
¿APROXIMACIÓN A LA REALIDAD DESEADA?

Eduardo Rodríguez Escobar*

I. INTRODUCCIÓN

La educación de adultos en Colombia, vista desde sus diferentes manifestaciones o tendencias, se ha desarrollado con la participación amplia y democrática de todas las entidades que han querido intervenir con alternativas de solución a la compleja situación que enfrenta el país ante la carencia de políticas y estrategias bien definidas que aborden una solución efectiva a las deficiencias de cobertura y calidad en la educación básica y media vocacional y permitan minimizar su impacto posterior en la población joven y adulta.

Con la expedición a partir de julio de 1991 de la Nueva Constitución Política, se ha generado en todos los estamentos gubernamentales y no gubernamentales, toda una serie de acciones tendientes a propiciar espacios de "reconciliación del Estado y la sociedad en general con la misma comunidad, algo así como un reencuentro consigo mismo" estrategia esencial dentro del contexto nacional orientada a enfrentar la actual situación de crisis social, económica y política que enfrentamos los colombianos; parece ser que es en la *participación ciudadana* y en el campo de la educación de adultos, popular y comunitaria donde se puede apreciar un significativo auge de propuestas que se plasman en múltiples y muy diversas experiencias que sin lugar a dudas vale la pena explorar ya que de alguna manera se materializa una política de desarrollo social con verdadera participación comunitaria.

* *El autor es participante del Diplomado en Educación de Adultos en el CREFAL, 1994.*

El presente trabajo tratará de hacer un análisis de algunas de las diferentes acciones que en este orden de ideas se han desarrollado para llegar a la población adulta por medio de la educación comunitaria, en consecuencia mencionaremos estrategias ya validadas como los CAEPA (Centros Autogestionarios de Educación Popular de Adultos), PEIJA-PNR (Programas de Educación Integral de los Jóvenes y Adultos para la Rehabilitación), CAPACA (Capacitación para la Participación Campesina) y CIPACU (Capacitación para la Integración y Participación de las Comunidades Urbanas), todas ellas de iniciativa oficial y algunas con vinculación de universidades, organizaciones no gubernamentales y organizaciones de base con aportes valiosos e invaluable que permiten visualizar la participación comunitaria sin entrar en complicaciones políticas, religiosas, étnicas o grupistas de cualquier índole, sino la simple condición de ciudadano miembro de una comunidad o de una organización cívica o comunitaria.

II. EDUCACIÓN COMUNITARIA DESDE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Colombia soporta desde la década de los 70 una situación conflictiva en el orden social, económico y político, debido a razones de tipo estructural e histórico, que obligan al Estado y a la sociedad civil a plantearse estrategias y acciones que coadyuven a enfrentar las tendencias a aumentar la violencia, la marginalidad social y desempleo, en especial entre los sectores populares, que posibiliten nuevas opciones para aproximadamente 12 000 millones de compatriotas que presentan necesidades básicas insatisfechas.

Las condiciones de pobreza afectan en su mayoría a los sectores rurales y a los urbano-marginales y, de continuar la problemática de la crisis, la tendencia que señalan los organismos regionales es hacia una situa-

ción por debajo del nivel de pobreza absoluta para un 30% de esta población en el año de 1992. Vale la pena señalar que entre los desocupados y ocupados cuyos ingresos se encuentran por debajo del salario mínimo legal se encuentra el 41% de la fuerza laboral urbana de Colombia (Ministerio de Educación, 1988).

Ante esta situación, se presentan manifestaciones del sector público y privado, que pretenden desarrollar estrategias sociales tendientes a desencadenar procesos de transformación estructural en el país. Transformaciones en el orden cualitativo que apuntan fundamentalmente al plano técnico-pedagógico, por un lado, y al plano sociopolítico, por el otro, con una intencionalidad bien determinada: garantizar el derecho a la educación, elevar el nivel de la calidad de la educación, promover la producción y comercialización de productos teniendo como estrategia básica la microempresa, para generar empleo y autoempleo.

El Ministerio de Educación Nacional, a través de la Dirección de Educación de Adultos, plantea que el propósito fundamental de nuestro quehacer es:

La formación de ciudadanos participantes comprometidos con el fortalecimiento de una sociedad democrática, de hombres con capacidad formativa y actitud crítica frente al desarrollo de la ciencia y la tecnología, de sujetos-actores en la configuración de una identidad nacional a partir del conocimiento y enriquecimiento de su historia, de sus valores y de su cultura, y de los colombianos que construyan a partir de su actividad productiva (tanto intelectual como manual), un nuevo orden social (Ministerio de Educación, 1991).

Son tres los Ejes Centrales de la Acción Educativo Cultural planteados por el Ministerio de Educación Nacional: la participación, la cultura y la autogestión.

La participación como vía para posibilitar la creación de espacios de autonomía municipal por la elección popular de alcaldes, la descentralización administrativa y fiscal; la cultura como algo necesario, partir de lo popular, fortaleciendo de esta mane-

ra la solidaridad y la cooperación en el nivel local y regional; la autogestión muy relacionada con la autonomía administrativa y fiscal del municipio y la posibilidad cierta de participación en la toma de decisiones que les afectan y el liderazgo que debe asumir la comunidad, principal afectada en la problemática que se pretende solucionar.

Debo insistir en los principios que consagra nuestra Nueva Constitución que introduce transformaciones en la vida política, social y económica; abriendo espacios para que con comunidades bien organizadas se genere, sin lugar a dudas, toda una revolución pacífica; entre los que vale la pena destacar tenemos:

- El paso de una democracia representativa a una democracia participativa.
- Ampliación de los canales de participación de la sociedad civil.
- Reafirmación de los principios de descentralización administrativa, dando una mayor autonomía a las entidades territoriales y locales para la toma de decisiones en lo social, económico y político.
- Ampliación de la cobertura de la educación y la reafirmación de su carácter gratuito y obligatorio, extendiéndose hasta el grado noveno (antes de 1991 era sólo hasta el grado quinto).

Como se puede observar, el cumplimiento adecuado de los anteriores aspectos sólo es posible con una acción muy bien definida del sector educativo mediante una formación funcional y efectiva "en y para la participación democrática".

Es conveniente recordar algunas "pautas" que a menudo se manejan en la educación comunitaria con el ánimo de ubicarlas dentro de una visión general de totalidad.

1. Identificar, en cada localidad y circunstancia específica, las posibilidades de participación de la población según los sectores que la constituyen. Esta identificación es conveniente hacerla en términos cuantitativos y cualitativos, en términos objetivos y subjetivos, inmediatos y mediatos.

2. Establecer los requerimientos organizacionales, administrativos y educacionales de la participación comunitaria; a manera de exigencias básicas del proceso de participación que permiten impulsar y fortalecer la organización formal de la comunidad (juntas, asociaciones, comités), desarrollar mecanismos específicos de programación, coordinación y control operativo (autogestión y gestión administrativa), y establecer instancias y contenidos concretos de capacitación, formación y comunicación (gestión educativa).

3. Asumir como ingrediente esencial del proceso la idiosincrasia popular y las formas tradicionales más elementales de participación; actividades "muy comunes" como bazares, bingos, brigadas de voluntarios, concursos, jornadas de recreación y trabajo comunitario, mercados libres, campañas políticas, celebraciones religiosas, etc., (gestión cultural), son actividades que permiten unir objetivos de integración, esparcimiento, beneficio comunal, y que logran desarrollar sistemas motivacionales específicos, los cuales orientados con criterio de construcción de la realidad, convierten a los sujetos sociales en la posibilidad de constituir subjetividades colectivas objetivizando su potencialidad dentro de una realidad como movimiento.

4. Promover el liderazgo autóctono en los líderes de la comunidad, estimulando en ellos la delegación progresiva de funciones de mayor responsabilidad. Los líderes informales deben incorporar a su carisma personal y a su capacidad movilizadora o generadora de opinión la capacidad de gestión administrativa (manejo contable, financiero, decretos, leyes), de planificación y organización de trabajo comunitario como empresa social; deben poder interactuar con el Estado y sus entidades más allá del plano de la queja o la denuncia, deben ser interlocutores actuantes co-gestores y co-responsables de esa empresa social que es el desarrollo; todo a favor de una apertura de la subjetividad individual a lo colectivo (Zemelman, 1990: 103).

Los líderes o promotores de trabajo comunitario deben tener una formación sólida en sistemas de organización, administración y evaluación y una pedagogía que les permita enseñar con capacidad de reproducir y desarrollar el recurso humano

como una opción de potenciar prácticas colectivas y una forma de apropiación del contexto y formas de articular lo colectivo.

5. Estimular la creación de medios de comunicación popular y/o fortalecer los ya existentes; fomentar el uso de consignas, eslogans, todo tipo de gráficos y símbolos, con propósitos básicos de agilizar y diversificar la comunicación, la educación, sensibilización, concientización y cambio actitudinal. Mediante el empleo de este tipo de comunicación se puede promover la participación y sentido comunitario como un elemento cultural que forma parte de la vida social y de la realidad como proceso multidimensional, que puede llegar hasta promover ante las entidades estatales la creación de fomento de medios de educación comunitarios no formales.

6. Estimular la creación de formas asociativas de segundo y tercer orden como mecanismos de integración y descentralización de esfuerzos, como una manera de estimular las formas asociativas de producción, comercialización y consumo, como un proyecto de vida comunitario viable que movilice la voluntad colectiva como necesidad social.

7. "Educar a los funcionarios" en todos los órdenes del Estado en el sentido de promover en ellos una conciencia cívica, de responsabilidad social, de servicio a la comunidad, de atención y respeto a los ciudadanos y a sus representantes.

8. La co-gestión Estado-comunidad como política social; debe ser un compromiso permanente y corresponsable de las partes. La concertación, la celebración de convenios y la cofinanciación es un paso muy aproximado a la abolición del *asistencialismo o del paternalismo* del Estado hacia la comunidad. En conclusión, se trata de aportar en aquello que la propia comunidad está decidida a hacer, como una consecuencia de voluntad de poder y la práctica constructora de realidad que permite llegar a la comunidad deseada por sus propios integrantes.

Bajo esta concepción se han movido gran parte de las políticas educativas, impulsando programas como Los Centros Autogestionarios de Educación Popular de Adultos (CAEPA) y Los Programas de Educación Integral para Jóvenes y Adultos

(PEIJA) por parte del Ministerio de Educación Nacional; de igual manera el Ministerio de Trabajo a través del SENA le dio un segundo impulso a dos proyectos que desde 1979 hasta 1986 habían trabajado con las comunidades y que por razones desconocidas no continuaron haciéndolo, ellos son: "Capacitación para la Participación Campesina, CAPACA" y "Capacitación para la integración y Participación de las Comunidades Urbanas, CIPACU".

Todos estos programas y/o proyectos, pretenden ser las alternativas de solución más viables para superar en buena parte los graves y complejos problemas y necesidades básicas insatisfechas de las poblaciones rurales y urbano-marginales anteriormente mencionadas. Es mi propósito centrar la atención en el análisis de los CAEPA, PEIJA, CAPACA y CIPACU, en los aspectos de desarrollo metodológico de sus propuestas en el contexto de la educación comunitaria, apelando a mis vivencias más que al resultado de un estudio sobre el terreno de los acontecimientos.

III. CENTROS AUTOGESTIONARIOS DE EDUCACIÓN POPULAR DE ADULTOS

La estrategia de los CAEPA, diseñada por el Ministerio de Educación Nacional, propone fundamentalmente romper el esquema tradicional y formal que ha venido manejándose en los centros nocturnos de educación básica de adultos, posibilitando a las comunidades dinamizar procesos de organización, participación y autogestión comunitarios, especialmente en tres aspectos: educación, trabajo y cultura, caracterizándolos en torno a la generación de oportunidades de organización y participación comunitaria que conduzcan a la autogestión comunitaria, impulsar el desarrollo de proyectos comunitarios integrales y formar parte del gobierno local.

Los CAEPA, gracias a su labor de educación comunitaria, han logrado destacarse por ser:

- Una instancia comunitaria, ya que su referente "casi único" es la acción en la comunidad misma, en sus problemas, sus aspiraciones y necesidades.
- Participativo y autogestionario, una vez que las actividades que desarrolla se planean, se ejecutan y se evalúan con criterios participativos que conducen al desarrollo autogestionado de los proyectos comunitarios.
- descentralizado y autónomo, a pesar de que surgen como iniciativa oficial, (Dirección de Educación de Adultos), todo parece indicar que las comunidades se apropian de la idea de tal manera que desarrollan niveles de compromiso muy interesantes llegando hasta una integración sólida y permanente.
- Un espacio abierto para la promoción e inclusive difusión de la cultura y el conocimiento.

Los anteriores aspectos son indicadores creíbles de una forma eficaz y funcional de hacer educación de adultos comunitariamente y no "individualizada" como hasta hace poco se venía haciendo.

Uno de los aspectos que podría considerar débiles del programa es su escasa cobertura nacional en términos de que sólo (por lo menos hasta la fecha) es promovido en las zonas urbano-marginales de las ciudades con marcados índices de conflicto social o en su defecto en ciudades con poblaciones superiores a los 500 000 habitantes, lo que excluye de sus bondades a municipios que teniendo características similares no cumplen con los requisitos "cuantitativos" lamentablemente establecidos.

IV. PROGRAMA EDUCACIÓN INTEGRAL DE JÓVENES Y ADULTOS PARA LA HABILITACIÓN NACIONAL, PEIJA

Este es un programa que surgió de la necesidad de proporcionar una estrategia rápida y efectiva al problema de marginalidad,

desempleo y desubicación de los jóvenes y adultos que se reinsertaron a la vida civil después de los acuerdos de paz logrados con algunos grupos insurgentes en donde la mayoría de ellos provenían de comunidades rurales y su regreso a ellas no fue posible debido al éxodo de sus familias a las ciudades en donde supuestamente tenían mayores posibilidades de obtener empleo, salud, vivienda y educación. Además pretendía responder a los requerimientos de las poblaciones de los municipios "PNR", denominados así, por sus marcadas deficiencias en los servicios públicos y necesidades básicas insatisfechas (NBI) y altas tasas de analfabetismo.

Por otra parte, el programa está impulsando y promoviendo acciones que permitan a grupos de mujeres presentar proyectos educativos de beneficio social, como medio facilitador del proceso de su desarrollo comunitario; el programa se ha extendido en siete Departamentos y 26 municipios.

Para apoyar las acciones de instrumentación y ejecución, se coordinaron acciones y servicios con las entidades oficiales y los organismos no gubernamentales, por ejemplo con el SENA, INCORA, FEDECAFE y de parte de las ONG lo hicieron las universidades, fundaciones, asociaciones y empresas industriales y comerciales.

Los Comités Técnicos Departamentales PNR y los Consejos Municipales de Rehabilitación, estructuras creadas para la participación de las comunidades en la gestión comunitaria, se consideran instancias de apoyo y seguimiento para garantizar la eficiencia y eficacia del PEIJA.

Sus ejes de acción se concentran en:

- La capacitación comunitaria, entendida ésta como un proceso de educación que tiene como propósito ofrecer al sujeto la oportunidad para desarrollar un conjunto de nuevos conocimientos, aptitudes, destrezas y habilidades orientadas a transformar parcial o totalmente la realidad de su medio, para beneficio particular y colectivo.

- La promoción y apoyo a la ejecución de los proyectos intersectoriales de educación, con grupos de jóvenes y adultos de su población, como medio facilitador del proceso de desarro-

llo sostenido de la comunidad autogestionado por sus miembros.

- El apoyo financiero y técnico por parte del Estado a la ejecución de los proyectos autogestionados, por los miembros de los grupos comunitarios, para la solución de sus problemas y necesidades prioritarias.

En todos los niveles operativos el programa emplea como metodología de acción la participación-acción; formas de trabajo que estimulen al grupo y al individuo el desarrollo de capacidades, aptitudes, conocimientos, destrezas y comportamientos para:

- Participar consciente, activa y creativamente en el proceso de desarrollo de su grupo comunitario.

- Organizarse y trabajar en grupo para mejorar sus condiciones de vida.

- Investigar, diagnosticar, formular, decidir y ejecutar, y evaluar actividades para solucionar sus necesidades y problemas.

- Aprender a aprender, aprender haciendo, aprender a ser, aprender a hacer, de manera que el individuo y el grupo se involucren en un proceso de formación permanente, por el cual se preparan para ser gestores de su desarrollo (Ministerio de Educación, 1992).

Las áreas de trabajo del PEIJA surgen de las propias comunidades a partir de su respectivo análisis, sin embargo, se considera importante trabajar con algunas que por su naturaleza y pertinencia, contribuyen al desarrollo de las comunidades.

A manera de consideración final es importante decir, que si en verdad este programa ha permitido enfrentar con éxito mediatista la problemática surgida con las comunidades objeto de su acción, también es cierto que su cobertura es realmente exigua si comparamos los 26 municipios atendidos con los 993 dejados de atender en todo el país; sería importante plantear opciones que permitan ampliar su cobertura y tal vez una de ellas sea a través de las Corporaciones Regionales de Política Económica y Social (CORPES), para que mediante un estudio de factibilidad previo incluyan en los planes del próximo cuatrienio

proyectos de amplio sentido social que permitan el uso de esta metodología de trabajo y educación comunitaria en muchos otros municipios y regiones del país.

V. PEDAGOGÍA PARA LA EDUCACIÓN COMUNITARIA, CAPACA Y CIPACU

Ante la crisis económica y social se ha demostrado, si por los resultados se juzga, que el modelo económico y social vigente en Colombia ha agotado su capacidad de solución por lo que era necesario construir un modelo alternativo en el cual lo característico fuera la participación de los sectores populares con una organización y capacidad de gestión que les permita idealizar un nuevo horizonte histórico en donde la interacción permanente de sus integrantes fuera el común denominador.

El SENA, Servicio Nacional de Aprendizaje, decide apoyar con una metodología de trabajo ideada, promovida y consolidada como una respuesta a los procesos de apertura democrática que se estaban gestando con la elección popular de alcaldes y gobernadores, trabajando con los sectores populares vinculados al mundo del trabajo, con una población objeto que eran las comunidades campesinas y urbano marginales, desarrollando una pedagogía de participación en la planificación y gestión comunitaria del desarrollo de sus propias comunidades, capacitándolos para en que ellas mismas se generaran sus propios procesos de elaboración de planes de desarrollo y proyectos de inversión; más aún, que estén en capacidad de defender sus acciones ante las instituciones estatales y no estatales.

Los procesos pedagógicos específicos que se diseñaron fueron el de "Capacitación para la Participación Campesina, CAPACA", para el caso del trabajo con el sector rural y el proceso de "Capacitación para la Integración y Participación de las Comunidades Urbanas, CIPACU", en el caso de las comunidades urbanas.

El proceso implicó toda una metodología de teoría y práctica, simultáneamente, con un contenido pedagógico adaptado a comunidades con poca capacidad de análisis y captación de los quehaceres propios (aparentemente); para ello se apeló a toda una estrategia tendiente a concientizar a las comunidades de sus potencialidades y elevar los niveles de autoestima (Osorio, 1988: 68).

En el caso de CAPACA, una de las principales dudas de mucha gente, era la de si al campesino le "interesaría" y estaría en capacidad de entender esos temas tan "filosóficos". La idea entre buen número de instructores era que si al campesino, como es lo tradicional, se le enseñaba a cultivar en ladera, él aprendía a hacerlo y quedaba muy contento. O a vacunar una vaca, porque esto era algo real, concreto. Pero si a un campesino se le hablaba de desarrollo económico y social, de historia, etc., esos temas no le iban a interesar en absoluto.

La práctica, que es quien juzga en última instancia sobre la veracidad de las ideas, mostró que, contrario a esa duda generalizada, al campesino sí le interesaban y sí entendía los temas de la planificación y gestión del desarrollo y que antes, por el contrario, se encontró una receptibilidad que hacía tiempo se había perdido por parte de los campesinos en relación con los temas técnicos. Tampoco hubo problemas para que sacaran una semana de su tiempo y participaran en el seminario, ni hubo problemas de deserción, a veces el número de participantes crecía con el tiempo. Esto no quiere decir que no hubo problemas, pero no desde la aceptación por parte de los campesinos (Osorio, 1986: 17).

Los componentes básicos de estas pedagogías para la educación comunitaria lo constituyen tres aspectos de la realidad, los más tangibles y susceptibles a todo ciudadano inmerso en esas comunidades; la producción, la calidad de vida y la participación. Componentes que están encaminados a un objetivo básico común: la realización del Plan de Desarrollo Comunitario concebido como un conjunto relacionado y priorizado de accio-

nes específicas que afectan variables que tienen que ver con procesos de desarrollo global, producto de todo un proceso pedagógico que compromete a la comunidad y al Estado en su ejecución, control y evaluación. Uno de los aciertos de esta forma de trabajo comunitario es que las instituciones se vincularon desde el principio a todo el proceso, desde el diagnóstico hasta la formulación del plan, su ejecución y evaluación, de tal manera que en cada proyecto estaban presentes una o dos instituciones que apoyaban y asesoraban su realización, pero en última instancia, es la comunidad, con o sin instituciones gubernamentales, la que debía emprender la solución de los problemas, de esta manera se generó un ambiente de confianza y de movilización de las comunidades hacia la solución de sus problemas, en especial los de organización al interior de las mismas y de participación amplia y responsable de sus organizaciones de primer y segundo nivel.

La aceptación y eficacia de esta Pedagogía de Educación Comunitaria es palpable cuando se tiene la oportunidad de contrastar comunidades que no han recibido la acción del SENA con aquellas en donde sí se ha desarrollado CAPACA y CIPACU, es más, el Centro Interamericano de Formación Profesional (CINTERFOR dependiente de la OIT) adelantó un proyecto tendiente a mejorar los procesos de formación profesional destinados a campesinos de América Latina y el Caribe en 10 países, entre los cuales está Colombia y después de una puesta en común del trabajo del SENA se concluyó que desde el punto de vista conceptual y pedagógico CAPACA era el sistema de trabajo más aproximado a la realidad de los países integrantes de la mencionada organización y se extendió a ellos con resultados muy diversos en razón de las condiciones políticas y sociales de cada país.

Lamentablemente esta pedagogía de capacitación comunitaria no se mantuvo como una política estable en el SENA, no por sus resultados negativos, sino paradójicamente por lo contrario, ya que ella generó toda una acción de cuestionamiento por parte de las comunidades hacia las autoridades municipa-

les y regionales e institutos descentralizados hasta el punto que se consideró como "un instrumento que facilitaba el descontento de los campesinos" y no faltó quienes opinaran que "eso era ideología subversiva".

VI. CONCLUSIONES

Considero que las anteriores experiencias de educación en y para la comunidad se fundamentan en concepciones teóricas suficientemente sólidas, "sin complejidad intelectual, metodologismos o ideologismos, general y flexible, propiciadora de desarrollo socioeconómico, político y social, generadora de desarrollo progresivo de organización" tal como lo manifiesta en su escrito "hacia un nuevo modelo de educación comunitaria para el desarrollo" (1985).

Igualmente, la investigación participativa es una constante relevante dentro del proceso en CAEPA y PEIJA, pero muy especialmente en CAPACA y CIPACU, en particular cuando se trabajan los contextos histórico-cultural y político en que esas comunidades se desenvuelven, con aplicaciones prácticas en los niveles local y microlocal.

Como es obvio y normal, los problemas y limitaciones están a la orden del día; entre los más destacables podemos citar:

- Complejidad de las comunidades.
- Interferencias de los institutos descentralizados.
- Carencia de procesos de sistematización como elementos facilitadores de espacio de reflexión sobre la praxis y generación de conocimiento.
- Los intereses de orden político tanto de las autoridades como de algunos líderes comunitarios.
- La ausencia de ideales con características visionarias que permitan la gestación de programas y proyectos de verdadera relevancia y pertinencia para las comunidades en procura de la solución de sus problemas a largo plazo.

- Ausencia de la búsqueda de un horizonte histórico como perspectiva de sujeto pedagógico. ❖❖

BIBLIOGRAFÍA

- CARVAJAL G., Carlos A. Participación Comunitaria: Promoción y Desarrollo. Santafé de Bogotá, D.C. 1993. P. 9-11.
- GARCÍA D., Carlos, "Hacia un modelo de educación comunitaria para el desarrollo", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. III No.1. Enero-Marzo, México, 1985.
- MINISTERIO de Educación, La educación de Adultos en la década de los noventa, Santafé de Bogotá, D.C, Colombia, 1991.
- _____. Acción Educativa Cultural, Bogotá, Colombia, 1988, p.12.
- _____. Documento Base, Santafé de Bogotá, D.C., Colombia, 1992.
- OSORIO, Miguel A., Pedagogía para la participación popular, Santafé de Bogotá, Colombia, SENA, 1988, p.68.
- ZEMELMAN M., Hugo. "Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad". Universidad de las Naciones Unidas-El Colegio de México, 1987.
- _____. Valencia Guadalupe. "Los sujetos sociales, una propuesta de análisis". En *Revista Acta Sociológica*. Vol.III, No.2, 1990. F.C.P. y S.-UNAM, México.