



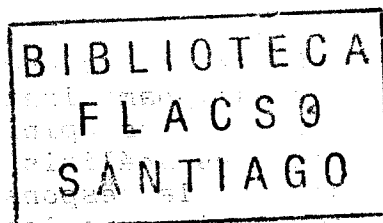
FLACSO
CHILE
Biblioteca

F177es

DT. 450

C. 2

DOCUMENTO DE TRABAJO
PROGRAMA FLACSO - CHILE
NUMERO 450, MAYO 1990



14.015 (comp)

242

ESTRATEGIAS DE FORMACION DE ADULTOS
Y POLITICAS DE DESARROLLO
EN DEMOCRACIA

BORIS FALHA LUMI (*)

(*) Responsable Investigación
L.S.C.I - Centre Nationale de la Recherche Scientifique-Paris
FLACSO - Santiago

Esta serie de Documentos es editada por el Programa de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en Santiago de Chile. Las opiniones que en los documentos se presentan, así como los análisis e interpretaciones que en ellos se contienen, son de la responsabilidad exclusiva de sus autores y no refleja necesariamente los puntos de vista de la Facultad.

FLACSO
Santiago de Chile

FLACSO
Santiago de Chile

R E S U M E N

Analizamos aquí la articulación entre estrategias y metodologías utilizadas en la Formación de Adultos y sus efectos. Constatamos que dichos efectos son más importantes en los aspectos que cubren las identidades culturales, las defensas personales y la sobrevivencia, que el impacto que estas acciones significan en el desarrollo económico y en la inserción en los mercados.

Consideramos que no se puede concebir una Formación de Adultos que economice en la transmisión del conocimiento y que no se inserte en el proceso productivo, sea éste local o regional.

Analizamos, también, las condiciones que debe cumplir una Formación de Adultos en el período de transición a la democracia y concluimos que ella debe servir de punte entre la educación formal y el mundo del trabajo y viceversa.

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

I N D I C E

	Página
1. INTRODUCCION	1.
2. ANALISIS DE LAS ACCIONES DE FORMACION	3.
a. Grado de pre-programación pedagógica	3.
b. Presencia-ausencia de conceptos reguladores ..	5.
c. Estrategia de animación	7.
d. Impacto económico e inserción en el desarrollo	8.
3. OBSERVACIONES GENERALES	9.
4. PROPOSICIONES PARA LA TRANSICION A LA DEMOCRACIA ..	13.
BIBLIOGRAFIA	15.

1970

1970

1970

1970

1970

1970

1970

1. INTRODUCCION

La formación de adultos, o formación permanente o educación continua, como se suele llamar, indistintamente, a la educación dirigida a las personas que trabajan o que están en edad de trabajar, comienza, en la actualidad, a interesar a las ciencias sociales y políticas como un campo de análisis diferente a los de la Sociología de la Educación, que se caracteriza por estudios centrados en los sistemas de educación o capacitación formal.

Esta educación de adultos, con frecuencia, hoy, en Chile, se confunde con la animación social, con el desarrollo comunitario, o con el desarrollo social, porque se utiliza la formación como política de acompañamiento. Pero, tiene un objeto de análisis específico diferente.

Nosotros hemos puesto énfasis en la necesidad de especificar el campo de análisis de la formación de adultos, con el propósito de fundamentar una Sociología de la formación que pueda ir más allá del análisis pedagógico.

Presentaremos, brevemente, la articulación entre la formación de Adultos y el desarrollo económico a través de sus efectos no previstos. Es decir, de aquéllos no programados, que sobrepasan los objetivos previamente establecidos.

Un ejemplo característico que permite graficar esta afirmación es el hecho de que los campesinos formados en la conducción y mantención de tractores, una vez aprendidas estas técnicas, los podemos encontrar, con frecuencia, desarrollando labores de "pionetas" o choferes de camiones en los centros urbanos. Dicho fenómeno lo hemos observado en Santiago, Caracas y Dakkar.

En el caso chileno, los campesinos, en su calidad de asentados, tenían derecho a acceder a la tierra, pero la formación recibida los indujo a un ámbito de acción "urbano" y "moderno". Los

efectos no previstos de la formación, en tal caso, se dan más allá del oficio adquirido, confundiendo éstos con procesos globales que están presentes en la sociedad rural.

Este efecto no previsto, que sobrepasa al oficio, no fue considerado por los objetivos de los programas de formación, ni en la evaluación de recursos que se hace en los programas de formación. Un ejemplo semejante a éste, constatamos en Venezuela, cuando, en el año 1983, realizamos con las autoridades de ese país la evaluación de un programa de desarrollo pesquero y agrícola en la zona costera situada al Este de Caracas.

A los pescadores artesanales que, también, eran agricultores se le impartió formación en técnicas de pesca, manejo de redes, mantención de motores fuera de borda, se les organizó en cooperativas agrícola-pesqueras y se les otorgó préstamos muy ventajosos a fin de que pudieran adquirir y renovar sus elementos de trabajo. Ellos impusieron, con derecho, el control de las adquisiciones que se iban a efectuar, así, como, sus precios y características. Alrededor de seis meses después, los cooperados se hallaban utilizando sus recién compradas lanchas y motores con fines turísticos, fundamentalmente, acompañando a quienes practicaban el esquí acuático.

Los efectos no previstos, anteriormente mencionados, más allá del conocimiento o adquisición de un oficio nos obligan a pensar en términos de los fenómenos de la post formación. Ellos resultan completamente diferentes a los fenómenos pedagógicos de aprendizaje de un determinado oficio.

El interés actual de nuestro trabajo es avanzar a partir de esta primera constatación y, además, tratar de delimitar efectos no previstos de la formación, considerando las variables psicosociales y sociológicas de los programas de formación y la inserción de éstos en desarrollos extraprediales.

2. ANALISIS DE LAS ACCIONES DE FORMACION

Nosotros nos dedicamos, en primer lugar, a conocer, interiormente, el funcionamiento y los lazos existentes entre los organismos de formación 1/.

Allí, tratamos de analizar y tipificar las acciones de formación. Para ello, utilizamos las siguientes variables:

- a. Grado de pre-programación.
- b. Presencia-ausencia de conceptos reguladores.
- c. Estrategias de animación.
- d. Impacto económico e inserción en el desarrollo.

a. Grado de Pre-programación Pedagógica

En los programas altamente pre-programados todo está fijado de antemano: calendario, contenido y modalidades.

El curso completo está escrito en una serie de guías o cuadernillos donde el desarrollo pedagógico está previsto hasta en sus más mínimos detalles.

La guía o cuadernillo que hemos mencionado prevé, incluso, las preguntas que deben hacerse a los estudiantes y, también, las posibles respuestas que ellos puedan dar como, asimismo, los chistes y los momentos de descanso.

Tan alto grado de pre-programación pedagógica permite que los formadores sean fácilmente intercambiables.

1/ Véase Boris Falaha. Formación de adultos, sistemas de formación y efectos de desarrollo. FLACSO, DT. Nº 367, Enero 1988, p.16.

Otra característica de este tipo de programa es que otorga al formador o animador un status altamente diferenciado y jerarquizado.

En cuanto a las personas que asisten al curso de formación están ahí para asimilar un conocimiento exterior.

Esta forma de transmisión de conocimientos es la más utilizada tanto en el sector informal de la formación como en el sector formal de la misma.

La pre-programación no solamente se observa en los cursos centrados en la transmisión de conocimiento, sino que es utilizada en los cursos donde se enseña la animación de grupos. Ella está presente en los juegos pedagógicos en los cuales se ha previsto, incluso, la risa del animador o la carcajada de los participantes.

El modelo que se sitúa en el extremo opuesto al anteriormente descrito es aquel que llamaremos de la autoformación, basado en la participación efectiva de los estudiantes en la elección de contenido, calendario, medios y, sobre todo, en la fijación de objetivos.

En este modelo el profesor cumple una difícil función pedagógica que consiste en ser, al mismo tiempo, fuente de información y acompañante de la progresión pedagógica del estudiante.

Se trata de una formación a la medida de cada una de las personas formadas. Las historias de vida se utilizan, actualmente, como una fuente indicativa para la elaboración de programas a la medida 2/.

2/ Véase Henri Desroches y Daniel Bertaux.

De los 28 programas observados podemos decir que ninguno pertenece al modelo de autoformación, sino, por el contrario, la mayoría de ellos (23) pertenecen al modelo altamente pre-programado ya descrito. Sólo cinco casos, se ubican en una categoría intermedia, a la que hemos llamado co-programada. En ella, los beneficiarios han participado, en alguna medida, en la elaboración de los contenidos que el equipo pedagógico ha desarrollado posteriormente.

Cuadro Nº 1

GRADO DE PRE-PROGRAMACION

Pre-programados	Coprogramados	Autoformación
23	5	0

b. Presencia-ausencia de Conceptos Reguladores

Uno de los criterios de análisis empleados por nosotros, en lo que concierne a los conceptos reguladores (todos aquéllos que hacen referencia a valores comunitarios, asociativos, morales, etc.), fue su mayor o menor presencia o su ausencia en la concepción y ejecución de los programas.

En el terreno, pudimos constatar que los discursos de los responsables de los formadores estaban imbuidos de una ideología asociativista y de un discurso que buscaba las identidades culturales de los grupos. La afirmación casi unánime de los responsables de los programas es que la transmisión de conocimientos debería consolidarse por medio de una praxis comunitaria o solidaria.

A modo de ejemplo, podemos citar el programa PH, cuyo objetivo primordial es restablecer lazos familiares, pues afianzándolos se podría desarrollar una formación en buenas condiciones.

A partir de esta variable podemos decir que los elementos formativos se hallan mediatizados por valores. Ellos deben preceder a la transmisión de conocimientos específicos. El cuadro que viene a continuación nos muestra el predominio de los programas con carácter valorativo.

Cuadro Nº 2

PRESENCIA-AUSENCIA DE CONCEPTOS REGULADORES

Fuerte presencia	Cuasi-ausencia	S/respuesta
20	6	2

El grado de mediatización nos parece más elevado que en la época anterior a la dictadura y las metodologías participativas y alternativas se muestran como instrumentos de mediatización axiológica.

Ciertos programas del IER, de CARITAS-Chile y el PROCAP fueron clasificados entre los de débil mediatización.

La presencia de discursos ecológicos o alternativos iban cargados, siempre, de elementos axiológicos.

c. Estrategias de animación.

El tercer criterio utilizado por nosotros es aquél de las estrategias de animación usadas por los programas. Así, dividimos los programas en dos grandes categorías: aquéllos que ponían el acento en las tareas que debían ser cumplidas (grupos centrados en tareas), y aquéllos que ponían el acento en la expresión personal de los beneficiarios de la formación y de la comunidad a la cual pertenecían (grupos centrados en la expresión).

En este caso el rol del formador consistía, ante todo, en escuchar, en saber dejar hacer y motivar la expresión de los participantes.

En el primer caso, el menos numeroso, el rol del formador estaba centrado en el cumplimiento de tareas específicas, en un saber hacer que requería un formador altamente especializado.

En general estos últimos coincidían con los programas de desarrollo individual. Por ejemplo, algunos programas de CARITAS-Chile y del IER.

La ordenación de los resultados anteriores nos muestra lo siguiente:

Cuadro Nº 3

Grupos centrados en la expresión	Grupos centrados en la ejecución de tareas	Sin respuesta
18	8	2

No hallamos ningún caso de programas en que se facilitara el paso de un tipo a otro. Nosotros tratamos de superar tal ausencia de una dinámica de grupo aplicada, en la Escuela Superior Campesina "Aguila Sur".

d. Impacto económico e inserción en el desarrollo

En lo que se refiere al impacto económico de los programas de formación en el medio rural, nosotros distinguimos tres situaciones:

- i. aquéllos consagrados a la autosubsistencia;
- ii. aquéllos que buscaban el desarrollo de los pequeños propietarios con el objeto de llegar a una comercialización;
- iii. aquéllos que provocaban o trataban de provocar una inserción en los circuitos de producción regional y nacional.

Cuadro Nº 4

IMPACTO ECONOMICO

Muy débil o autosubsistencia	Reducido o extrapredial	Inserción en desarrollo local o regional
20	6	2

Uno de los programas que nosotros clasificamos en el tercer rubro del cuadro 4, es el programa de desarrollo integrado que se efectuaba en la Isla del Rey, provincia de Valdivia.

En éste, participaban varios interlocutores (universidad, ONG, Municipalidad, Ministerio de Agricultura, Departamento de Pesca).

Dicho programa trataba de desarrollar las praderas artificiales, selección de animales, silvicultura, pesca y cultivos intensivos en invernaderos.

Los canales de comercialización estarían asegurados por los organismos profesionales y la inserción en el desarrollo regional correspondía a los ministerios involucrados en el programa y a la municipalidad.

Si cruzamos las dos últimas variables, es decir, las referidas a las estrategias de animación y las del impacto económico, podremos observar una gran concordancia: entre los programas centrados en la expresión que, al mismo tiempo, conllevan un débil impacto económico.

Por otra parte, observamos, también, que las estrategias centradas en un saber hacer coincidían con aquéllas que tenían un mayor impacto económico. Este último grupo es el menos numeroso.

3. OBSERVACIONES GENERALES

Cuando estudiamos los impactos de los programas de formación en las actividades productivas de las personas formadas por la comunidad, tuvimos la oportunidad de constatar políticas que buscan consolidar la subsistencia de los campesinos en una "economía campesina" (según el uso que da a este término F. Chayanoff), o programas de desarrollo campesino que persiguen la producción de excedentes para destinarlas al mercado e insertarse en él.

Las políticas de huertos familiares, de creación de camas altas, tienen por objetivo resolver los problemas de alimentación de los campesinos y no la de crear excedentes para el mercado; algunos proyectos de apicultura o de crianza de caprinos, el de lograr una producción suficiente para obtener ingresos provenientes del mercado.

Pero, en el caso de la experiencia apícola, tal como lo hemos mencionado anteriormente, después de tres años de éxito, se constituyeron excedentes de producción que no pudieron ser absorbidos por los circuitos de comercialización nacional o de exportación, provocando con ello una caída de los precios locales.

Del análisis efectuado a los 28 programas se desprende que ellos impactan, sobre todo, los procesos de expresión individual o colectiva, más que los mecanismos de transmisión de nuevos conocimientos o apropiación de tecnologías.

En las reuniones de los "ex alumnos" de la región de Linares, nosotros comprobamos el interés y la alegría que les produce reunirse anualmente. Se sienten satisfechos de haber compartido esa experiencia. Ellas, generan nuevos lazos de amistad que han fructificado, a veces, en enlaces matrimoniales; pero, también, demuestran el olvido en que han quedado las acciones productivas aprendidas durante el período de capacitación.

Las camas altas ya no existen en sus pequeños predios; los secadores solares de fruta perduran sólo en la medida que la madre o la vecina se preocupan de ellos. En Vicuña, por ejemplo, constatamos casos de secadores solares instalados, de acuerdo a la lógica de la oferta en algún caserío de trabajadores agroindustriales que tenían sitios que sólo alcanzaban para construir sus respectivas viviendas, sin que existiera, por cierto, ninguna posibilidad de tener huertos. En otro aspecto, las chancheras no

se mantienen en buen estado, la cantidad de porcinos y vientres tiende a disminuir y, apenas transcurridos tres años, son nada más que un recuerdo del pasado.

Sin embargo, para quienes participaron en dicho proceso de aprendizaje fue una experiencia muy valiosa, pues les permitió acceder al mundo de la palabra, reconocerse una identidad (al integrar grupos de presión), tener acceso a una ciudad y a los medios de comunicación.

Una demostración clara de que lo señalado en un párrafo anterior es cierto, se aprecia en su afán de conservar, como un preciado talismán, un ejemplar del pequeño periódico editado en la oportunidad por el Centro de Formación en el que se les menciona personalmente o se publican sus poemas o aparecen entrevistados.

La apertura al mundo externo, a la modernización, pasa primero por un cambio en el modo de vida antes que por un cambio en las acciones productivas. La modernización en la palabra no lleva implícita una modernización de la producción, un desarrollo.

El "talismán", a que nos hemos referido, no representa para el "ex alumno" un testimonio del reconocimiento por el éxito obtenido en la producción de ciertas hortalizas sino que constituye el recuerdo de alguna reunión que haya animado con los sones de su guitarra o del discurso que pronunciara en esa ocasión 3/.

En cuanto a los programas de formación profesional destinados a jóvenes cesantes, realizados en la ciudad de Osorno, podemos decir que éstos daban una preparación técnica que les permitía, por ejemplo, ejecutar una instalación en línea de ampolletas o colocar un timbre de llamada sin embargo, sólo uno de ellos consiguió un trabajo relacionado con esa especialidad.

3/ Campamento de Verano, Linares, 12 al 19 de enero de 1988.

Por otra parte, aunque estos programas no logran crear una calificación profesional, evitan que los jóvenes desempleados se involucren en actividades delictuales o caigan en el alcoholismo o la drogadicción. Sin duda que tales logros pueden ser considerados de la mayor importancia, no obstante, cabe el legítimo derecho a preguntarse si no existirá una forma más eficaz y directa de impedir las disfunciones sociales.

Asimismo, podemos pensar que la incapacidad de hacer emerger productores o personal calificado hace difícil que ellos puedan convertirse en actores sociales. Esta experiencia de expresión, abre la puerta a un mundo de frustración.

Desde otra perspectiva observamos, además, que los efectos de los programas de formación consolidan una cultura y una economía campesina que no ha logrado insertarse en un proceso de desarrollo global. En otros términos, los resultados obtenidos por medio de los programas de formación modifican en mayor grado el nivel relacional de los participantes (de las personas formadas) que sus niveles productivos y estructurales.

En síntesis, la formación de adultos no ha conseguido superar las barreras de la exclusión. Por lo tanto, una política de educación de adultos en este período de transición a la democracia, no puede ignorar estos hechos. Una educación centrada en la ideología de la identidad y de la expresión psicosocial no puede, en el futuro, encubrir la marginalización creciente de los sectores campesinos causada por el fuerte desarrollo del capitalismo agrario y que no ha conseguido ser superada mediante la puesta en práctica de un recetario "alternativo" o "apropiado". La educación, en democracia, debe buscar insertar a los campesinos, en primer lugar, en actividades productivas (más que en actividades psico-sociales) y, en segundo lugar, insertar a los campesinos en una economía extrapredial que corresponda a planes regionales y nacionales de desarrollo.

4. PROPOSICIONES PARA LA TRANSICION A LA DEMOCRACIA

Finalmente, nos permitiremos formular algunas proposiciones o criterios normativos que estimamos deben ser tomados en cuenta para una elaboración de políticas específicas.

Lo anterior es de gran importancia, por cuanto la Educación de Adultos no ha logrado ser, después de 1973, una herramienta de desarrollo y se ha caracterizado, más bien, como una herramienta de expresión. Sin embargo, no debemos olvidar que ello se ha desenvuelto en un medio de gran fragilidad social provocada por la dictadura y las políticas económicas aplicadas en el campo.

- a. Durante el proceso de transición a la democracia se debe impedir que la formación de adultos sea utilizada para encubrir los efectos de la marginalización que producen los programas de formación. La pedagogía centrada en la expresión psico-social y en metodologías llamadas participativas, alternativas y apropiadas sólo ha logrado definir identidades, pero, a la vez, ha consolidado las exclusiones existentes.
- b. Es necesario diferenciar contenidos (políticos, económicos, sociales, culturales y productivos) en los programas de formación e insertarlos en políticas globales de desarrollo rural.
- c. Establecer módulos educativos que puedan ser intercambiables dentro de un currículo amplio de formación (por ejemplo, contabilidad, mantención de maquinarias, técnicas de riego, sanidad animal, etc.).
- d. Concebir un sistema en que la Educación de Adultos sirva de puente o de acceso entre la vida del trabajo y la vida del

estudio. Vale decir, que sirva de nexo entre la escuela y el trabajo.

e. Asimismo, la Educación de Adultos no debe ser una educación de contenido diferenciado de la educación formal, pues ello conduce a una educación paralela, de segunda clase, y a una cultura de tercer orden. Lo último, haría imposible que cumpliera con su función de continuidad educativa en la sociedad.

f. Se requiere, además, elaborar una metodología pedagógica adaptada a la situación de adulto y trabajador, sin sacrificar la calidad de los contenidos, mediante el establecimiento de historias paralelas a las historias de vida personal que sirvan de referente para el currículo formativo.

g. Es indispensable, también, que exista un reconocimiento y certificación oficial de los exámenes rendidos.

h. Finalmente, es necesario crear un fondo destinado a la Educación de Adultos financiado por las empresas del área privada, el Estado y los propios trabajadores, con participación de las organizaciones laborales y del Ministerio de Educación en la planificación, ejecución y control de las tareas y recursos.

B I B L I O G R A F I A

Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe.
Seminario Regional, Brasilia, Brasil, 1987.

Alvarez F.; C. Cardemil y L. Bustos. Realidad rural y educación.
CIDE, Santiago, 1985.

Baraona Rafael. Conocimiento campesino y sujeto social campesino,
en: La producción de conocimientos en el medio campesino.
PIIE, Santiago, 1987.

Bengoa José y otros. Educación y movimientos sociales. DT N°66.
SUR, Santiago, 1987.

Briones Guillermo. La desigualdad educativa en las áreas rurales
de Chile. PIIE, Santiago, 1985.

Briones Guillermo. La evaluación interactiva. PIIE, Santiago,
1988.

Cereceda Luz y Liliana Barría. Comportamiento económico y racio-
nalidad del campesino. Santiago, 1984.

CES (Centro de Estudios Sociales). Materiales de trabajo para
capacitadores sindicales. CES, N°12, Santiago, 1986.

Corvalán Javier. Programa de administración predial. CIDE-
FLACSO, Santiago, 1985.

Costa B. Para analizar una práctica de educación popular. ECO,
N° 9, Santiago, 1985.

Chateau Jorge. Programa de educación campesina. CIDE-FRADER,
CIDE-FLACSO, Santiago, 1986.

Desroche Henri. Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée. Université Coopérative International, Ottawa, 1984.

Desroche Henri. Pratiques du récit de vie, théories de la formation en: Cahiers de la Section de Sciences de L'Education, N°44, Geneve, 1985.

Dubar Claude. Formation permanente et contradictions sociales. Editions Sociales, Paris, 1980.

Dumazedier J. y N. Samuel. Société éducative et pouvoir culturel. Editions du Seuil, Paris, 1976.

De Schttler A. La investigación en Educación de Adultos en América Latina. CREPAL, Patzcuaro, México, 1980.

ECO, ¿Qué es la comunicación popular alternativa?, N°1, Santiago, 1980.

ECO, La Educación Popular: Un desarrollo que se actualiza, N° 10, Santiago, 1985.

Falaha L. Boris. Formation des adultes et processus de changement en: Formation outil de developpement, Cahier N°1, Paris, 1983.

Falaha L. Boris. Formación de adultos: ¿Desarrollo o exclusión?, FLACSO Contribuciones N°47, Santiago, 1987.

Falaha L. Boris. Formación de adultos, sistemas de formación y efectos de desarrollo. FLACSO, DT N°367, Santiago, 1988.

Finger Matthias y Christine Josso. Practique du récit de vie et théories de la formation. Cahiers N°44, Geneve, 1985.

Freire Paulo. Lettres a la Guinée-Bissau sur l'alphabetisation en: Cahier libres, N°343, Maspero, Paris, 1978.

Gajardo Marcela. La educación popular en Chile. Un esfuerzo de sistematización. Santiago, PIIE, 1982.

Gajardo Marcela. Apreciaciones críticas sobre la concientización y la educación popular en los países latinoamericanos. DT FLACSO, Santiago, 1987.

García-Huidobro J.E. Educación de Adultos: Necesidades y políticas. Santiago, CIDE, 1985.

Gómez Sergio. Organismos privados de desarrollo rural. Algunas características básicas. DT No 349. FLACSO, Santiago, 1987.

Gómez Sergio y J.Echeñique. La agricultura en Chile. FLACSO, Santiago, 1988.

Institut National de Education Populaire. Les cultures populaires. Permanence et émergences des cultures minoritaires locales, ethniques, sociales et religieuses. Privat, Toulouse, 1979.

Lladser María Teresa. Centros privados de investigación en ciencias sociales en Chile. AHC-FLACSO, Santiago, 1986.

Meister Albert. Alphabétisation et développement. Le role de l'alphabétisation fonctionnelle dans le développement économique et la modernisation. Editions Anthropos, Paris, 1973.

Monteil Jean-Marc. Dynamique sociale et systemes de formation. Paris, 1985.

Parra R. y otros. La educación popular en América Latina. BEF KAPELUSZ, Buenos Aires, 1984.

Richards H. La evaluación de la acción cultural. Estudio evaluativo del Programa Padres e Hijos (PPH). CIDE, Santiago, 1985.

Sainsaulieu Renaud. Sociologie de l'organization et de l'entreprise. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques & Dalloz, 1987.

Sainsaulieu Renaud et le CESI. L'effet formation dans l'entreprise. Dunod, Paris, 1981.

Schkolnik M. y M. Velásquez. Manual de Educación Popular. Problemas económicos y sociales. PET, Santiago, Chile, 1986.

Taller de Cooperación al Desarrollo. Los organismos no gubernamentales en la cooperación al desarrollo. Santiago, 1989.

Tedesco Juan Carlos. Los paradigmas de la investigación educativa. Contribución N°38. FLACSO, Santiago, 1986.

UNESCO-CEAAL. Estado y organismos no gubernamentales América Latina. Estrategias para la Educación de Adultos. Santiago, 1988.

Valenzuela José A. y Francisco J. González. La producción campesina. Un desafío tecnológico y educativo. Santiago, s.a.

Walker H. Una evaluación para los proyectos de educación popular. DT CIDE, Santiago, 1982.

Werthein J. La educación de adultos en los procesos de desarrollo rural. IICA, Rio de Janeiro, 1983.

