

Construcción de competencias para el desarrollo y la ciudadanía global. Algunos criterios para intervenir en la realidad social desde la educación formal y no formal

Development and global citizenship skills. Some intervention criteria in the social reality from formal and non-formal education

Daniel Ernesto Stigliano

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina

ORCID :<https://orcid.org/0000-0002-2082-9049>

Mail: daniel.stigliano@posgrado.economicas.uba.ar

Resumen

La educación para el desarrollo también conocida como educación para la ciudadanía global se define como un proceso formativo para generar conciencia crítica sobre la realidad local, nacional y mundial, y brindar herramientas para la participación y la transformación social, en una perspectiva de justicia y solidaridad. La articulación de acciones concretas y específicas para modificar las problemáticas que acontecen en los temas de la agenda social es lo que se conoce como programas de intervención. La intervención social no sólo parte de las políticas públicas originadas en los gobiernos locales y en los organismos internacionales sino en el accionar de organizaciones no gubernamentales que adquieren identidad en la comunidad y fundamentalmente con el compromiso ciudadano. En cualquiera de estas posibilidades es necesario contar con ciudadanos competentes para abordar los desafíos a resolver y para ello se necesita contar con políticas educativas que privilegien la construcción de competencias ciudadanas. La ciudadanía se construye desde la acumulación de experiencias en la escolarización formal, en la familia y en la diversidad de organizaciones sociales en contacto con los niños, las niñas y los adolescentes. Las competencias son saberes complejos y adaptativos, es decir que no se aplican de manera mecánica sino reflexiva, son susceptibles de adecuarse a una diversidad de contextos y tienen un carácter integrador, porque no sólo abarcan al conocimiento del contenido sino también las

emociones, los valores y las actitudes. En este trabajo se propone identificar, definir y caracterizar algunas de las competencias o actitudes ciudadanas necesarias para movilizar las disposiciones interiores para la intervención social a partir de un caso específico de éxito y determinar algunos criterios para crear un clima que movilice las disposiciones interiores tanto en los y las estudiantes como en los educadores ante una educación sistemática que por el contrario fomenta el individualismo y los resultados en oposición a la vida compartida con otros y los procesos de construcción de aprendizajes.

Abstract

Education for development, also known as education for global citizenship, is defined as a training process to generate critical awareness of the local, national and global reality, and provide tools for participation and social transformation, in a perspective of justice and solidarity. The articulation of concrete and specific actions to modify the problems that occur in the topics of the social agenda is what is known as intervention programs. Social intervention is not only part of public policies originating in local governments and international organizations, but also in the actions of non-governmental organizations that acquire identity in the community and fundamentally with citizen commitment. In any of these possibilities, it is necessary to have competent citizens to address the challenges to be solved, and for this, it is necessary to have educational policies that privilege the construction of citizen competences. Citizenship is built from the accumulation of experiences in formal schooling, in the family and in the diversity of social organizations in contact with children and adolescents. Competences are complex and adaptive knowledge, that is, they are not applied mechanically but reflexively, they are capable of adapting to a variety of contexts and they have an integrating character, because they not only cover content knowledge but also emotions, values and attitudes. In this work it is proposed to identify, define and characterize some of the citizen skills or attitudes necessary to mobilize internal dispositions for social intervention from a specific case of success and determine some criteria to create a climate that mobilizes internal dispositions both in the students as well as the educators in the face of a systematic education that, on the contrary, fosters individualism and results in opposition to shared life with others and the processes of learning construction

Palabras Clave:

educación para el desarrollo, ciudadanía global, intervención social, competencias ciudadanas, construcción de ciudadanía

1. ¿Por qué y para qué una educación para el desarrollo y la ciudadanía global?

La “educación para el desarrollo” (Mealla, 2019), también conocida como “educación para la ciudadanía global, educación para la paz, educación para el entendimiento internacional y otras denominaciones similares” (Mesa, 2000) se define como un “proceso formativo para generar conciencia crítica sobre la realidad local, nacional y

mundial, y brindar herramientas para la participación y la transformación social, en una perspectiva de justicia y solidaridad” (Ortega, 2007). Surge como un campo disciplinar teórico-práctico a mediados del siglo veinte y a partir de iniciativas vinculadas a la cooperación internacional. “La educación para el desarrollo fue experimentando a lo largo del tiempo un rico proceso de reconceptualización: desde ser entendida como una estrategia de ayuda orientada a los países considerados subdesarrollados, hacia visiones y prácticas más complejas que incluyen una revisión crítica del mismo concepto de desarrollo” (Mealla, 2019)

Al decir cooperación internacional no sólo se hace referencia a los programas de los organismos internacionales vinculados al desarrollo sino también a una diversidad de organizaciones gubernamentales que se dedican tanto a campañas de búsqueda de fondos para la asistencia humanitaria como a iniciativas de sensibilización y capacitación de voluntarios. En los últimos veinte años se sumaron a la agenda básica de la educación para el desarrollo, inicialmente enfocada en la pobreza, nuevas temáticas que hoy en día se consideran prioritarias tales como, migrantes y refugiados, multiculturalidad, igualdad de género, participación de la mujer y derechos humanos entre otros.

La articulación de acciones concretas y específicas para modificar las problemáticas que acontecen en los temas de la agenda social es lo que se conoce como programas de intervención. “La intervención social, actualmente hace parte de acciones planificadas y políticamente constituidas con el fin de conseguir cambios deseables frente a las problemáticas sociales y a las complejas relaciones entre actores y factores que las constituyen” (Cruz Bolaños, 2017)

La intervención social no sólo parte de las políticas públicas originadas en los gobiernos locales y en los organismos internacionales sino en el accionar de organizaciones no gubernamentales que adquieren identidad en la comunidad y fundamentalmente con el compromiso ciudadano.

En cualquiera de estas posibilidades nace la importancia de contar con políticas educativas que privilegien la construcción de competencias ciudadanas. ¿Se nace ciudadano o el ciudadano se hace? Es posible afirmar que la ciudadanía se construye desde la acumulación de experiencias en la escolarización formal, en la familia, en el club, en la iglesia... Esto supone que todo lo que se puede aprender es posible de ser enseñado. En el caso de las actitudes ciudadanas no es suficiente con una enseñanza centrada en algunos contenidos que se suponen importantes, se trata de otra cosa: de saber hacer, de ser competente para convivir en comunidad con otros y esto se logra poniendo el foco educativo sobre los niños, niñas y adolescentes y no sólo sobre los temas que propone un diseño curricular para la educación cívica. Se trata de poner la mirada en determinadas competencias y como lograr que los y las estudiantes las construyan.

Las competencias son saberes complejos y adaptativos, es decir que no se aplican de manera mecánica sino reflexiva, son susceptibles de adecuarse a una

diversidad de contextos y tienen un carácter integrador, porque no sólo abarcan al conocimiento del contenido sino también las emociones, los valores y las actitudes. La educación formal por el contrario fomenta el individualismo y los resultados en oposición a la vida compartida con otros y los procesos de construcción. Razón por la que se hace necesario recuperar y aprender de las experiencias que se orientan hacia la iluminación de actitudes. Este trabajo se propone identificar, definir y caracterizar algunas de las competencias o actitudes ciudadanas necesarias para movilizar las disposiciones interiores para la intervención social a partir de un caso específico de éxito.

1. ¿Es posible una educación para el desarrollo y la ciudadanía global?

Existen diferentes experiencias vinculadas a la educación para el desarrollo o educación para la ciudadanía global, entre ellas el Modelo de simulación de las Naciones Unidas creado en la Universidad de Harvard a mediados del siglo pasado o la pedagogía del aprendizaje-servicio que se implementa desde principios del siglo XX en diversas partes del mundo bajo diferentes denominaciones: *service-learning*, *Active learning in the community*, Servicio Social curricular, voluntariado educativo, *Demokratielernen & leben*, proyectos sociocomunitarios solidarios (Del Campo, 2017) y que tratan de complementarse con los protocolos tradicionales de asistencialismo social.

Los actores de la intervención social se encuentran sumergidos en un debate permanente que se define en la siguiente pregunta: ¿El asistencialismo es único camino posible o existen otras vías para intervenir en todas y cada una de las problemáticas de la agenda del desarrollo? “El asistencialismo, cuyo término resulta despectivo para la mayoría de instituciones y profesionales que realizan intervención social, al indicar que se trata de intervenciones que se ofrecen a comunidades o personas, que sufren o han sufrido alguna calamidad o situación de emergencia, pero que solo constituyen un paliativo para disminuir las consecuencias de las problemáticas, mas no para resolverlas, creando de este modo, consecuencias mayores como la dependencia y/o la persistencia de la problemática por más tiempo” (Cruz Bolaños. 2017)

Por esta razón, se seleccionó un ejemplo de intervención social educativa que funciona con una metodología diferente a la de la lógica asistencialista pero que se constituye en un excelente complemento de esta. Mientras la lógica asistencialista se

preocupa por resolver los problemas urgentes de la comunidad, la educación para la construcción de ciudadanía pone la mirada en lo necesario para resolver el problema a partir de los actores sociales que se ven damnificados.

La Fundación Pontificia Scholas Occurrentes, creada por el Papa Francisco en 2013 nació con el mandato de trabajar por una nueva educación global multicultural e inter-religiosa. Hoy, a más veinte años de su primer experiencia en Argentina, la experiencia fundante de Scholas denominada Scholas Ciudadanía, fue vivida en los últimos ocho años por más de 25 mil jóvenes, de países tan diversos como: Paraguay, Colombia, México, Argentina, Brasil, Perú, República Dominicana, Haití, Honduras, Emiratos

Árabes Unidos, Israel, Palestina, Cuba, Estados Unidos, Italia, España, Portugal y Mozambique. La implementación de este programa educativo es posible gracias al apoyo de directivos escolares, docentes y educadores voluntarios de todo el mundo, con el apoyo de gobiernos, organismos internacionales, comunidades religiosas, fundaciones y empresas. ¿Cómo se implementa?

Se parte de una actitud inicial con tres premisas muy sencillas pero muy potentes:

- Son muchas y muy valiosas las cosas que unen a los niños, niñas y adolescentes
- Son muchas las cosas que pueden aprender los unos de los y las otras
- No se trata sólo de recibir información acerca de cómo son, creen o piensan los demás. Hay que compartir y colaborar con los y las demás

La cultura del encuentro, la competencia, la aptitud para vivir en paz y en diálogo con los demás se aprende. Por eso en Scholas se proponen actividades formativas destinadas especialmente a los jóvenes de la escuela secundaria para que desde la educación no formal se multipliquen estas expresiones de comunidad en la llamada educación formal o sistemática.

A través de la experiencia fundacional de Scholas, el Programa Scholas Ciudadanía, propone un proceso educativo que comprende recuperar el sentido del *self* y desarrollar las habilidades cálidas necesarias para posicionarse como ciudadanos locales y globales. Desde su primera edición en el año 2001 en la arquidiócesis de Buenos Aires, reúne a jóvenes de escuelas católicas, islámicas, judías, evangélicas y no confesionales de una misma ciudad.

Cuando se hace referencia a habilidades cálidas o blandas se trata de unas aptitudes expresadas en valores universales tales como el respeto y la escucha al otro, la capacidad del disfrute, del intercambio en la diversidad, la capacidad de trabajo en equipo de manera colaborativa, la capacidad para la toma de decisiones en pos del bienestar de la comunidad, la consideración de vínculos sanos.

Con esta experiencia que inicia con un taller de seis días de duración se crean comunidades de jóvenes que compartan opiniones, puntos de vista y propuestas para transformar la realidad a partir de sus propios diagnósticos y experiencia de vida.

El 5 de junio de 2020 el Papa Francisco afirmaba: “Pero cómo, ¿educar no es saber cosas? No. Eso es saber. Pero educar es escuchar, crear cultura, celebrar”

De allí que la metodología de Scholas Ciudadanía se desarrolle en tres momentos consecutivos que se resumen en la secuencia: escuchar, crear, celebrar, a saber,

Etapa 1: Escuchar

La educación formal no escucha a los jóvenes. Los diseños curriculares se escriben sin escuchar a los jóvenes, los proyectos educativos institucionales se escriben sin escuchar a los estudiantes, los maestros preparan sus clases sin escuchar a los estudiantes. “Una educación a la defensiva, que pierde humildad, que deja de escuchar, que no permite que la cuestionen pierde la juventud y se convierte en un museo y ¿cómo podrá acoger de esta manera a los sueños de los jóvenes?” (SS Francisco, 2019)

Por todo esto, en este primer día se genera este espacio para la escucha. Se trata de dar la palabra a los jóvenes, de construir actitudes que los eleven del silencio y la sumisión a la que se encuentran sometidos. Una palabra que se constituye en herramienta emancipatoria. Una actitud ciudadana que lo libera de la dependencia silenciosa de la asistencia social como única solución para sus dolores. En este momento de la secuencia, se favorece un espacio para la formulación de preguntas o problematización. “La pedagogía problematizadora no enseña a repetir palabras ni se restringe a desarrollar la capacidad de pensarlas según las exigencias lógicas del discurso abstracto; simplemente coloca al alfabetizando en condiciones de poder reexistenciar críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber, y poder decir su palabra.” (Freire, 1970)

Los y las jóvenes trabajan en primer lugar la pregunta ¿Quién soy? y comparten las cuestiones o dolores que les preocupan y que necesitan ser cambiadas. Sorprendentemente en todas las culturas y sea cual sea la religión que profesan los y las jóvenes comparten las mismas preocupaciones como las adicciones, la contaminación ambiental, las deficiencias en el sistema educativo, las deficiencias del sistema de salud, la discriminación, la depresión y el suicidio adolescente, la corrupción, el embarazo prematuro, la agresión social, la intimidación, la violencia de género, la desigualdad económica, la guerra y la violencia política entre otros. Se eligen por votación dos de estas problemáticas para trabajar en profundidad y se emplea la técnica de comunidad dialógica o de diálogo y encuentro (Stigliano y Gentile. 2006) “El diálogo fenomeniza e historiza la esencial intersubjetividad humana, él es relacional y en él nadie tiene iniciativa absoluta. Los dialogantes “admiran” un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden: en él se ponen y oponen. Vemos que de este modo, la conciencia es existencia y busca plenificarse” (Freire, 1971)

En una comunidad de diálogo y encuentro se construyen competencias ciudadanas tales como la convivencia, el discernimiento, la paciencia, la confianza en el otro, la sinceridad, la honradez, la apertura, la veracidad y la libertad responsable entre otros.

Categorías que dejan de ser desarrollos teóricos vacíos de significado para constituirse en parte de la vida misma. “Consciente o inconscientemente la sociedad hace su historia

gracias a la transmisión y a la comunicación; más todavía, existe en la transmisión y en la comunicación, de donde es mucho más que *un vínculo verbal el que existe entre las palabras común, comunidad y comunicación. La comunidad vive y sobrevive por los procesos de comunicación y participación que, en el fondo, son procesos educativos*" (Dewey, 1916).

Etapa 2: Crear

La creación es el fruto del trabajo de las siguientes preguntas: ¿Cómo creamos los jóvenes una cultura de encuentro? ¿Cómo generamos los jóvenes un proyecto de intervención para cambiar la realidad de cara a estos problemas que seleccionamos? ¿Qué podemos proponerle los y las jóvenes a los actores sociales que tienen el poder para modificar estas cuestiones? "La palabra, como comportamiento humano, significante del mundo, no solo designa las cosas, las transforma; no es solo pensamiento, es "praxis". Así considerada, la semántica es existencia y la palabra se plenifica en trabajo" (Freire, 1970)

Etapa 3: Celebrar

Se socializan públicamente las propuestas ante autoridades educativas, sociales y gubernamentales locales. "Para asumir responsablemente su misión de hombre ha de aprender a decir su palabra, porque, con ella, se constituye a sí mismo y a la comunión humana en que él se constituye; instaura el mundo en que él se humaniza, humanizándolo" (Freire, 1970)

Se celebra la producción colectiva de soluciones y propuestas para cambiar la realidad que le preocupa y se los invita a seguir implementando en las propias comunidades los proyectos de cambio. El catedrático español Florentino Blanco (2003) argumenta que "El hombre contemporáneo es protagonista de un renacimiento histórico cuyos signos son la defensa del hombre como patrón del mundo, como representación o como construcción, la humildad epistemológica, la interdisciplinariedad, la difuminación de los límites entre la ciencia y el arte, la recuperación de la retórica, del espacio de la argumentación, como espacio legítimo para el desarrollo de criterios de verdad"

Esta metodología en tres etapas se constituye en una muestra pequeña pero potente para el proceso de cambio que necesita con urgencia el formato escolar clásico al tiempo que inaugura caminos de integración de las diferentes realidades sociales a través del diálogo constructivo y del encuentro que personaliza.

Esta iniciativa y otras tantas que se llevan a la práctica en la actualidad se originan generalmente en el ámbito académico universitario o en organizaciones no

gubernamentales vinculadas a la organización, es decir en el marco de la llamada educación no formal.

Jean Valsiner (2006) afirma que todo proceso de cambio, todo comienzo de una construcción cultural, está en la propia persona por lo tanto son los actores institucionales los que controlan a las escuelas y no las instituciones escolares a sus actores. Este razonamiento, permite pensar que si los estudiantes y los docentes de una escuela participan activamente en algunas de estas experiencias que les proponen las organizaciones de educación no formal terminarán en el caso de los estudiantes exigir una nueva dinámica en sus clases y en los educadores facilitar un cambio conceptual capaz de renovar sus prácticas de enseñanza.

2. El futuro de la educación para el desarrollo y la ciudadanía global

“Es muy poco lo que se estudia acerca del lenguaje y el saber político de los escolares; no hay ningún Piaget político” (Crick, 1999) En consonancia con esta afirmación del reconocido politólogo británico, la investigadora Helen Haste (2017) sostiene que “si queremos entender como adquieren los niños los motivos, las habilidades, los conceptos y las prácticas sociales que fomentan la buena ciudadanía, debemos ver qué tipo de experiencias los atraen. También tenemos que abordar las diversas definiciones de la participación y lo que estas implican respecto de la construcción del ciudadano”

En el campo de la didáctica general se distinguen dos posturas bien diferenciadas. La primera es la de poner el énfasis en la información (modelo del conocimiento,) la segunda sostiene que para motivar a los y las estudiantes es necesario protagonizar actividades activas y participativas (modelo de la praxis). La educación para la ciudadanía global no está exenta de estas perspectivas pedagógicas y permanentemente se pregunta si “el objetivo a alcanzar debe ser una ciudadanía informada o una ciudadanía eficaz? La meta es producir personas con conocimientos (bajo el supuesto de que serán eficaces) o asegurar que las personas sean eficaces (lo que podría requerir experiencia práctica, además de conocimientos) ?” (Haste, 2017)

La iniciativa Scholas Ciudadanía incursiona en la segunda pregunta, se compromete con los y las estudiantes y les propone vivenciar una tarea relevante: ni más ni menos que indagar en profundidad una problemática social que les preocupa y proponer alternativas de solución. La necesidad de contar con una educación formal disruptiva propone algunas reflexiones que se deberán tener en cuenta para instalar nuevas prácticas para la construcción de aprendizajes ciudadanos.

En diferentes momentos históricos de la Argentina se trató de encontrar soluciones a los problemas de la educación a través de la generación de normativas. Una actitud fantasiosa, a través de la cual se presupone que diseños curriculares renovados, reglamentos de convivencia innovadores, regimenes de evaluación inclusivos o proyectos educativos institucionales participativos son capaces de provocar el cambio y la innovación por la sola razón de haber sido publicados en un boletín oficial.

Por otra parte, y en contadas ocasiones, las reformas curriculares o los documentos

oficiales que orientan la enseñanza se han acompañado de programas articulados de capacitación docente en servicio y cuando se lo hizo, como por ejemplo, en la llamada “reforma educativa de los 90”, los resultados no fueron los esperados. Sería ingenuo no considerar que los maestros y los profesores constituyen el elemento estratégico del sistema y más quimérico aún el partir del supuesto que una capacitación de los profesores por sí sola asegura de antemano la innovación en las prácticas de enseñanza.

Una nueva definición del puesto de profesor remite a una modificación en el perfil y en las calidades individuales requeridas para ocuparlo. “Nuevos puestos apelan a nuevos ocupantes” (Tenti Fanfani, 2005). Una forma directa de hacerlo es a través de los estatutos y los mecanismos de tránsito a lo largo de la carrera docente. La otra forma es indirecta y consiste en cambiar las subjetividades de quienes los ocupan. Estos docentes renovados terminan por cambiar las prescripciones que encorsetan el puesto de profesor y descubren como obsoletos los viejos principios estructuradores de la profesión.

Es indudable que el cambio y la innovación en las aulas sólo es posible si existe una predisposición de cada educador en particular y del colectivo de profesores en general.

“Todo lo demás, la infraestructura física, los recursos didácticos (las tecnologías educativas, los libros, etc.) sólo son eficientes si pasan por la mediación de estos agentes. Sin su contribución y competencia, los recursos son como letra muerta” (Tenti Fanfani, 1998). Pero su sentido de pertenencia a un proyecto educativo no se logra exclusivamente, ni por el accionar del mejor capacitador ni por una elevada inversión en el aparato formador. ¿Por qué razón? Simplemente, porque “nadie puede aprender y crecer en el lugar del otro” (Meirieu, 2013) y porque “cada ser hace su propio proceso de significado, ya que cada persona es en sí misma una individualidad. Todos vemos igual, con los mismos mecanismos de la visión, pero cada persona mira lo que quiere ver e interpreta lo que ve a su manera” (Valsiner, 2005). A partir de estas premisas, todo proceso de cambio, todo comienzo de una construcción cultural, está en la propia persona.

En el siglo V (AC) el filósofo chino Confucio expresaba en uno de sus proverbios “Donde hay educación no hay distinción de clases”. Hoy en día, nadie pone en duda que

una buena educación puede ser uno de los más potentes correctivos de inequidad en la distribución de oportunidades de vida. “La pedagogía generó importantísimos cambios sociales cada vez que en su devenir histórico apostó a que niños, niñas y adolescentes que la sociedad consideraba ineducables fueran más y mejor educados”

(Meirieu, 2010) Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Calasanz, de la Salle, Don Bosco, Dewey, Buber, Montessori entre otros, pudieron interpretar la realidad de su propio tiempo social sin renunciar a sus creencias, y abrirle la puerta a experiencias educativas innovadoras y transformadoras que con el tiempo pasaron a formar parte de la vida en las aulas en todo el mundo.

Desde esta perspectiva, la iniciativa que se ha presentado en el punto anterior, propicia una pedagogía de la realidad que abra las puertas a una educación diferente. Una educación preparada para fomentar la integración social y la cultura del encuentro a partir del trabajo por la paz, el respeto a la diversidad, la cooperación, la participación responsable, la honestidad y la conciencia ambiental. Son muchas las realidades que a lo largo y a lo ancho del planeta comparten estos valores, razón por la cual, es aconsejable que en todos los niveles de decisión (escuelas, ONGs, municipios, provincias, naciones) se propicie la creación de diversos espacios de reflexión sobre las prácticas educativas y redes que reúnan a personas, instituciones y comunidades que comparten los mismos objetivos. Una red de pescador capaz de reunir experiencias educativas y comunitarias comprometidas con la realidad, pero básicamente, una red vial donde cada uno de los integrantes pueda circular y encontrarse con otros para trabajar y construir cooperativamente una sociedad más participativa.

Referencias bibliográficas:

-Blanco Trejo F., Rosa A. y Travieso D. (2003) *Arte, mediación y cultura*. Miraflores de la Sierra. II Simposio Internacional de Psicología y Estética.

-Crick B. (2003) *Psicología Cultural*. Madrid: Morata

-Cruz Bolaños J. *Metáforas sobre la intervención social. Una aproximación a la comprensión del asistencialismo social*. En Tesis Psicológica, vol 12, num. 1 (2017) pp 10-29. Disponible en el sitio web

<file:///C:/Users/stigl/OneDrive/Desktop/Metaforas%20sobre%20la%20intervencion%20social.html>

-Del Campo G et al (2017) *Escuelas para el Encuentro. Como desarrollar proyectos de aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ediciones CLAYSS

--Dewey, J. (1961) *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires. Paidós

Freire P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI

-SS Francisco (2020) *Mensaje del Papa Francisco a Scholas*. Disponible en el sitio web:

<https://www.vaticannews.va/es/papa/news/2020-06/papa-francisco-video-mensaje-scholas-occurrentes.html>

-Haste H. (2017) *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación* Paidós: Buenos Aires

-Mealla E. *Educación para el desarrollo desde el Sur* En Revista de la Red Salesiana de Educación Superior de Argentina, Año 3, N° 3 (2019); pp 1113-134. Disponible en <https://www.unisal.edu.ar/myp-old/n201903.html>

-Meirieu P. (2001) *La opción de Educar*. Buenos Aires: Octaedro

- Mesa, M. (2000): "La EpD: entre la caridad y la ciudadanía global", *Papeles de cuestiones Internacionales*, 70. Madrid (Citado por Mealla, 2019)
- Ortega, M., Cordon, M. y Sianes, A. (2015), "El rol de la universidad en el proceso de EpD: un análisis comparado de sus documentos estratégicos", *Sinergias*, Nº 2 (Citado por Mealla, 2019)
- Stigliano D. *Pedagogia di Scholas Occurrentes. Impegno in rete per una pedagogia dell'incontro*. En *Educatio Catholica: Populorum Progressio e l'educazione*. Anno III-1-2 (2017), pp 113-132
- Stigliano D. *Las tres dimensiones educativas de Scholas: Arte, deporte y tecnología* En *Educatio Catholica: Scholas Occurrentes e la pedagogia dell'armonia*. Anno IV - 1 (2018), pp 63-76
- Stigliano D. y Gentile D. (2006) *Enseñar y Aprender en Grupos Cooperativos. Comunidades de Diálogo y Encuentro*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas
- Tenti Fanfani E. (1998) *El maestro en la jaula de hierro*. En Isuani y Filmus (comp) *La Argentina que viene. Análisis y propuestas para una sociedad en transición*. Buenos Aires: Editorial Norma
- Tenti Fanfani E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Valsiner, J. (2004). The Promoter Sign: Developmental transformation within the structure of Dialogical Self. *Paper presented at the Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD)*, Gent, July, 12 (Symposium *Developmental aspects of the dialogical self* -Hubert Hermans, Convener)