LA ESCUELA DEL FUTURO
II

CÓMO PLANIFICAN LAS ESCUELAS QUE INNOVAN

Inés Aguerrondo

María Teresa Lugo

Paula Pogré

Mariana Rossi

Susana Xifra

EDUCACIÓN
PAPERS EDITORES

masividad con equidad, redefinir los objetivos, responder a las demandas del sector productivo y modificar contenidos y prácticas de la enseñanza.

Si compartimos la idea de que "la educación une el pasado con el futuro (...) y (...) que comunica la herencia cultural de las generaciones precedentes a la luz de las exigencias del mundo de mañana" (Brunner, 2000), sabiendo que este puente debemos potenciarlo, concordaremos en que *el factor crucial del nuevo contexto mundial en el que se deberá desarrollar la educación es el de las transformaciones en el manejo de la información y del conocimiento* (TIC).

Todo cambio que opera en el contexto social repercute en la educación, la que, para estar a la altura de las circunstancias, deberá pasar de "una educación de la queja a una de la transformación" (Paulo Freire). Esto implica no solo redefinir los objetivos que se plantea, cambiar e incorporar los nuevos contenidos de enseñanza, modificar sus formas y sus prácticas; sino también, y sobre todo, asumir el desafío de *desarrollar nuevas maneras de organizar y gestionar la institución, atentas al cambio.*

En muchas escuelas aún predomina un modelo de organización y gestión burocrático, caracterizado por la rigidez y por un fuerte apego a lo instituido. Esta manera de funcionamiento y de organización no tiene demasiada capacidad para adaptarse y reaccionar rápidamente a los cambios y se maneja generalmente con una serie de respuestas estereotipadas frente a los problemas, lo que no le permite –y esto es lo más interesante para nuestro análisis– transformarse y transformar sus propios contextos.

La educación debe prestar atención a este contexto de incertidumbre y ambigüedad y como afirma Brunner (2000): "...no puede actuar más como si las competencias que forma, los aprendizajes a que da lugar y el tipo de inteligencia que supone en los alumnos pudieran limitarse a las expectativas formadas durante la Revolución Industrial".

Los desafíos para el nuevo modelo son el dominio de habilidades para **crear y seleccionar información: tener autonomía, capacidad para tomar decisiones, flexibilidad y capacidad para resolver problemas**. Pero la sociedad también requiere una educación intercultural, que atienda a la diversidad de conocimientos y de percepción de los valores, exigiéndole además la localización en el desarrollo de **habilidades comunicativas**, para que el sujeto que aprende participe en forma activa, reflexiva y crítica en la sociedad (Gimeno Sacristán, 1999). Hablamos así, de transformar a las

personas y transformar los contextos para promover **comunidades de aprendizaje** en la escuela (Foster, 1997).

Escuelas en innovación

"Que el equipaje no lastre tus alas"
JOAQUÍN SABINA

La escuela: unidad de cambio del sistema educativo

La pérdida de legitimidad que ha sufrido el sistema político en los últimos años ha impactado de lleno sobre uno de los servicios que el Estado ha prestado desde la modernidad: el servicio educativo. El reto de la educación es transformarse para hacer frente a esta nueva situación, y prepararse para los múltiples cambios que vive la sociedad.

Aunque desde hace tiempo se intenta modificar la educación, los resultados no están a la altura de los esfuerzos realizados. Una explicación posible es que estos intentos no se han centrado en el nivel pertinente. Hoy se considera que la unidad privilegiada de cambio del sistema educativo es la escuela y no el aula o el docente en forma aislada. Esta afirmación, que resulta casi obvia, no lo fue años atrás. Por mucho tiempo, se puso exclusivamente en la figura del profesor aislado, la función de cambio y transformación del sistema. Es decir, se suponía que con contenidos renovados, docentes capacitados y con nuevas y buenas técnicas de enseñanza, se podía cambiar sustantivamente la educación. Pero estos esfuerzos no dieron el resultado previsto: si bien la acción básica de la escuela se realiza en el salón de clase, "las coordenadas organizativas del aula están necesariamente atadas a los aspectos de organización y gestión de la institución escolar. Las normas organizativas de la institución fijan su impronta en la situación de aula, y estrechan los límites de libertad restringiendo las opciones posibles" (Aguerrondo, 1992).

Por su parte, la institución educativa enfrenta otros modos de organizar su estructura y sus dinámicas internas. Veamos algunas de estas nuevas características:

- *Apertura al entorno*: responder a demandas, incorporar contenidos, promover la participación, vinculación reticular (trabajo en red) con otras instituciones.

- *Autonomía decisional*, que le permite crear y recrear tanto su normativa interna, como sus diseños curriculares sobre la base de un proyecto institucional propio.
- *Incorporación de nuevos actores*, con diferentes responsabilidades y redefinición de los roles tradicionales.
- *Horizontalización y nuevas distribuciones de poder* entre los distintos estamentos (equipos directivos, docentes, alumnos).
- *Desarrollo y garantía de pautas de calidad en la gestión* (participación, planificación estratégica, visión y misión, evaluación permanente, monitoreo y seguimiento, compromiso por los resultados).

Si la escuela, en tanto institución, es la unidad de cambio, cabe preguntarse cómo se hace para que las características mencionadas se plasmen en la realidad; cómo se modifican sus estructuras, el trabajo de los docentes, los contenidos de la enseñanza, la organización, la propuesta didáctica aplicada en las aulas, para lograr los mejores resultados que buscamos. Es decir, cómo se alcanza una educación de calidad.

El concepto de calidad

Pensar y re-pensar el concepto de *calidad educativa* resulta clave para comprender los desafíos y las propuestas requeridas. Ya insertos en el siglo XXI, la calidad es un tema de discusión aún no del todo consensuado. Hasta hace solo algunos años, la calidad educativa respondía más a un criterio metodológico que al sentido de respuesta a la sociedad que se le asigna actualmente. Reposaba entonces en la pericia del docente, en su formación permanente y en su continuo perfeccionamiento, así como en la adopción de nuevos métodos y técnicas de enseñanza. Todas estas concepciones se caracterizaron por un marcado reduccionismo, ya que subordinaron la calidad al método y a la selección de contenidos, sin reparar en el papel que la sociedad asigna a la educación ni en los fines que espera que cumpla. Como ejemplo, hay muchas reformas en nuestros países que se dedican, casi exclusivamente, a cambiar los contenidos curriculares o las metodologías de enseñanza.

Para aportar al debate, Aguerrondo plantea en el capítulo I que la educación debe atender tanto a definiciones político-ideológicas (los fines que la sociedad a partir del sistema político asigna a la educación, su "rol social") como a las opciones técnico-pedagógicas (metodologías de la enseñanza, definición del sujeto del aprendizaje), y que éstas se manifiestan

concretamente en los modelos de organización y gestión educativa (estructura del sistema educativo, agrupamientos, niveles, etcétera).

Todas las dimensiones se definen intencionalmente, y una está subordinada a la otra. Si la sociedad demanda, por ejemplo, que la educación prepare para la inserción en la vida productiva (definición político-ideológica), las opciones técnico-pedagógicas deberán orientarse al cumplimiento de dicho fin. Por lo tanto, el sistema educativo demandará también una organización institucional específica y una selección y organización de contenidos y metodologías de enseñanza orientadas a satisfacer esa definición. Por ello el concepto de calidad *no es neutral ni ideológicamente prescindente.*[3] En la actualidad, estamos lejos de alcanzar esa coherencia entre las definiciones políticas, las opciones técnico-pedagógicas y las decisiones organizativas.[4] Uno de los problemas centrales radica en que las nuevas orientaciones, objetivos y metas no encuentran una organización adecuada que permita su desarrollo.

La educación de calidad será entonces aquella que **responda de manera eficaz a las demandas sociales**. Por ello, en las sociedades democráticas, donde la calidad educativa representa una cuestión que debe interesarnos a todos, la dificultad de definirla es evidente. En definitiva, en el marco de democracia y libertad, **calidad es un término polisémico, multivariable**, que cobra vida de acuerdo con los intereses en juego.

Tal como ya hemos señalado, del conjunto de organizaciones sociales, la escuela, es, sin duda, la que menos ha cambiado. Las empresas y otro tipos de organizaciones se han adaptado con mayor facilidad a los nuevos contextos, modificando sustancialmente su estructura de organización y sus procesos de gestión. En las escuelas estos aspectos son los que se han mantenido más estables a lo largo de la historia, ya que, por lo general, se lo considera inamovibles.

Tyack y Tobin señalan que

> *los patrones organizativos con los que funciona la escuela no son creaciones ahistóricas grabadas en piedra. Son productos históricos de grupos concretos con intereses y valores particulares en momentos concretos (...). Los profesores han aprendido a lo largo de generaciones cómo trabajar dentro de estos patrones tradicionales. Los hábitos proporcionan seguridad en el trabajo (Tyack y Tobin, 1994).*

El gran problema es que hoy estos patrones culturales no facilitan que la escuela pueda cumplir con sus criterios de calidad. La disposición espacial de los bancos, la ubicación del pizarrón, los agrupamientos por edades, la plantilla horaria rígida, etc., son algunos ejemplos de estos estructurantes de la organización que han resistido con mayor fuerza al cambio escolar.

Ahora bien, planteemos la diferencia "entre el cambio que afecta a las estructuras profundas de la escuela y desarrollos que alteran la práctica diaria, pero que no siempre alteran la forma en que los profesores y los alumnos **piensan** sobre la escuela" (Rudduck, 1991).[5] La propuesta consiste en apartarnos del paradigma clásico de la escuela y de la educación para imaginar nuevos escenarios por fuera del ya existente. De lo contrario, corremos el riesgo de cambiar para que nada cambie.

Comenzaremos aclarando el alcance de los conceptos de organización y gestión.

Organización y gestión: dos conceptos vertebrales para planificar el cambio educativo

Organización y gestión son dos términos que suelen confundirse y que se utilizan frecuentemente en forma indistinta, como si fueran sinónimos. Sin embargo, se trata de conceptos *complementarios*, que influyen uno sobre el otro, pero con claras distinciones.

Organización hace referencia a los *aspectos de estructuración de la forma institucional*; las relaciones de dependencia mutua entre los diferentes "lugares" de la organización; tiempos, espacios y agrupamientos. La rigidez de las plantillas horarias, los agrupamientos estáticos que no están en función de las actividades de aprendizaje, los espacios poco flexibles y de función única (un grado igual a un aula) son algunos de los aspectos de la organización escolar que es imprescindible transformar. Compartiendo la definición de Weick diremos que son "soluciones en busca de problemas" (Weick, 1976).

Por su parte **gestión** nos remite a los *procesos necesarios para alcanzar los objetivos institucionales*, tales como los de planificación institucional, participación, liderazgos, evaluación institucional, etc. La forma en que se toman las decisiones, la concepción y el manejo de conflictos que prevalece en la escuela, las áreas que se evalúan, el estilo de dirección, constituyen algunos de

los aspectos de la gestión que es necesario replantear en las instituciones.

Muchas veces, cuando se habla de gestionar una escuela, se hace alusión más al cumplimiento administrativo que a la capacidad de conducir y tomar decisiones para el cambio. Hacer una primera distinción entre administrar y gestionar nos puede ser útil: *administración* nos remite a dinamizar lo existente, sin salir del paradigma, en el marco de las teorías clásicas de la organización; mientras que *gestión* nos remite a una serie de procesos de transformación que se dan en la organización educativa, con vistas a cambiar el paradigma mismo.

Todos recordamos, por ejemplo, que el papel del supervisor se centraba, y en algunos casos aún se centra, en observar el cumplimiento interno de la normativa por entender que la administración del sistema se realiza a través de procedimientos definidos, claros y concretos con una estructura jerárquica, tareas rutinarias y estandarizadas. Es habitual que el control de la aplicación de la normativa haya pasado a ser el centro de la acción, tanto del supervisor como del director. Muchos autores han trabajado especialmente el rol del supervisor en este proceso y, en los últimos años, a partir de los requerimientos de distintos procesos de cambio, pusieron énfasis, por ejemplo, en la definición de los nuevos roles de dirección y supervisión, con el sustento teórico de marcos conceptuales y de acción específicos más modernos. Pero no necesariamente generaron profundas modificaciones en los roles históricamente arraigados, ni representaron un cambio en la manera de gestionar la educación.

En nuestro caso, cuando utilizamos el término *gestionar* lo asociamos directa e inequívocamente con la capacidad de las instituciones educativas de dar un vuelco significativo en sus formas de funcionamiento y en su nueva organización, orientándolas hacia la transformación de sus ofertas académicas y de sus fines. Dado que el modelo burocrático de organización y gestión se ha mostrado ineficaz, innovar en el marco de la institución educativa, parece entonces un camino promisorio capaz de revertir la situación y generar una respuesta educativa de calidad a las demandas sociales.

La innovación: un cambio integral de la escuela

Con respecto al término innovación, en un recorrido por la bibliografía disponible, encontramos distintas posiciones.[6] Especificaremos, entonces

qué entendemos por ella.

La innovación es la posibilidad de cambiar los ejes fundantes de la escuela, es romper con lo viejo, para buscar un nuevo equilibrio, destinado a alcanzar mayores logros, mayores niveles de calidad. Se trata de un proceso permanente, espiralado, complejo y contradictorio, nunca libre de conflictos. Innovar es así romper con los aspectos estructurales de la escuela, es producir ideas nuevas y recrear las viejas, es un acto de creatividad permanente.

Algunas interpretaciones asimilan el concepto de innovación al de creatividad pero, si bien en todo proceso de innovación hay lugar para y se generan ideas nuevas y originales, la innovación supera este concepto, ya que implica la transformación de las nuevas ideas en algo útil para las prácticas.[7] Las propuestas de innovación **incorporan el contexto y llegan a la práctica institucional**, a diferencia de una experiencia de cambio que se da normalmente aislada del contexto.

Es necesario reconocer que no resulta posible innovar, en todo el sentido del término, en el vacío, o como respuesta a una moda.[8] Es necesario definir el porqué, el qué y el cómo innovar, sin caer en la tentación de introducir a la ligera innovaciones para después desentenderse de ellas. Una metáfora resulta útil para aclarar la fuerza de la innovación en la escuela: *podríamos visualizar la escuela de hoy con sus puertas clausuradas. El proceso de innovación requiere un momento de habilitación de puertas que, aunque muchas veces estén presentes, se encuentran fuera de uso.*

La innovación implica *un cambio integral* por parte de la escuela misma. Es animarnos a modificar sus ejes fundantes. A pesar de su valorada función social, la institución educativa no ha estado siempre abierta a los cambios. Su equipaje burocrático fue el mayor lastre para su vuelo. Circunscripta al terreno educativo, no siempre fue un correlato de las transformaciones que acontecían alrededor. Así por años, las puertas de la escuela estuvieron cerradas al contexto, divorciadas de la realidad social, encuadradas en la normativa, feudalizadas en sus pupitres, con rejas imaginarias que marcaban una clara separación entre sociedad y educación. Sin embargo, y a pesar de ello, la sociedad se benefició sobremanera con la escuela, y es ésta una institución sumamente arraigada en el imaginario social. La relación escuela-sociedad se daba entonces a nivel de los productos de aquella, los egresados se incorporaban al todo social, habilitados mediante una credencial, mientras la institución propiamente dicha se proyectaba como un "coto" sólo reservado a docentes y alumnos, y con la inclusión de algunos padres, cuya misión era generar financiamiento para aquellas actividades y/o mejoras que el Estado no atendía.

En el ostracismo social, la escuela quedó bajo sospecha cuando comenzaron a ser cuestionadas las características del Estado moderno. Pese a ello, la escuela es una institución naturalmente equipada para la relación social. Su lugar estratégico para la población destinataria, el respeto ganado tras años de trayectoria, el importante valor asignado a ella en el imaginario social, el conocimiento como materia prima de su actividad y fuertes lazos de pertenencia en sus miembros la muestran como una institución privilegiada a innovar.

Para lograrlo, entonces, se vuelve una tarea fundamental derribar las fortificaciones que se construyeron para aislarla, tender nuevos puentes, construir carreteras, generar caminos de entendimiento y fomentar la interrelación no solo entre sus habitantes, sino también con la sociedad toda. Se trata, en otras palabras, de abrir las puertas de par en par, de preparar el Salón de Actos para el reencuentro, reencuentro con la sociedad y reencuentro con los integrantes de la institución. Ante los nuevos contextos cambiantes e inciertos, no es posible mantener barreras internas y externas. El espíritu de apertura es, sin duda, una condición importante para pensar la innovación.

Esta tendencia de apertura *hacia y con* el contexto será a la vez generador de realizaciones e insatisfacciones. Potenciar las realizaciones actuales y aprender de ellas, tolerar y revisar las frustraciones son dos ideas interesantes para delinear las nuevas herramientas del crecimiento institucional.

¿Qué tiene la escuela como capital principal que pueda desafiar y transformar los contextos? Fundamentalmente una cuota de insatisfacción ante las realizaciones actuales.[9] Es importante entender esto no como una insatisfacción frustrante y permanente, sino como la posibilidad de no conformarse con los logros alcanzados. Siempre surgirán nuevos desafíos; bastará mirar afuera para comprender que los contextos cambian y que cambian junto a ellos las personas, y al igual que las personas, cambian las escuelas.

Cambio y receptividad institucional: los riesgos de la "innovación espontánea"

En algunas instituciones de nuestro medio, proclives al cambio, notamos

lo que Hopkins, Ainscow y West (1994) denominan una *sobrecarga de innovaciones*. Al decir de los autores esta es una de las causas principales de los problemas en los sistemas educativos. Muchas escuelas se encuentran, al igual que sus profesores, presionadas o motivadas para responder en forma positiva a los cambios. Pero observamos que eso no basta para lograr cambios profundos en nuestras instituciones. La voluntad motivadora hacia el cambio es una condición necesaria, pero no suficiente, para hablar de innovación.

Un interesante aporte es el de Tyack y Tobin (1994),[10] quienes conceptualizan como "la gramática de la escuela"(grammar of schooling) la dificultad con la que se introducen los cambios en las escuelas. Prácticas cotidianas presentes en el imaginario de lo que es y debe ser la escuela, tales como la plantilla horaria, el espacio rígido y segmentado de las clases, la disposición de los bancos y el pizarrón, dan cuenta de elementos estructurales de la organización difíciles y complejos de modificar. Tanto los directores como los profesores se han formado en este modelo, lo que nos señala una de las dificultades para implementar el cambio.

Otro conocido problema es también la "enorme sobrecarga de cambios fragmentados, descoordinados y efímeros" en nuestras escuelas. Recordemos que la escuela es un sistema integrado y que pensar la innovación implica reparar en las articulaciones necesarias entre las dimensiones de la escuela, sabiendo que un cambio en una de ellas impactará necesariamente en otra. Estas coordinaciones e impactos no pueden ser espontáneos o intuitivos, sino que deben formar parte del proceso de planificación del cambio.

Fullan y Miles (1992) sistematizan las causas por las cuales fracasan los cambios. Veamos algunas de ellas teniendo la certeza de que nos vamos a encontrar con viejos conocidos de la vida institucional:

1) Ausencia del **"mapa del cambio"**, es decir, de claridad en el norte de las transformaciones. Señala la incongruencia entre las metas previstas desde el punto de vista del docente, los directivos, los estudiantes, los políticos, los investigadores, las editoriales, etcétera.
2) Ausencia de soluciones para todos los problemas que surgen en los procesos de cambio. Tanto en lo relativo a los cambios que Cuban denomina de **primer orden** (cambios curriculares, de enseñanza, y de organización) como a los de **segundo orden** (cultura escolar, relaciones, valores, etc.), se requiere de conocimientos que en algunos casos aún no se poseen. Es decir, hay que **desarrollar soluciones a medida** que surgen los problemas.
3) Predominio de los **símbolos sobre la sustancia**. Este tema constituye un problema central: la diferencia entre los tiempos políticos y los tiempos pedagógicos hace que muchas veces aparezcan metas demasiado imprecisas o generales, se implementen cronogramas poco operativos y realistas y que se les dé más importancia a los símbolos o eslóganes que a los contenidos propios de la transformación.
4) Los procesos de reforma intentan resolver problemas de una **manera superficial**.
5) **Visión negativa de la resistencia** de los profesores al cambio, por parte de los reformadores. Esto lo circunscribe a un problema de actitud de los docentes. Si comprendemos la resistencia como respuestas naturales a situaciones de transición, podemos pensar que es la actitud más honesta para comenzar un cambio.
6) **Desgaste de los pequeños éxitos**. Referencia a escuelas que han introducido cambios pero de duración limitada que, al no contar con apoyo externo, no se institucionalizan.
7) **Mal uso del conocimiento sobre el cambio**. Se priorizan, muchas veces, eslóganes de moda sin saber qué significan verdaderamente. Conceptos como PEI, gestión por proyectos, flexibilidad de la gestión, cultura cooperativa o colaboración, etc. se utilizan en forma indiscriminada. "La reforma", dicen los autores, "es sistémica, y las acciones basadas en el conocimiento del proceso de cambio deben ser sistémicos también" (Cuban, 1992).

Resulta evidente que innovar no es responder a una *moda superficial*. Innovar es trazar un camino que nos conduzca de una situación no deseada a otra ideal, conmoviendo las bases que sustentan la institución. Tan ambiciosa meta no puede quedar librada al azar o al voluntarismo espontáneo. Toda innovación debe ser planificada con cuidado y para ello necesita de tecnologías o procedimientos específicos que la lleven adelante.

Planificando las innovaciones: cómo llegar al "círculo virtuoso"

"Una idea tiene que soportar el peso de una experiencia concreta de lo contrario se vuelve una mera abstracción."
SENNET (2000)

Notas

1. Estas relaciones se analizaron en el capítulo 1.
2. Para ampliar véase Gardner, 1987.
3. TfU: Teaching for Understanding es la sigla con la que se reconoce este marco de trabajo.
4. Véase Quiroga, 1985. En este capítulo Ana Quiroga retoma el concepto de aprendizaje caracterizado por el doctor E. Pichón Rivière, explicando cómo el hombre en tanto sujeto se configura en una praxis, en una relación dialéctica mutuamente modificadora con el mundo. Esta relación, que está destinada a satisfacer sus necesidades, define al sujeto de la praxis como esencialmente cognoscente y sitúa en primer plano el análisis de los procesos de aprendizaje como función constitutiva de nuestra subjetividad.
5. Cuando me refiero al aula lo hago en sentido amplio, para denominar el espacio y el tiempo de interacción institucionalmente determinada entre quienes tienen la función de enseñar y los estudiantes.
6. Para ampliar los ejemplos acerca de los elementos del marco de Enseñanza para la Comprensión y encontrar planificaciones de unidad desarrolladas con ese marco de trabajo, véase Blythe (1999).
7. La cátedra de Educación I está a cargo de la licenciada Elisa Jure y la licenciada Paula Pogré.
8. El trabajo en esta línea ha sido coordinado por la profesora Aída Richard en el marco de la capacitación en Lengua para docentes de EGB3 en la provincia de Santa Cruz (Argentina).

Bibliografía

Blythe, T. (1999) *La enseñanza para la comprensión, guía para el docente*, Buenos Aires, Paidós.

Freire, P. (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires, Ediciones La Aurora.

Gardner, H. (1987) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*, Barcelona, Paidós.

Hirst, P. (1977) "Qué es enseñar", en Peters, R. S., *Filosofía de la educación*, México, Fondo de Cultura Económica.

Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente. Del adiestramisnto de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.

Quiroga, A. (1985) *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.

Stone Wiske, M. (1999) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Buenos Aires, Paidós.

Sugerencias de bibliografía publicada en castellano para quienes deseen profundizar en esta línea de trabajo

Allen, D. (2000) *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*, Buenos Aires, Paidós.

Blythe, T. (1999) *La enseñanaza para la comprensión, guía para el docente*, Buenos Aires, Paidós.

Gardner, H. (2000) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*, Barcelona, Paidós.

Gardner, H. (1997) *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Buenos Aires, Paidós.

Gardner, H. (1987) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*, Barcelona, Paidós.

Lyons, N. (1999) *El uso de portfolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu.