

## ***Curriculum* y trabajo, tentativas para organizar la actividad productiva como ambiente educativo**

---

**Raymundo Andrade Peralta**

### **I. EL POTENCIAL EDUCATIVO DEL TRABAJO**

Existe el acuerdo general de considerar al trabajo como la actividad que permitió al ser humano desarrollar sus atributos de comprensión y transformación de la realidad. Las formas de resolver los problemas de alimento, vestido, vivienda, transporte, etc., a través de la actividad del trabajo, llevaron a un conocimiento cada vez más complejo de la naturaleza y a la adquisición de distintas habilidades. Cada nuevo conocimiento, cada nueva habilidad implicó un nuevo impulso para resolver de manera más efectiva y con relativa facilidad los problemas de la sobrevivencia.

Este desarrollo enriqueció no sólo el entorno natural y social, sino la naturaleza humana misma, al adquirir nuevos sentidos en el manejo de su espacio y tiempo, al mejorar sus procesos de pensamiento, sus medios de comunicación y al percibir, entre otras, las ventajas de la organización social que se derivaban de la actividad productiva. Estos nuevos sentidos se transformaron en expresiones culturales de los grupos, en patrimonio humano que fueron caracterizando su peculiaridad.

Como tal, resultó natural que un contenido fundamental para la sobrevivencia en la socialización de las nuevas generaciones fuera la adquisición de los conocimientos y las habilidades relacionados con el trabajo, cada vez más en una raigambre que integraba la cosmovisión del grupo humano. Es decir, no sólo el conocimiento práctico o la

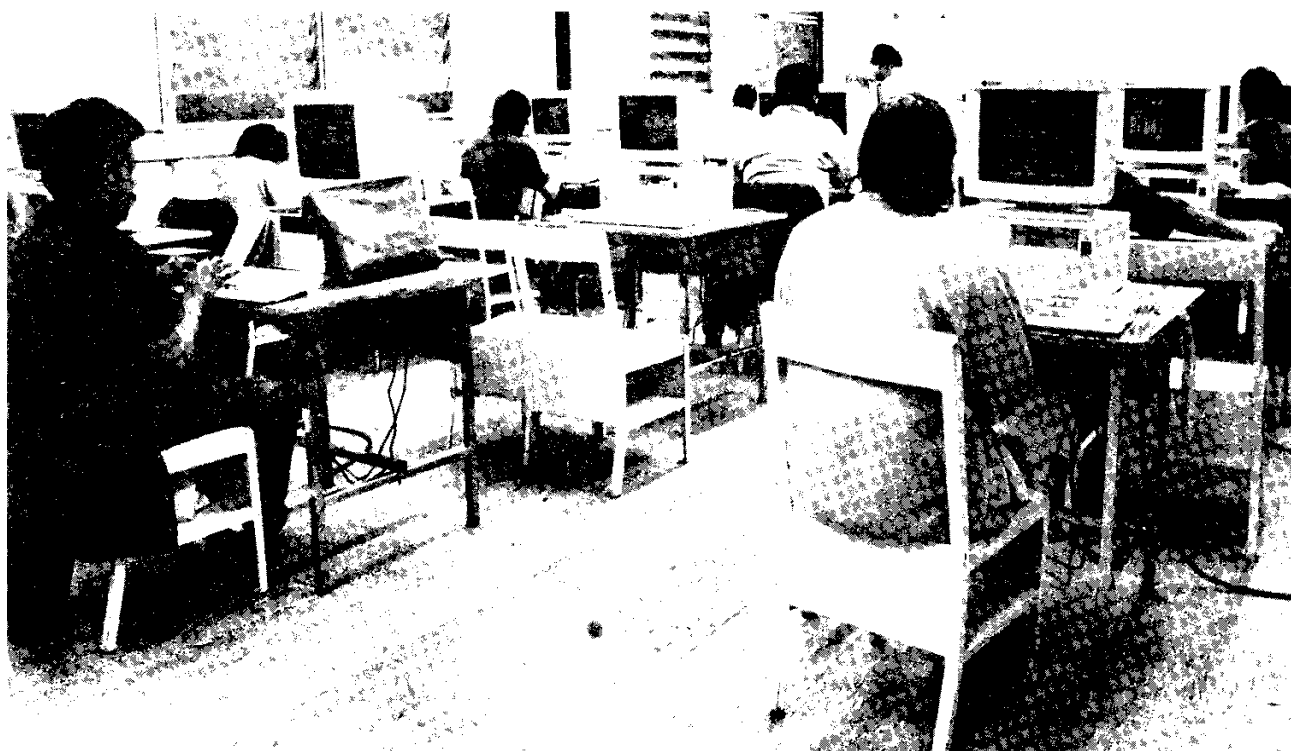
tecnología rudimentaria, sino también el conjunto de sus referentes sociales: actitudes, respetos, miedos, certezas.

De esta manera, el ámbito del trabajo se fue constituyendo en un rico espacio de formación humana, en el cual se podían adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para "ser alguien en la vida". Al respecto, en nuestro tiempo aún se acuñan las frases: templar el carácter, saber ganarse la vida, aprender a ser hombre, aprender a valorar las cosas, conocer el mundo, etcétera.

La tarea de formarse en torno al trabajo fue adquiriendo mayor complejidad conforme el mismo trabajo incorporó nuevos procedimientos, nuevas técnicas, de tal manera que acrecentó su importancia no sólo por los conocimientos y habilidades que en ella se adquirían, sino también por los sentidos de relación humana, de creación cultural y de fortalecimiento de la personalidad que contribuía a desarrollar.

Esta valoración ha llevado a identificar al trabajo como uno de los principales ámbitos cotidianos y naturales del ser humano. Desde su realización van surgiendo los bienes de consumo, los medios de comunicación y de producción, los espacios habitacionales y de recreación, transformaciones que sobre el medio natural ejerce el ser humano, en suma, las expresiones culturales que van caracterizando a los pueblos.

La relación del trabajo con la gestión de una identidad social es evidente en la historia de los pueblos. Tal como lo dice Blackwell (1981: 4), el trabajo permite descubrir-



se a sí mismo y también descubrir a los demás; en este sentido, ubica socialmente. Pone de manifiesto las capacidades propias y las de los demás, la inclinación hacia ciertos aspectos y actividades, a la vez que las desarrolla.

En tanto que se constituyen ambientes de relaciones que pueden favorecer la convivencia, la socialización y la solidaridad entre las personas y los grupos sociales, la actividad productiva tiene importantes implicaciones en la formación de las identidades culturales. En este sentido destaca el trabajo como práctica social, como actividad implicadora de los demás, que lleva a poner en común voluntades y recursos presentes en el entorno inmediato (Martínez, 1990: 6).

De igual manera, el trabajo como acción del hombre sobre el medio, le ha permitido comprender mejor su mundo. La vinculación de una actividad reflexiva, que es propiciada por la educación, con el trabajo, hace patente a los sujetos el por qué y el para qué de sus aprendizajes, induciéndolos a identificar el efecto de sus acciones en la intercausalidad de los fenómenos que a primera vista les resultan simples, pero que a medida que comprenden la interacción van tomando conciencia de su complejidad y de cómo les afectan en su vida individual y social.<sup>1</sup>

Schmelkes (1988) ha dicho también que el trabajo "aumenta la capacidad de los individuos de percibir nuevos tipos de problemas, de clasificar dichos problemas y de encontrar formas de resolverlos".

Las dificultades y los fracasos en el desarrollo de una actividad productiva hace evidente la necesidad de otros conocimientos y habilidades, en este sentido empuja hacia la reflexión en torno a la experiencia, lleva a poner en juego la creatividad y la imaginación; el trabajo se convierte en un espacio privilegiado de la experimentación. Suscita expectativas de nuevos aprendizajes en un ambiente de significado que lo relaciona con la sobrevivencia, con el mejoramiento de las condiciones de vida, con la conquista de tiempos para la comunidad y el ocio.

El surgimiento de expectativas de aprendizaje se encuentra relacionado con los niveles de organización productiva y social. Es decir, mientras es mejor la organización para el trabajo y con perspectivas de desarrollo más amplias, la identificación de necesidades suele ser más precisa y diversificada.

Independientemente del grado de desarrollo de la actividad productiva, su realización implica vincularse con distintos saberes: científicos y tecnológicos, populares y empíricos (Prado, 1984: 202). No solamente con lo que encuentra vinculación directa (en su realización técnica), sino también en una ampliación de la perspectiva con otros contenidos de implicación social, cultural, ecológica y estética.

Por ello, vale decir que el desarrollo de la actividad productiva, en todos sus aspectos, genera y recrea una cultura del trabajo, en la cual se caracterizan los procesos

tecnológicos, las interrelaciones sociales, las tradiciones y las innovaciones. El carácter específico de su realización, sobre un determinado objeto, en ciertas condiciones y por sujetos particulares, hacen posible cierto grado de creatividad, criticidad e innovación (Prado, 1984: 226), para no ser solamente el constructor de conocimientos y habilidades socialmente constituido, sino una realidad en permanente transformación.

En resumen, la actividad productiva representa para el ser humano un espacio básico de realización, que lo interrelaciona con su proceso general de formación. En este sentido, se ha buscado aprovechar su potencial pedagógico en los distintos proyectos y programas que, con distinto éxito, se han realizado en nuestra Región. Sin embargo, el enfoque más generalizado y aplicado de esta vinculación ha reducido el potencial educativo del trabajo en aras de la eficiencia economicista.

## II. EL TRABAJO COMO ALIENACION DE LO HUMANO

Paradójicamente, en el mundo moderno que presume los conocimientos científicos y tecnológicos más avanzados, el trabajo se ha convertido para la mayoría de los seres humanos en una pulsión de la sobrevivencia. De hecho, desde el esclavismo hasta el momento en que la fuerza de trabajo se convirtió en una mercancía más y en que la obtención de la plusvalía privó como finalidad principal, el trabajo adquirió un sentido alienante y de expropiación de la naturaleza humana.

Al respecto, es clásico el análisis marxista que señala la alienación que sufre el obrero en relación con el proceso productivo y el producto de su trabajo; cómo al perder la propiedad sobre los medios de producción queda reducido a un apéndice de la máquina en el paroxismo de la producción industrial.

Ciertamente, en otros ámbitos el trabajo conservó la frescura de interrelación con la naturaleza y de favorecer el enriquecimiento humano (en el ámbito de la familia y de la comunidad, en el arte y aún en círculos gremiales); ámbitos que la industrialización y la modernización considerarían anacrónicos y rudimentarios, pero en cuyas expresiones actuales es posible constatar una manera distinta de vivenciar la jornada de trabajo.

El predominio del trabajo asalariado, mecanizado y sofisticadamente especializado, invadió todos los resquicios de la actividad productiva del ser humano, y su carácter formativo original se encuentra cada vez más degradado (o por lo menos transformado) en la tecnificación y alienación industrial; difícilmente otorga otras alternativas, pues aún la fuerza de trabajo excluida (una tendencia agudizada con las tecnologías ultramodernas) no puede evitar la degradación de la capacidad humana para el

trabajo, tal como puede verse en el subempleo y el desempleo forzado.

El trabajo ya no puede caracterizarse como fuente de autorrealización humana, en todo el sentido de esta expresión. El factor determinante de su degradación ha sido el modelo de desarrollo centrado en la obtención de la ganancia, propiciador de la competencia y el éxito individual, y la explotación intensiva e irresponsable de la capacidad humana y de los recursos del ambiente natural.

Pero cabe aclarar también que si las condiciones para el disfrute y la realización a través del trabajo se han vuelto adversas, no por ello ha dejado de ser el ámbito de socialización que siempre fue. En él se siguen gestando las concepciones adultas de la vida y la realidad, se toman posiciones políticas, se cultiva la solidaridad y se construyen los pequeños proyectos de vida cotidianos, por señalar algunos aspectos.

La complejidad, la diversidad y la especialización del trabajo moderno plantean, asimismo, la necesidad de adquirir conocimientos y habilidades más complejos y especializados. La productividad se relaciona entonces, entre otras cosas, con la selección y el manejo adecuado de métodos y técnicas modernos de trabajo, y con formas de organización productiva y social, ya sea en la concepción eficientista de la modernidad o en la perspectiva ecológica de los modelos alternativos de desarrollo.

Esta necesidad de especialización (de cualificación de la fuerza de trabajo) se ha venido abordando mediante acciones de formación y capacitación profesional o laboral, las que constituyen en el momento actual la forma predominante de formación para el trabajo. Esta práctica educativa ha constituido un saber metodológico que permea todo diseño de proyecto que vincule educación y trabajo. Por ello, es importante someterlo a un análisis de su racionalidad, a fin de comprender la intención que guarda.

## III. EL ENFOQUE TECNICISTA EN LA FORMACION PARA EL TRABAJO

El enfoque educativo que predomina en la formación laboral manifiesta la lógica del capital, al enfatizar lo útil y lo rentable en la perspectiva técnica de la producción de valores de cambio. Un trabajo vale si lo que produce tiene valor en el mercado. Por ello, la formación para el trabajo será juzgada como eficiente en la medida que proporcione los conocimientos y las habilidades necesarias para un oficio o una profesión rentable, aun cuando el sentido de identificación vocacional esté ausente (lo cual entraña que la identificación con un oficio disfrutable y reconfortante pasa a segundo plano).

Los programas educativos en esta perspectiva suelen seguir criterios pragmáticos antes que reflexivos de la potencialidad formativa del trabajo. Esto permite la repro-

ducción de la práctica educativa dentro de los límites empíricos de la experiencia concreta. La experiencia es un conocimiento validado que habla por sí mismo y que no sólo ignora sus ligazones con la teoría, sino que aún la desprecia.

En aras de la eficiencia, la capacitación debe responder a las necesidades del mercado con la adquisición de conocimientos técnicos y prácticos, por lo que se soslaya la comprensión de los factores estructurales de la problemática laboral y productiva y las implicaciones científicas y sociales del conocimiento tecnológico.

El marco conceptual que guía el trabajo docente suele ser muy limitado en cuanto a la trascendencia e implicación de los contenidos; más bien la tarea se entiende como administración de conocimientos, sin problematización ni contextualización. Si se hace alguna vinculación, se refiere a la realidad inmediata del trabajo y a sus cuestiones técnicas.

Los alumnos adoptan el marco de construcción de conocimientos del maestro como el único válido, lo cual significa la reproducción de una concepción reduccionista de la ciencia, de la tecnología y de la práctica laboral. Bajo una perspectiva racionalista y tecnocrática la ciencia es una caja de herramientas manipulatorias (Edgar Morín, 1988) de la cual se echa mano sin considerar la responsabilidad moral de su uso. Así, la teoría es más técnica que reflexiva, más pragmática que interrogante y más tecnocrática que humanista.

Los libros y los paquetes didácticos empleados en la educación técnica reproducen también la misma orientación educativa. Compendian un conocimiento fraccionado y especializado, estandarizado para responder al consumo de la clientela estudiantil. Son instruccionales, esquemáticos e instrumentalistas, organizados con una noción conductivista del aprendizaje (Giroux, 1987).

En resumen, las acciones educativas y de capacitación se organizan con sentido administrativista y de inversión redituable, como si la formación y la capacitación laboral fueran solamente una etapa más del proceso productivo o un insumo más de producción. Por ello, los proyectos de educación-trabajo suelen ser "mundos cerrados", pretendidamente controlables y previsibles, ajenos a la problemática social, aun cuando ésta tenga siempre la última palabra para determinar el éxito o el fracaso educativo.

Este conjunto de prácticas, según se viene señalando, se ha vuelto costumbre y la manera "normal" de desarrollar la educación técnica. Sus criterios organizativos son los que privan cuando se plantea vincular la educación con el trabajo, de tal manera, que buena parte de los fracasos en los proyectos y programas se deben a la concepción instrumentalista y reduccionista de dicha vinculación.

#### IV. LA LOGICA DE LA PLANEACION EDUCATIVA

En otro plano, la planeación educativa no ha escapado a los reduccionismos de la administración económica. Incluso, buena parte de los criterios de organización de los sistemas educativos tienen su paralelismo con los sentidos de organización del aparato productivo. Bajo el enfoque de sistemas se continúa pensando a los seres humanos, los conocimientos, las habilidades, la infraestructura, como insumos de los procesos educativos para obtener los productos requeridos por el estado actual de cosas.

En esa lógica, no es de extrañarse que al *curriculum* (como proyecto formal y normativo de la educación) se le conciba como un sistema cerrado de entradas, procesos y salidas; y que por lo mismo, el énfasis en su elaboración y realización esté puesto en el control centralizado de la práctica educativa y de sus resultados.

Los modelos curriculares organizados con esta óptica constituyen estructuras que facilitan la distribución de conocimientos e información, pero no son propicias para recrear y transformarlos, lo cual estaría implicando su verdadera apropiación. "La ciencia sale al encuentro de los estudiantes como saber cerrado..." (Dichauz, 1983: 34), formateado para ser digerido.

El sentido prescriptivo de las estrategias de aprendizaje imposibilitan el ejercicio creativo e innovador de los docentes, por lo que no se contribuye a su profesionalización como trabajadores de la educación, ya que son pensados como meros ejecutores de las actividades de aprendizaje (J.G. Sacristán).

En el *curriculum* se prioriza la imagen formal, como documento técnico, donde lo importante es el diseño instrumental más que la sustancia que contiene; sus elementos técnicos tienen mayor relevancia, por sí mismos, que el proyecto educativo que tratan de facilitar. Con este tenor, proliferan los modelos de enseñanza con distintas propuestas estructurales de organización de sus contenidos, que imprimen al diseño un grado de sofisticación que requiere más que nunca de la competencia de especialistas.

Con esta imagen del *curriculum* se favorece la tendencia a centralizar la toma de decisiones, la persistencia a ignorar la realidad diversa con planteamientos homogeneizantes y autoritarios, y a pensar al servicio educativo como un bien que se administra a la población con el derecho de interpretar sus necesidades y expectativas educacionales, y de imponerle una sola concepción de los valores fundamentales que hacen referencia a la identidad, a la cultura, al desarrollo y al progreso.

#### V. LA TRASCENDENCIA DE LOS PROYECTOS DE EDUCACION Y TRABAJO

Han sido evidentes hasta ahora las limitaciones del enfoque economicista y tecnicista en el desarrollo de pro-

yectos de formación laboral. La propia lógica del modelo modernizante de desarrollo, con su tendencia a la tecnificación cada vez más sofisticada del trabajo, ha frustrado las expectativas de empleo. Los mismos procesos productivos de alta tecnología exigen de los trabajadores una mayor capacidad de diseño, creatividad e innovación que no la proporciona el modelo tradicional de capacitación laboral.

Socialmente, tampoco se ha contribuido a disminuir la desigualdad y el desempleo, porque finalmente éstos no son problemas meramente económicos, sino estructurales y con implicaciones de tipo político y cultural.

Las necesidades que se esgrimen a nombre del "desarrollo nacional" no corresponden a las necesidades concretas de las poblaciones destinatarias, llámense desempleados, campesinos, indígenas, sector informal, mujeres, jóvenes, etc., pues éstos pocas veces pueden expresar y lograr que se consideren sus condiciones específicas de existencia, el valor de sus conocimientos, sus recursos y sus propios proyectos de vida, encarnados en la cotidianidad.

Lo más recurrente es que los proyectos educativos con vinculación al trabajo productivo, organizados con sentido social o desde los gobiernos, se encuentran desfasados del desarrollo tecnológico de los actuales sistemas productivos, en tanto carecen de verdaderos apoyos crediticios y de maquinaria. Por ello, distintos estudios han señalado como dos errores importantes: adecuar incondicionalmen-

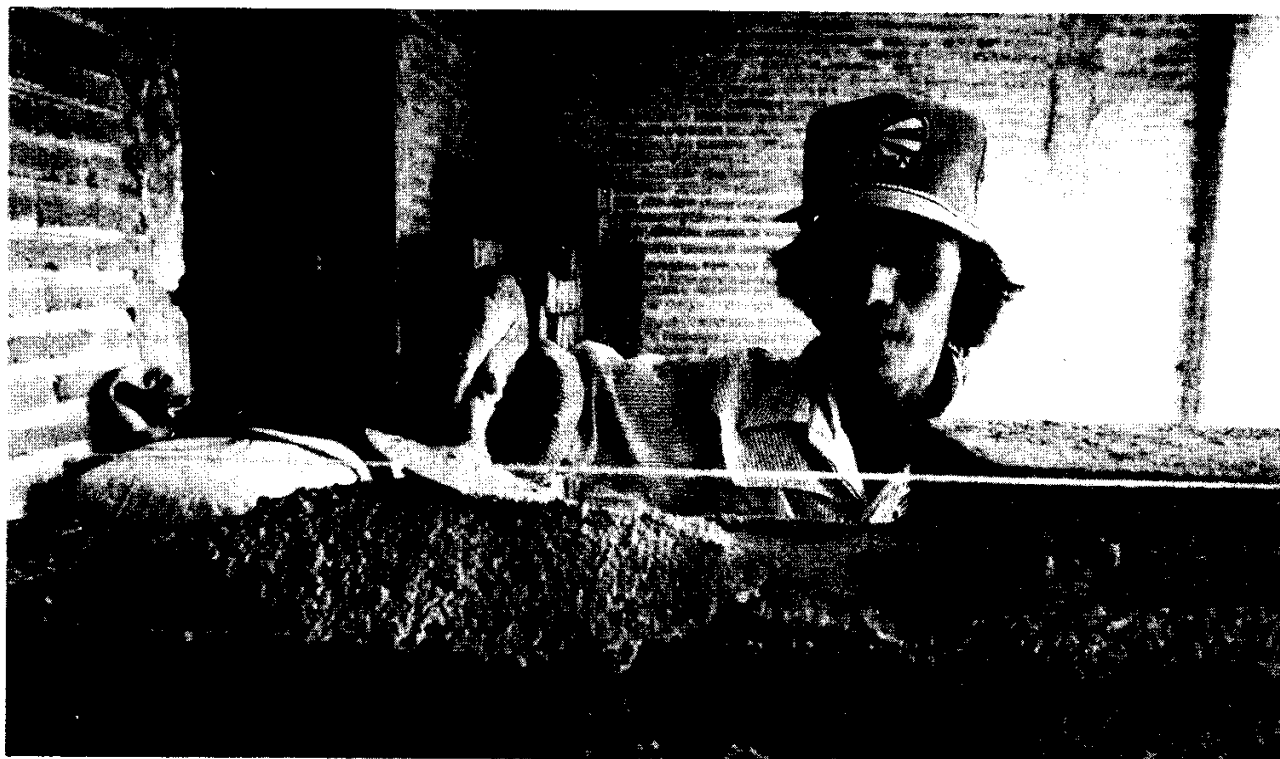
te la educación a las necesidades del mercado y tratar de imponer la lógica sistémica y el *ethos* utópico de la educación al mundo de la producción.

El otro gran vacío que ha limitado los logros y la trascendencia de estos proyectos, ha sido la falta de un pensamiento ecológico que pudiera orientar hacia un aprovechamiento integrado a nivel local y regional de los recursos renovables y no renovables del medio ambiente, el cual muestra en su deterioro la irresponsabilidad de una concepción utilitarista y deshumanizada del desarrollo.

#### VI. UN CAMBIO DE ENFOQUE EN EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS DE EDUCACION Y TRABAJO

Con el fin de recuperar el potencial educativo del trabajo para contribuir a una formación integral del hombre y de tratar de superar el sentido pragmático y utilitarista con que regularmente se organiza esta vinculación, uno de los campos desde donde habrá que replantear el significado de este binomio es el de la planificación de los propios proyectos, sin perder de vista los factores sociales e históricos que determinan su viabilidad y pertinencia.

Los proyectos de educación y trabajo no sólo deben suscitar la discusión en torno a cómo organizar mejor los ambientes y recursos educativos o cómo responder a las necesidades de los procesos productivos, sino también



atender al enfoque teórico desde el cual se definen los conceptos de educación, trabajo, producción, bienestar y desarrollo.

En este sentido, habrá que buscar formas de organización que desde su fundamentación y metodología combinen la eficacia para responder a las problemáticas actuales del trabajo, sobre todo de las poblaciones empobrecidas, y la equidad para contribuir a una igualdad social, implicada en los anhelos de democratización de nuestros pueblos.

Por principio de cuentas se plantea como tarea urgente restablecer la congruencia en dos aspectos básicos en que se manifiesta la problemática de la educación vinculada al trabajo: primero, cómo corresponder con proyectos educativos viables y pertinentes a las expectativas diversificadas y contradictorias de la sociedad; y segundo, desde una concepción integrada y humanizada de la vinculación educación-trabajo, cómo trascenderla a su concreción real.

En el primer aspecto, parece ineludible desarrollar formas descentralizadas y participativas de planificación, que mediante el fortalecimiento de formas organizativas locales ayuden a reconstituir el tejido social. Al respecto, en la región latinoamericana se han venido desarrollando distintos modelos más abiertos y participativos que potencian estrategias de autogestión y de impacto local y regional. En distintos países se están trabajando formas descentralizadas del desarrollo curricular, en las cuales adquieren un papel más protagónico las instancias organizativas locales, entre las que destaca el municipio o el ayuntamiento.

De igual manera, desde la perspectiva del etnodesarrollo, los proyectos de educación y trabajo ponen mayor atención a la implicación sociocultural de sus planteamientos. De esta manera procuran rescatar tecnologías tradicionales y saberes populares, con una cosmovisión más respetuosa y ecológica del medio social y natural.

Hay una preocupación cada vez más generalizada para integrar dos procesos de formación -el humanista y el técnico- que por sí solos han demostrado su ineficacia. Se habla de aprovechar el potencial educativo del trabajo en la perspectiva de proyectos de vida que encarnan en grupos sociales concretos y en situaciones específicas.

Ello implica operar en el "deber ser y poder ser" de la planificación con valores e intereses diversificados y plurales que correspondan a las realidades de los distintos grupos que componen nuestras sociedades. En este sentido, también la realización de proyectos productivos o relacionados con el trabajo adquiere un carácter relativo y plural en cuanto a su trascendencia e impacto social.

A este respecto, hay otra discusión, con aún bastante tinta por usarse, que refiere al modelo de desarrollo en que habrá que suscribir los proyectos de educación y trabajo. Desde los gobiernos y organismos de representación na-

cional (empresarios, partidos políticos, centrales obreras) se habla del desarrollo nacional como un solo proyecto, generalmente autofundado, que debe corresponder a los procesos de globalización del mercado mundial y del desarrollo tecnológico. Sin embargo, como se ha dicho antes, dicho proyecto conlleva una lógica excluyente de la fuerza de trabajo, de los países atrasados y de los grupos socialmente menos favorecidos.

Por otro lado, estos grupos excluidos de los frutos de la modernización, recurren a organizaciones informales de producción y a otras que refieren a la tradición de los pueblos con una concepción distinta del desarrollo, frecuentemente más humanista y ecológica. Aunque han sido juzgadas y combatidas como formas arcaicas y premodernas de desarrollo, muestran en la actualidad una vitalidad renovada para plantear otras alternativas en la adquisición de niveles de bienestar material y espiritual, dentro de las cuales la riqueza pedagógica del trabajo es manifiesta.

El Estado, la empresa privada, las instituciones especializadas en general, los grupos y movimientos organizados de la sociedad civil, constituyen sujetos enfrentados al potencial de su interrelación (y de su conflicto), para generar proyectos de distinta índole, pero con la intención manifiesta de trascender la concepción reductiva de educación y trabajo, en los ámbitos local, regional y nacional. Ello también plantea la necesidad de una coordinación intersectorial e interinstitucional que supere el estilo de trabajo disperso, competitivo e incommunicado que derrocha los escasos recursos con que cuentan nuestros países para sus programas de desarrollo.

Dentro de esta perspectiva, el *curriculum* como proyecto socioeducativo puede estar planteado como un poderoso instrumento de organización de los ambientes de interrelación de la educación con el trabajo, y también en la gestión de una identidad cultural que, como se ha dicho anteriormente, se encuentra subyacente e integrada a los procesos del trabajo.

En el segundo aspecto, el de la concreción del enfoque educación-trabajo, y que puede estar expresado en la estructuración del *curriculum*, para superar la concepción eficientista y conductista de la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades relacionados con el trabajo, habrá que pensar en procesos educativos que se caractericen por:

- Una formación flexible, polivalente e interdisciplinaria que huya de los esquemas y contenidos rígidos, cerrados y uniformes.
- Una formación que trabaje más los aspectos metodológicos y actitudinales que los cognoscitivos.
- Una formación que incentive los aspectos organizativos y de gestión, y que posibilite, en definitiva, el autoaprendizaje.
- El desarrollo de competencias como el trabajar en equipo, participar en la vida social, aprender y seguir aprendiendo, y el hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad (March, 1987: 222-223).

También Fajnzylrer (1988: 63) ha señalado una serie de desafíos para los programas de formación laboral: el primero, elevar el nivel analítico de la formación básica (lectura, escritura, matemáticas y ciencias naturales). El segundo desafío busca dar satisfacción a las aspiraciones de universalizar el acceso a la información, mientras que el tercero procura romper con la discontinuidad que se observa entre el mundo del estudio y del trabajo.

No se trata de sumar dos estilos de formación: el humanista y el técnico -que se han desarrollado con concepciones limitadas-, ello supondría sumar sus errores; uno ha exagerado la utilidad y la eficiencia de sus contenidos; el otro ha querido manejar valores universales desvinculados de lo real. Más bien parece necesario repensar la vinculación en términos de integración, con una concepción global del quehacer humano frente a lo natural y lo social.

Hay proyectos estrictamente productivos, como los hay exclusivamente educativos, y aquellos otros que intentan aprovechar el ámbito del trabajo para generar procesos de formación; pero en todos los casos es posible y necesario desarrollar una concepción de práctica transformadora del ser humano como quehacer múltiple y polivalente.

#### NOTAS

1) Varias de estas reflexiones corresponden al marco teórico de un anteproyecto de elaboración curricular-organización productiva de CIEPSE, A.C., México, 1989 (Doc. de trabajo).

#### BIBLIOGRAFIA

- BLACKWELL, Andrés. "En busca del aprendizaje permanente". Ponencia en las II Jornadas de Análisis Institucional de la Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 1981.
- CIEPSE, A.C. "Anteproyecto de elaboración curricular-organización productiva". México, 1989 (Doc. de trabajo).
- GORZ, André. "Edgar Morín o el paradigma de los organismos vivientes" En: *La Jornada de los Libros*, suplemento de *La Jornada*, México, D.F., 30 de julio de 1988.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. Cortez Editora/Autores Asociados, Sao Paulo, 1987.
- LAUTARO PRADO, B. "Capacitación, ciencia y técnica. Hacia una clasificación de los modelos de concurso". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Centro de Estudios Educativos, México, 1984.
- MARCH I. CERDA, Martí. "La profesionalización del papel pedagógico de las empresas". En: Cobam, A.V. y colaboradores, *Modelos de intervención socioeducativa*. Narcea, Madrid, 1987.
- MARTINEZ CHAVEZ, Antonio. "Cooperación fraterna: el factor humano del desarrollo". CREFAL, Pátzcuaro, 1990 (Doc. de trabajo).
- SCHMELKES, Sylvia. "Postalfabetización y trabajo en América Latina". PREDE/OEA, Montevideo, 1988 (Doc. de trabajo).

