

Año 3  
Número 3  
verano 2016

# Revista de Políticas Sociales

# Herramientas epistemológicas para la comprensión de la pedagogía escolar

*Pablo M. Narvaja*

Docente del Ciclo  
de Licenciatura en  
Educación Secundaria

pablonnarvaja@yahoo.com.ar

En los últimos años se ha profundizado la voluntad de transformación del sistema educativo, fundamentalmente de la escuela y las prácticas docentes. La sensación que expresan los actores involucrados, incluyendo la comunidad, es que los intentos son “más de lo mismo” y que producen como resultado una merma en la calidad de la educación. Los obstáculos con los que se enfrentan las políticas son atribuidos, en gran parte, a las representaciones de los docentes acerca de la educación y de su propia práctica.

El objetivo de esta presentación se dirige a mostrar las limitaciones del diagnóstico sobre el que se asientan los intentos de cambio, utilizando como fundamento un conjunto de herramientas conceptuales que brinda la epistemología. Se toma como punto de partida de esta comunicación la definición de ‘conocimiento’ como creencia legitimada, y se distinguen distintas esferas de conocimientos en relación con la educación, cada una con diferentes criterios de justificación, que se entrecruzan, contradicen, refuerzan o inhiben en el campo escolar. En la consideración de que el conocimiento genéticamente incorporado en el sistema educativo presenta obstáculos para nuevas prácticas, formatos e interacciones al interior de la escuela, se analizan, en relación, distintos componentes del dispositivo escolar, tanto discursivos como no discursivos, y se identifican condiciones de posibilidad de los discursos acerca de la educación como integrantes de un sistema de verdades que es necesario desmontar para generar la posibilidad de cambios efectivos. Por último, aplicando a la Pedagogía la invitación que Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant formulan a los sociólogos, se presentan algunas consideraciones en relación con una propuesta de trabajo que permita construir el objeto de una Pedagogía Reflexiva, orientada al estudio de las condiciones de posibilidad del saber acerca de la educación.

## La transformación del sistema educativo

Un problema que ha sido recurrente a lo largo del desarrollo del sistema educativo argentino es el del sostenimiento en el tiempo de los intentos de transformación de que ha sido objeto. Se puede afirmar que mientras existe una relación determinada de fuerzas, las modificaciones se mantienen. Sin embargo, cuando esa correlación se altera, las cosas se retrotraen a un estadio anterior, diluyendo o encapsulando la innovación pretendida. Las respuestas que se dan usualmente ante esta dinámica remiten a las prácticas institucionales y docentes como responsables de su inercia y reproducción. Un lugar especial dentro de este tipo de explicación se le asigna a los conocimientos que están en la base y orientan dichas prácticas, tanto a los que están incorporados en la dimensión objetiva del sistema, sus condiciones estructurales, el campo, como a los incorporados en forma de habitus en los agentes que actúan a su interior, como principio real de la práctica (Bourdieu, 1994, 2007). Lógicamente, los intentos de institucionalizar una nueva posición de la escuela están orientados al cambio de las herramientas conceptuales a través de un nuevo plexo normativo para impactar sobre la estructura, y de la formación y capacitación de los agentes institucionales, para modificar sus esquemas de acción, percepción, categorización y conceptuales, y conformar así un nuevo habitus que disponga a nuevas prácticas.

Ahora bien, si se considera que la estructura cognitiva de los agentes se conforma, de modo más o menos explícito y más o menos consciente, a partir de su intervención dentro del juego de relaciones, precisamente dentro de patrones de relaciones que constituyen la vida cotidiana de la escuela, y que la transmisión explícita de nuevas proposiciones acerca de la educación choca contra el “sentido común” que emerge y resulta de su involucramiento cotidiano y que considera como “naturales” las prác-

ticas que son de su dominio y le sirven –personal y funcionalmente– para jugar el juego institucional de la educación, resulta insuficiente pretender generar las condiciones de la transformación solamente a partir de procesos de capacitación o de nueva normativa que apunten a instituir nuevos conocimientos, tanto en los sujetos como en el campo.

Intentaremos en este trabajo analizar las condiciones previas del saber que son principio de las prácticas escolares y subyacen a la dispersión de afirmaciones acerca de lo que es y debe ser la educación en la escuela, y lo que debe hacerse para que se realicen. De ellas depende en gran parte la adopción, o no, de un nuevo conjunto, también disperso, de creencias acerca de la educación que se pretende hacer valer como principio de una práctica escolar diferente.

De acuerdo con la definición de Ortiz (en Biagini y otros, 2008) consideraremos en este trabajo que el conocimiento es una creencia legitimada y compartida. Según ella, podemos distinguir y clasificar los saberes que se refieren a la educación, tanto de acuerdo con los modos de legitimarlos, como en relación con las comunidades de conocimiento que comparten no sólo esos saberes sino también ciertas reglas de justificación de los mismos. Resulta bastante común encontrar una confusión entre esos campos de saberes que se refieren a la educación. Esta confusión se manifiesta como un obstáculo para el análisis de intentos de cambios de las condiciones que regulan los marcos conceptuales que dirigen las prácticas docentes e institucionales en las escuelas.

Sin pretender realizar una clasificación excluyente o exhaustiva, pondremos el foco sobre dos grandes categorías de creencias. La primera es la que se conforma a partir de la adopción de un conjunto de reglas metodológicas y críticas que justifican, validan y permiten su sostenimiento dentro de la comunidad académica. Estos saberes están orientados a la formulación de teorías con el objetivo de comprender y recrear conceptualmente la complejidad de los hechos educativos. No nos referimos a esta categoría en este trabajo más que para diferenciarla de la segunda, y para señalar que las proposiciones válidas y aceptadas en este campo no necesariamente lo son en el otro.

La segunda categoría se refiere a aquel conjunto de creencias que se legitiman dentro de la *educación políticamente organizada*, es decir, dentro del *sistema educativo*, a partir de un conjunto de reglas que determinan su verdad y que podríamos considerar como constitutivas y determi-

nantes de cierta pedagogía escolar. Este espacio de saberes acerca de la educación nos coloca en la posición de tener que analizar la relación saber-poder en el campo educativo, a fin de describir las condiciones de posibilidad instituidas que operan como reglas según las cuales se consideran válidas y aceptables ciertas proposiciones acerca de la educación escolar y de analizar los mecanismos de justificación que son utilizados para su instalación a partir de la configuración de las relaciones de poder en determinado momento histórico.

Ahora bien, si nos limitamos a aceptar como válida la relación conceptual establecida entre organización política de la educación y gubernamentalidad, no avanzaríamos más que en constatar y reproducir un análisis que puede desdibujarse hasta convertirse en consigna intelectual, política o ambas. En este caso la pedagogía se desdibuja como actividad de reflexión crítica sobre su objeto construido, y transfiere a su interior conclusiones procedentes de otras disciplinas. Es decir, no se trata de hacer una filosofía, una política o una sociología aplicadas a la educación, sino de describir y analizar las condiciones del pensar educativo en la escuela, que es el programa de trabajo de lo que podemos considerar una *Pedagogía reflexiva*, una pedagogía que no reflexiona sobre la práctica sino sobre las condiciones que la hacen posible de cierta manera y no de otra.

Sí, en cambio, podemos plantear cuestiones, derivadas de esa relación originaria, desde una perspectiva pedagógica, en el intento de construir un objeto resultado de esa misma perspectiva, para poder preguntarnos acerca de las consecuencias educativas de tal relación. Implica superar una constatación suficientemente argumentada y justificada para indagar cómo influyen estas condiciones en las prácticas políticas de la educación, por parte de quienes ocupan una posición dentro de las relaciones que configuran este tipo particular de comunidad de conocimiento, y que conocen el sentido del juego que se juega en la escuela.

El campo escolar está sostenido y atravesado por un conjunto de reglamentaciones basadas y referidas a un conjunto de saberes acerca de la educación escolar, que atraviesan tanto sus elementos discursivos como no discursivos. Actores de la administración, supervisores, directivos, docentes, alumnos, padres, medios de comunicación, funcionarios técnicos, comparten un sentido de lo que es la escuela, al mismo tiempo de lo que debe ser, y que deriva de estas reglas y creencias fundamentales.

Ambos campos discursivos (el de la *Pedagogía* y el de la *Educación Políticamente Organizada*) no siempre coinciden en la verdad de las proposiciones que sostienen. Mientras ciertos marcos teóricos han sido rápidamente incorporados dentro del conjunto de saberes constitutivos de la educación políticamente organizada, otros han sido sostenidos sólo en el plano discursivo, sin penetrar hasta la profundidad de las condiciones que orientan las prácticas escolares. Su incorporación se produce en la medida en que no contradiga los saberes reglamentarios del campo político, y permiten explicar algunos aspectos parciales de la realidad, como sería el caso de la justificación del fracaso escolar a partir de la teoría psicogenética.

En este sentido, podemos constatar el roce, el paralelismo o la disputa entre ambas esferas de saberes desde los principios del origen del sistema escolar. Desde ese momento histórico –corte arbitrario realizado para favorecer el análisis– ya se ponen de manifiesto puntos de fricción entre las ideas pedagógicas emergentes y el conjunto de saberes que regulan la verdad de los discursos acerca de la educación que regirán hasta hoy el campo de la educación escolar.

Para justificar esta interpretación es importante recordar que no fueron los principios de la escuela nueva los que definieron la matriz conceptual de la escuela pública en nuestro país. Es más, podemos encontrar críticas de una pluralidad de actores hacia la dirección tomada por la organización política de la escuela desde los principios de esta corriente pedagógica. El conductismo, en cambio, parece haber encontrado un terreno fértil para incorporarse en los diferentes elementos tanto discursivos como no discursivos de la escuela, no así la teoría psicogenética o la teoría cultural referidas al aprendizaje.

Estos elementos fundamentales que regulan los saberes que dirigen la multiplicidad de prácticas escolares pueden ser comprendidos como “régimen de verdad” (Foucault, 1992, 2004), conjunto de procedimientos que establecen las reglas de verdad de todo discurso escolar acerca de la educación y que, a través de éste, impacta en la práctica como habitus social y políticamente construido. Este régimen no surge de elaboraciones teóricas acerca de la mejor manera de educar –problema que podría plantearse la comunidad académica–, sino de las necesidades políticas vinculadas al surgimiento del Estado Nacional.

Se pueden categorizar en cinco recursos de legitimación el conjunto de creencias organizadoras y reguladoras de la educación: a) *la experiencia*



*realizada por los países avanzados*: la oposición a las creencias legitimadas a través de este mecanismo implicaba para quien la sostuviera colocarse en una posición contraria al progreso social y económico que esos países habían logrado y que se aspiraba a alcanzar a través de la educación; b) *el saber experto*: en aquellos casos en que ese saber resultaba útil para justificar la posición a imponer permitía colocar los argumentos contrarios en el espacio de la ignorancia; c) *la naturaleza de las cosas*: en el sentido de plantear como evidente y obvia una imposición, y al mismo tiempo como forma de poner del lado de la irracionalidad a quienes se opusieran; d) *las características culturales propias de nuestro pueblo*: la referencia a ellas, especialmente la falta de disciplina y de disposición al progreso, justificó un conjunto de reglas tendientes al control y el centralismo; e) *la estadística*: el análisis estadístico es utilizado como herramienta de conocimiento de la población y permite justificar ciertas creencias relacionadas al gobierno y a la educación.

Esto significa que una serie de saberes acerca de la educación, preexistentes a la configuración originaria de la escuela tal y como se produjo en nuestra historia, fue introducida como código genético en virtud de su capacidad para producir efectos de poder. Al mismo tiempo, y como contrapartida necesaria, fueron establecidas las condiciones que determinan aún hoy la falsedad de cualquier discurso escolar que se opusiera al régimen de verdad instalado. Es importante resaltar que la falsedad no se refiere solamente al valor de verdad de una proposición cualquiera referida a la educación, que bien puede ser sostenida en el plano del discurso, como sucede realmente, sino que impacta en el principio más profundo de las prácticas, en la conformación de un habitus que sostiene dos proposiciones contrapuestas en planos diferentes, el de la acción contextualizada y el de la verbalización abstracta. Y opera como un seleccionador práctico entre las creencias acerca de la educación que son posibles de llevar a la práctica y las que no.

Por ello, para comprender los fundamentos de la pedagogía escolar, es necesario considerar la escuela como elemento de un dispositivo de poder (Foucault, 1992) y en ese sentido, desplegar los principios de intelección de la acción gubernamental –como gobierno de los hombres (Agamben, 2007)– en la conformación del Estado Argentino. Implica considerar al sistema educativo como inscripto en un juego de poder ligado a un saber que lo condiciona. El dispositivo escolar está sostenido por –y sostiene– ciertos tipos de saberes en torno a la educación. Este dispositivo está compuesto por un conjunto heterogéneo de elementos: discursos, instituciones, habilitaciones arquitectónicas, leyes, normas y reglamentos,

medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, mobiliario, lo dicho y lo no dicho, entre otros. Una genealogía del dispositivo permite describir la naturaleza de los nexos que existen entre los elementos que lo conforman dentro del orden de la gobernabilidad, a partir de la cual se estructura el campo de la acción de los hombres.

Esta constatación permite plantear el problema acerca de cuáles son las condiciones de posibilidad, dentro del campo de la educación escolar, que permiten la aparición y reproducción de ciertas proposiciones referidas a la educación y no de otras, en términos de plantear las primeras como verdaderas y las segundas como falsas. Implica un programa de trabajo arqueológico (complementario del trabajo genealógico) con el objetivo de rastrear las condiciones históricas de posibilidad que hacen que sólo ciertos enunciados sean posibles y otros no, entendidos éstos como acontecimientos discursivos que poseen cierta regularidad y que atraviesan la multiplicidad de elementos discursivos y no discursivos de la escuela, y que regulan las prácticas discursivas. Y con el objetivo de buscar también el conjunto de reglas que determinan el espacio en el que los objetos se perfilan, se transforman y se hacen visibles, es decir, el recorte que permite que cierto tipo de elemento sea considerado educativo en el marco de un nuevo orden político, la posibilidad de que ciertas cosas sean dichas y otras no puedan serlo.

## La pedagogía escolar

Podemos distinguir dos enunciados reglamentarios –entre otros que no desarrollaremos en este trabajo– que atraviesan los distintos elementos del dispositivo escolar (disposición del aula, pupitres y bancos, arquitectura escolar, entre los no discursivos, y currículum, normas de calificación de antecedentes docentes, entre los discursivos) que se encuentran presentes en el momento del origen pero que son aun eficaces en la actualidad a partir de su capacidad reguladora. Nos referiremos a la regla que establece que “enseñar es transmitir” y que el criterio de funcionamiento es la “uniformidad”. Básicamente, su presencia permite mostrar que, en un sentido profundo, el sistema educativo argentino no ha mudado su régimen de verdad originario y que, desde este punto de vista, es todavía una continuación de aquél.

## Enseñar es transmitir

La enseñanza es la tarea básica del docente. Es éste quien tiene la responsabilidad de transmitir, es decir, traspasar, ceder, difundir el bagaje cultural y científico al alumno, para que pueda ser un ciudadano participativo e incorporarse al mundo del trabajo. El docente realiza su tarea a través de la palabra, que es el principio básico de su actividad, pero además desde una disposición a utilizar cierto tipo de lenguaje desde cierto habitus lingüístico (Bourdieu, 1982).

A continuación se presenta una serie de puntos de emergencia en los que se manifiesta esta regla, parte de la formación discursiva de la pedagogía escolar. Su aparición no es explícita, pero tampoco es un significado oculto que hay que identificar más allá de la frase. Las aulas asumen una disposición coherente preparadas para la exposición del docente, los bancos escolares para la atención del alumno, el pizarrón como soporte de la exposición, el currículum que prescribe lo que hay que transmitir, las planificaciones docentes que organizan la secuencia de la transmisión, la capacitación docente que brinda a los docentes los contenidos que deben transmitir, la calificación de los antecedentes de los docentes, la puntuación de los cursos, la evaluación de los aprendizajes que establece mayor puntaje para los cursos pertinentes con lo que el docente debe enseñar, las expectativas de los padres, entre otros elementos. A fin de no ir más allá de las posibilidades del presente trabajo, presentaremos elementos que hacen visible esta regla, tanto en el origen del sistema educativo como en la actualidad.

Ya en el debate parlamentario de la Ley 1420 encontramos una imagen del docente basada en la idea de transmisión: “al mismo tiempo se ha preocupado también el proyecto del porvenir de los maestros, porque aceptando ideas que hoy son opinión universal, puede asegurarse que no hay un solo hombre que pueda servir de maestro durante veinte años y que pueda continuar siéndolo. Sabios profesores han demostrado que el aparato de la garganta, la laringe, se encuentra gravemente lesionada, en todos los profesores, después de veinte años de servicio”.<sup>1</sup>

1. *Debate Parlamentario Ley 1420*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1984.

En la actualidad, el criterio para la asignación de puntaje a los cursos de perfeccionamiento docente está fundado en la idea de transmisión. Los cursos que reciben mayor puntaje son aquellos que enseñan a los docentes algún contenido contemplado en los programas que tienen que dictar. Un curso de gestión educativa “vale” menos en el nivel primario que en el secundario, porque “en primaria no hay que enseñar gestión”: “resulta indispensable, en concordancia con las potestades que deposita en la jurisdicción el poder de policía del Estado, ponderar la adjudicación de puntaje de acuerdo a la pertinencia, especificidad u orientación de las propuestas en relación con los nuevos diseños curriculares, los principios orientadores de la política educativa de la jurisdicción, su especificidad para los diferentes destinatarios y el nivel académico de los formadores, asegurando, a su vez, el derecho a la carrera docente y al perfeccionamiento a lo largo de la misma”.<sup>2</sup>

Hay muchos otros elementos del sistema educativo actual que permiten observar la potencia reguladora de este enunciado. Desde nuestro punto de vista, su fuerza no radica en que establece una afirmación sobre algún aspecto de la realidad escolar, en este caso la enseñanza, sino que establece el criterio de valoración de cualquier afirmación acerca de la educación y del rol e identidad docente, las cuales serán verdad si están en condiciones de operar en relación de coherencia con aquél. No es posible modificar proposiciones acerca del rol docente si no se reacomodan los elementos del dispositivo, de modo de posibilitar el ingreso de nuevas creencias referidas a nuevas opciones de intervención docente, que pasen a ser verdaderas por la nueva configuración de los elementos del dispositivo. En vano han sido los intentos de profesionalizar, de cambiar, de incorporar nuevas tareas a la práctica docente, como la orientación del alumno, la problematización y la guía en la búsqueda de la respuesta, etcétera. Las reglas enunciativas se convierten en una resistencia para institucionalizar nuevas creencias que orienten las prácticas institucionales y docentes.

Vinculado a este enunciado surgen proposiciones derivadas que, sin decirlo pero sin ocultarlo, refuerzan, aplican, definen diferentes aspectos institucionales en coherencia intrínseca con el mismo. Entre ellos podemos mencionar: “la escuela distribuye conocimiento” o “el docente es el lugar del saber”.

2. Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación: *Resolución 4730/08*.



Sin lugar a dudas un cambio en el sistema de verdad implica un cambio de creencias, pero sobre todo un cambio en las condiciones de posibilidad que permiten sostener cierto tipo de creencia. Y esto implica la resignificación conceptual en un nuevo orden de los elementos que deben configurar un nuevo dispositivo. Estas creencias, con sus condiciones que les permiten sostenerse como verdaderas a lo largo del tiempo, deben ser consideradas un obstáculo epistemológico que resiste, entorpece o demora la apropiación de una nueva pedagogía escolar (Bachelard, 1991). En el marco del presente trabajo se entiende que un obstáculo es al mismo tiempo epistemológico y político.

El docente como el centro de la actividad, los contenidos prescriptos, o vividos como prescriptos y obligatorios por los docentes, que agotan las posibilidades del tiempo para actividades de significación cultural, pedagógicas, sociales o psicológicas para los alumnos, son consecuencias prácticas que ponen en acto la regla de la transmisión.

## La uniformidad como criterio

La regla de la uniformidad opera de un modo complementario a la de la transmisión, que requiere homogeneidad de receptores. La masificación de la enseñanza, resultado deseable en función de la obligatoriedad, lleva consigo la necesidad de normalizar la enseñanza. Los planes de estudio,

con el peso asignado a los contenidos a aprender y que constituyen el estándar de aprobación de los espacios curriculares y se condensan en el “boletín de calificaciones”, la disposición de las aulas, el uso del tiempo escolar, el rol de los inspectores, la toma centralizada de decisiones, no explicitan la uniformidad pero la imponen. El modelo organizacional que corresponde a la burocracia mecánica resulta funcional para una producción seriada de una educación estándar. “Cuando se dictó la Ley de Educación se incurrió en una grave manía nuestra, transmitida tal vez por los franceses: la de la uniformidad en todo. De ahí que los horarios, planes de estudio, consejos y reglamentos sean uniformes en todas las escuelas dependientes de la Nación. Hasta los dineros destinados para el sostén de la instrucción pública se distribuyen más por la fuerza de esa manía que por las exigencias de la justicia”.<sup>3</sup> “La enseñanza tendrá por base el sistema simultáneo; las lecciones serán dadas directamente por el maestro a los alumnos, procurando el adelanto general y uniforme de la clase”.<sup>4</sup>

El problema de la diferencia es resuelto por mecanismos alternativos, sin afectar la estructura principal del sistema escolar, como una especialización funcional y periférica: los gabinetes escolares, la escuela nocturna, la educación especial, la formación profesional. La uniformidad se manifiesta en la resistencia ante cualquier intento de incorporar flexibilidad y decisiones en la base de la pirámide que simboliza la estructura del

3. República Argentina, *Informe sobre Educación Común, 1896-1897*. Tomo II, página 91.

4. República Argentina. *Informe sobre Educación Común, 1896-1897*. Tomo II. Reglamento General para las escuelas comunes. Título II, De la Enseñanza. Página 321.

sistema educativo. Expresiones derivadas de esta regla pueden ejemplificarse con la que reza “no sigue el ritmo”.

Estas reglas enunciativas son incorporadas como disposiciones, habitus, que dirigen la acción de los actores escolares y generan un sentido común acerca de lo que debe hacerse al interior del campo educativo. Su consolidación como disposición puede llevar a intentar un cambio de las prácticas a partir de la apropiación de nuevas creencias, a través de la formación o la capacitación docente. Pero esos cambios no resultan en nuevas prácticas porque no alteran las relaciones fundamentales del saber en que se apoya el dispositivo escolar. Este saber se incorpora tanto en la dimensión subjetiva como en la objetividad de las relaciones institucionales, independiente de los actores que juegan en su interior. Mayormente se incorporan a un discurso descontextualizado de las prácticas docentes y las institucionales reales, como un remanente de buenas intenciones pero que se enfrenta, choca y retrocede frente a las condiciones objetivas dentro de las cuales tiene lugar esa práctica.

Muchas son las rupturas que la política hoy plantea para modificarlas, sin embargo sólo puede preverse cierto grado de éxito si logra reacomodar los elementos del dispositivo para generar las condiciones de nuevas prácticas reales, que no queden libradas a la voluntad del actor individual, y que perduren en el tiempo.

## Bibliografía

Agamben, G. (2007): *Qu'est-ce qu'un dispositif?* París, Payot & Rivages.

Bachelard, G. (1991): *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Biagini, H. y A. Roig, directores (2008): *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires, Biblos-UNLA.

Bourdieu, P. (1994, 2007): “¿Es posible un acto desinteresado? Transcripción de dos clases del Collège de France, en la Facultad de Antropología y sociología de la Universidad Lumière-Lyon II; diciembre de 1988”. En *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

— (1994/2007): “Espacio social y espacio simbólico. Conferencia pronunciada en la Universidad Todai, Japón, octubre de 1989”. En *Razones Prácticas*, obra citada.

— (1982): *C'est que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París, Fayard.

Castro, E. (2004): *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires, Prometeo.

Cortés Salcedo, R. (2011): “La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa”. En R. Cortés Salcedo y D. Marín Díaz, compiladores, *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. Bogotá, IDEP.

Foucault, M. (1992): “Verdad y Poder”. En *Microfísica del Poder*. Madrid, La Piqueta.

— (2004): *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.