

Francisco Gutiérrez Pérez,

“El éxito del Sistema Escolar sería una catástrofe social”.

J. J. Natanson

Muchos educadores, aún después de bastantes años de labor, no logran tomar conciencia de las implicaciones ideológicas y sociales de la práctica educativa a la que se ven obligados por la rutina de cada día. Esta inconsciencia ideológica se da a todos los niveles: primario, medio y universitario. Un gran acervo de conocimientos científicos y profesionales no es garantía para ser un educador libre y consciente del por qué y para qué del trabajo profesional.

La sociología de la educación es una ciencia nueva que ha recorrido un lento y en ocasiones penoso camino. Hay que llegar a principios del siglo XX para que se den los primeros intentos científicos de sistematización y las primeras preocupaciones serias de los alcances e implicaciones sociales del proceso educativo. En muchos países de América Latina este nivel de sistematización del fenómeno sociológico de la educación, en tanto que ciencia, se encuentra apenas en un proceso de iniciación.

Si por ejemplo analizáramos los planes de estudio de las facultades de educación y de las instituciones formadoras de docentes comprobaríamos lo tardío de la preocupación por esta nueva dimensión de las ciencias de la educación. Aún hoy día, la sociología de la educación ocupa en muchos de esos centros un lugar muy marginal. Por otro lado, es fácilmente comprobable cómo muchos educadores manifiestan un gran recelo y desconfianza hacia una toma de posición social y comprometida con los objetivos más elementales del proceso educativo. La pretendida neutralidad del educador y de la educación equivale a esa inconsciencia ideológica a la que me quiero referir en esta intervención.

Sólo en los años 70, y gracias a un proceso histórico irreversible, un mayor número de educadores están aceptando la necesidad de liberar a las ciencias de la educación de las ataduras y dependencias ideológicas en que se pretende encerrarlas. Gracias a esta opción se vislumbra ya el día en que los sistemas educativos puedan acelerar los proyectos históricos. Pensemos, por ejemplo cómo el mismo Plan Nacional de Desarrollo Educativo no dio los resultados apetecidos, en razón de que muchos educadores, encerrados en sí mismos, no tuvieron la apertura para traspasar su acción más allá de cuatro paredes del aula y para darse cuenta de los alcances globales del sistema educativo.

A pesar de la contradicción que ofrece ese tipo de escuela-isla, se pretende ingenuamente que los males del país se solucionen haciendo que la escuela universal y obligatoria sea una realidad. En Costa Rica estamos comprobando que los alcances de una escuela universal y obligatoria son mucho más complejos que lo que deja entrever, y de lo que oculta su formulación. Además, y esto corresponde a un criterio generalizado, por educación se entiende

casi exclusivamente la que se imparte en las escuelas, colegios, universidades y otras instituciones especializadas.

Por otro lado, el sistema educativo institucionalizado está sometido a una estructura rígida y verticalista, típica de una concepción estática de la sociedad. Además de estratificada es ineficiente. Para juzgarlo no veamos el número de matriculados, sino más bien toda esa legión de alumnos que por una u otra causa quedan atrapados en las redes del propio sistema exclusivista. Es evidente que la eficiencia de un sistema debe ser juzgado no solo por la puerta de entrada, sino también y sobre todo por la salida. Y se comprueba a diario que el producto de la puerta de salida está fuertemente condicionado por la situación socio-económica de los estudiantes y de sus familias. Pensemos cómo aún en Costa Rica la Universidad sigue siendo un recinto para formar minorías dirigentes. Prueba de ello son las dificultades de toda índole por las que tiene que atravesar nuestra Universidad Nacional, que ha querido romper con este esquema de privilegio.

La universalidad y gratuidad de la enseñanza son un engaño si no van acompañadas de las medidas realistas y adecuadas para hacerlas efectivas. Sería una pretensión imposible querer reformar la escuela sin transformar previamente, o a la vez, la sociedad. "La igualdad de oportunidades no es sinónimo en absoluto de igualdad social. Es lamentable que hombres políticos de todos los colores confundan, quizá involuntariamente, estos dos conceptos, pues la realización de la primera sin la segunda desembocaría en una meritocracia tanto más segura de su poder cuanto que se atrevería a aparecer como totalmente legítima. Mientras que, inversamente, si la igualdad social está verdaderamente alcanzada no se ve apenas lo que significaría la igualdad de oportunidades. En cuanto a saber en qué condiciones aceptaría un estrato privilegiado no reproducirse a la vez biológica y socialmente, caso de la igualdad de oportunidades perfecta es una cuestión que pertenece más a la ciencia ficción que a la sociedad"¹.

Hace ya varios años que los sociólogos han lanzado la voz de alarma en el sentido de que los sistemas educativos en modo alguno responden ni cualitativamente ni cuantitativamente a las necesidades de nuestras sociedades subdesarrolladas. De hecho, la escuela tal como la mantenemos, constituye un serio obstáculo para que se dé el "despegue" socio-económico en la mayoría de los pueblos del tercer mundo. En resumen, la escuela, nuestra escuela latinoamericana, constituye la garantía certera para que no se produzca la movilización social de los hijos de las familias modestas. La "movilización social" y la "igualdad de oportunidades" son formas semánticas del mismo mito de una escuela que en la realidad está muy estratificada y al servicio de privilegios adquiridos y heredados.

Pero la escuela o el sistema educativo no solo es estratificado y discriminatorio, sino que además la escuela es mala; es de poca calidad y cara. El tránsito de una sociedad subdesarrollada a una desarrollada no es consecuencia directa del número de escuelas sino de la calidad de las mismas. Hace apenas tres años el Ministerio de Educación inició una campaña masiva y orgánica para alfabetizar a miles y miles de costarricenses que en su niñez habían pasado por la escuela. Una vez más se pretende devolverlos a la escuela para enseñarlos a leer y escribir.

Cuando algunos economistas afirman que el ritmo de crecimiento de productividad depende del acceso de educación del pueblo, sin duda alguna se están refiriendo a una escuela de calidad. Ellos suponen en sus previsiones que el sistema educativo proporciona la fuerza de trabajo calificada y en cantidad suficiente para hacer frente a los nuevos planes económicos de la nación. Pero su suposición está basada en el supuesto de la calidad de la escuela y de su inserción real en el proceso productivo del país. Si alguna cosa nos ha llamado poderosamente la atención del sistema educativo cubano es comprobar cómo la educación para la productividad es objetivo y esencial al sistema. No prioritario

en la formulación de planes y programas sino en la realización y en la práctica. Ahí están para demostrarlo las escuelas y “colegios en el campo” y las llamadas “escuelas al campo”.

No hace muchos días la prensa recogía la información de que el Presidente Carter había solicitado un 20% más de presupuesto en educación para emprender la campaña llamada de las tres erres: enseñar a leer, a escribir y a contar. Creo que este hecho es lo suficientemente expresivo y nos invita a una seria reflexión que conduzca a realizar una opción no solo personal, sino sobre todo social, so pena de que como profesionales de la educación caigamos en el desaliento más espantoso y perjudicial. Jacques Natanson en “La enseñanza imposible”, afirma que el sistema escolar condiciona de tal manera al enseñante que le es imposible actuar a “gusto en el marco de un sistema escolar que es mismo alienante, al servicio de una sociedad que busca espontáneamente conservarse como sociedad de dominación y explotación”².

Respecto a la productividad del sistema escolar cabría si el tiempo le permitiera una mayor profundización. Sería perjudicial que a cambio de una mayor productividad mandáramos al de trabajo a hombres y mujeres alienados para quienes su desarrollo personal tiene que ajustarse a lo que reclama un sistema económico cuyas exigencias, son de hecho, independientes de las necesidades humanas y sociales más básicas. He aquí un dilema cuyo análisis pone en tela de juicio la escuela, tanto en los países capitalistas desarrollados o no, como en los países socialistas. Si la “educación solo puede ser productiva cuando es represiva” no vemos cómo podemos abogar por una escuela liberadora. “El producir trabajadores adaptados a su rol, sumisos, respetuosos, conformistas y disciplinados puede convenir a los productores, pero riñe profundamente con los objetivos mínimos de una educación humana”. Como diría Herb Gintis, en la realidad de nuestros países “los estudios impiden el desarrollo de individuos liberados, penalizando directamente el acto liberador; lo cual no es irracional puesto que sirve al sistema económico”.

Aún cuando la escuela sea represiva y de baja calidad, hemos de admitir que su poderes son inmensos. De hecho no existe, ni en las sociedades capitalistas ni en las socialistas, “sector alguno de la realidad social que pueda ser abordado sin que sea necesario observar simultáneamente los poderes de la escuela”. La escuela conforma la sociedad porque previamente la sociedad genera la escuela que necesita para reproducir esa conformidad.

Estos planteamientos preliminares nos exigen responder con sinceridad a una pregunta que dejo como síntesis de estas reflexiones.

Esta pregunta clave es la siguiente: ¿Es la educación factor de perpetuación de status existentes o lo es de cambio social? La cuestión subyace en todos los estudios de sociología de la educación. Encontrar respuestas adecuadas es primordial para todos nosotros que estamos sirviendo en una institución de formación de profesionales. Responder correctamente a esta pregunta es además dilucidar uno de los más fundamentales problemas de la educación de todos los tiempos.

Para nosotros constituye —o debe constituir— un axioma el afirmar que la práctica educativa se carga de significación desde el momento mismo en que logramos hacer de ella una práctica social con todas sus consecuencias. Cuando Louis Althusser afirma la dimensión pedagógica de toda relación social, lo hace pensando en el carácter dialéctico de todo cambio que puede y debe ser auxiliado por el quehacer pedagógico. Pero esta afirmación suya está supeditada, como lo atestiguan sus últimas publicaciones, al carácter eminentemente político o ideológico de la acción educativa que de hecho es, en última instancia, de raíz e índole social y obedece a una determinación propia de una formación social específica. Esto sucede tanto en las prácticas educativas que se desarrollan institucionalmente, es decir a nivel de propósito, como en las que se realizan a nivel de hecho en ese “*factum*” educativo que es anterior a cualquier institu-

ción de enseñanza. Se trata de lo que en el documento "aprender a ser" se conoce como "la ciudad educativa".

Si es comprensible que este "*factum*" educativo sea eminentemente social, no lo es menos el de las estructuras institucionales educativas cuyo origen, funcionamiento y subsistencia, dependen de las estructuras político-ideológicas de la formación social. Es un hecho claro que "toda práctica educativa cumple siempre una función política". Las "reformas" de los sistemas de enseñanza de ordinario obedecen más a móviles políticos que pedagógicos, aún cuando estos móviles queden ocultos o arropados por una modernización de programas, actualización de métodos o cualquier otro objetivo de carácter pedagógico.

El "ocultamiento" de los nexos entre la enseñanza y la sociedad, tiende a confundir la educación con el sistema escolar, llegando incluso a la pretensión imposible por lo demás, de aislar lo escolar de los problemas reales de la sociedad. Esto es lo que pretenden algunos autores al definir el proceso educativo, como una realidad "a priori" respecto a la sociedad, afirmando por ejemplo que "los objetivos educacionales intrínsecos nada tienen que ver con una sociedad y con un compromiso moral particulares"³.

Entre la estructura económico-social y la praxis educativa no se da una relación mecánica, sino altamente implicada y significativa, "tanto por sus orígenes como por sus funciones y... en consecuencia, la pedagogía depende de la sociología más que de ninguna otra ciencia"⁴. Pero aún aquí caben matices. Cuando se dice que "la sociología de la educación se preocupa de la educación en tanto que ésta tiene que ver con la sociedad"⁵, la afirmación resulta limitante y hasta contradictoria. A la sociología de la educación sí le debe interesar la educación en toda su amplitud, por ser ésta una de las actividades más trascendentes de la sociedad. En efecto, gracias al sistema educativo se mantiene el funcionamiento y se perfecciona la producción; por la preparación, no solo de la mano de obra adecuada, sino por la formación de técnicos, científicos, ideólogos para el proceso de socialización.

En el "modelo" dinámico de relaciones educación-sociedad de Jesús M. Vásquez, entre los resultados "imprevistos" se deja entrever cómo el sistema logra "adaptar e integrar a los sujetos al aparato productivo, contribuyendo eficazmente a su reproducción y al sistema de relaciones sociales a través de la internalización de pautas político-ideológicas"⁶.

No pretendemos con esto, avalar la tesis de que el sistema pedagógico sea la matriz del funcionamiento y organización social, más bien todo lo contrario, "el sistema educativo se hace y se rehace en el seno mismo de la experiencia práctica de determinada sociedad. La transformación radical de un sistema educativo depende de la transformación igualmente radical de la sociedad que es expresión y a la que sirve"⁷.

La pedagogía, como asegura Assman, es "acto segundo en relación con la praxis social global, no necesariamente en el sentido de acto posterior sino en el de acción relativa a"⁸. Aún cuando la educación no sea "creadora" del cambio social, puede y debe ser agente poderoso para activarlo. Desgraciadamente casi siempre ocurre el fenómeno contrario. Precisamente en el ya citado libro "la enseñanza imposible" de Natanson se asegura que "el éxito del sistema escolar sería una catástrofe social. Una sociedad meritocrática no existe y puede pensarse que no existirá nunca. Sin embargo a ella aspiran los educadores bien intencionados"⁹ e incluso los tecnócratas y los partidarios de cuantas reformas educativas no llegan a ser reformas globales de todo el sistema social. "Una de las pruebas de que el sistema no solo no busca el éxito de todos, sino que por el contrario lo que busca es impedir el éxito del mayor número posible de estudiantes, es el hecho de que para cualquier estrato de la enseñanza a cualquier nivel hay siempre condiciones draconianas de admisión y de permanencias"¹⁰.

Las contradicciones del sistema son aún más perjudiciales. Estimo que no resultaría tarea difícil "poner de manifiesto los mecanismos de actuación del

sistema escolar para demostrar hasta qué punto la igualdad formal entraña una gran dosis de violencia. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye a reproducir la estratificación social y a legitimarla, asegurando su interiorización y persuadiendo de que esta diferencia no es social sino natural". Es realmente grave y peligroso el poder de reproducción que es intrínseco al sistema escolar. Reducir a problemas pedagógicos o a cambios morfológicos los cambios sociales es desviar y desvirtuar la significación profunda que debe tener la educación para el cambio social. Este hecho nos explica el poder de legitimación y de reproducción social que se lleva a cabo por la transmisión hereditaria del capital cultural, que redundando en legitimación y valoración del propio sistema educativo, que en esa forma se oculta a las miradas investigadoras de la misma sociedad, e incluso de los propios educadores. Bordieu y Passeron aseguran que: hay pocas instituciones que están tan protegidas contra la investigación sociológica como el propio sistema de enseñanza"¹¹.

Aunque suene un tanto fuerte, tal vez por falta de reflexión y de clarificación sobre esta tesis, cabe afirmar que no pueden darse alternativas en educación, sino en la medida en que madure el compromiso político de los educadores. "Pero qué significa una "opción política de los educadores"? En modo alguno ha de entenderse como una acción partidarista dentro del aula de clases. Este absurdo debe destacarse desde el primer momento. Es más bien la toma de conciencia de la dependencia en que viven la mayoría de los educadores asalariados de la política de clase. Es además una acción creadora que hará posible la formación de hombres y mujeres con capacidad de hacer frente a las circunstancias adversas de una sociedad que impide a las mayorías realizarse como seres humanos. Es preparar a los hombres y mujeres que ahora están en las aulas para ayudar a crear en una sociedad a la cual todos puedan ser sujetos creadores de su propia historia, en la que desaparezcan las relaciones de dominio y explotación que hoy se manifiestan tan crudamente en América Latina, inclusive en forma de tortura, persecución y despotismo. Por la acción educativa más que por ninguna otra se ha de lograr una nueva cultura que garantice no solo el pan material, sino sobre todo la realización personal y social. Significa una independencia de los poderes e ideologías establecidos para ejercer la obra educativa con criterio personal ajustado al bien real de los más necesitados. El ideal sería sin duda el lograr la independencia del poder docente de todos los poderes establecidos"¹².

Al afirmar esto estamos tocando el meollo de nuestro problema. Es muy difícil que en una intervención como ésta sea fácil "poner de manifiesto los vínculos de la escuela con las ideologías imperantes y en consecuencia demostrar cómo los maestros somos lacayos cumplidores de sus intereses y de sus explotaciones. Docentes a quienes se nos obliga a preocuparnos mucho más por las exigencias del orden —no importa que sea injusto— que por los imperiosos postulados de la liberación y la justicia"¹³. Dentro de este orden de ideas es aceptable la tesis de que la educación no es comprensible sino como una institución social. Si admitimos que la "educación es la manifestación institucionalizada del fenómeno de la socialización y un importante medio de control social", se plantea un dilema vital para la sociología de la educación: el negar a la educación toda probabilidad de cambio social. Con esto volvemos a la pregunta inicial ¿es la educación servidora del sistema social o es agente de cambio social?

En una posición media, un educador brasileño actual asegura: que "sea cual fuere el tipo de sociedad en la cual el educador ejerza su actividad, tendrá que aceptar opciones, dado que no puede trabajar fuera del contexto social. Si aceptamos la tesis marxista del condicionamiento total del fenómeno educativo al proceso social, su preocupación sólo sería de adaptación del proceso educativo al tipo de sociedad. Si, en cambio, cree que su tarea jamás está deter-

minada, aunque la sociedad aparentemente se diga cristiana, tendrá que adoptar una actitud crítica permanente que admite el cambio como una ley evolutiva de la sociedad. Podemos tener escuelas a imagen y semejanza de las sociedades o preparar individuos para construir una sociedad de un tipo determinado”¹⁴.

Teóricamente De Oliveira Lima tiene razón, pero frente a la realidad social de los países del tercer mundo, su posición es imposible, porque es imposible pensar en la posibilidad de un sistema de educación plenamente autónomo, en relación con el poder económico y político. Por otra parte, es también imposible cambiar la sociedad sólo a base de ideas, buena voluntad y aspiraciones moralizantes de los individuos. Ninguno de los sistemas educativos da margen para llevar a cabo esa imprescindible movilidad social desde el salón de clase. Son muy pocos los países en donde existe una relativa autonomía de la educación. Hugo Assman, afirma que “el papel fundamental del educador no es el de las escuelas o el de las experiencias específicamente pedagógicas. Bienvenidas todas las “revoluciones pedagógicas” pero que sepan que no son revoluciones sin más”¹⁵.

Evidentemente este enfoque sociológico de la educación, está dando al acto pedagógico su verdadera dimensión. En las relaciones mutuas entre educación y sociedad el acto educativo se concretiza. Sólo así podrá esperarse el cambio social que la educación debe promover y alimentar. La falta de relación entre fines y medios explica claramente el desconocimiento del por qué y para qué de la enseñanza.

Las aplicaciones de la sociología de la educación son varias, pero cabe destacar las políticas educativas y la planificación y programación a que deben dar lugar cada una de esas políticas.

Asentar en base firme las políticas educativas, es puntualizar “qué espera la sociedad de los procesos educativos y cuáles son las funciones realmente desempeñados por éstos”. Dentro de este planteamiento es importante tener en cuenta no solo los fines socialmente admitidos y reconocidos, sino además los “objetivos inconscientes que la sociedad o la ideología imperante esperan del proceso educativo”. Este supuesto nos lleva una vez más a las dos categorías de resultados sociales a que se refería la pregunta del principio: por una parte a funcionar de manera tal que se perpetúen determinadas estructuras sociales, y por otra, a funcionar como un conjunto de fuerzas y presiones conformadoras de los procesos educativos, que llevan a engendrar el cambio social y a mutar sobre todo la hegemonía ideológica de la superestructura existente.

Esta contradicción de los resultados de la enseñanza, constituye una de las más fundamentales hipótesis de la educación actual.

Lo educativo se presenta como un complejo juego de oposición que giran todas en torno a estos dos objetivos del proceso. Se hace necesario, entonces, la diferenciación entre los propósitos de las instituciones de enseñanza y los resultados efectivos entre la función controladora del sistema y sus posibilidades como educación liberadora; entre el traspaso de conocimientos como objetivo y la formación del alumno como meta final.

La tesis planteada en la pregunta inicial, hoy por hoy, encuentra como respuesta tres enfoques socio-educativos que merecen consignarse:

- 1) En primer lugar muchos educadores siguen manejándose como si la educación fuera un hecho aislado del resto de la estructura social. Es la corriente conservadora integrada por aquellas personas preocupadas por una enseñanza de puertas adentro y para quienes, los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo Educativo, por ejemplo, se limitaron a reformulación de programas, modernización de metodologías y aumento de servicios institucionales. No han llegado a comprender que el cambio educativo más que en los medios está en los fines y es a ese nivel en donde se debe librar la batalla de una educación para el desarrollo.
- 2) Un segundo enfoque es el de aquellos educadores que ven en la educación uno de los factores más importantes del cambio social. De la reforma

educativa esperan, en un futuro a mediano o largo plazo, una transformación integral de la sociedad. Ven en la educación “el principal factor del desarrollo económico” y, en tal sentido, abogan porque se dé el máximo impulso e incremento a la docencia. Para ellos no puede darse limitación en el renglón de inversiones educativas.

- 3) Paralelamente a estas corrientes educativas surge el grupo de sociólogos y educadores para quienes la “educación es un factor social más, pero que por sí solo no puede producir el cambio social, tesis que resume muy bien Félix Ortega al afirmar que “la educación no puede cambiar realmente sus estructuras, sus objetivos y métodos, sin un cambio similar en la sociedad que la sustenta”. El cambio educativo, tiene que ir mucho más lejos que la simple adopción de nuevas alternativas pedagógicas y administrativas. Tampoco se debe esperar un cambio revolucionario de la sociedad originado en el sistema de enseñanza. Normalmente lo que debería esperarse de todo sistema educativo es la unidad de propósitos viables para la nueva sociedad a la que se aspira, lo que implica un nuevo esquema de racionalización sustantiva, que, a su vez, conlleva una revisión de las intenciones y de los productos. Y esta revisión debe realizarse en forma permanente y debe partir de las propias bases. Una reforma proveniente de la cúspide es muy difícil que no sea legitimadora del orden ya existente.

En resumen, hay dos categorías que deben ser cuidadosamente dilucidadas: por un lado, la categoría de dependencia estructural del sistema educativo y, por otro, el concepto de modernización de dicho sistema. Con mucha frecuencia —con demasiada frecuencia— se ha trabajado en la segunda, desconociendo voluntaria o involuntariamente la primera. Resultado de este desconocimiento han sido todas esas reformas educativas que al abortar o fracasar han servido para afianzar y consolidar más el sistema.

Quisiera aplicar este pensamiento final a la labor que todos nosotros estamos realizando en la Universidad Nacional. Para muchos de nosotros —ojalá que para todos— la Universidad constituye un nuevo proyecto histórico educativo. Las características de este proyecto se están dando. Las estadísticas nos hablan que un 74.31% de los estudiantes de la Universidad Nacional tienen un nivel socio-económico muy humilde.

Creo que con un mínimo de compromiso de nuestra parte, tratando de hacer nuestro este proyecto, lograremos crear el ambiente para que en un día no muy lejano la educación deje de ser la consolidadora social de la desigualdad hoy existente.

NOTAS

-
- (1) Sociología de la educación. Textos fundamentales Alain Gras. Narcea S. A. de Ediciones Madrid 1976. (376 págs.). Página 26.
 - (2) Jacques J. Natanson. La enseñanza imposible. Sociedad de Educación Atenas, Madrid 1976. Pág. 100.
 - (3) Belth Marc, citado por Guillermo García en “Educación como práctica social”. Edt. Axis aives 1975. Pág. 44.
 - (4) Durkheim Emilio. Educación y Sociología. Shapire Edit. Buenos Aires 1974.
 - (5) Gras Alain. Obra citada. Pág. 329 y siguientes.
 - (6) Ver el modelo en la pág. 337 y siguientes de A. Gras.
 - (7) “¿Será la alfabetización de adultos una actividad neutra?” Paulo Friere. Policopiado Persépolis 1975.
 - (8) Hombre abstracto y hombre concreto. Hugo Assman en “Nuevas Experiencias pedagógicas en A. C.”. Cedral 1975 S. J. C. R.

- (9) Natanson obra citada. Pág. 114.
- (10) Natanson obra citada. Pág. 114.
- (11) La reproducción. Elemento para una Teoría del Sistema de Enseñanza. P. Bordieu y Jean Cíande Passeron. Edt. Laia, Barcelona 1977.
- (12) Guilio Girardi. Cristianos por el Socialismo. Editorial Laia, Barcelon 1977.
- (13) Guilio Girardi. Cristianos por el Socialismo. Editorial Laia, Barcelona 1977.
- (14) Lauro de Oliveira. Educar para la sociedad. Edit. Humanistas. Buenos Aires 1975.
- (15) Assman Hugo. Obra citada, pág. 51.

