

La educación no formal en comedores populares: Preferencias formativas de mujeres organizadas en América Latina

José Luis Villena Higuera'
Universidad de Granada

Siempre queremos vivir mañana, siempre
Sra. Osco
Panadera de Puente Piedra (Lima)

RESUMEN

Este artículo forma parte de un estudio más amplio que sustentó una tesis doctoral defendida en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Dicho trabajo está articulado en tres ejes desarrollados en un comedor popular autogestionado en el distrito periférico de Puente Piedra y otros sectores marginales de Lima (Perú).

Nuestro propósito es invitar a la acción formativa, desde el campo de la educación para el desarrollo, para mejorar las capacidades de un importante número de mujeres adultas que a diario practican la ilusión en entornos desfavorecidos de muchos países. Para ello, además de algunas reflexiones de campo, ofrecemos de forma operativa los resultados de nuestro estudio, referentes a las preferencias y necesidades formativas de las mujeres con las que investigamos y aprendimos.

PALABRAS CLAVE

Mujer, cooperación internacional, educación para el desarrollo, educación no formal

ABSTRACT

This paper is part of wider research leading to a doctoral dissertation carried out in the Department of Didactics and School Management in the University of Granada (Spain). This study deals with three different working areas developed in a self-managed *comedor popular* (community kitchen), in the district of Puente Piedra and other marginal districts in Lima (Peru).

¹ jlvillen@ugr.es

The paper aims to promote learning from a development education perspective, in order to maximise the skills of a great number of adult women, working daily with motivation and courage in marginal areas in many countries. For this reason, apart from putting forward some reflections on the topic, the results of our research will be presented, focusing on the training preferences and needs of the women we worked with and learnt from.

KEYWORDS

Women, international cooperation, education for development, non formal education

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo forma parte de un estudio más amplio que sustentó una tesis doctoral defendida en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Dicho trabajo está articulado en tres ejes que orbitan en torno a un comedor popular autogestionado en el distrito marginal limeño de Puente Piedra y otros sectores marginales de Lima (Perú). Estos tres pilares fundamentales fueron el trabajo con las mujeres-socias que lo integraban, la atención integral desde la educación no formal de sus hijos e hijas y las acciones de formación permanente y continua del profesorado de los centros educativos donde acudían.

La experiencia, de un año de duración, estuvo basada en un modelo de interaprendizaje comunitario, solidario y horizontal en la toma de decisiones, inmerso en un proceso investigador en la acción.

La situación de la mujer en América Latina en general y en el Perú en particular, cuenta con una amplia serie de condicionantes que afectan definitivamente su desarrollo diario individual, colectivo y dentro de la sociedad. Además de los aspectos que tienen la desgracia de compartir con sus iguales de los que se denominan *países desarrollados*, las mujeres peruanas deben desenvolverse en una sociedad que las niega y las esconde, que aplaza para el *mañana* de Larra la visibilidad de sus derechos, que las sumerge desde la irracionalidad de leyes embrutecidas, escritas y latentes, en una desazón de las que únicamente la ilusión y la valentía que ellas hacen cotidianas, pueden rescatarlas. Una sociedad, en fin, que coloca a la mujer en general, en el vértice de inferior de la escala social y a la mujer de raza negra en el abismo (Martins y Ribeiro, 1999 y Galeano, 2004). Un ejemplo característico puede ser la dificultad que tienen para acceder a la propiedad de la tierra (inmuebles, áreas, *chacras*'...), a pesar de determinadas acciones gubernamentales" o de la cooperación internacional

Además las nuevas formas de desarrollo social, con el paulatino advenimiento de una corriente de modernización administrativa y la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación, están recrudeciendo la posición de la mujer en los niveles de analfabetismo funcional y *analfabetismo social*, estando cada vez más di-

² Habría que consultar, en nuestro país por ejemplo, sobre este término a las víctimas de la vergonzante violencia de género, a las mujeres que, por serlo, se les niega un puesto de responsabilidad laboral o sencillamente un empleo en muchas empresas, a las que tienen doble jornada en el exterior y en casa, etc.

³ Pequeñas parcelas de cultivo que generalmente se destinan a la agricultura de subsistencia.

⁴ Ver el artículo *Mujeres y títulos de propiedad*, de Máximo Torero en el diario El Comercio (www.elcomercio.com.pej. de 28/03/2003).

⁵ Quitllet, R. (1998): "Educación de adultos, desarrollo comunitario y promoción de la mujer". En Quintana, J.M. (Coord.): *Investigación participativa. Educación de adultos*. Madrid: Ed. Narcea. Pg. 201

ficultada su normalización social y el acceso a los servicios básicos. La evolución de los núcleos urbanos y la burocracia ha sido capaz de fagocitar la escasa percepción de derechos y posibilidades que tenían muchas mujeres.

Hace año y medio, la Universidad de Granada invitó a la periodista y escritora Carmen Sarmiento, quien recopiló algunos reportajes sobre la situación de la mujer que realizó durante su etapa más activa en Televisión Española. Sin duda, 10 verdaderamente dramáticos de la situación no son por ejemplo, las inmorales deudas que han contraído las naciones que hablan de derechos y dignidad humana en incontables, e insustanciales, Cumbres. El problema principal es que la vía de realidad y la de sus soluciones, a medida que el tiempo transcurre, está siguiendo las leyes de la divergencia óptica. Hasta el infinito.

Ante este estado de la cuestión, parece que sólo cabe posicionarse de manera firme en la denuncia e intentar sumar iniciativas positivas y constructivas.

En el desarrollo de este artículo pretendemos destacar algunas claves que coadyuven a un mayor conocimiento de las necesidades y preferencias formativas de mujeres organizadas en comedores populares, que facilite una atención educativa más adecuada a los intereses y la realidad que las envuelve.

2. LOS COMEDORES POPULARES: UNA SOLUCIÓN SOCIAL DESDE LA MUJER.

Actualmente en el distrito limeño de Puente Piedra, donde se centró la investigación principalmente, existen alrededor de 200 comedores (entre los denominados Clubes de Madres y Comedores Populares). Ambos tipos de organizaciones suelen tener dependencia del Estado y cuentan con el apoyo del mismo a través de la provisión de víveres". Este tipo de organizaciones surgieron por generación espontánea en las ciudades, sobre todo en la década de 1980, ante la escasez de alimentos y la devaluación de la moneda (la política de gasto aumentó la inflación a cifras muy elevadas, provocando la depreciación de la moneda en más del 100% llevando a la miseria al país). Las mujeres de Perú se organizaron en torno a 10 que se denominaban *ollas comunes* donde cada persona aportaba 10 que le era posible.

Esta dependencia fue muy dañina en el periodo del dictador Fujimori, ya que las mujeres, en la estrategia de debilitamiento de la sociedad civil organizada, eran *chantajeadas* por la administración del estado bajo la amenaza de perder la ración de alimentos correspondiente⁷.

⁶ A través del PRONAA, Programa Nacional de Asistencia Alimentaria.

⁷ Jara, U. (2004): *Ojo por ojo. La verdadera historia del Grupo Colina*. Buenos Aires: Norma.

En Puente Piedra, cada comedor tiene un promedio de 25 socias y la población a la que atienden es, en promedio, de 130 personas. Los comedores cuentan con siete centros de acopio (distribuidores o almacenes) repartidos por el distrito.

También existen en la actualidad 13 Comedores que no reciben apoyo institucional porque no están reconocidos por el Estado. Además de ello, muchos comedores tienen un funcionamiento irregular, debido a la propia naturaleza de este tipo de asociaciones, por 10 que su número puede fluctuar cada mes. Algunos comedores, que como decimos suelen generarse de forma espontánea, no están reconocidos tampoco porque sus impulsoras desconocen las ayudas a las que pueden acceder y sus condiciones se reducen a algunos utensilios de cocina al aire libre. De hecho, el comedor es una estrategia que en la cada vez más poblada Lima tiene plena vigencia de forma continua, pues los asentamientos en los arrabales no cesan. Sin embargo, estas mujeres que recién se están agrupando y proceden de diversos puntos del país, desconocen sus posibilidades legales como grupo.

A pesar del esfuerzo de las mujeres y de distintas iniciativas (locales, ya que la presencia de entidades de voluntariado internacional en el distrito, de más de 220.000 personas, es muy limitado), el problema de desnutrición en la población infantil persiste, como hemos comentado, por factores de falta de saneamiento ambiental, proliferación de roedores y por una cultura alimentaria inadecuada, principalmente en el periodo de la ablactancia o inicio de alimentación sólida de los niños entre los 6 meses de edad a un año.

3. LAS ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES: ENTRE EL APOYO A LAS PERSONAS Y ASUMIR LA OBLIGACIÓN PROPIA DE LAS ADMINISTRACIONES

Como hemos indicado, la presencia de movimientos no gubernamentales y de solidaridad en el distrito es insuficiente, 10 que participa en una situación de mayor indefensión de la población. Como apuntan autores como Pérez Tapias (2005) y Ortega (1994)⁸, las ONO en su labor solidaria acaban asumiendo como propias, tareas que son competencia de las administraciones estatales, regionales y locales, que realizan una flagrante dejación de funciones.

Durante nuestra investigación, estuvimos colaborando dentro de una ONO -la única con presencia estable en la zona- impulsada por una congregación religiosa español-

⁸ Pérez Tapias, J.A. (2005): Voluntariado y ciudadanía: Solidaridad sin precio. En Ferrer, A. y Jiménez, J.R. (Coords.): *Cooperación al Desarrollo, universidad y voluntariado*. y Ortega Carpio, M.L. (1994): *Las ONGD y la crisis del desarrollo. Un análisis de la cooperación con Centroamérica*. Madrid: IEPALAI ETEA.

la con casi 30 años de implantación en el Perú. Esta organización fue la promotora del comedor popular en el que trabajamos, el cual está organizado en principio como una Organización Social de Base, donde las decisiones se toman de forma colegiada y autónoma.

La ONG cuenta con varias áreas entre las que se encuentra la educativa, la cual no contaba con organización al inicio de la experiencia. Por ese motivo, las posibilidades formativas de las mujeres-socias, con una oferta educativa estatal inexistente o demasiado sectorizada, eran muy reducidas.

Por ello, se definió un plan de acción con dos pilares fundamentales: el desarrollo de un programa de formación y la construcción de un centro que actuara como espacio de encuentro y formación. Ante la lógica demora de la edificación, el propio local del comedor se utilizaría para el desarrollo del citado programa de formación de mujeres adultas.

Así, la ONG fortalecía su compromiso de ofrecer un servicio de atención integral a las socias, que ya estaba formado por una asesoría de tres profesionales en aspectos nutricionales, organizativos, asistenciales y psicológicos.

4. EL PROCESO INVESTIGADOR: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (I/A)

Halsey (recogido por Cohen y Manion 1990: 271), define la investigación acción como *"la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo a los efectos de tal intervención"*. Así, se busca añadir al conocimiento funcional de las personas que intervienen en un contexto el de los fenómenos con los que tratan. La participación de quien propone la investigación, como expresa Pérez Serrano (1994b: 42), es acercarse a ese entorno con reflexiones, problemas y supuestos.

Blázquez (1991: 83 y 1998: 286), recoge la definición de Kemmis (1987), según la cual la IIA es *"la manera más fácil de que grupos de personas puedan organizar las condiciones bajo las que pueden aprender a partir de su propia experiencia"* y aporta la suya propia: *"el estudio de una situación socioeducativa con el fin de mejorar, bajo el compromiso de colaboración con los demás, la calidad de acción dentro de la misma"*. Con ella, el investigador está implicado plenamente en la acción. En nuestro caso, un grupo de voluntarios educativos decide aportar su trabajo e ilusión en el contexto de una ONG que actúa dentro de una comunidad definida y todos con un interés común.

En la literatura científica, la IIA toma diversas *apariencias* -cuyo entramado no sería útil traer a estas líneas- tales como investigación en el aula (en el caso de la utilización en centros educativos), investigación participativa o investigación crítica.

Pérez Serrano (1994a: 150), por su parte, ha recogido otras denominaciones como investigación del profesor, investigación activa e investigación colaborativa.

De la mano de Cohen y Manion (1990: 271 y 282) y Quintana (1986: 14-16), proponemos la delimitación del campo de la //A, con los siguientes aspectos identificados:

- Es situacional. Se ocupa de los problemas existentes en un contexto específico, preocupándose por solucionarlo con las posibilidades de ese entorno. Por tanto, su interés no es tanto generalizar los resultados de la experiencia como constatar los fenómenos que suceden en ese entorno. Tal orientación provoca críticas de escasa científicidad.
- Es colaborativo. Los participantes en el proceso de //A actúan conjuntamente en el proyecto.
- Es participativo. Las personas que forman el equipo inciden de forma más o menos directa en la ejecución de la investigación.
- Su muestra es restringida y no representativa, con escaso o nulo control sobre las variables independientes.
- Es autoevaluadora. Los procesos y productos se analizan de forma continua, buscando las mejores prácticas.

4.1. Justificación del proceso investigador

La Investigación Acción como procedimiento científico está justificado por:

- a) Seguir los objetivos de cualquier investigación (descripción, explicación, comprensión y control, aunque con rasgos propios).
- b) Utilizar un procedimiento metodológico sistemático y científico, puesto que contempla un planteamiento del problema e hipótesis de solución, un plan de acción, análisis de datos, deducción de conclusiones y valoración según la meta fijada (Colás y Buendía 1998: 294).
- e) Superar la dualidad por medio de la integración de los paradigmas cuantitativo-cualitativo y los binomios teoría-práctica y educador-investigador (Pérez Serrano, 1990: 41 y 1994a: 151).

En el caso de nuestra investigación, tomando como referencia a Colás y Buendía (1998: 304) la //A es especialmente adecuada ya que se analizan acciones tales como:

1. Movimientos comunitarios (trabajo con grupos marginados, participación ciudadana e intervención socio-educativa...).
2. Formación del profesorado.
3. Organización educativa.
4. Evaluación de centros e instituciones.
5. Educación de adultos.

En el momento de definir nuestro modelo de investigación, se acordó que la //A suponía el método más eficaz de poder cumplir nuestros objetivos y los de la organización. Después de un año de intervención, ratificamos nuestra elección sin ninguna duda por las características que ésta tuvo.

4.2. Instrumentos de investigación

Los instrumentos que se utilizaron son los propios que se definen para el desarrollo de la investigación-acción (//A).

Como apunta López-Barajas (1994: 22), para recoger datos se dispone de instrumentos que forman un continuo y varían según el nivel de estructuración de los mismos, desde los más libres (notas de campo) hasta los más rígidos (censos). También pueden ser o no interactivos, en función del nivel de participación de la comunidad en los documentos de quien investiga.

De todos ellos, los procedimientos interactivos (como los cuestionarios, que presentamos en este artículo o la entrevista), son los más utilizados en este tipo de investigación.

Además, en la //A, hay que hacer constar que los instrumentos experimentan una adaptación progresiva al contexto, en función de los resultados y el análisis que se va desarrollando. En este proceso se van sumando o restando instrumentos en función de su aplicabilidad e idoneidad. A este proceso, Pérez Serrano (1994b: 46) lo denomina *exploración en espiral*.

Los instrumentos utilizados durante la investigación fueron el grupo de discusión, la entrevista, el diario de campo, el anecdotario, el acta de reuniones, los documentos institucionales y el cuestionario, que analizamos en este trabajo en su primera aplicación.

4.2.1. El cuestionario

El cuestionario posee muchas de las características comunes con la entrevista. Una de las razones es su semejanza a un tipo de entrevista cerrada. Como indican Cohen y Manion (1985), las finalidades principales de este instrumento se pueden definir del modo siguiente:

- Describir la naturaleza de unas condiciones existentes.
- Identificar valores estándar con los que poder comparar las condiciones existentes.
- Determinar las relaciones existentes entre eventos específicos.

En nuestra investigación, fueron de gran utilidad para poder determinar la opinión y preferencias de un gran número de personas. Al complementar el uso de otros instru-

mentos, pudimos obtener datos muy representativos que vinieron a comprobar en el terreno el grado de interés y necesidades de formación de un importante número de mujeres y de las parejas que quisieron participar.

De otro modo, no hubiéramos podido recabar tal cantidad de hechos y opiniones relevantes, siendo una de las principales aportaciones de información genérica que tuvimos.

En nuestra experiencia de campo, la falta de sistematización de la administración local y del área educativa de la ONG, impedían conocer con cierta fiabilidad los antecedentes de la situación. Además, el escaso o nulo nivel educativo de algunas mujeres, junto con su propia idiosincrasia y la de la situación, hacían de la entrevista un método un tanto invasivo. Por tanto, la recogida de datos más anónima y cotidiana (buzón de sugerencias, charla informal en la que invitábamos a anotar las cuestiones más relevantes), fue junto con la participación de las profesionales, la base para construir el cuestionario inicial que indagara sobre las preferencias formativas y los conocimientos previos de la población objetivo.

Sin embargo, las reticencias continuaban en muchos casos: unas veces, no sabían escribir o sentían vergüenza del tipo de letra o las posibles incorrecciones sintácticas que podían cometer, herencia de una educación de evaluación punitiva y tradicional. La estrategia de que otra compañera o nosotros mismos lo escribiéramos, funcionaba en alguna ocasión.

Otras veces, simplemente no se posicionaban. Tanto tiempo acostumbradas a no reflexionar por no ser escuchadas (y viceversa), parece que les provocaba cierto adormecimiento a la hora de participar. *La mujer acá no opina. No se la deja, desde que empieza a ser mujercita, ella es buena*, era sentencias habituales. y a cualquier propuesta formativa (fuera más o menos interesante) se respondía afirmativamente sin mayor discusión. Pero antes de abandonar, dentro del equipo investigador siempre teníamos un pensamiento recurrente: al menos, se lo están planteando, están interactuando, están dialogando sobre aquello que les importa y lo que no. Aunque no lo escriban.

Al final, con las sugerencias que pudimos obtener de varios comedores, realizamos un pequeño cuestionario sobre preferencias formativas, de sencilla cumplimentación (tan sólo marcando una cruz al lado del tema elegido), que sería desarrollado coincidiendo con las actividades formativas que para las elecciones presidenciales se prepararon. El borrador fue consultado con el personal de la ONG, como elemento de triangulación.

En el debate inicial, y a partir de Tuckman (1972), definimos en forma y contenido algunos rasgos esenciales que posee el cuestionario dentro de la investigación educativa, constatando con respecto a la entrevista la ventaja de poder alcanzar un número elevado de encuestados, así como visiones generales y ampliadas sobre lo que se quiere estudiar, aunque sean más rígidos en las posibilidades de adaptación o en caso de ser

más flexibles al ser cuestionarios más abiertos o de respuesta espontánea, encontrarse con dificultades al analizar los datos:

Tabla 1: Características del cuestionario

| FORMA | CONTENIDO |
|--|---|
| <i>Consideración</i> | <i>Cuestionario</i> |
| 1. Necesidad personal para reunir datos. | Requiere un empleado. |
| 2. Gasto. | Franqueo e impresión en su caso. |
| 3. Oportunidades para afinar las respuestas (personalización). | Limitadas. |
| 4. Oportunidades para preguntar. | Limitadas. |
| 5. Oportunidades para indagar. | Difíciles. |
| 6. Magnitud relativa de reducción de datos. | Principalmente limitada a la selección de la lista. |
| 7. Número de informantes que se pueden alcanzar. | Extenso. |
| 8. Tasa de devolución. | Pobre. |
| 9. Fuentes de error. | Limitadas al instrumento y a la muestra. |
| 10. Fiabilidad general. | Regular. |
| 11. Énfasis en la destreza de escribir. | Extenso. |

En nuestra experiencia, intentando aprovechar las ventajas y minimizar los inconvenientes del cuestionario, utilizamos una fórmula mixta de respuestas espontáneas y cerradas, además de varios tipos de cuestionario derivados del inicial, adecuados al nivel educativo de cada grupo.

4.2.2. Desarrollo

El cuestionario fue acogido de forma muy positiva por las socias ya que eran el primero que rellenaban desde que entraron al comedor. En las asambleas de socias se debatían de forma participativa y democrática los diversos asuntos que concernían al comedor, pero no era usual plasmarlo por escrito de forma individual. En el desarrollo no hizo falta solicitar a aquellas socias que no sabían leer que se agruparan con compañeras que pudieran ayudarles. Lo hicieron de forma presta.

Los cuestionarios se cumplimentaron durante el desarrollo de los talleres sobre las elecciones, como se ha comentado, ofreciendo en este artículo los resultados obtenidos en el comedor de Puente Piedra (21 cuestionarios) y otros sectores marginales de Lima (60 cuestionarios).

El cuestionario contaba con cinco partes:

- preferencia sobre los temas seleccionados,
- constatación de la existencia de formación previa,
- adición de algún aspecto novedoso o de interés, fomentando la capacidad por ser artífice activo del proceso,
- identificación para detectar actitudes de participación y recabar más información
- y por último, la posibilidad de opinar libremente por detrás de la hoja

Después de una presentación sencilla, se comenzaba la primera parte, que ofrecía los siguientes temas:

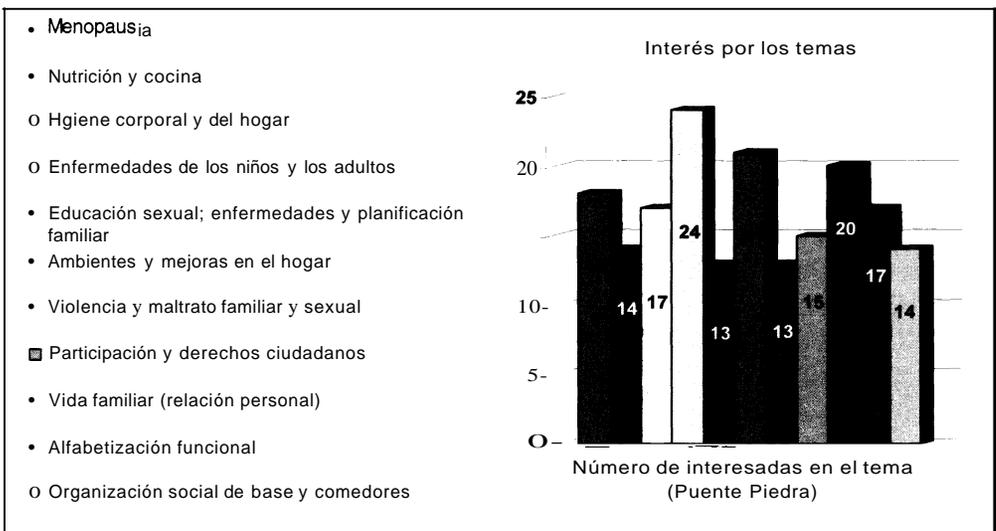
- a) Menopausia.
- b) Nutrición y cocina.
- e) Higiene corporal y del hogar.
- d) Enfermedades de los niños y madres.
- e) Educación Sexual; enfermedades y Planificación Familiar.
- f) Ambientes y mejoras en el hogar.
- g) Derechos de la Mujer, adolescente y niño.
- h) Violencia y Maltrato familiar y sexual.
- i) Participación Ciudadana y Derechos.
- j) Conciliación, instancias, alimentos, filiación, inscripciones.
- k) Autoestima (conocerse y aceptarse), autocontrol.
- l) Lectoescritura y comprensión.
- m) Matemáticas de la vida cotidiana.
- n) Organización Social de Base y Comedores.
- ñ) Vida familiar (pareja, hijos e hijas) y comunicación.

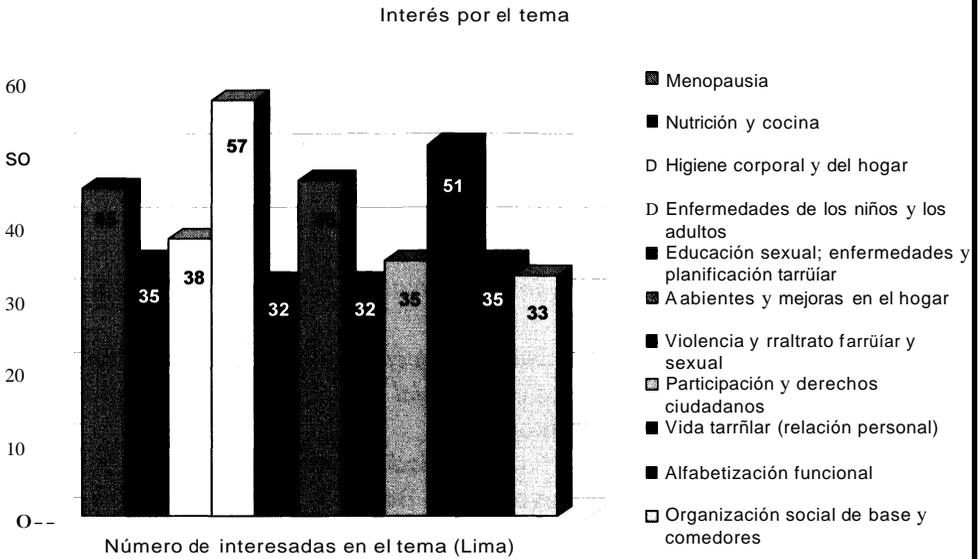
4.2.3. Resultados

Los resultados, diferenciando los obtenidos en el distrito de Puente Piedra, al norte de la capital, fueron:

| | INTERESADAS Puente Piedra | Total Lima |
|--|------------------------------|------------|
| Nutrición y cocina | 2 | |
| Higiene corporal y del hogar | | |
| Enfermedades de los niños y los adultos | | |
| Educación sexual; enfermedades y planificación | 13 | |
| Ambientes y mejoras en el hogar | 21 | 46 |
| Violencia y maltrato familiar y sexual | 13 | 32 |
| Participación y derechos ciudadanos (Conciliación, instancias, alimentos, filiación e inscripciones) | 14 | 31 |
| Derechos de la mujer, del adolescente y del niño | 15 | 34 |
| | 16 | 39 |
| | 15 | 35 |
| Autoestima (conocerse y aceptarse), autocontrol | 19 | 47 |
| Vida familiar (pareja e hijos) y comunicación | 21 | 51 |
| Vida familiar (relación personal) | 20 | 51 |
| Lectoescritura y comprensión Matemáticas de la vida cotidiana Alfabetización funcional | 1 | 35 |
| Organización social de base y | | |

De forma más gráfica, los mostramos a continuación:





5. CONCLUSIONES

Además de los aspectos que hemos venido tratando, pensamos que el éxito de este tipo de intervenciones relacionadas con la cooperación internacional y la educación para el desarrollo, hay que fomentarlo con un proceso horizontal, que contemple los tiempos necesarios y acordes con la población objetivo, que posea la suficiente paciencia y trabajo coordinado con la misma sobre todo en los instantes iniciales de debate y construcción de los distintos instrumentos, para posibilitar su objetivo.

Por otro lado, los resultados obtenidos reflejan un interés considerable por recibir formación y atención en un amplio abanico de temas, 10 que constituye una posibilidad muy interesante, una clara invitación a la intervención educativa solidaria.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aísa, A.; Hernández, I. y Montobbio, E. (2002): *PAEBA: Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos en Iberoamérica*. Madrid: .Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Botías, F. y otros (1990): Exploración de necesidades: diagnóstico colaborativo. *Revista de Investigación Educativa*. Vol.8, N° 16. Barcelona. Pp. 299-302
- Cohen, L. y Manion, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1998): *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Galeano, E. (2004): *Patas arriba. La escuela del mundo al revés* (1oa edición). Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- García Roca, J. (1994): *Solidaridad y voluntariado*. Santander: Editorial Sal Terrae.
- González, J.L. (2002): Aprender a ayudar. En Bernal A. (Coord.): *El Voluntariado. Educación para la participación social*. Barcelona: Ariel Social.
- Herrán, A. de la (2003): *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Madrid: Hergué
- Le Boterf, G. (1986): La investigación participativa: una aproximación para el desarrollo local. En Quintana. J.M. (Coord.): *Investigación Participativa. Educación de Adultos*. Madrid: Narcea.
- López-Barajas, E. y Montoya, J.M. (Eds.) (1994): *La investigación etnográfica: fundamentos y técnicas*. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Madrid: UNED.
- Martins, D. y Ribeiro das Neves, M.G. (1999): Transmisión de Saberes y Mentoría: Una Estrategia para el Fortalecimiento del Liderazgo Femenino. Banco Interamericano de Desarrollo. Programa PROLID: Mujeres líderes construyendo el futuro, apoyado por UNIFEM, OEAICIM, UNICEF y el PNUD.
- Medina, A. y Domínguez, M.C. (2001): Formación del formador de personas adultas: de la realización personal a la transformación permanente de los entornos comunitarios. En *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*. Vol. 19. Pp. 353-383.
- Ortega Carrillo, J.A. y Otros (Coords.) (1999): *Derechos Humanos, Educación y Comunicación*. Actas del 1 Encuentro de Educadores de España y Marruecos. , Granada: Grupo Editorial Universitario y Centro UNESCO de Andalucía.
- Oficina Técnica de Cooperación de la AECI en Perú (2000): Historias de mujeres, relatos de un nuevo Perú. *Revista Cooperación Española*. Número 3, septiembre. Pp. 8-19, Madrid.
- Pedersen, C.H. (1997): *Recordando el futuro. Metodología en trabajo con mujeres. Aportes feministas*. Lima: Escuela para el desarrollo.

- Pérez Serrano, M.G. (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- (1994a): *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Ed. La Muralla.
- (1994b): "La etnometodología. Aplicaciones a la educación cívico-social". En López-Barajas, E. y Montoya, J.F. (Eds.): *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Madrid: UNED.
- Postic, M. y Ketele, J.M. (2000): *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Rebollo, M.A.; Padilla, T. y Martín, L. (1998): El modelo de investigación-acción como propuesta de análisis del proceso de formación/participación en una Escuela de Padres. En Colás, M.P. y Buendía, L.: *Investigación Educativa*. 3ª Edición. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Sarmiento, C. (2005): La mujer, el sur de todos los nortes. En Ferrer, A. y Jiménez, J.R. (Coords.): *Cooperación al desarrollo, universidad y voluntariado*. Colección Periferias Vol. 1. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Siles, J.A. (2003): *La Educación vale un Perú*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional de Trujillo (Perú).
- Villena, J.L. y Molina, E. (2004): "Educación para el desarrollo y educación para la paz: apuntes para una cooperación internacional solidaria". En Ortega, J.A.; Villena, J.L. y Carrillo, M. (Coords.): *Diálogo escolar y cultura de paz*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- VV.AA. (2001): "Fathers matter too". En *Early childhood matters* N° 97. February. The Hague: Bernard van Leer Foundation.