



---

## EL CREFAL ANTE LA EDUCACION Y EL TRABAJO: VOCACION, DESIGNIO Y ESTRATEGIA

*Eduardo Prieto*

---

La esencia del CREFAL es una vocación, un designio y una estrategia. Nuestra vocación es latinoamericana; el designio es el de la educación de adultos; la estrategia, formación de formadores.

Se trata de una vocación. Porque hay un mar de voces que nos llaman: las de nuestros pueblos de América Latina. Se trata asimismo de un designio de educación de adultos, como respuesta fundamental y de orden primordial al coro de grandeza y de humillación a la vez de las voces de América Latina. Se trata, finalmente, de una estrategia de formación de formadores, para hacer que el esfuerzo sea más trascendente y que se extienda y penetre en una red diversiforme de acciones educativas.

Las voces de América Latina son un clamor que nos urge, de desesperanza y de esperanza sin embargo. Proviene de grandes conjuntos de la sociedad que viven en la pobreza, en la marginación, en la frustración impuesta por una historia de conquista y de opresión, y que no renuncian a su proyecto histórico de dig-

nidad y de liberación, ni a su idea de una Patria Grande. Las voces de América Latina buscan la unidad dialogal y de encuentro, en medio de la miríada de culturas distintas en que consistimos.

Pero la convivencia humana como diálogo entre las culturas es fundamentalmente un proyecto educativo. Educación y trabajo son los dos ejes que impulsan nuestra vida y por donde América Latina puede encontrar la salida de su postración y la vía a una calidad de vida mejor, integral, y que sea histórica y culturalmente propia. Mas, ¿por qué educación de adultos? ¿Por qué esa especialidad crefaliana, asumida como designio esencial?

La educación de adultos pertenece a la filosofía de la educación permanente, es decir, educación como un proceso vitalicio y como un modo de vida. En América Latina, además, obedece a una etiología estructural. Es una exigencia de nuestra circunstancia histórica de ser América Latina: subcontinente habitado por grandes contingentes de hombres y mujeres marginados de todo. El surgimiento de nuestras sociedades civiles a una vida digna y humana -no en un sentido integracionista, sino pluricultural y diversiforme- exige un proyecto educativo que articule orgánicamente a todas las poblaciones en la escala de diversas edades, y que nos pone de frente a la problemática específica que presenta la educación de adultos. Esta requiere de especialistas.

En el campo de la educación de los adultos, el CREFAL se empeña en la formación de formadores, de tal manera que, a nivel de las naciones y de las microsociedades comunitarias, se desencadene por todas partes un proceso endógeno de formación de los propios formadores.

Así pues, el sello distintivo del CREFAL es triple: investigación, socialización y capacitación. Ese sello, también, es el que determina al destinatario de estas líneas: los formadores de adultos, en el vasto y múltiple mundo de América Latina. La acción del CREFAL se sitúa en un marco muy general de educación y trabajo. Algo diré de ese marco en los párrafos siguientes:

- educación y trabajo a nivel preuniversitario;
- educación y trabajo a nivel universitario;
- educación y trabajo en las escuelas medias terminales;
- educación y trabajo en organismos institucionales, y
- educación y trabajo en la acción de las ONG.

En seguida, terminaré con una breve consideración sobre el CREFAL, educación y trabajo.

De Simone (1982) nos ofrece un panorama de la situación de la educación formal preuniversitaria, en relación con el trabajo. Las vías por las que la educación formal se encamina al trabajo despliegan un abanico de modalidades. Suele hacerlo a veces en el plano de la observación, con base en visitas a los sitios de trabajo, o en el plano de la operación misma, en la que los alumnos se involucran, como parte de su formación escolar.

En la modalidad de visitas, los alumnos acuden a las empresas industriales y de servicios, para observar en contacto directo los procesos de producción, las circunstancias en concreto en que éstos se dan y su relación con las estructuras referenciales económicas y sociales. Inversamente, las escuelas reciben la visita de profesionales técnicos, por cuya voz y presencia se subraya la significación para el trabajo de componentes formales de los currículos y programas.

En la modalidad operativa, los alumnos participan con trabajo en la producción real. Participar es educación por y para el compromiso y la responsabilidad social; trabajar es el paso a la madurez de aportar en la economía y para la satisfacción de necesidades comunes.

La participación escolar en el trabajo tiene lugar ora en la escuela y con los equipos y maquinaria de la misma, ora fuera de la escuela, en proyectos de desarrollo comunitario y de fomento de infraestructura.

El trabajo de los alumnos en las instituciones escolares rompe con la incongruencia del subempleo de talleres bien equipados y costosos, dándoles una dimensión social y económica. Además, la experiencia de los alumnos de llevarse al bolsillo el dinero ganado, que les permite apreciar lo que realmente cuesta, les ayuda a madurar socialmente, y da un significado subjetivo y vivencial a la escuela, vinculada efectivamente con el trabajo.

En la educación técnica industrial, en lo que respecta a la formación de obreros calificados, el plan de estudio y trabajo, en muchos casos, se desarrolla en los propios centros educativos, ejecutándose planes de producción en coordinación con la industria, lo que permite un adiestramiento práctico de los alumnos y un máximo aprovechamiento de la maquinaria instalada, en función del estudio y la producción (De Simone, 1982: 8).

El trabajo fuera de la escuela se realiza en periodo escolar o vacacional, y puede referirse a construcción o restauración de viviendas, o de la escuela misma; al cultivo de hortalizas, huertos y viveros; a la salud y la higiene, o a la protección del ambiente. En algunos países, los alumnos trabajan también en el campo o en las fábricas, con una bien planeada distribución de tiempos de estudio y de trabajo, como parte de su educación.

La estrecha relación que se establece entre los centros educacionales de todos los niveles de la educación con los centros de producción tiende a garantizar que se obtengan los beneficios que se persiguen, tanto en la formación como en el aumento de la producción y de la productividad, contribuyendo con ello al logro del principio de una nueva pedagogía (De Simone, 1982: 8).

Otra estrategia para vincular la educación formal a nivel preuniversitario con el trabajo consiste en el establecimiento de sistemas de educación terminal, inmediatamente después de la educación básica. El núcleo de esos sistemas está constituido por escuelas técnicas vocacionales y ocupacionales, que ofrecen ca-

rreras cortas y una vía rápida a la profesionalización. A la educación media se le ha orientado tradicionalmente hacia la universidad; con el sistema de educación terminal se ofrece una oportunidad de llegar al mercado de trabajo con una profesión para la que la universidad deja de ser indispensable, sin vedarse por ello a quienes ulteriormente quisieran ingresar en ella.

En la educación formal a nivel medio preuniversitario existe, pues, en América Latina, una gama de posibilidades de vinculación con el trabajo, ya sea en las instalaciones escolares o en los centros de trabajo y mediante los sistemas de educación media terminal. Ese cuadro naturalmente condiciona el campo de la educación de adultos en América Latina, en el marco amplio de la educación permanente. Es el potencial humano técnico tanto industrial como agrícola, al que la acción educativa del CREFAL dirige sobre todo sus baterías, indirectamente y a través de los encargados de la educación de adultos, en cada país latinoamericano. Es decir, el CREFAL concibe su quehacer educativo como esencialmente ligado al trabajo y la producción.

En cuanto al conocimiento que se tiene del impacto de la educación superior en el trabajo, la década de los 70 puede encontrarse reflejada en un documento publicado por Gallart (1985). A la fecha de la publicación, la autora nos advierte:

Conviene destacar que, si bien la mayoría de los trabajos registrados son de fecha relativamente reciente (más de la mitad han sido publicados entre 1980 y 1983), en la mayor parte de ellos, el tipo de datos secundarios utilizados por los autores se remite a censos e información estadística de los años 70 [...]

Este desfase de información es aún mayor para nosotros: no contamos con información global al día; sin embargo, debe advertirse que las conclusiones generales a que llega el estudio parecen tener la misma validez hoy en día. Esas conclusiones son las siguientes:

- Entre formación superior y necesidades del mundo de trabajo hay una brecha y un desajuste de perfiles. Las universidades no responden a las exigencias de los sectores productivos.
- El nivel académico de las instituciones de educación superior disminuye en razón directa del incremento de la matrícula, al ir adquiriendo dichas instituciones el carácter de educación masiva.
- Aparentemente, es un hecho no reversible el que, paralelo a la expansión del sistema educativo superior, se da un estrangulamiento de puestos y plazas en la cúpula ocupacional.
- La universidad latinoamericana ha reclutado sectores sociales medios fundamentalmente, y forma a muy pocos miembros de la clase trabajadora (cuando lo hace, es para producir el cambio de estrato social).

- La universidad latinoamericana tiene como referencia las sociedades urbanas, y sus egresados difícilmente se avienen a trabajar en el medio rural.
- No hay información estadística básica en la mayoría de los países latinoamericanos.

Respecto a la congruencia metodológica de los estudios realizados sobre educación superior y trabajo, la autora señala que las conceptualizaciones de los marcos teóricos son demasiado universales, y no toman en cuenta que al aplicarse a realidades sociales concretas se vuelven extremadamente polisémicas, y con referentes empíricos muy diversos.

Resultaría por lo tanto de gran utilidad la elaboración, realizada desde la óptica del contexto latinoamericano, de conceptos intermedios que permitan una aproximación a las estrategias de los distintos sectores sociales frente a la educación y frente al mercado ocupacional (Gallart, 1986: 22).

La autora también sugiere para el futuro investigaciones curriculares, no sólo en el estricto sentido profesionalista, sino en otro más amplio y socialmente polivalente, lo cual sería un campo fértil para una investigación participativa.

Del estudio de Gallart se desprende que la problemática más importante de la educación superior respecto al trabajo radica en las altas tasas de desempleo y subempleo entre los egresados de las universidades. Los contingentes con formación superior que no pueden ser absorbidos por las estructuras económicas y empresariales del sector formal han tendido a aumentar. Eso pone de relieve la importancia de dos cosas: 1) de la educación media terminal, más estrechamente vinculada al trabajo y formadora de cuadros técnicos que sí corresponden a las necesidades del mercado de trabajo, y 2) de la población económicamente activa en el sector informal, con su secuela de necesidades de educación y capacitación particulares.

En cuanto a la formación institucional de trabajadores en América Latina, nuestra fuente principal es un documento de la especialista costarricense Ligia Chang:

En América Latina, la formación profesional institucionalizada se ha configurado con características típicas y con especificidades por país que responden a lineamientos internos y a necesidades de la actividad productiva. Prácticamente, en todos los países existen instituciones de formación profesional reconocidas oficialmente, que determinan la política nacional en esa materia y tienen bajo su responsabilidad la formación de los trabajadores en uno o varios sectores de actividad económica (1983: 5).

Las instituciones de formación profesional han desempeñado un papel importante en la elaboración de políticas nacionales en ese campo. Su desarrollo ha correspondido a fases que se pueden hacer coincidir aproximadamente con

las décadas de los cuarenta y los setenta. Cuestionada la adecuación de la educación formal escolarizada respecto a las necesidades del trabajo y del empleo, nace en 1942 el SENAI (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial), en Brasil. Esa institución fue seguida en 1946, por su hermana, el SENAC (Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial).

Por sus antecedentes y su origen, la formación profesional institucional refería sus políticas de acción a los sectores urbanos empresariales:

La génesis de la formación profesional en Latinoamérica llevó a que las más de las instituciones iniciaran sus acciones poniendo énfasis en la industria y, por tanto, en las áreas urbanas. Había preocupación por capacitar en ocupaciones calificadas y semicalificadas (Chang, 1983: 15).

Lógicamente, las habilidades que se procuraban en la capacitación eran operativo-industriales y administrativas en la estructura empresarial.

Hasta incluso la década de los sesenta, cuando la recomendación 117 de la OIT (1962) colocaba a la formación profesional básicamente en la esfera del empleo, las políticas nacionales apuntaban en la misma dirección. Dentro de esa línea, se dio a la formación profesional una marcada orientación hacia la cobertura amplia de la educación no formal. Fueron reconocidos los siguientes campos de acción para la formación profesional:

- La formación inicial de trabajadores para ocupar vacantes en el sector formal, fomentar el desarrollo empresarial y sustituir a los trabajadores que debían retirarse del proceso educativo por muerte, jubilación o incapacidad laboral.

- La capacitación de los trabajadores adultos incorporados al proceso educativo, para aumentar sus conocimientos y lograr efectos en la productividad y el volumen de producción.

- La reconversión de trabajadores cesantes, especialmente en épocas de crisis o emergencia económica.

- La rehabilitación profesional de personas físicamente disminuidas.

- La colaboración con la mediana y gran empresa para el establecimiento de sus propios programas de capacitación de trabajadores y en la capacitación de los mandos.

- La coordinación de los programas de formación con la política de desarrollo sectorial y regional del país.

En los sectores urbanos floreció desde la década de los sesenta un amplio número de instituciones privadas de capacitación, con más o menos control y coordinación por las instituciones nacionales, según las políticas y las disposicio-

nes reglamentarias de cada país. Se desarrolló en este ámbito una fuerte corriente de humanización en y por el trabajo, y adquirieron prestancia los cursos de desarrollo humano y de relaciones humanas, como parte de la formación profesional. Sin embargo, la calidad de las instituciones privadas fue muy desigual, muchas se dirigieron por criterios puramente lucrativos, y actualmente los cursos con objetivos humanistas están en general desprestigiados.

Pero también en la década de los sesenta surge, paralelamente, con una fuerza carismática expansiva, el movimiento de desarrollo de la comunidad -más tarde, y por buenas razones, llamado desarrollo comunitario. En el seno de ese movimiento germinaban ya los conceptos participativos y autogestionarios, y se dio impulso a la educación liberadora, de la que surgiría la teoría y práctica, en la época actual de la educación popular.

Eso provocó cambios profundos en la década de los setenta, marcados por dos características fundamentales: a) la atención se encauzó más a la población marginada, como sujeto privilegiado de la educación no formal, con una aplicación mayor de recursos a las zonas rurales, y 2) se hizo el asombroso descubrimiento de la importancia del sector informal de la economía, de manera que se ampliaron los programas de capacitación para permitirle a la población marginada realizar actividades productivas en ese sector.

Ahora, en la década de los ochenta, la política de formación profesional contempla, con más frecuencia, objetos como los siguientes:

- Capacitación técnica y de gestión gerencial para la microempresa y la pequeña empresa, en todos los sectores de actividad económica.
- Apoyo a programas de creación de empleo independiente o cogestionario para trabajadores desocupados o para población marginada [...] (Chang, 1983: 17).

La contribución de las organizaciones no gubernamentales (ONG) a la vinculación de educación y trabajo merece un párrafo aparte. Nuestra referencia es en particular un estudio de García Huidobro, quien atribuye gran importancia a esa contribución.

La ayuda aportada por las ONG de cooperación al desarrollo [...] ha tenido la máxima importancia, no sólo por los montos que moviliza y por su crecimiento a partir de la década del 70, sino también por los criterios solidarios y de cambio social con los que ha operado [...] (1989: 19).

Según esto, la estructura de las ONG supone dos elementos: la fuente financiadora (los países desarrollados aportan un 90%) y la agencia operativa (normalmente en un país en desarrollo). Son estas últimas organizaciones autónomas que trabajan sistemáticamente en los sectores populares, en programas de desarrollo, y que se caracterizan por una particular eficacia y eficiencia; aquella por su flexibilidad programática para responder a necesidades inmediatas de las comunidades o grupos donde trabajan, y ésta por el empleo de recursos en esa ta-

rea y por lo relativamente bajo de los costos de operación. “No existe suficiente información cuantitativa acerca del número de ONG (organizaciones no gubernamentales de desarrollo), pero los antecedentes disponibles muestran que se trata de una realidad significativa y amplia” en la Región (García Huidobro, 1989: 10).

Estando orientadas al desarrollo, las ONG relacionan íntimamente su acción con el trabajo y la tecnología productiva, tanto de bienes como de servicios; y ello es así sin perjuicio de concepciones más amplias del desarrollo, frecuentes en las ONG, que incluyen condiciones más justas en lo económico y lo social, y la organización popular para una participación más amplia y profunda en la vida democrática del país.

Así pues, la acción de las ONG está íntimamente relacionada con el trabajo y la tecnología productiva de bienes y servicios. Y es sobre todo en esta relación con la tecnología y el trabajo donde las ONG incluyen componentes de educación adulta no formal, importantes por su impacto y por representar opciones a los enfoques tradicionales y formales. La transferencia y la creación de tecnologías avanzadas y de punta son atributo de la educación superior y la educación media terminal, así como de las instancias de investigación de algunas grandes empresas; en cambio la tecnología apropiada y la tecnología alternativa son lo propio de las ONG.

La tecnología apropiada recibe su apelación de un acto de apropiación de la comunidad que la pone en práctica. Es un acto de apropiación cultural, que acompaña las técnicas recibidas a la medida de necesidades reales y según los recursos con los que se cuenta para aplicarlas.

No hay una diferencia nítida y tajante entre la tecnología alternativa y la apropiada. Se puede decir que la tecnología alternativa es más un acto de creación (la comunidad la crea con el apoyo y el asesoramiento de los intelectuales orgánicos y multidisciplinarios que aportan las ONG) que de apropiación por parte de la comunidad (la comunidad se la apropia). Nace, sin embargo, del acto educativo y de desarrollo cultural por excelencia: el contacto y la comunicación con otras culturas. Se apropia pues, ella también, de elementos de otras culturas, con un sentido pragmático; pero aporta de su propia cosecha, conservando elementos de la tecnología tradicional, que se prolongan y desarrollan creativamente. El proceso educativo se identifica con el de creación misma de tecnología alternativa. Su sentido profundo es el de la armonía con la propia cultura, con las formas tradicionales de hacer las cosas y de vivir, y con el entorno natural y el medio ambiente. Tal sentido está entrañado en las cosmovisiones de nuestras culturas antiguas, con las que hay una nueva convergencia y un nuevo regresar a nuestras fuentes primeras, en el surgir embrionario de una cultura ecológica. El sentimiento de armonía de la naturaleza, y de nosotros formando parte de ella, es más nuestro que el impuesto por las conquistas, de explotación y sometimien-



to del mundo. “La primera relación del hombre con el mundo es de comunión y no de propiedad” (Leonard Boff). (He ahí una veta filológica para encontrar el sentido de la pobreza cristiana, hundido en culturas asiáticas viejísimas).

Un ejemplo particularmente significativo de promoción de tecnología alternativa es el que ofrece INAREMAC (Instituto de Asesoría Antropológica para la Región Maya, A.C.), que es una ONG fundada y dirigida por el Dr. Andrés Aubry, en los Altos de Chiapas, México.

En el marco del proyecto multinacional de la OEA, sobre educación y trabajo, el CREFAL se ha venido ocupando en diversas acciones relacionadas. Dentro del área temática intitulada “Educación no formal y educación comunitaria”, en relación con la vinculación que nos ocupa de educación y trabajo, cabe señalar la actividad número tres, bajo el rubro “Cursos en educación de adultos y su vinculación con el trabajo, para educadores, formadores y docentes”. Dicha actividad ha llevado la acción del CREFAL, durante 1991, a un número de países de América Latina, como son Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Honduras, Paraguay y Venezuela. Además, en el mismo marco del proyecto de la OEA, el CREFAL tiene aún pendientes de convenir cursos en Argentina, Guatemala, Haití, Nicaragua, Panamá y Uruguay. Asimismo, en virtud de un convenio con el Centro de Experimentación para el Desarrollo de la Formación Tecnológica (CEDEFT), en México, se han venido impartiendo varios de los módulos del programa de Maestría en Planeación y Desarrollo de Proyectos Educativos y su vinculación con el mundo del trabajo. Dicho programa está incluido en el Proyecto de Educación y Desarrollo de la OEA. Y no debe pasarse por alto que, en el área temática de “Redes de información”, el CREFAL tiene en su agenda la actividad titulada “Taller sobre estrategias para vincular educación y trabajo productivo”. Esta actividad está programada para realizarse en Bolivia y Guatemala (en Bolivia se ha realizado ya un taller, en la ciudad de Cochabamba, del 4 al 8 de marzo de 1991).

No se puede terminar esta breve relación de las actividades del CREFAL, sin mencionar la preocupación que causan las nuevas necesidades educacionales en el sector informal de la economía. El CREFAL tiene la intención de investigar y actuar en ese campo. Para hacerlo, debe advertirse que entre las muchas disparidades del sector informal está la que causa el renglón de las utilidades. No todas las microempresas y empresas familiares informales se ubican en los sectores menos favorecidos -por el contrario, parte de la economía subterránea ejerce cantidades sorprendentemente elevadas.

El CREFAL tiene la intención de dirigirse en concreto a los sectores en desventaja, sin capacidad de ahorro ni poder acumulativo de capitales, y que por lo tanto se manejan en una economía de subsistencia, si no de sobrevivencia. La fuerza competitiva de esos sectores radica en su debilidad misma, es decir, un

margen mínimo de utilidades. A eso se suma, además, la indefinición jurídica en que se encuentran, por los vacíos de indeterminación que las reglamentaciones legales que los rigen acusan en muchos aspectos. El CREFAL se halla en fase de estudio de las estrategias educativas en ese sector, para mejorar las condiciones de trabajo en el marco social y político concreto en que se da.

En el horizonte último del CREFAL, como un objetivo y un fondo permanente, está el desarrollo integral de nuestros pueblos de América Latina. Se ha dado en hablar de la “planeación utópica”, porque utopía es eso: no mera fantasía de lo irrealizable, sino visión de un horizonte en el tiempo que orienta todo lo realizable, pero que nunca se cumple cabalmente (nunca llegará el día en que demos por terminado nuestro proceso de desarrollo y cumplido nuestro anhelo). Hacia ese horizonte enfila el CREFAL su navegar, sobre las aguas de la educación de adultos y con la estrategia de formación de formadores. Llevamos la mira puesta en el desarrollo y nos afanamos en una filosofía del desarrollo propia y latinoamericana, como alternativa a las propuestas desarrollistas, monetaristas y financieras, que va por los caminos del desarrollo a escala humana y toma en cuenta la perspectiva nórdica del desarrollo sostenible (Max-Neef, 1986; Gallopín y Dovers, 1989).

Pues bien, para orientarse hacia el desarrollo, el CREFAL vincula su acción educativa con el trabajo: no hay otra vía. En el esquema fundamental de lo que es el CREFAL, no se puede prescindir de su vinculación con el trabajo, orientada al desarrollo. Aquí también el CREFAL elabora un marco teórico y una filosofía del trabajo, que nos lleva a determinar cuáles son las condiciones para que el trabajo sea humanizante, y a las que por lo tanto es posible que un proyecto educativo se dirija. El trabajo es la única actividad humana capaz de integrar todos los aspectos potenciales del hombre; el económico y el político (en el sentido griego de participación en una ciudadanía y el moderno de incidencia en las estructuras de poder), el de valor individual y valor social, la personalidad y la cultura.

Permeando plenamente ese eje fundamental de la vida y el quehacer crefaliano, hay dos dimensiones categóricas: cultura y comunicación. No están escogidas al azar. El mismo concepto de dimensión, distinto de parte integrante o de aspecto, en cuanto que la dimensión impregna irremediabilmente el todo así como cada una de sus partes y aspectos, nos lleva a la necesidad de asumir cultura y comunicación en el concepto de lo que es el CREFAL. Todo lo humano es cultural y comunicacional. No hay nada que pueda añadirse con la misma fuerza avasalladora. La cultura recae sobre “cualquier interferencia humana en un hecho natural, que es alterado de tal manera que se convierte en parte de una relación social. Si se da por hecho que los fenómenos culturales son fenómenos de comunicación, es decir sistemas de signos” (Rector, 1989).

Así pues, tenemos en suma a un CREFAL que se mueve en el ámbito histórico y geográfico de América Latina, especializado en educación de adultos, con

**la estrategia de formación de formadores. Su horizonte es el desarrollo integral de nuestros pueblos, para lo cual vincula educación y trabajo. Y su trayectoria en pos de ese horizonte está permeada por dos dimensiones categóricas: cultura y comunicación. Tal es el CREFAL.**

## BIBLIOGRAFIA

- CHANG A., Ligia. *La formación de trabajadores en América Latina*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1983.
- DE SIMONE, J.A. *La educación y el mundo del trabajo*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1982.
- DOVERS, Stephen. "Sustainability: Definitions, clarifications and contexts". *Development Dialogue*, Nos. 2-3, SID, Upsala, 1989.
- GALLART, Ma. Antonia. *Estado actual del conocimiento sobre educación superior y empleo*. UNESCO, Caracas, 1985.
- . *Educación y trabajo: un estado del arte de la investigación en América Latina*. Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo, Montreal, 1986.
- GALLOPIN, Gilberto. "Sustainable development in Latin America: constraints and challenges". *Development Dialogue*, Nos. 2-3, SID, Upsala, 1989.
- GARCIA HUIDOBRO, Juan Eduardo. *La contribución de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo a la educación de adultos*. REDALF, Santiago de Chile, 1989.
- MAX-NEEF, Manfred, et al. "Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro". *Development Dialogue*, Número especial 1986, CEPUR, Santiago de Chile, 1986.
- RECTOR, Mónica. "El código y el mensaje del carnaval". En: Eco Umberto, et al. *El carnaval*. Fondo de Cultura Económica, México, 1989.