

PROGRAMA PARA FORMAR AL MAESTRO EN SERVICIO EN ESCUELAS URBANO MARGINALES

Luis Ricardo Villalobos Zamora

1. Conceptualización del programa:

El programa, para formar a los maestros en servicio en las escuelas urbano-marginales del Cantón Central de San José propone un conjunto coordinado y ordenado de proyectos que se establecerá, con el apoyo administrativo adecuado, en una universidad estatal con el fin de colaborar en el incremento de la eficiencia de dichos docentes.

La ejecución total de este programa debe realizarse de tal forma, que el centro formador de maestros no incurra en gastos innecesarios; por eso es preciso seleccionar con sumo cuidado los distintos aspectos de cada etapa y establecer el convenio respectivo con el Ministerio de Educación Pública.

También es importante que no sean ajenos al centro formador de maestros los recursos humanos necesarios para todas las actividades del programa, ya que es de vital importancia que todas las acciones estén bajo la responsabilidad de docentes, con sólida formación profesional y con amplia experiencia.

2. Fundamentos teóricos del programa:

2.1 La marginalidad: este término surgió para identificar a los estratos sociales que se mantienen "al margen", "excluidos" de la participación en el trabajo, en el poder y en el consumo de la cultura.

Sin embargo, en la actualidad, ese concepto de marginalidad es obsoleto, pues en diversas investigaciones, se ha demostrado que entre las comunidades "integradas" y "marginales" hay fuertes relaciones no solo sociales, sino también culturales y políticas (Villalobos, 1986).

Para establecer el concepto de marginalidad se distribuyen las teorías de la marginalidad, que han estado en boga en América Latina a partir de la década de los años sesenta en tres enfoques: el

"funcional-estructuralista", el de la "cultura de la pobreza" y el de "la liberación".

2.1.1 El enfoque funcional estructuralista:

Llamado "elitista" o bien, "modelo concentrado excluyente", establece que la concentración del ingreso, en los estratos más ricos es positivo para la sociedad como un todo. El grupo rico tiene más capacidad de ahorrar y de dirigir su capital a inversiones que aceleren el crecimiento del conjunto de la economía lo que, a la vez, trae beneficios a la región (Prieto, 1984).

Este enfoque afirma que la pobreza es "transitoria" y que desaparece espontáneamente como resultado natural del desarrollo de las fuerzas productivas y del avance tecnológico. La marginalidad aparece cuando algunos sectores de la sociedad se rezagan con respecto al ritmo de desarrollo de un país.

2.1.2 Enfoque sobre la cultura de la pobreza:

Este enfoque es también llamado del "dualismo absoluto". Tiene tres supuestos: en primer término, se fomenta la cultura de los pobres como aquello que no debe alterarse, ya que posee un valor en sí. En segundo lugar, conduce a reforzar la cultura, por medio de mensajes que tienden a resaltar los aspectos más negativos. En tercer término supone la existencia de una población marginal, formada esencialmente de inmigrantes campesinos. Esta comunidad se podría identificar en los tugurios de las zonas urbano-periféricas (Prieto, 1984).

2.1.3 Enfoque de la liberación:

En él se enfatiza que existen dos culturas diferentes y dos tipos de personas: unos que integran el sistema social y otros totalmente externos a él. Tal concepto ha llevado a clasificar esta teoría como "la de la exterioridad al sistema",

pues únicamente se puede vislumbrar un cambio en él desde el exterior (Prieto, 1984).

Afirma que hay estratos sociales que poseen en sí mismos las potencialidades necesarias para cambiar el sistema social actual. Como expuso Daniel Prieto (1984, pág. 23): "Cuando más alejados están estos sectores de la riqueza y la cultura imperante, más puro se conserva en ellas el potencial de cambio".

Esta concepción genera el análisis de las características políticas de los grupos marginados. Los partidarios de este enfoque afirman que el impulso de una transformación radical surgirá de los sectores marginales, los cuales se constituyen, de esta manera, en un grupo social políticamente relevante.

2.2. Tipos de escuela según los enfoques de la marginalidad

Las teorías de la marginalidad, tal como se expone anteriormente, se agrupan en tres enfoques: el "funcional estructuralista", el de la "cultura de la pobreza" y el de "la liberación". Para cada uno de ellos subyace un tipo de escuela marginal diferente. Respectivamente son: la escuela de "puerta cerrada", la "escuela activa" y la "escuela de la comunidad" (Villalobos, 1986, pág. 43).

2.2.1 La escuela de "puertas cerradas".

Esta escuela, surge como encargo de la sociedad para integrar, poco a poco, todos los grupos que la conforman. Los sectores de la población en el poder deciden el tipo de hombre y de sociedad que la educación debe promover. La creación cultural es hecha por tales grupos y la enseñanza general-básica constituye una instancia que permite la incorporación al dominio de la cultura imperante de toda la población que, obtiene de esta manera, homogeneidad cultural (Cárdenas, 1980).

2.2.2 La escuela marginal "activa".

Este tipo de escuela surge como respuesta al concepto "dual" o sea a la existencia de dos culturas diferentes, la marginal y la integrada. Es importante destacar que esta escuela lleva implícito un desprecio hacia la cultura "de la pobreza" por lo que, consecuentemente, la res-

puesta educativa está influida por ese concepto (Tedesco, 1982).

La escuela posee dos metas: ejercer los mecanismos intelectuales tradicionales y convencer a los niños marginales que es de su interés adoptar la cultura dominante, mediante métodos activos. Este segundo objetivo condiciona la realización del primero.

2.2.3 La escuela de la comunidad.

Este concepto de escuela surge como una respuesta al contexto socio-cultural en donde está inserta. Se considera que ambas están interactuando constantemente. La escuela genera acciones sobre la comunidad para su mejoramiento, por lo tanto la educación, en general, puede determinar el desarrollo de una sociedad (Cárdenas, 1980).

En razón de lo anterior se hace necesario exponer los conceptos teóricos que servirán como base al programa:

El Plan Nacional de Desarrollo, vigente en el país, debe tener como preocupación fundamental el logro de un desarrollo integrado que responda a las características propias de la periferia urbano-marginal. Este concepto implica necesariamente un proceso de micro-planificación, es decir, que éste... "es el instrumento que permite la organización de la acción con una orientación hacia el futuro con participación más directa posible, de los miembros de la comunidad" (Chon, 1980, pág. 16).

El concepto de marginalidad utilizado en este programa es el referente al enfoque de la liberación, pues se considera que estos estratos poseen en sí mismos potencialidades para cambiar el sistema social actual (Prieto, 1984).

El concepto de escuela utilizado en este programa es aquel que subyace al enfoque de la liberación o sea la escuela de la comunidad, pues "...tiene el mérito de considerar a éste como parte central y motriz de la comunidad, identificada totalmente con su cultura y acción, impulsadora de sus intentos de desarrollo y progreso" (Cárdenas, 1980, pág. 8).

Es importante destacar que debe existir una decisión política deliberada que permita utilizar un currículum para la comunidad en las escuelas urbano marginales. Se requiere tomar conciencia y decisiones acerca de las políticas de educación, tanto sobre la problemática urbano

marginal como sobre las estrategias de adecuación curricular.

La formación del maestro se visualiza desde la perspectiva de la educación permanente. Si se renuncia a la escuela tradicional, fundada en los principios de los enfoques funcional estructuralista y de la cultura de la pobreza, con el fin de introducir una enseñanza cuyo fundamento es la interacción constante del contexto socio cultural y la escuela, el maestro y sus capacidades profesionales tienen un papel fundamental.

Esta situación implica modificaciones en el proceso de los programas de formación de maestros en los que el paso de una formación proporcionada de una sola vez a una formación de varias etapas, es actualmente una necesidad absoluta.

De esta forma la calidad de los docentes del sistema educativo asegura al país que, para su desarrollo, tendrá el personal que se requiere.

3. Objetivos generales del programa:

El programa de formación en servicio del maestro de las escuelas urbano marginales pretende:

- a. Formar un docente, en servicio, para I y II Ciclo de la Educación General Básica que se desempeñe de acuerdo con las características del medio urbano marginal y las necesidades de su labor profesional.
- b. Desarrollar proyectos educativos de carácter experimental y demostrativo en áreas marginales.
- c. Promover la educación curricular en las escuelas urbano-marginales.

4. Justificación del Programa

Un programa para formar al maestro en servicio en las escuelas urbano marginales, se justifica con las siguientes razones: el fracaso de la educación en las zonas urbano marginales, la renovación del proceso educativo y la relación que debe existir entre la formación de educadores y los planes de desarrollo del país.

4.1. El fracaso de la educación en las zonas urbano marginales:

La investigación realizada por Villalobos (1986), demostró que en las zonas urbano marginales:

- a. El 38,64% de los marginales es analfabeto y el 22% terminó los estudios de I y II Ciclos.
- b. Los subempleos son característicos de las zonas marginales (75,56%). Estas actividades son temporales y muy inestables. Se debe destacar que de este 75%, el 49,27% incluye a prostitutas, mendigos, lustradores, pregoneros, vendedores de lotería clandestina, meseros de bares, descargadores de productos, entre otros. El salario percibido por realizar dichas actividades es variado y en su mayoría, no alcanza para sostener a la familia.

Tal situación pone de manifiesto que en los sectores marginales existe un mayor desfase entre las necesidades educativas y las respuestas que da el sistema educativo. En estos sectores, urge introducir innovaciones educativas como la extensión de los servicios de la educación no formal, la cual surge como una necesidad de asignar al proceso educativo un papel más integrado y bidimensional. Por otra parte, debe desarrollar las potencialidades del educando, tomando en cuenta la interacción con su contexto y, por otra parte, debe desarrollar la potencialidad educativa y cultural de los sectores de extrema pobreza en su desenvolvimiento simultáneo e interactuante con otros subsistemas del desarrollo nacional.

4.2. La renovación del proceso educativo del país:

En los últimos años, Costa Rica se encuentra inmersa en un movimiento de renovación y reestructuración del proceso educativo. Se plantea con urgencia la necesidad de establecer una concepción curricular que se caracterice por ser flexible y significativa, que esté centrada en dos grandes focos: el contexto socio cultural y la autodirección.

Para responder a las necesidades expuestas, el proceso educativo del país requiere un cambio rotundo en la actitud y el comportamiento de todas las personas involucradas activamente en

él: planificadores, políticos, diseñadores de currículum, administradores de los centros educativos y educadores.

Para este cambio, el papel del maestro es fundamental. Es por eso que adquiere una gran importancia "profundizar" en la labor de enseñar, pues esta exige al docente una visión general de la problemática educacional del país, pero también un grado de especificidad y profundidad cognoscitiva que le dé consistencia y seriedad al análisis de aspectos educativos, propios de una zona urbano marginal.

Dentro de esta perspectiva es necesario eliminar la separación entre el personal considerado como diseñadores de currículum y el que lo pone en ejecución. Tradicionalmente en Costa Rica, a nivel macro se escriben los planes y programas para todo el país, a pesar de que en los últimos años se han promovido políticas en el Ministerio de Educación, para integrar a esos programas las características de las diferentes regiones.

La planificación de un currículum único para todas las escuelas del país se caracteriza porque los objetivos de las escuelas son determinados a nivel nacional. Estos objetivos se organizan en planes de estudio, que se subdividen en objetivos específicos de materia. Esta situación determina que:

- No se toman en cuenta las necesidades de los diferentes contextos: económico, político y socio-cultural del país, al considerar que hay un proceso educativo "estándar" y una estrategia común para toda la acción, con lo que se dejan de lado las diferencias de los educandos en los diversos estratos sociales, respecto a sus capacidades, intereses y aspiraciones.
- Se ha privado al maestro de la libertad de decidir sobre los contenidos que se deben enseñar y los procesos que se deben utilizar de acuerdo con las necesidades de sus educandos.
- Se reduce la capacidad de liderazgo de los docentes en las escuelas marginales.

Dentro de este contexto, diversos especialistas abogan porque en Costa Rica se descentralice el currículum para poder responder a las necesidades y expectativas de los educandos de las

diferentes regiones del país. Poner en práctica esta concepción curricular significa un reto para los educadores del sistema educativo costarricense, reto que debe afrontar con valentía y decisión.

4.3 La tercera justificación de esta investigación se da en la relación que debe existir entre los centros formadores de educadores y los planes de desarrollo, ya que los primeros serán responsables de formar el personal que atenderá esos planes. "Un personal docente de alta calidad a todos los niveles del sistema educativo garantizando al país que su desarrollo contará con profesionales y especialistas perfectamente ajustados a sus experiencias" Domínguez, 1975. Pág. 177).

La educación, para nadie es un secreto, participa de las experiencias del hombre en su doble dimensión de individualidad y de ser social. "Desde este último ángulo especialmente, la educación está comprometida con todo el proceso de desarrollo de un pueblo o de una comunidad (Olivares, 1984, Pág. 13).

De esta manera, en la actualidad, se considera que un plan de formación de docentes que laboran en sectores menos favorecidos, debe ser abierto a los procesos sociales. Esta característica permitirá formar un docente que, por un lado, conoce en forma integral toda la problemática de la marginalidad (causas, relaciones con la población "integrada", la producción, el acceso a los servicios públicos, etc.) y, por otro lado, tiene la oportunidad de "vivenciar" las causas de este fenómeno para participar en procesos de conocimiento de los problemas reales de la comunidad donde está inmersa su escuela.

Debido a esta situación, la formación permanente de los educadores que laboran en las zonas urbano marginales, debe estar incluida dentro de los planes nacionales de desarrollo del país, de tal manera que permitan en forma integral, solucionar los problemas básicos que originan la marginalidad.

Si los centros formadores de docentes, establecen programas adecuados para la formación en servicio del educador costarricense, el país tendrá para su desarrollo, el personal que este exige. Como asegura, René Domínguez (1975, pág. 117), la cadena es simple: "Programa de desarrollo-personal para atender docentes que forman este personal".

5. Prioridades de programa:

5.1. Identificar el objeto de intervención del programa:

El objeto de intervención es el grupo de maestros que laboraba en 1986 en las escuelas diurnas de las zonas urbano-marginales del Cantón Central de San José ubicadas en Cristo Rey, Hatillo, Pavas y Paso Ancho.

5.2. Prognosis de los problemas diagnosticados:

Según el diagnóstico realizado en una investigación (Villalobos, 1986):

- Los subempleos son características de las zonas urbano marginales (75%). Estas actividades son ocasionales, temporales y muy inestables.
- El grupo de marginados que es analfabeto o que no concluyó sus estudios primarios representa el 38,64%.
- El personal docente de las escuelas urbano marginales es en su mayoría (82,99%) únicamente profesor de enseñanza primaria. Estos maestros no son líderes en las comunidades urbano marginales, no realizan actividades de extensión docente en dichos sectores porque carecen de formación adecuada para laborar en ellos.

Ante esta situación se puede hacer el siguiente pronóstico:

- La sub-utilización de la fuerza de trabajo aumentará, si no se toman medidas para que la estructura productiva del país genere nuevas fuentes de trabajo.
- El número de analfabetos y personas que no concluyen sus estudios primarios aumentará en zonas marginales si se sigue utilizando la misma oferta educativa.
- El personal docente de las escuelas urbano marginales de cuya actividad depende el éxito o el fracaso de la formación escolar no mejorará sus capacidades profesionales debido a que no tienen oportunidades o facilidades para hacerlo y puede ocurrir, como tendencia, la disminución de maestros.

6. Marco estratégico del programa:

6.1 La imagen objetiva: La situación que se desea alcanzar se puede observar en la figura No. 1. Los resultados del diagnóstico y del pronóstico permiten caracterizar la situación inicial y la situación futura respectivamente.

Una primera aproximación a la imagen objetiva pretende:

- Mejorar el nivel educativo de las zonas urbano marginales.
- Establecer el curriculum comunidad en las escuelas urbano-marginales del Cantón Central de San José.
- Profesionalizar al maestro que labora en dichas escuelas.

6.2. Estrategias:

La estrategia para elaborar los proyectos que conforman el programa de formación en servicio de los maestros en las zonas urbano marginales del Cantón Central de San José es la cogestión.

Desde este punto de vista, los aspectos metodológicos adquieren otra dimensión, pues la concepción que sustenta la elaboración de los proyectos del programa en mención se fundamenta en la participación de los sujetos de la acción educativa. En este caso, se hace referencia al proceso que tendrá como base las expectativas y aspiraciones de los maestros que laboran en las escuelas urbano marginales, así como las de las comunidades de extrema pobreza del Cantón Central de San José.

La participación organizada de estos educadores permitirá ejecutar el programa de formación en servicio en relación directa con la realidad de la cultura nacional. De esta manera se conforma una estructuración que tienda al logro de un educador solidario, activo y comprometido con las comunidades urbano marginales y con los objetivos de cambio integral.

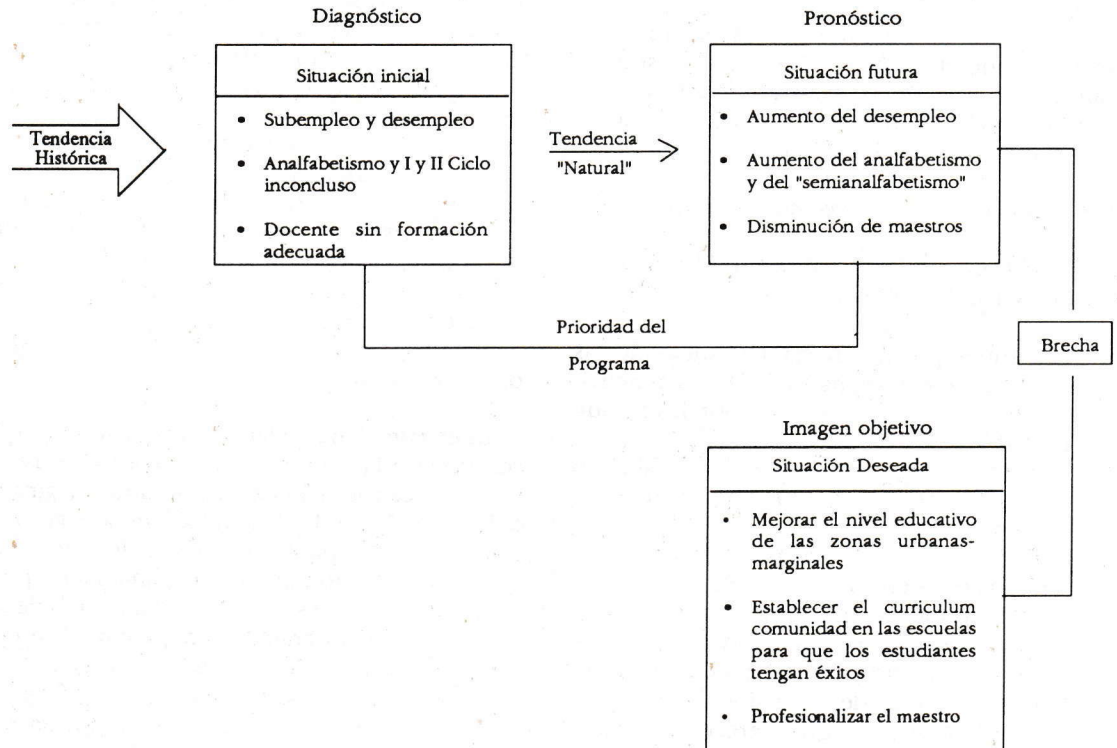
Los proyectos del programa se elaborarán en cuatro fases tal como las representa el autor en la figura No. 2. Las fases son: Diagnóstico, programación, ejecución y evaluación.

FASE No. 1: Diagnóstico:

Es la fase inicial del Plan. Se refiere a un proceso de análisis de la realidad con fines diagnósticos.

FIGURA 1

Imagen objetivo del programa



FUENTE: Adaptación del autor de Pichardo, Arlette. *Planificación y programación social*. San José: Editorial U.C.R., 1985:125.

FASE No. 2: Programación de los proyectos:

En esta fase se deben realizar las siguientes actividades:

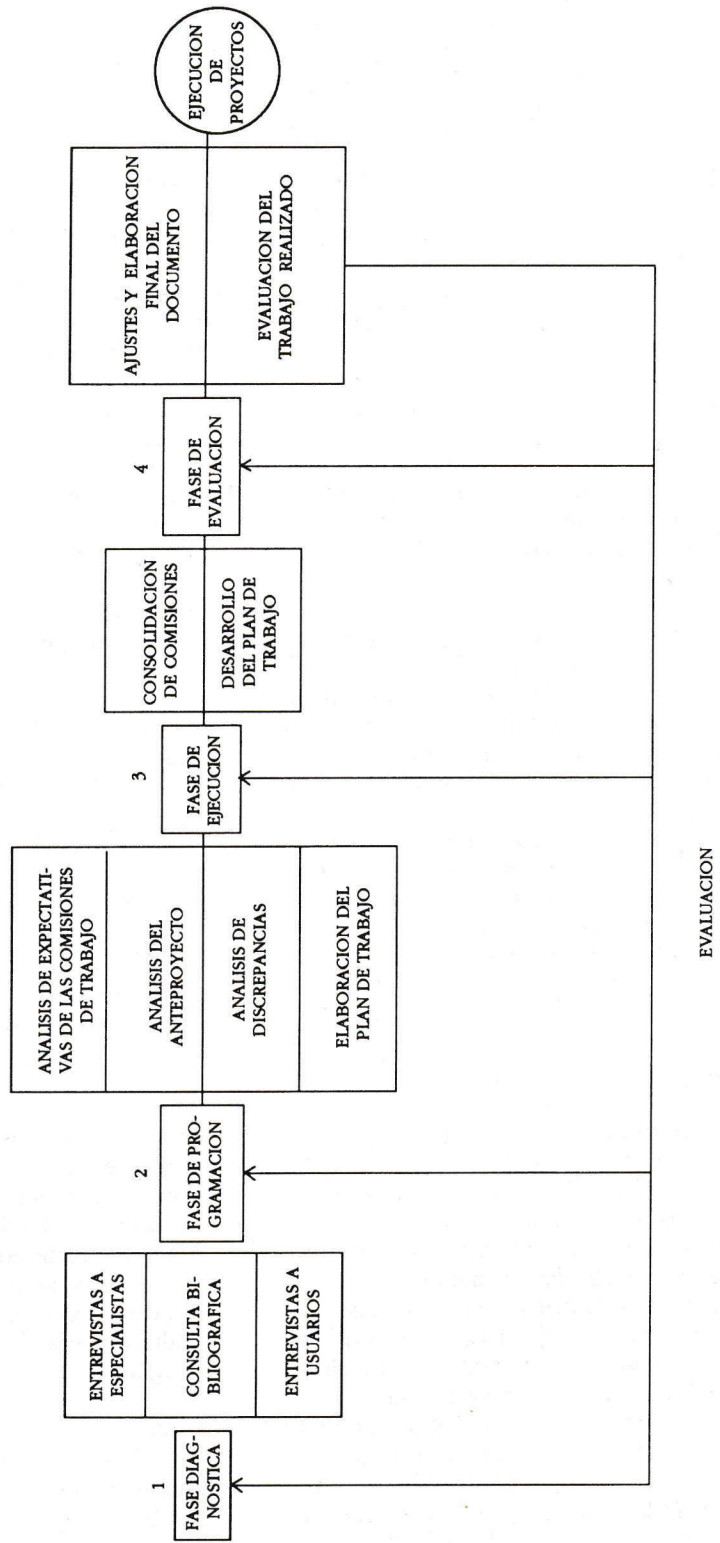
- Instaurar una comisión de especialistas encargados de elaborar un anteproyecto que será llevado a discusión por los maestros participantes en el programa.
- Seleccionar las escuelas y los maestros que participarán en esta etapa.
- Iniciar el trabajo con las comisiones de maestros haciendo:
 - Un análisis de las expectativas que tienen las comisiones de trabajo de los educadores.

- Una confrontación entre las expectativas de los maestros con el anteproyecto.
- Un análisis del anteproyecto elaborado por los expertos.
- Un plan de trabajo necesario para realizar los proyectos respectivos.

FASE No. 3: Ejecución del plan para elaborar los proyectos del programa:

Tiene como propósito la elaboración de cada proyecto del programa. En esta etapa se consolida la integración de las comisiones de trabajo. Los maestros participantes en esta actividad aceptan los intereses del grupo sin eliminar los intereses individuales.

FIGURA 2
Fases para elaboración del programa de formación en servicio para maestros que laboran en escuelas urbano marginales



La reflexión del grupo representa la respuesta a su propio proceso. Los maestros proponen normas y reglas para su intervención y ellos mismos las plantean, analizan y ejecutan.

Se recomienda que el grupo de docentes plantee sus propias normas de trabajo y participación.

En esta fase se recurre a las actividades en pequeños grupos y a la repartición de tareas concretas. En ella hay una delimitación clara y precisa de los productos por lograr.

FASE No. 4: Evaluación:

Es la fase de la elaboración del programa de formación del maestro en servicio en escuelas urbano marginales. Su meta es elaborar un documento que será sometido a discusión en las instancias correspondientes.

En esta fase se realizan las siguientes actividades:

- a. El grupo de maestros debe hacer los ajustes al trabajo, revisar cuidadosamente los proyectos elaborados con el fin de que constituyan el programa de formación del maestro en servicio en escuelas urbano marginales.
- b. Se debe suscribir el borrador inicial con los anexos correspondientes, dado que una vez revisado, éste será el documento definitivo.
- c. Es el momento de realizar la evaluación del trabajo hecho en estas cuatro etapas. Es importante que ésta se evidencie mediante una revisión crítica reflexiva del trabajo realizado.
- d. Finalmente cada proyecto debe ser presentado ante las autoridades universitarias para su respectiva aprobación.

7. Marco de acción del programa:

Es necesario puntualizar que la imagen objetiva de este programa establece como situación deseada: profesionalizar al maestro de las escuelas urbano marginales y mejorar el nivel educativo de las familias urbano marginales.

Las acciones que permiten cumplir con los objetivos propuestos, para alcanzar la situación postulada como deseable, están expresadas por el autor en la figura No. 3. Según esta figura es necesario diseñar tres proyectos: el proyecto de formación de los maestros en servicio en las escuelas marginales, el proyecto de adecuación

curricular en las escuelas urbano marginales y el proyecto de trabajo comunal en las comunidades urbano marginales.

8. Marco institucional del programa:

8.1 Organigrama de programa:

El programa de formación del maestro en servicio en escuelas urbano marginales se ubicará en el seno de cada uno de los centros formadores de docentes de alguna de las universidades estatales del país. (UCR, UNA o UNED). Podría tener el organigrama sugerido por el autor (figura No. 4). Las personas que aparecen en dicho organigrama tendrían las siguientes funciones:

a. El Coordinador General del Programa:

Este funcionario estaría dedicado 1/2 tiempo (20 horas semanales) al cargo. Sus principales funciones serían:

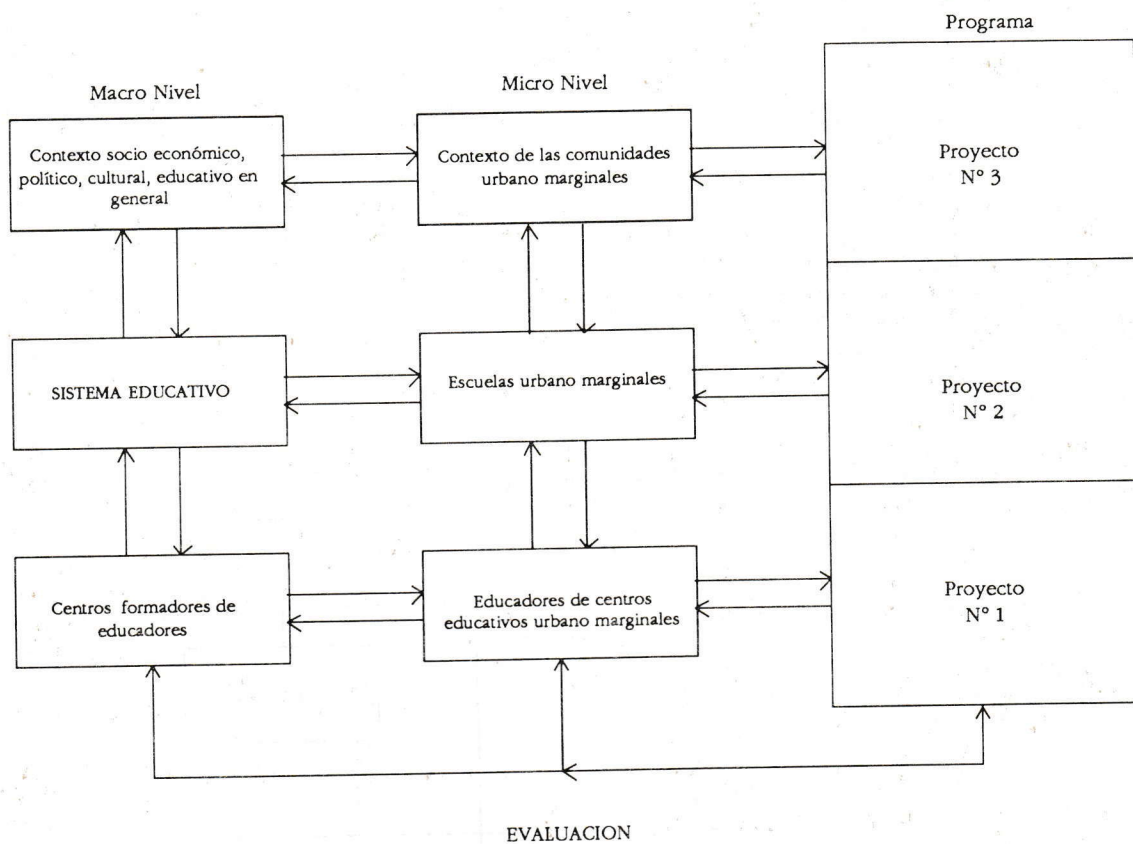
- Dirigir el programa en los aspectos administrativos y curriculares de acuerdo con las políticas emanadas por el centro formador de docentes.
- Divulgar las acciones que realiza el programa tales como actividades innovadoras, estrategias docentes, resultados y documentos en general.
- Brindar los lineamientos y la asesoría necesaria para la elaboración de los proyectos dirigidos a los maestros en servicio en las escuelas urbano marginales del Cantón Central de San José.
- Efectuar una labor de supervisión y evaluación de los proyectos.
- Mantener un nexo de comunicación efectivo con las instituciones estatales involucradas en la formación de maestros en Costa Rica.
- Efectuar reuniones periódicas con los coordinadores académicos de los proyectos.
- Rendir informe anual de las actividades realizadas y de las proyecciones futuras del programa.

b. Oficinista:

Funcionario de tiempo completo (40 horas semanales)

FIGURA 3

Dinámica del programa de formación en servicio de los maestros de escuelas urbano-marginales



Con funciones inherentes a su puesto, tales como mecanografía, archivo, recepción y otros.

c. Coordinadores (uno por cada proyecto)

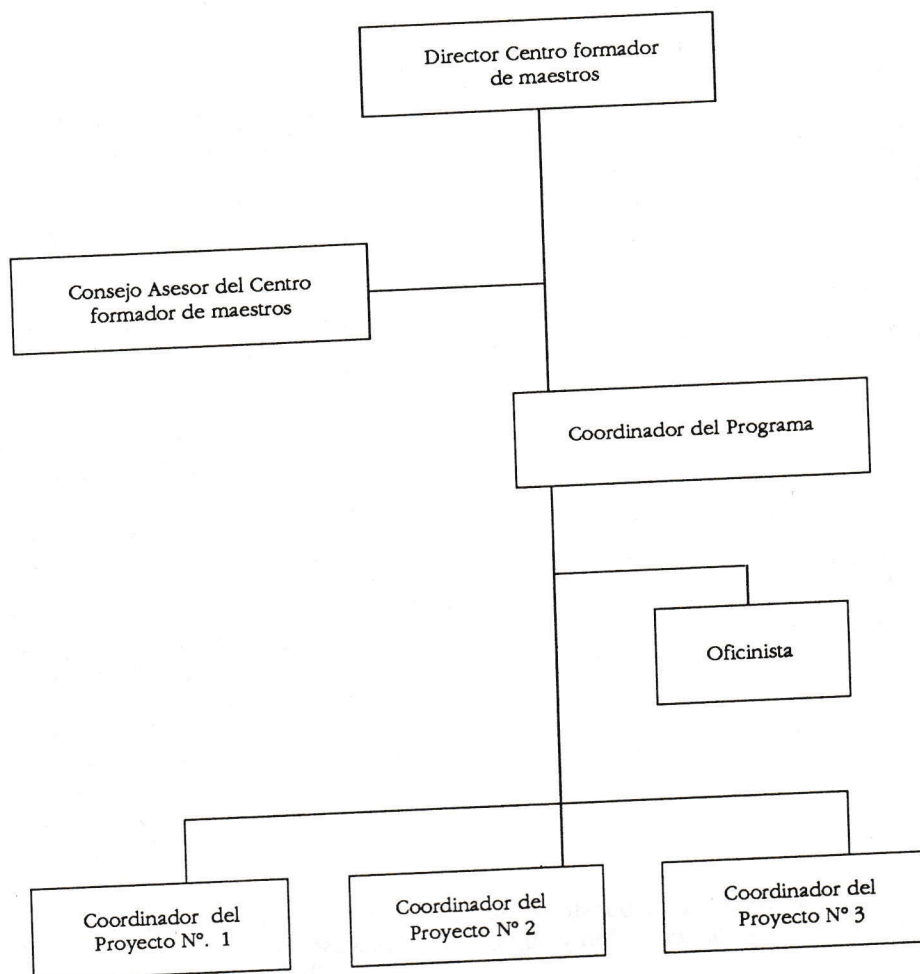
Funcionarios docentes dedicados, al menos, un cuarto de tiempo a esta función, según la dimensión del programa.

Tienen como funciones primordiales:

- a. Coordinar las actividades académicas con el Coordinador General del programa:
- b. Reunir periódicamente a los profesores a su cargo.
- c. Supervisar, controlar y evaluar el proyecto a su cargo, para que responda a los objetivos y fines del programa.
- d. Atender las consultas de los estudiantes y profesores.
- e. Recopilar y organizar el material elaborado por los profesores y entregarlo al Coordinador General.
- f. Revisar los expedientes de los estudiantes para el otorgamiento de certificados.
- g. Visitar periódicamente los centros educativos en donde se desarrollan los proyectos.
- h. Estudiar las solicitudes de reconocimiento cuando corresponde.
- i. Asesorar al personal docente a su cargo.
- j. Tramitar las necesidades de recursos al Coordinador General.
- k. Rendir al Coordinador General del Programa un informe de la marcha del proyecto.
- l. Otras funciones atinentes al cargo.

FIGURA 4

Organigrama del programa de formación en servicio de los maestros que laboran en las escuelas urbano marginales del cantón central de San José



9. Estrategias de ejecución

9.1. En el centro formador:

- Nombrar el coordinador general del programa y los coordinadores de los proyectos.
- Organizar todas las fases de la planificación (diagnóstico, programación, ejecución y evaluación) con el propósito de elaborar los tres proyectos (perfeccionamiento de maes-

tros, adecuación curricular y trabajo comunal) que conforman el programa.

- Presentar ante las instancias universitarias correspondientes el programa para su respectiva aprobación. Estas instancias son el Consejo Asesor del centro formador de maestros, la Asamblea de Profesores y la Vicerrectoría respectiva.
- La dirección del centro formador debe establecer un convenio con el Ministerio de

Educación para la ejecución de este programa.

- La universidad estatal que realice este programa debe establecer un plan de incentivos que haga atractiva la opción por este programa.

Se recomienda:

- a. Eximir del pago a los maestros.
- b. Establecer estrategias metodológicas con sesiones presenciales en las escuelas urbano marginales y sesiones a distancia.

9.2. En el Ministerio de Educación Pública:

- a. Establecer un convenio con el centro formador de maestros con el propósito de ejecutar el programa de formación del maestro en servicio en las escuelas urbano marginales del Cantón Central de San José.
- b. Establecer un plan de incentivos que haga atractiva la participación de los maestros de los programas tales como:
 - Pago de horas extra o un sobresueldo a los docentes participantes en el programa.
 - Año sabático para los docentes participantes en dicho programa.
- c. Gestionar ante el Gobierno Central el establecimiento de un plan de desarrollo que integre las comunidades urbano marginales a la sociedad costarricense.

Bibliografía

- Cárdenas Vidal, Mario. *Escuela y Comunidad*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia. 1980.
- Chong, Juan. *Nuevos Enfoques en la planificación de la Educación*. Guatemala: Publicaciones UNESCO, 1980.
- Domínguez, René. "Formulación. Entrenamiento y Selección de Personal". *Del diálogo a la Acción*. Caracas 2:177. Abril 1975.
- Olivares, Marcial, *Reflexiones sobre el desarrollo educacional*. Caracas. Publicaciones de CINTERNAN. 1984.
- Pichardo, Arlette. *Planificación y programación social*. San José: Editorial U.C.R. 1985.
- Prieto, Daniel. *Comunicación y percepción en las migraciones* Madrid: Editorial Sebal A.A. 1984.
- Tedesco, Juan Carlos. *Capacitación de Educadores para Areas Marginales*. Santiago: Publicación UNESCO. 1982.
- Villalobos, Luis Ricardo. *Formación en servicio de maestros de las escuelas urbano marginales del Cantón Central de San José. Tesis de grado*. San José: Universidad de Costa Rica. 1986.