

Pós-graduação em Educação em prol de um trabalho reflexivo e comunitário: experiências acadêmicas entre México e Brasil

Antonio Carrillo Avelar^{XXV}

Iracema Campos Cusati^{XXVI}

Nadia Campos-Rodríguez^{XXVII}

Introdução

*“La educación sola no cambia la sociedad.
Pero, tampoco sin ella la sociedad cambia”*

Paulo Freire

Neste capítulo são compartilhados resultados e reflexões de diversas atividades acadêmicas microempendedoras em prol da promoção do trabalho reflexivo e comunitário, como um apoio mútuo interinstitucional horizontal entre estudantes de pós-graduação em Educação, dos países México e Brasil. Os resultados encontrados nestas atividades realizadas demonstraram que estavam contribuindo positivamente nas pesquisas dos alunos participantes e, daí, surgiu o interesse em sistematizar e dar visibilidade a dinâmica de trabalho em parceria desenvolvido nos programas de pós-graduação em Educação entre Brasil e México, ao mesmo tempo em que nos interessa apresentar os aspectos favoráveis e desfavoráveis destes

processos formativos pois, neste mesmo espaço colaborativo, procuramos manter os interesses dos estudantes de ambos os países por meios eletrônicos, com o intuito de continuar a trabalhar e estabelecer redes horizontais no contexto de uma construção social permanente de carácter acadêmico.

Apesar das estratégias acadêmicas e tecnológicas inovadoras a nível global e nacional, ainda hoje constatamos que vários programas de pós-graduação em Educação continuam habituados a realizar trabalhos acadêmicos isolados, fragmentados e descontextualizados. Ou seja, existe uma cultura escolar de carácter institucional que, muitas vezes, não questiona a sua estrutura e está focada em atingir os objetivos e meios para alcançar a elevada produtividade acadêmica que os organismos avaliadores exigem, através do cumprimento dos planos e programas solicitados de tal modo que, acima de tudo, agem respondendo em atendimento ao atual sistema mundial (Wallerstein, 1979).

Nesta perspectiva, Schön (1992) e Sousa (2019) destacam a necessidade de ultrapassar uma pedagogia eurocêntrica que foi herdada, pois os professores, muitas vezes, trabalham sozinhos e, mesmo que não sejam descuidados nas suas práticas cotidianas, aceitam a realidade que se apresenta, sem protestar ou questionar as disposições oficiais que são promovidas nas instituições de ensino superior. Isto, aliado à aceitação de uma racionalidade técnica (Acosta, 2010) que se concentra em encontrar os

meios mais eficazes e eficientes de carácter enciclopedista para cumprir as tarefas atribuídas, contribui para o distanciamento mencionado. É comum que esses professores percamos de vista que sua realidade cotidiana é fragmentária dentro de um universo maior que o das obrigações académicas. Da mesma forma, é comum que percamos de vista os propósitos e as finalidades formativas de uma verdadeira tarefa educacional investigativa, como exigem os programas de pós-graduação atualmente, inclusive os afiliados ao Conselho Nacional de Humanidades, Ciências e Tecnologias (Conahcyt, 2021). Ou seja, geralmente os docentes deste nível cumprem uma representação académica que a instituição exige, onde se dedicam sobretudo à execução de tarefas docentes e investigadoras, mas que, na prática, traduzem-se em manter os alunos dos grupos de pesquisadores isolados sem interlocução com os alunos dos outros grupos. Talvez esta prática ocorra por considerarem que a tarefa deste nível de ensino seja garantir que os alunos concluam a sua dissertação ou a sua tese em tempo hábil e por isto mantê-los ocupados com leituras e mais leituras e uma rotina que também contribui para o isolamento sem maior objetivo de cumprir o que está estabelecido. Em suma, estes professores parecem realizar um trabalho colaborativo, mas na verdade atuam como seres sociais isolados em um determinado contexto histórico e cultural, de outros mundos académicos, onde tudo

é determinado pela racionalidade técnica com que foram formadas e formados.

Schön (1992) cuestiona los centros superiores de formación de profesionales, que otorgan un lugar privilegiado al currículo normativo y en los que se presenta un distanciamiento con las actividades prácticas, lo que no da pie para la reflexión en la acción y, por tanto, origina un dilema entre el rigor y la pertinencia para los profesionales y los propios estudiantes (Acosta, 2010, p. 138).

No entanto uma mudança para estas práticas de ensino passivas é atualmente visível nos cursos de pós-graduação relacionados à educação. No México, elas começam a permitir um trabalho comunitário inter e transdisciplinar de natureza crítica e reflexiva, bem como intercultural e internacional. Vários autores têm referido como apoiar esta tarefa acadêmica que se mostra diferente e com outros significados. Dentre eles, Dewey (1960) e Schön (1992), há décadas passadas destacaram a necessidade de promover uma transição do modelo de aluno individual que opera deixando para trás o ensino solitário e impensado, fazendo uma transformação para um modelo mais participativo e pelo qual as instituições de avaliação como o Conahcyt começaram demandar, sobretudo, que estes espaços reflitam práticas coletivas e comunitárias, e passaram a chamá-los de Linhas de Geração e Aplicação de Conhecimen-

to (LGAC), no qual a realidade formativa é vista como resultado de um trabalho colaborativo:

Estos programas tienen el objetivo de fomentar relaciones equitativas y justas entre las culturas desde un enfoque de trabajo socio comunitario e intercultural, mediante la investigación, las acciones de colaboración e incidencia y la aplicación directa del conocimiento, tecnologías e innovaciones que incidan en el mejoramiento de la situación de vida de las comunidades y zonas con mayores rezagos de nuestro país (Conahcyt, 2021, p. 7).

Trabalho reflexivo de pós-graduação em contextos comunitários

Nos programas de pós-graduação em Educação do México e do Brasil, os professores são considerados profissionais reflexivos de suas práticas acadêmicas, que devem compartilhá-las com seus alunos (Schön, 1992), vinculando-as à capacidade de desempenhar papéis ativos no desenvolvimento de programas de formação, mas também, atentos à realidade social. Considera-se que um processo reflexivo é parte integrante do desenvolvimento profissional docente, no qual não só os alunos, mas também seus professores, devem aprender; pois, pela natureza da formação inacabada e evolutiva, o corpo discente não é um simples suporte acessório. Em outras palavras, o ser humano nasceu para viver em sociedade, portanto é moralmen-

te obrigado a refletir sobre o sentido da vida social e o seu desenvolvimento individual e profissional, condição que pode ser alcançada plenamente quando está em interação com os outros, bem como com o seu ambiente natural.

En efecto, una escuela flexible, entre otras cosas, distribuye el poder, se contacta y funda redes de personas, tanto al interior de la escuela como fuera de ésta, que le aporten las capacidades necesarias para llevar a buen fin el proyecto educativo. Una escuela organizada de esta manera promueve el trabajo en equipo, tiene una sensibilidad atenta a las situaciones de ruptura y las aprovecha como posibilidades de crecimiento. Los estudiantes inmersos en este clima organizacional desarrollan, desde la vida cotidiana y cultural de la escuela, una serie de actitudes y valores que son de la intención de los Objetivos Transversales, en los ámbitos intelectual, ético, social y personal (Magendzo, 1998, p. 196).

Cabe destacar também que, embora seja verdade que a aprendizagem tem uma dimensão individual de análise, conceitualização e apropriação, ela se desenvolve na sua melhor forma por meio de interlocução em comunidade, com os outros; uma vez que se combinam conhecimentos sobre diferentes aspectos, o que contribui para o enriquecimento das aprendizagens e, por conseguinte, o avanço do conhecimento.

Um processo de reflexão começa quando os professores, assim como os alunos, se deparam com uma dificul-

dade, uma questão problemática ou uma experiência que não pode ser resolvida imediatamente. Impulsionados por um sentimento de incerteza ou desconforto, professores e alunos de pós-graduação são forçados a recuar para analisar e redefinir suas experiências. Nessa perspectiva, os objetivos transversais a este contexto são tidos como fontes impulsionadoras e inspiradoras da reflexão e do debate interno da instituição educativa,

[...] otorgándole orientación y coherencia conceptual, pedagógica y valórica al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Constituyen criterios operacionales de la planificación, el análisis y la evaluación del Proyecto. De esta forma, los Objetivos Fundamentales Transversales son un factor importante en la orientación de las modalidades de interacción social tanto internas como externas al establecimiento, los sistemas de gestión y retroalimentación, y la cultura escolar (Magendzo, 1998, p. 197).

O trabalho comunitário é, conseqüentemente, a tarefa reflexiva, quando unido torna-se um andaime que reúne diversas modalidades de trabalho acadêmico: o trabalho em Comunidades de Prática (CPs) (Wenger, 2001).

O trabalho comunitário pode ser definido, segundo Maldonado (2016), como o conjunto de estratégias ou treinamentos para utilização em grupo, desenvolvidos como expressão de responsabilidade compartilhada e a partir de um senso de comunidade crítica, capazes de integrar dis-

crepâncias em prol da melhoria do trabalho. Portanto, o trabalho comunitário deve ser considerado como estratégias para promover a ação reflexiva, o que implica a consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou prática, tendo em conta as razões que a sustentam e as consequências que pode ter para o futuro.

A reflexão não consiste em uma série de etapas ou procedimentos que serão desenvolvidos de forma sistemática, mas, pelo contrário, são práticas complexas e assistemáticas que frequentemente ocorrem além do planejado. A tarefa será, conseqüentemente, formar uma CP entre os pós-graduandos que compartilhe eixos de investigação; confronte-os e, posteriormente, sistematize-os para relatar o processo realizado.

Na aprendizagem comunitária por meio da CP, cada membro do grupo é responsável pela sua própria aprendizagem individualmente, bem como pela dos restantes membros do grupo (Barrault *et al.*, 2016). Dessa forma, o mais importante é a formação de grupos de trabalho comunitário que se dá por meio da formação de equipes naturais hoje denominadas CPs, entre pessoas que possuem interesses comuns e que geralmente trabalham além de um compromisso institucional. Aqui, nessa estratégia de trabalho comunitário, destaca-se que os elementos básicos estavam claramente estruturados em cada equipe de trabalho, pois somente assim seria possível produzir tanto

esforço no grupo quanto uma estreita relação entre colaboração e resultados.

O intercâmbio México-Brasil: o trabalho reflexivo e comunitário

O trabalho de intercâmbio gerado entre o México e o Brasil nas instituições de pós-graduação mencionadas abaixo teve início em 2004, o que resultou em frequentes visitas de intercâmbio entre professores e alunos tanto para participações em eventos, apresentado em palestras, oficinas e minicursos, quanto na preparação de publicações conjuntas. Neste contexto, considerou-se pertinente a criação de um projeto acadêmico, denominado “Formação de professores decoloniais através do trabalho comunitário e os desafios da educação para povos indígenas e urbanos”, focado no trabalho colaborativo entre estudantes e professores de ambos os países e que teria como base a criação de comunidades de prática (Wenger, 2001). Essas estratégias de gestão acadêmica são consideradas um espaço organizacional vital que pode quebrar a cultura acadêmica estabelecida — que foi discutida no início deste texto —, promovendo, de fato, uma formação acadêmica horizontal entre futuros pesquisadores que pode ser viabilizada dentro de projetos de pós-graduação e, na medida do possível, relacionando-os com vários setores e parceiros culturais dinâmicos a nível local e internacional, o que poderia ter um maior impacto educativo na sua vida cotidiana.

Portanto, neste texto como estágio reflexivo (Schön, 1992), significa aproveitar as ligações entre a unidade da Universidade Pedagógica Nacional Ajusco, através do Mestrado em Desenvolvimento Educacional; a Universidade Nacional Autônoma do México, campus da Faculdade de Estudos Superiores de Aragón e especificamente no contexto do Programa de Pós-Graduação em Pedagogia; no Brasil, através do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, da Universidade Federal de Goiás no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos e da Universidade de Pernambuco campus Petrolina através do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI), para a realização de diversos trabalhos acadêmicos que buscaram mostrar os limites de um projeto acadêmico voltado para o trabalho comunitário de estudantes do CP, que visam fortalecer o intercâmbio acadêmico entre as instituições participantes e, ao seu tempo, mostrar o alcance e limitações de uma equipe de trabalho em que participaram principalmente estudantes de pós-graduação do México e do Brasil, expondo as diferentes práticas acadêmicas dentro de seus projetos de formação, com o objetivo de poder compreender e vincular o que estão realizando com seus demais companheiros. Logo, a educação a partir de uma perspectiva comunitária “está ligada às necessidades de transformação cognitiva e social dos sujeitos-pessoas” (Pérez; Sánchez, 2005, p. 319).

Deste modo, neste projeto desde a perspectiva mexicana, foi necessário destacar outras relações que poderiam ser estabelecidas com outras instituições de ensino básico, secundário e superior, já que também podem apoiar a infraestrutura acadêmica do projeto e, ao mesmo tempo, detectar os fatores que apoiam ou dificultam o trabalho comunitário entre os estudantes nos contextos educacionais de nível local e regional que os abrigam e, ao mesmo tempo, podendo servir como espaço de ligação para se trabalhar os padrões acadêmicos internacionais.

A formação comunitária, tanto para professores como para futuros investigadores, deve-se orientar o conhecimento e a compreensão da própria existência, tendo consciência sócio-histórica coletiva para abordar as possibilidades de ação e mudança das comunidades com o seu meio social. Vale ressaltar que o trabalho de ensino e pesquisa vai além das atividades acadêmicas.

A estratégia metodológica

Em relação ao delineamento metodológico, deve-se notar que foram reveladas experiências de aprendizagem comunitária, baseadas nos princípios da pesquisa-ação participativa (Fals Borda; Rodríguez, 1991) como um processo acadêmico que visa promover instâncias de reflexão em processos gerados a partir de ações concretas, uma vez que o conhecimento investigativo dos alunos a ser colocado em prática, em comunidade, constitui e se concretiza

em atividades de acompanhamento *vis a vis* os objetivos de pesquisa planejados, ou seja, evidencia-se que gera mudanças reais em um espaço e tempo específicos. Este apoio às experiências de aprendizagem comunitária constitui-se como estratégia e como referencial teórico-metodológico que permitiu espaços de diálogo, aspecto este reconhecido no âmbito da educação comunitária (Freire, 2005), no qual são reconhecidos os interesses da comunidade e a sua capacidade de construção coletiva. Neste sentido, foram organizados vários espaços de reflexão pública que permitiram contato e discussão com outros acadêmicos interessados na mesma área de investigação.

Por questões de espaço para exemplificação neste texto, apenas duas dessas atividades serão analisadas. A primeira foi a organização de um painel público virtual no contexto da unidade da Universidade Pedagógica Nacional Ajusco. A segunda, a elaboração de artigos específicos para divulgação em livro coletivo denominado: *Interculturalidade, territorialização e docência: experiências, cotidianidade, desafios e perspectivas de futuro da/na Universidade*, custeado pela Universidade de Pernambuco, câmpus Petrolina.

O painel de fatos é um encontro dialógico sobre um tema específico no qual podem ser trocadas experiências acadêmicas e que, ao mesmo tempo, permite aos tutores de um trabalho acadêmico avaliar como os alunos estão reconstruindo seu trabalho de pesquisa e sua articulação com as experiências territoriais onde estão envolvidos.

Com o objetivo de nos facilitar saber como estudantes de pós-graduação em Educação, dos países México e Brasil, desenvolvem-se reflexões a partir de suas experiências como produtores de conhecimento, que antes concordavam com seus orientadores e colegas para refletirem sobre seus objetos de conhecimento, é o que consideramos o avanço propositivo denominado trabalho comunitário articulado, antes de uma exposição no formato de painel, conforme a que propusemos.

A duração das sessões de trabalho gerou a oportunidade de se conhecerem melhor e poderem integrar de forma eficaz em trabalhos comunitários para gerar aprendizagem, bem como o desenvolvimento de habilidades sociais para a inserção, bem-sucedida, de cada membro ao grupo.

Análise de resultados

No presente trabalho, foram encontrados os seguintes elementos básicos a partir do desenvolvimento de um trabalho comunitário entre estudantes de pós-graduação dos dois países por meio de comunidades de prática que eles geraram: a interdependência positiva de futuros pesquisadores, tomando como base suas responsabilidades individuais que cada um exerceu em seus seminários e que serviu de base à construção de um evento acadêmico onde puderam partilhar as suas experiências pessoais e profissionais de investigação e desconstrução. Ao mesmo tempo, os alunos de mestrado e doutorado trabalharam dentro

de cada grupo e construíram adaptações em torno de um objeto de estudo que estava sendo denominado, tomando como base o trabalho comunitário, a interação social, o uso adequado das habilidades sociais e a vigilância acadêmica que os CPs propõem em relação ao trabalho comunitário. As produções resultantes do trabalho comunitário e individual foram as seguintes, explicitados no Quadro 1.

Tabela 1. Nova agenda para educar na cidade, através da cultura comunitária e dos Direitos Humanos?

OBJETO DE ESTUDO	PARTICIPANTES
"El preescolar en Milpa Alta CDMX, un espacio para formar niñas y niños plurilingües a través de la cultura alimentaria"	Berenice Tapla González. Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México. Maestría en Desarrollo Educativo.
"La construcción de nuevos sentidos para educar en la ciudad: descolonizar la tierra"	Carine Josiéle Wendland. Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil. Maestría y Doctorado en Educación.
"Interculturalizar la ciudad a partir de los conocimientos agrícolas, el caso de una Escuela Primaria en Chimalhuacán"	Darío Benito de la Cruz. Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México. Maestría en Desarrollo Educativo.
"Una mirada sobre la interculturalidad en las universidades: el caso de dos instituciones de educación superior"	Juan Diego Landeta Ortega. Universidad Pedagógica (UPN), México. Maestría en Desarrollo Educativo.

"Las redes académicas, un trazo posible de acompañamiento pedagógico: el caso de la Escuela de la central de abastos de la ciudad de Oaxaca"	Yeri Manzano Flores. Universidad Nacional Autónoma de México. Doctorado en Pedagogía.
"La escuela como proyecto comunitario y el contexto de la realidad sociocultural y lingüística: la experiencia de una institución en la central de abastos de la ciudad de Oaxaca"	Nadia Campos Rodríguez. Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México. Maestría en Desarrollo Educativo.
"La cultura alimentaria y la (des)educación ambiental: una experiencia en Goiânia/Brasil"	Angela Maria Aires Teixeira. Universidade Federal de Goiás, Brasil. Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos.
"Narrativas de emancipación: contribuciones de líderes femeninas indígenas y afro indígenas para los derechos humanos en América Latina"	Lizia de Oliveira Carvalho. Universidade Federal de Goiás, Brasil. Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos.

Fonte: Elaboração dos autores.

O tema escolhido consistiu em estabelecer um eixo de discussão e integração do painel de pesquisa compartilhado: Uma nova agenda para educar na cidade, através da cultura comunitária e dos Direitos Humanos?

Essa questão de discussão serviu de andaime, possibilitando a construção de um projeto acadêmico compartilhado (Vigotsky, 1979), ou seja, os estudantes necessitavam da ação de um agente mediador para acessar a zona de desenvolvimento de seus próprios projetos. Em outras palavras, cada um dos pós-graduandos é considerado res-

ponsável pela construção de um andaime que proporcione segurança acadêmica individual e que por sua vez lhes permita apropriar-se do conhecimento coletivo e transferi-lo para outros.

Conclusões

Com este texto de intercâmbio aprendemos que a realização de trabalho comunitário deve ser entendida como uma iniciativa, cuja principal tarefa é promover o sentimento de identidade que nos permite ter uma delimitação clara e concreta do território acadêmico em que pretendemos intervir, bem como é o caso das cidades, como uma descrição ou delimitação teórica e empírica do objeto de estudo, uma análise reflexiva e detalhada da população em que a intervenção vai ser realizada (uma leitura, compreensão e transformação da sua realidade), a descrição dos planos de investigação-ação e uma atividade de encerramento ou conclusões onde se pretende avaliar reflexivamente o alcance e as limitações do que foi feito através da sistematização e teorização do que foi obtido, bem como as possibilidades de construção de um estudo possível através de redes sociais ou acadêmicas que mantêm os projetos gerados.

Os responsáveis pelas tarefas de intercâmbio devem ter presente a importância da criação de vínculos, da promoção de tarefas que promovam movimentos conjuntos de interação social de carácter académico, como foi o caso

dos painéis virtuais e artigos de divulgação, tendo presente a importância da promoção de trabalho horizontal entre professores e alunos, confiança mútua, ação comunitária na realização de tarefas conjuntas com vistas ao alcance de objetivos vinculados à realidade acadêmica comprometida com mudanças sociais reais no campo da educação.

Nos trabalhos de intercâmbio é aconselhável ressaltar a importância da organização interna que viabiliza o trabalho acadêmico entre as instituições participantes. Neste caso, nas instituições brasileiras há trabalhos acadêmicos que partem da comunidade de cada instituição, em que qualquer membro pode organizar um encontro com o objetivo de fortalecer o trabalho de pesquisa dos alunos. No caso do México, é possível que as equipes docentes ofereçam condições para que os alunos, assim como os professores, possam organizar e realizar trabalhos comunitários.

A promoção do trabalho comunitário nas equipes de trabalho do México e do Brasil deve ser vista como uma tarefa que precisa ser constantemente reinventada e, ao mesmo tempo, ser uma resposta à superação e melhoria dos povos indígenas e urbanos num contexto de desenvolvimento acadêmico e social e onde as tecnologias de informação e comunicação devem desempenhar um papel importante.

Referências

ACOSTA, M. El prácticum reflexivo en el aprendizaje de las ciencias experimentales. un acercamiento a los planteamientos de Donald Schön. *Revista Ciencias de la Educación*, v. 20, n. 36, p. 136-151, 2010. Disponível em: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/arto7.pdf>. Acesso em: 22 ju.l. 2024.

BARRAULT, O.; CHENA, M.; MURO, J; LAZA, S.; DÍAZ, I. Consideraciones sobre el Trabajo Comunitario desde la perspectiva de equipos estatales y ONG en Psicología, *Cognocimiento y Sociedad*, v. 5, n. 2, p. 7-33, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847271002.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Superior. *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. (Versión 8). México: CONAHCYT, 2021. Disponível em: <https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/2021/TerminosReferencia-Renovacion2021.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

DEWEY, J. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1960.

FALS-BORDA, O.; RODRÍGUES, C. *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Siglo XXI, 2005.

MALDONADO, B. Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista Liminar: Estudios Sociales y Humanísticos*, v. XIV, n. 1, p. 47-59, 2016. Disponible em: <https://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/422/419>. Acceso em: 2 jul. 2024.

MAGENDZO, A. El currículum escolar y los objetivos transversales. *Revista Pensamiento Educativo*, v. 22, p. 193-205, 1998. Disponible em: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/24937/20145>. Acceso em: 11 jul. 2024.

PÉREZ, E.; SÁNCHEZ, J. La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, v. 9, n. 2, p. 317-329, 2005. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>. Acceso em: 13 jul. 2024.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

SOUSA, B. *Fin del imperio cognitivo*. Madrid: Trotta, 2019.

VIGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo, 1979.



WALLERSTEIN, I. *El moderno sistema mundial*. Madrid: Siglo XXI, 1979.

WENGER, E. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.