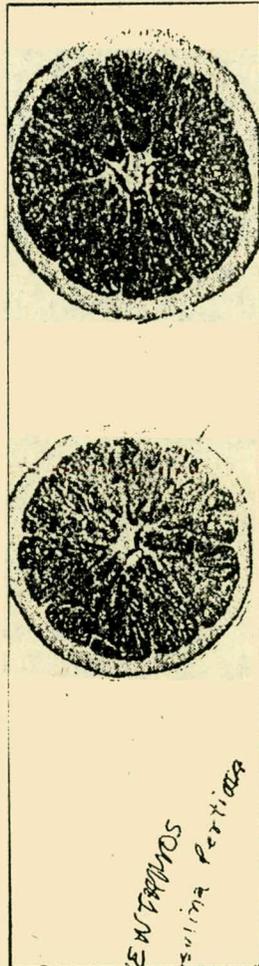


# LOS "USOS" DE LA HISTORIA

*Crónicas de los últimos sucesos acaecidos en el ámbito educativo.*

POR ANDREA  
ALLIAUD \*



\* Lic. en Ciencias de la Educación. Realizó estudios de Maestría en FLACSO. Miembro del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Docente en la Cátedra de Formación y Reciclaje Docente. F. F y L. UBA. Becaria UBA.

## *I. El discurso oficial ante la protesta*

El auge del conservadurismo en estos "tiempos de ajuste", no es ninguna novedad. Si bien se ha señalado su presencia a nivel macro -en lo político, social y económico-, aún no se ha estudiado el impacto específico de esta "doctrina" en instituciones y/o grupos sociales concretos.

Tratándose del ámbito educativo las políticas de ajuste han inundado de miseria los espacios públicos. A diferencia de épocas anteriores, bajo esta vertiente "neo-conservadora" se invierte poco -y cada vez menos- en un espacio reconocido a nivel discursivo como "fundamental" para ingresar al tan ansiado "primer mundo". Sin embargo, al igual que antaño, el impacto de las políticas conservadoras deja mal parados a los actores fundamentales del proceso educativo: los **docentes**. Salarios deteriorados, falta de recursos en los lugares de trabajo, cumplimiento de tareas asistenciales, definen las condiciones en las que hoy se desarrolla la enseñanza.

Pero esto no es todo. El oleaje de reconversión que redefina el proceso de trabajo, también afectó a los docentes. Congelamiento salarial, restricción de licencias, de cargos en "comisión de servicio" y, la gota que rebasó el vaso, el aumento de edad para jubilarse en un trabajo que produce, entre quienes lo ejercen, importantes efectos de deterioro físico y psíquico.

Ante esta "cruda" realidad, ¿cómo conseguir que los maestros sigan concurriendo a las escuelas?; ¿cómo impedir paros y -algo más reciente- abandono de los puestos de trabajo y descenso de la matrícula en los profesorados? En fin, ¿cómo justificar políticas que evidencian un claro atentado hacia los docentes, con las consecuencias que eso acarrea para el conjunto de la sociedad?

## *Maestras por vocación*

Una vez más el menemismo creía haber encontrado la respuesta. Al tratar de justificar una de las medidas del

ajuste educativo, el Presidente sostenía: "En todas partes del mundo las maestras trabajan hasta los 65 o 70 años **cuando es una vocación**" (Discurso presidencial, en: **Página 12**, 29/4/92). Sin embargo, la agudeza de las condiciones con las que cotidianamente se enfrentan docentes, padres y alumnos, no tardaron en provocar olas de movilización y protesta.

Mientras la marea subía, las primeras reacciones provenientes de la esfera oficial, siguieron la misma dirección. Ante situaciones insostenibles -tal como lo demostraban los acontecimientos que se iban sucediendo en las escuelas, las calles, los medios- el Ministro Salonia en una Carta Abierta a los docentes nacionales pidió "**sacrificio para superar la crisis...**" (en: **Página 12**, 10/6/92).

El uso de este tipo de argumentaciones -frecuentemente reactualizadas desde la esfera oficial- ponen de manifiesto la apelación explícita que se hace de ciertas cualidades que aparecen "naturalmente" ligadas a la docencia y que sin embargo tienen una explicación asociada a momentos históricos precisos.

Desde sus orígenes, a fines del siglo pasado, **la actividad docente se conformó más como una misión que como una profesión**. Esta peculiar forma configurativa, trajo aparejadas importantes consecuencias a nivel de la calidad de los "educadores" y por ende del servicio que prestaban. La educación en la escuela, impartida mayoritariamente por maestras, se constituyó como continuidad -en la esfera social- de las tareas tradicionalmente asignadas a las mujeres en el ámbito familiar.

Para el desempeño de una tarea predominantemente socializadora, se requería que las mujeres maestras poseyeran, además de ciertas cualidades morales, "**vocación por la enseñanza**". La vocación entendida como llamado interno para una causa de orden trascendente, **supone sacrificio, entrega y consagración**. Desde esta perspectiva, es precisamente la grandeza de la causa lo que dignificará a quien ejerza tal actividad, antes que, las recompensas sociales y materiales que toda ocupación merece.

Reconsiderando estas cuestiones se comprenderá que apelar a la vocación de los maestros y al sacrificio desinteresado, que debe per-

seguir el "buen" educador, constituye el único argumento plausible de ser utilizado dentro de una política de ajuste que arrastra a todos, aunque desigualitariamente.

Lo peligroso de tales apelaciones es que aún hoy, tanto los maestros como el conjunto de la sociedad, se identifican -aunque en cierto grado- con argumentaciones vocacionistas. Para muchos padres, maestros y alumnos, la vocación docente se liga en forma casi automática al ejercicio de dicha actividad. Semejante identificación no es buena ni mala en sí misma si no fuera porque históricamente la "vocación" le jugó en contra a cuestiones profesionales o laborales a través de las cuales se iba conformando el trabajo docente.

Ahora bien, a pesar de que la "vocación" docente está fuertemente arraigada en el imaginario social (debido a la peculiar configuración e historia de esta actividad profesional), esta vez el estado de movilización en el que se encontraba inmersa el conjunto de la comunidad educativa, diluyó las apelaciones voluntaristas. En la calle se oyeron voces como éstas: "es que sólo con la vocación y el esfuerzo lograremos satisfacer nuestras necesidades básicas? -fue la respuesta de docentes, padres y alumnos de un Colegio Nacional capitalino-", o: "A veces, el corazón tira...pero el bolsillo. Uno con vocación y amor no puede pagar las cuentas -sostenía una maestra"-.

Y entonces, qué hacer cuando las viejas apelaciones resultan indiferentes?



### **Maestras "a" políticas**

El menemismo continuó buscando la respuesta. Así, encontró otra explicación de fuerte arraigo colectivo. Cuando las sentadas, abrazos simbólicos y clases públicas que habían ocurrido en las inmediaciones de los colegios nacionales de la Capital se convirtieron en marchas de protesta nacionales -que involucraban a docentes, padres y alumnos de distintos niveles y modalidades educativas-, el Presidente sostuvo: "En gran medida se ha **politicado** este tema" (en: **Página 12** 3/7/92).

Con un discurso de las mismas características, el Consejo Nacional Justicialista había exhortado a "no **politizar** ni bastardear un debate que

por su significación hace al destino de los argentinos” (en **Página 12**, 18/6/92).

De esta manera, se intentaban explicar las sucesivas protestas callejeras y demandas de la comunidad educativa que, dado el acontecer de los hechos, ya arrastraban a varios miles de personas e incluso desbordaban a las distintas conducciones gremiales.

Bajo una nueva vertiente, el discurso oficial resucitaba otra vieja paradoja también asociada con el devenir histórico de la profesión docente. El maestro -que cumple una tarea de neto corte político-, debe permanecer **ajeno a “cuestiones políticas”**. Esto no es nuevo. Allá por 1900 y también ante situaciones de protesta, el Ministro de Educación -Osvaldo Magnasco- firmaba la suspensión de un grupo de docentes, ya que consideraba “perniciosa para los intereses superiores de la educación, la ingerencia activa en las contiendas políticas, por parte de las personas que ejercen el magisterio, quienes tienen el deber moral de no tomar participación en movimientos de tal carácter.” (en: **La Nación** 14/9/1900).

Desde esta antigua concepción, la participación política resulta incompatible con una imagen de **maestro “ejemplar”**, portador de valores morales y universales, de cuya transmisión dependía el logro de un supuesto bienestar común: “La política es lo que nos divide, el maestro es lo que nos une. La escuela falta a su misión si no es realmente la mansión común” -reza una frase extraída del Monitor de Educación Común, escrita en las postrimerías del pasado siglo-.

Así como la escuela “templo” del saber, tenía su misión; el maestro “sacerdote”, debía consagrarse a la enseñanza, cualesquiera fuesen las condiciones materiales o simbólicas en las que se desarrollara su actividad.

Pasado casi un siglo, el actual Presidente no sólo intentó desacreditar la protesta emprendida en defensa de la escuela pública, por el carácter político de la misma -que sí lo tiene y es legítimo que así sea-, sino que en una sola maniobra confundió (aunque no inocentemente), al igual que antaño, la esfera política con la partidaria.

Nuevamente el caudal de paros y protestas llevadas a cabo por quienes sufren los efectos del ajuste, hicieron aguas tales apelaciones. Sin embargo estábamos cerca del paso siguiente.

## **Educación y subversión**

Aunque en materia de enseñanza, ciertos mandatos cuentan con un fuerte arraigo colectivo, debido a su tradición histórica, en esta oportunidad la apelación al pasado había resultado insuficiente para contener un torrente de reclamos que, asimismo, habían desbordado el terreno salarial.

Las “viejas” voces resucitadas por el oficialismo, esta vez habían sido desoídas. Pero la historia aquí no termina. Cobró vida, entonces, un pasado más reciente que, además de cercano, se caracterizó por afectar hasta las profundidades la trama de nuestra sociedad. Este estigma no podía pasar inadvertido.

En conferencia de prensa, el Presidente manifestó que las marchas de docentes, padres y alumnos en defensa de la educación pública “son el territorio que aprovechan para infiltrarse los **terroristas**”. Luego advirtió: “no vaya a ser que tengamos otro contingente de **Madres de Plaza de Mayo** reclamando por sus hijos”. Es así que exhortó a los padres no manden a sus hijos a las marchas (en: **Página 12** 10/7/92).

Sintonizado en la misma frecuencia, aunque desde su lugar específico, el ministro Salonia sentado en la mesa de negociaciones con los gremios docentes, consideraba que éstas eran: “difíciles y duras, ya que se ha **ideologizado** excesivamente el tema educativo” (en **Página 12** 10/7/92).

Tales declaraciones no sólo provocaron el repudio de quienes estaban directamente involucrados en el conflicto educativo. También salpicaron, en mayor o menor medida, al conjunto de una sociedad que ha condenado y condena las estrategias de violencia. Así, cerca de 15 mil personas se movilizaron frente al Congreso de la Nación para expresar su rechazo a las amenazas del Presidente: “No nos bancamos los exabruptos de quienes quieren implantar el terrorismo de Estado” -gritaba un dirigente gremial-.

Sin embargo, esta movilización fue diferente de las anteriores. En el número de autoconvocados no hubo grandes variaciones. En cambio, sí las hubo en la procedencia de los sectores que esta vez participaban: “la gente es distinta a la de las otras veces”. Mirado desde otro ángulo, en esta oportunidad varios se quedaron en sus casas: “Al novio de mi hija después de las declaraciones de Menem, la madre le pidió que no viniera -opinaba un padre-. Pero eso no es todo. En el transcurso de la protesta, los manifestantes se dividían.

Unos días después, llegaron las vacaciones de invierno. Las movilizaciones posteriores demostraron que la marea estaba bajando. Al igual que con las inundaciones, pasado el temporal, el río siguió su curso.

Una vez más se le encontró la vuelta a la historia. En las sociedades de clases -sostiene el historiador francés Jean Chesnaux- la historia forma parte de los instrumentos por medio de los cuales la clase dirigente mantiene su poder. El aparato de estado trata de controlar el pasado, al nivel de la política práctica y al nivel de la ideología, a la vez” (Chesnaux, 1984, p.29)

## **II. La ley general de educación en debate**

El torrente de protestas emprendidas por el conjunto de la comunidad educativa, en defensa de la escuela pública, llegó asimismo a inundar el Congreso de la Nación. En tal instancia se debatía el futuro de nuestro sistema educativo, mediante la sanción de una Ley Orgánica de Educación comprensiva de los tres niveles de enseñanza.

En términos legales, una reforma educativa de estas características conlleva en sí misma un adelanto potencial. Hasta la fecha el sistema de enseñanza nacional carecía de un instrumento jurídico, capaz de sentar las bases generales por las que han de regirse los niveles primario, secundario y superior. Sólo existían leyes orgánicas para algunos

de tales ciclos. Sin embargo, el proyecto de Ley que iba tomando cuerpo, en lugar de convertirse en un avance -respecto de la legislación vigente- retrotraía la discusión a ciertos principios fundamentales, ya garantizados legalmente, aunque incumplidos en su puesta en práctica.

De este modo, a más de 100 años de ser sancionada la Ley de Educación Común -Nro 1420- nos encontrábamos discutiendo nuevamente el destino de la escuela pública. Una vez más, la referencia histórica, no constituye un detalle menor o un elemento de encuadre, sino más bien un punto de referencia ineludible a la hora de enfrentar problemas presentes, para discutir y reflexionar de cara al futuro. La historia -sostiene Chesnaux- "tiene siempre un sentido para nosotros. Nos ayuda a comprender mejor la sociedad en que vivimos hoy, a saber qué defender y preservar, a saber también qué derribar y destruir. (...) la apelación a la historia actúa en última instancia respecto al futuro". (Chesnaux, 1984, p.22, 25)

La Ley 1420 (ley orgánica sobre enseñanza primaria, sancionada en 1884) estableció los siguientes principios fundamentales: **Obligatoriedad, Gratuidad y Laicidad** de la enseñanza. Así, mediante un instrumento legal quedaba garantizado el derecho a la educación, plasmado en la Constitución Nacional, fundamentalmente en su artículo 14.

Un proyecto educativo "de cara al futuro", debería avanzar a partir del cumplimiento y afianzamiento de tales principios, a fin de lograr una educación mejor para cada vez más gente. Esta tarea fue, es y debe seguir siendo, una responsabilidad ineludible del Estado. Aquí no caben "ajustes" de ningún tipo como tampoco, dejar que actúe espontáneamente la "libre iniciativa" individual. Por el contrario, caben -y constituyen la base de los actuales reclamos de la comunidad educativa- que estos principios se afiancen plenamente y que se amplíen en función de la democratización de la enseñanza.

El proyecto educativo que se desprendía de la ley aprobada por el Senado de la Nación, iba en sentido inverso. En su

formulación, no sólo quedaban debilitados o destruidos tales principios sino que se eludía el rol protagónico del Estado en el desarrollo de la educación común. Aunque las olas de movili-

zación protagonizadas por docentes, padres y alumnos, presionaron la salida de un proyecto de Ley "modificado" de la Cámara baja, hay ciertos puntos que permanecen cuestionados. Si repasamos uno a uno los principios básicos, podremos avanzar en la definición -en vistas a su defensa- de un proyecto educativo que persiga fines democráticos, en el sentido señalado.

### 1- Obligatoriedad

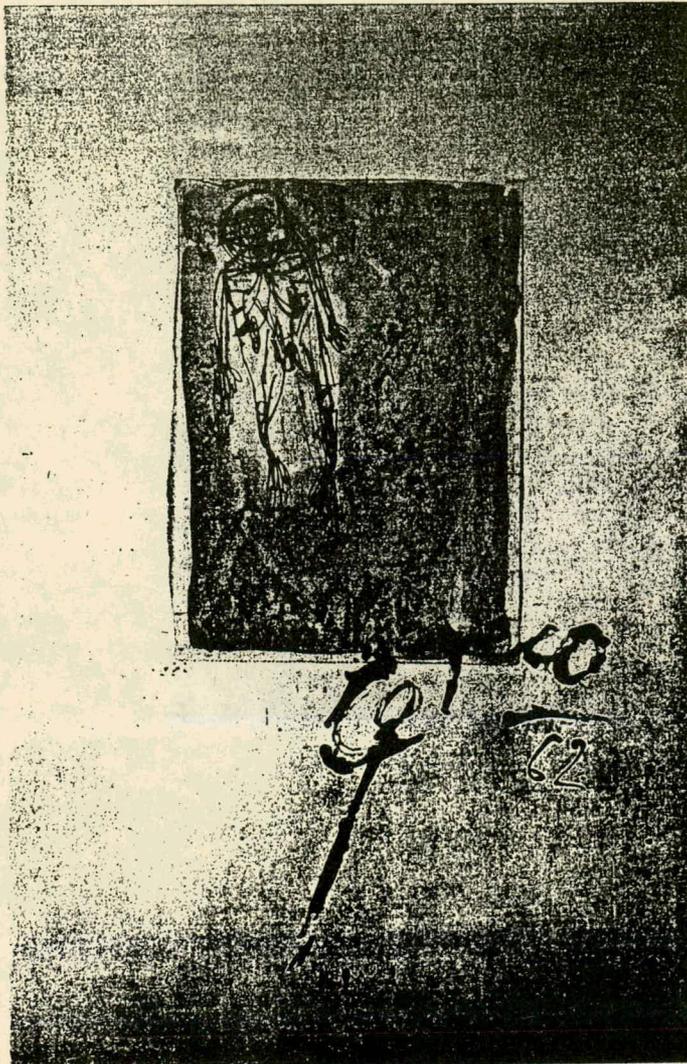
Pasado más de un siglo de la promulgación de la Ley 1420, no todos los niños en edad escolar concurren a la primaria. Si bien son muchos los que ingresan, sólo el 80% finaliza este ciclo. Repitencia, abandono y deserción escolar, caracterizan, aún hoy, la realidad de las escuelas argentinas. Si bien en términos porcentuales la proporción de los que no cuentan con la escolaridad completa parece menor, en valores absolutos esta cifra comprende a varios miles de niños.

En este aspecto, constituiría un "avance" asegurar:

-La finalización del nivel primario de enseñanza, entre toda la población, reteniendo a los que ingresaron y propiciando el acceso de los que no concurren actualmente.

-Otro paso importante, en materia de obligatoriedad, podría darse haciendo extensiva la escolarización. Por una parte, habría que llevar la obligatoriedad de los 6 a los 5 años de edad (actualmente sólo el 65% de los niños reciben educación inicial o preescolar). Por otra, alargar la escolarización obligatoria de tal manera que comprenda los tres primeros años del nivel medio (actualmente sólo el 38% de los niños entre 13 y 18 años de edad, cuentan con estudios secundarios completos).

En tales temas, la iniciativa del Senado, fijaba entre los 6 y los 14 años de edad, la obligatoriedad de la educación



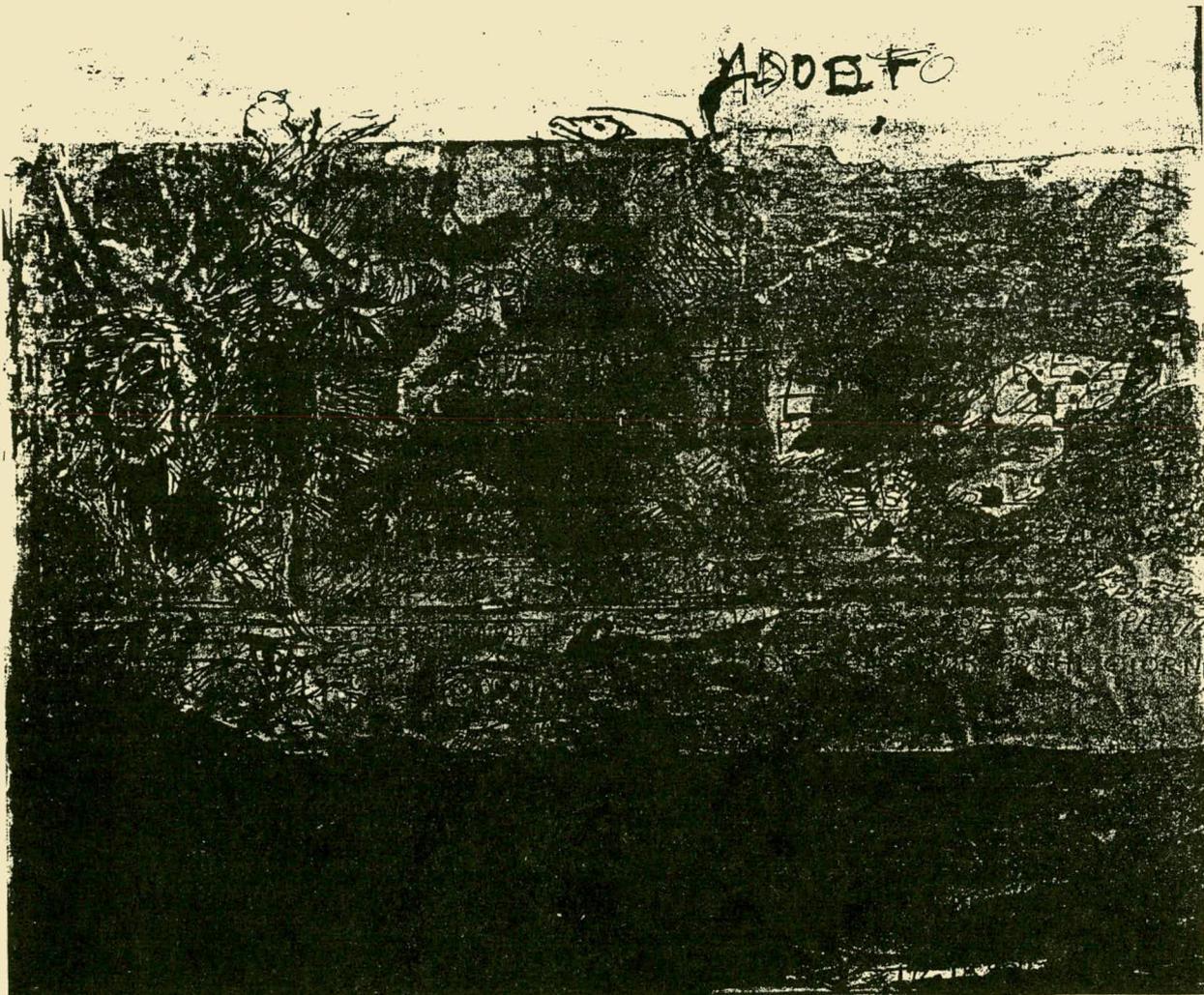
básica. En la Cámara baja esta iniciativa fue rebatida por los distintos sectores de la oposición y por los propios diputados oficialistas, para quienes el período de escolaridad obligatoria debe oscilar entre los 10 y 11 años de permanencia en el sistema. Sobre el mismo punto, "los ministros de Educación provinciales eran renuentes a ampliar el período obligatorio por cuestiones de financiamiento" (En: **Página 12**, 24/7/92). Aquí, nos encontramos con un aspecto básico de la educación, el más discutido y cuestionado en el debate presente: los fondos destinados a la enseñanza.

## 2- Gratuidad

El cumplimiento de éste y otros fines en materia educativa, requiere contar con un financiamiento adecuado para el sector.

La financiación del sistema de enseñanza pública, fue el más afectado por leyes de presupuesto u otras, en sus principales rubros. De los quince incisos referidos a su concreción en la Ley 1420, poco más de la mitad mantenían su supervivencia. En el actual proyecto de Ley se vieron nuevamente amenazados. El rol protagónico del Estado en esta materia, se desplazaba hacia los gobiernos provinciales y también se responsabilizó a los particulares. Tal como se desprende del Proyecto de Ley aprobado por el Senado, quedaba en manos de los padres el sostenimiento de la educación que recibirían sus hijos, a partir de ciertos niveles. En lugar de promoverse un aumento presupuestario para el sostenimiento de la educación, se intentaba arancelar el servicio educativo brindado por las instituciones públicas.

Asimismo, aunque es una obligación constitucionalmente establecida que las provincias aseguren la educa-



ción primaria (art. 5to.), la acción de la Nación debe ser simultánea a fin de lograr un desarrollo educativo en todos los niveles de enseñanza. El proyecto oficialista aprobado en la Cámara de Diputados, coloca en igualdad de condiciones la responsabilidad de la Nación y las Provincias, Pacto Federal Educativo mediante. Según la visión de ciertos gremios el mencionado pacto, "limita el incremento de los gastos a un tope del 10%, lo cual es incompatible con la propuesta de duplicar la inversión educativa en los próximos cinco años" (en: **Página 12**, 2/7/92).

El aumento de los fondos destinados a la educación, se convierte a esta altura en una necesidad impostergable. El Estado argentino destina sólo un 4% de su Producto Bruto Interno al financiamiento del sistema educativo. Si no hay garantías reales de que este porcentaje se eleve por lo menos al 8%, no habrá reforma de ningún tipo que pueda impedir el agotamiento definitivo del sistema nacional de enseñanza. En este punto crucial, aún no están claras las soluciones.

### 3- Laicidad

"Los responsables primeros de la educación son los padres. No es el Estado ni ninguna otra clase de institución" -sostenía el arzobispo de Buenos Aires, A. Quarracino, en la emisora ATC-. Luego agregaba: "La ley, por ser federal, debería ser breve, concisa, clara, tocando los puntos fundamentales, por ejemplo las pautas morales que tengan en cuenta la naturaleza de la persona humana y su trascendencia".

El principio de laicidad de la enseñanza, garantiza en el área educativa la libertad de creencias. Estrechamente vinculada con la libertad de enseñar y aprender, el libre ejercicio de los diferentes cultos está garantizado constitucionalmente (art. 14 y 20). Por lo tanto, la libertad de creencias consustanciada a su vez con el principio de igualdad entre los hombres<sup>1</sup>, es incompatible con la pretensión de que la escuela pública "debe buscar y defender la trascendencia del hombre y su relación definitiva con Dios" (arzobispo de Córdoba, R. Primatesta, en: **Página 12**, 2/7/92).

Si bien la propuesta original de la Ley se ajustaba más a estos reclamos, el proyecto que finalmente recibió su aprobación dispone que "el sistema educativo debe respetar el derecho de sus alumnos a profesar su religión" (art. 46, inciso c). En el mismo proyecto se reconoce que "las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado como responsable principal, de las provincias, los municipios, las confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales" (art. 4). Las voces opositoras reconocen que: "se ha mejorado bastante teniendo en cuenta el punto de partida, pero puede dejar la puerta abierta para la enseñanza de la religión; si bien no lo plantea explícitamente, tampoco lo niega".

Enunciados y discutidos brevemente los postulados fundamentales de la Ley 1420, a partir de los cuales

deberíamos considerar propuestas futuras en materia educativa, mencionaré dos principios sustanciales que no pueden estar ausentes en este debate.

Uno de ellos se refiere a la:

### 4- Calidad de la educación

En estrecha vinculación también con los derechos constitucionales y con los principios ya discutidos, no es suficiente propugnar por el acceso y/o la permanencia en cualquiera de los niveles de enseñanza, sin atender a la calidad del servicio que se brinda. En esta materia, es lícito considerar y legislar sobre las condiciones que posibiliten el **acceso a los saberes** (contenidos significativos en términos, científicos, sociales y culturales) por parte de los sectores que acuden a la escuela pública, sin discriminación de zona o sector social de procedencia.

En esta materia, es competencia del Estado nacional:

- Definir contenidos mínimos para la educación obligatoria

- Definir un mínimo de horas de clase

- Implementar un sistema nacional de evaluación que permita medir la calidad de la enseñanza (en términos de resultados y procesos).

No voy a finalizar esta exposición, sin referirme a los:

### 5- Docentes

Aunque existe un amplio consenso que reconoce a los docentes como **actores fundamentales** del proceso educativo, hoy atraviesan una situación crítica, consecuencia de una crisis global de la educación.

En la ya citada Ley 1420, encontramos que a partir de su promulgación quedó legislada la **obligatoriedad de formación** para el ejercicio de tareas docentes. De allí que, entre las dos últimas décadas del pasado siglo y las primeras del presente, se produjo en nuestro país un movimiento "expansivo" de las instituciones encargadas de formar maestros, es decir las escuelas normales.

Hoy, estamos en presencia de un **movimiento de retraimiento** en lo que hace a la formación y práctica docente.

Progresivamente, en el transcurso de los últimos años, las instituciones formadoras de maestros, vieron descender el número de los alumnos que se matriculaban. En varias de las "viejas" escuelas normales se fueron abriendo "nuevas" carreras, más modernas, más rentables.

Además, muchos maestros ya formados y en ejercicio, abandonan la docencia para dedicarse a cualquier otra actividad que les implica menor tiempo de dedicación, mayor remuneración y menor compromiso.

Aquí, no podemos ensayar respuestas que tiendan a paliar la situación presentada sin considerar dos cuestiones igualmente importantes y en estrecha vinculación:

Debería sancionarse una legislación adecuada que asegure ciertas condiciones de trabajo elementales para los docentes y, al mismo tiempo, que tienda a profesionalizar

el ejercicio de tal actividad. Ciertos estudios<sup>2</sup> han notado que las causas de la crisis profesional de los docentes deben buscarse en las instituciones, en tanto éstas favorecen la desprofesionalización. En tal aspecto, la tan mentada justificación vocacional, debería por fin ceder ante la profesionalidad.

En esta materia es urgente actuar en líneas diversas:

- Que se establezca un **piso salarial permanente**, a nivel nacional, y que se creen las condiciones que posibiliten su actualización, a fin de evitar desfasajes más o menos próximos.

- Que se introduzcan y hagan efectivos **criterios de rendimiento y promoción** del trabajo docente. En estrecha vinculación con la medición de la calidad de la educación y la medición de los resultados, habría que desarrollar procesos que tiendan a la evaluación y autoevaluación tanto del proceso escolar, como del rendimiento del trabajo docente.

- En relación con lo anterior, que se fortalezca la **formación** -no sólo en términos cuantitativos sino más bien y fundamentalmente- atendiendo a calidad. Esto incumbe tanto a la formación de base como a la formación en servicio. Es lícito apostar a una formación que propicie la apropiación de un saber específico, que fomente la investigación y la acción y sobre todo "que cree una nueva cultura de la formación permanente basada en

la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica docente."<sup>3</sup>

A través de los puntos tratados surgen criterios fundamentales que no pueden, ni deben, estar ausentes en un debate que intente plasmar en un proyecto educativo inserto en un proyecto de sociedad futura. **Obligatoriedad, gratuidad, laicidad y calidad de la educación, condiciones de trabajo "optimizadas" y formación de buena calidad de los docentes**, son líneas que no pueden dejarse de lado, a la hora de considerar alternativas, tendientes a encauzar los pasos de nuestro "viejo" sistema educativo. En estos temas, **la responsabilidad del Estado no puede ni debe escatimarse.** ♦

---

### Notas

<sup>1</sup> Bravo, H.F. (1983): "Bases legales de la educación argentina"; en: Educación popular. CEAL. Bs.As.

<sup>2</sup> FERNANDEZ PEREZ, M. (1988): *La profesionalidad docente*. Escuela Española. Madrid.

<sup>3</sup> VIÑAS CIRERA, J. (1992): "Profesionalidad docente"; en: 100 Medidas para la Escuela Pública. Cuadernos de Pedagogía. Nro 205. Barcelona.

- CHESNAUX, J. (1984): *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*. Siglo XXI. Bs.As. (5ta. ed).