herramientas de objetivación que propicia el conocimiento de la historia de las ideas, la implementación de posturas y percepciones sobre la realidad y la permanencia de conceptos, valoraciones y actuaciones, aceptadas como lícitas en el marco de lo denominado *“correcto”* y *“oficial”*.

Un primer elemento a analizar es el papel de la interacción social, la experiencia de contacto con el otro, como contemporáneo y cooperante en la construcción del sentido; esta puede ser directa o indirecta, es decir, puedo tener un contacto “cara a cara” donde el otro es real y tangible; o puedo relacionarme con un otro intangible, antecesor o sucesor del que solo puedo analizar o anticipar.

Esta comprensión del papel del otro en la construcción del sentido y el conocimiento, propone para la escuela un primer reto, superar el énfasis en la individualidad y la rivalidad, encarnada en conceptos como el de “Competencia”, pasando de competir con el otro a construir con el otro, en un ejercicio de construcción colectiva que, bebiendo de la intersubjetividad de cuenta de una lectura más completa del entorno.

Un segundo aspecto comprende la tensión entre *“El Aquí y Ahora”* como consciencia cercana del presente o reflexión historia y temporal del sujeto como proceso en construcción; en este orden de cosas si bien el ser se construye en la transferencia de unos acumulados y la interiorización de los mismos; su relación con el otro y la construcción del *“sentido común”* como *“actitud natural”* es fundamental para la formulación de nuevos saberes.

Bajo esta luz la escuela ha de pasar de una visión transmisionista de lo real a una de tipo constructivista, entendiendo la realidad “*objetiva pero objetivada*” ya no como algo estático, rígido e inamovible sino como una construcción, una participación de los individuos que le dan sentido e institucionalizan, a partir de sus intereses individuales (gustos) o colectivos (pertinencia).

En tercer lugar, se encuentra el lenguaje como instrumento de comprensión de la vida cotidiana, medio de objetivación y puente de interacción entre los individuos; elemento que en esencia condiciona al individuo, dado que el lenguaje propone un orden y lógica específica, arbitraria, pero convencía, que limita y direcciona la subjetividad, pero a su vez abre posibilidades de expresión y libertad desde la visión estética, ideológica y expresiva, basta citar movimientos vanguardistas como el dadaísmo o el surrealismo, en los que se trasgrede la lógica de lo nominal y se exploran nuevas realidades lingüísticas y estéticas.

De tal suerte, el lenguaje, como medio constituyente y objetivante de la realidad ha de asumir un papel central, no visto ya únicamente desde la perspectiva sintáctica y pragmática sino explorando todas las posibilidades estéticas, expresivas y emancipadoras que abre para la objetivación de la expresión humana.

En complemento y desde la línea de la construcción colectiva, y la vivencia del “*Aquí y ahora*”, la comunicación, interacción *cara a cara*, (prototipo de la interacción) debe recuperarse en la educación (Se evalúa interactuando con el papel) se estratifica y categoriza a partir de test estandarizados (pruebas saber) olvidando la naturaleza dialógica del conocimiento y la posibilidad de crear a través del ejercicio de escuchar y ser escuchado (Conocer la subjetividad del otro e introspectivamente acercarme a la propia).

Retomando el contexto de estas reflexiones, la educación ha de considerar aspectos esenciales del ser, pasando de la estructura administrativa, centrada en las cifras, estadísticas y cobertura, a retomar cuestiones fundamentales como el análisis de la cultura, la reflexión en torno al otro, la construcción colectiva y la reformulación del conocimiento, de ahí que referentes como el analizado se consolidan en puntos de partida u orientación para el docente que realmente entienda la importancia histórica y filosófica de su labor y la incidencia de la escuela en los procesos de construcción social y objetivación de la realidad.

Finalmente, “*el hombre es un producto social*” es decir que lo que somos es el resultado de la interacción, directa o indirecta, de ahí que todo ejercicio de comprensión y consolidación del conocimiento y la realidad, debe pasar por el otro, ya sea como referente o como aportante, por este motivo pretender atomizar a los estudiantes, tipificarlos e individualizarlos (pretensión recurrente de la evaluación tradicional) no solo va en contra vía de la naturaleza del saber, sino de la propia condición social del ser humano.

Coda: Ubuntu...

Para dar colofón a este ejercicio, vale la pena recurrir a una máxima de la filosofía tribal sudafricana, haciendo propio, como lo hace Max Neef el concepto de *Ubuntu* “*yo soy porque tú eres... nosotros somos porque ustedes son*” para explicar la visión orgánica del mundo que es motor e instrumento para los procesos de transformación educativa aquí proyectados, a razón de que es necesario transformar nuestra visión sobre el otro y lo otro, entendiendo como lo hace Maturana que la base de nuestro vivir cultural está en “la trama relacional en la que el vivir y el conocer ocurren” (Maturana, 2003, pág. 12) constructo inconsciente que parte del contacto con el otro.

Justamente en la aceptación de este *multiverso*, se encuentra la base para la subjetivación de la experiencia humana, un ejercicio de humanización que deslegitima los universales y los grandes dogmas, proponiendo así una búsqueda por el reconocimiento, legitimidad y respeto por el otro, al igual que una valoración de sus formas de construir y reconstruir la realidad; al derribar la barrera que nos ha impuesto la sociedad y en particular el orden económico, podremos comprender que lo que llamamos realidad puede ser transformada, justamente al ser una construcción humana.

Esto implica para la escuela repensar el sentido de la interacción social, la experiencia de contacto con el otro, como contemporáneo y cooperante en la construcción del sentido; esta puede ser directa o indirecta, es decir, puedo tener un contacto “cara a cara” donde el otro es real y tangible; o puedo relacionarme con un otro intangible, antecesor o sucesor del que solo puedo analizar o anticipar.

Es decir, la escuela humana y humanizante, debe partir de aceptar que lo que somos es el resultado de la interacción, directa o indirecta, de ahí que todo ejercicio de comprensión y consolidación del conocimiento y la realidad, debe pasar por el otro, ya sea como referente o como aportante, por este motivo pretender atomizar a los estudiantes, tipificarlos e individualizarlos (pretensión recurrente de la evaluación tradicional) no solo va en contra vía de la naturaleza del saber, sino de la propia condición social del ser humano, pues apelando a las palabras de Vigotsky “*a través de otros llegamos a ser nosotros mismos*” (Vygotsky, 1978, pág. 57).

Referencias Bibliográficas.

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Camilloni , A., Celman, S., Litwin, E., & Paloute de Mate, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin; , E., & Palou de Mate, M. d. (1998.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Educador: Paidós.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna* . Mexico: Porrúa.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta*. Rio de Janeiro: Paz e Tierra.
- Gomez Zuluaga, G. (12 de Enero de 2004). *LA EVALUACION EN LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS, DEL*. Obtenido de www.guao.org: <https://www.guao.org>
- Kundera, M. (1996). *El arte de la novela* . Madrid: Tusquets.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Maturana, H. (2003). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. Santiago: JCSAEZ Editores.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katzeditores.

Varillas Labrador, H. (2008). Formando ciudadanía. *Reflexiones docentes*, 45.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. .

Cambridge, MA: : Harvard University Press.