

A Relação Educação e Sociedade Os Fatores Sociais que Intervêm no Processo Educativo

Alberto Noé

Resumo: O artigo analisa a trajetória sociológica dos diferentes desenvolvimentos teóricos, clássicos e contemporâneos, sobre a questão Educação e Sociedade. Examina as articulações existentes entre as proposições sobre a Educação e os postulados teóricos globais dos quais emergem. Delimita o conceito de Educação e as funções do processo educacional no interior da sociedade com o objetivo de conhecer quais são os fatores sociais que intervêm nos processos educativos. Na primeira parte, descreve os principais tópicos dos clássicos da Sociologia, delimitando o exame a determinados postulados básicos. Na segunda parte analisa as questões mais relevantes das diversas correntes contemporâneas.

Palavras-chave: Sociologia da Educação; Educação e Sociedade; Conceito de Educação.

Abstract: The article analyses the sociological trajectory of different theoretical developments—classic and contemporary—around the issue of Education and Society. The text examines the existing articulation between propositions about Education and the global theoretical postulates from which they emerge. The text also sets the limits of the concepts of Education and the functions of the educational process within society with the purpose of getting to know which social factors intervene in the educational processes. In the first part, the text describes the major topics found in classic works of Sociology, restricting its examination to certain basic postulates. In the second part the most relevant issues in the diverse contemporary trends are analysed.

Key words: Sociology of Education; Society and Education; Concept of Education.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é percorrer a trajetória sociológica dos diferentes desenvolvimentos teóricos sobre a questão Educação e Sociedade. Trataremos de encontrar as articulações existentes entre as proposições sobre a Educação e os postulados teóricos globais dos quais emergem.

Também delimitaremos o conceito de Educação e as funções do processo educacional no interior da sociedade, para então considerar as abordagens que dão conta da relação Educação e Sociedade e ver quais os fatores sociais que intervêm nos processos educativos e como se integram nestes postulados com as estratégias analíticas.

Na primeira parte, analisaremos os principais tópicos dos clássicos da Sociologia delimitando o exame a determinados postulados básicos. Na segunda parte analisaremos as questões mais significativas e os tratamentos mais diversos sobre a relação Educação e Sociedade.

OS CLÁSSICOS DO PENSAMENTO SOCIAL

A educação, para os clássicos, como Durkheim, expressa uma doutrina pedagógica que se apóia na concepção do homem e sociedade. O processo educacional emerge através da família, igreja, escola e comunidade.

Fundamentalmente, Durkheim parte do ponto de vista que o homem é egoísta, que necessita ser preparado para sua vida na sociedade; este processo é mediatizado pela família e também pelas escolas e universidades:

A ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança determinados números de estados físicos, intelectuais e morais que dele reclamam, por um lado, a sociedade política em seu conjunto, e por outro, o meio específico ao qual está destinado (DURKHEIM, 1973:44).

Para Durkheim, o objeto da sociologia é o fato social, e a educação é considerada como o fato social, isto é, se impõe, coercitivamente, como uma norma jurídica ou como uma lei. Desta maneira, a ação educativa permitirá uma

* (UFRJ). Doutor em Sociologia (USP). Professor Visitante (COPPE/UFRJ). Av. Epitácio Pessoa 3330/1703. Rio de Janeiro, RJ 22471-000. Tel/Fax: (021) 522-2080
E-mail: albertonoe@ax.apc.org

maior integração do indivíduo e também permitirá uma forte identificação com o sistema social. Durkheim rejeita a posição psicologista. Para ele, os conteúdos da educação são independentes das vontades individuais, são as normas e os valores desenvolvidos por uma sociedade ou grupo social em determinados momentos históricos que adquirem certa generalidade e com isso uma natureza própria, tornando-se assim “coisas exteriores aos indivíduos”:

A criança só pode conhecer o dever através de seus pais e mestres. É preciso que estes sejam para ela a encarnação e a personificação do dever. Isto é, que a autoridade moral seja a qualidade fundamental do educador. A autoridade não é violenta, ela consiste em certa ascendência moral. Liberdade e autoridade não são termos excludentes, eles se implicam. A liberdade é filha da autoridade bem compreendida. Pois, ser livre não consiste em fazer aquilo que se tem vontade, e sim em se ser dono de si próprio, em saber agir segundo a razão e cumprir com o dever. E justamente a autoridade de mestre deve ser empregada em dotar a criança desse domínio sobre si mesma (DURKHEIM, 1973:47).

Talcott Parsons (1964), sociólogo americano, divulgador da obra de Durkheim, observa que a educação, entendida como socialização, é o mecanismo básico de constituição dos sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos, em formas de sociedades, e destaca que sem a socialização, o sistema social é ineficaz de manter-se integrado, de preservar sua ordem, seu equilíbrio e conservar seus limites.

O equilíbrio é o fator fundamental do sistema social e para que este sobreviva é necessário que os indivíduos que nele ingressam assimilem e internalizem os valores e as normas que regem seu funcionamento.

Aqui encontramos uma primeira diferença com o pensamento de Durkheim, que destaca sempre o aspecto coercitivo da sociedade frente ao indivíduo. Parsons afirma que é necessária uma complementação do sistema social e do sistema de personalidade, ambos sistemas têm necessidades básicas que podem ser resolvidas de forma complementar.

O sistema social para Parsons funciona harmonicamente a partir do equilíbrio do sistema de personalidade. A criança aceita o marco normativo do sistema social em troca do amor e carinho maternos.

Este processo se desenvolve através de mediações primárias: os próprios pais através da internalização de normas, iniciam o processo de socialização primária. A criança não percebe que as necessidades do sistema social estão se tornando suas próprias necessidades. Desta maneira, para Parsons, o indivíduo é funcional para o sistema social.

Tanto para Durkheim como para Parsons, os princípios básicos que fundamentam e regem o sistema social são:

- continuidade
- conservação
- ordem
- harmonia
- equilíbrio

Estes princípios regem tanto no sistema social, como nos subsistemas. De acordo com Durkheim, bem como Parsons, a educação não é um elemento para a mudança social, e sim, pelo contrário, é um elemento fundamental para a “conservação” e funcionamento do sistema social.

Uma corrente oposta a Durkheim y Parsons estaria constituída pela obra de Dewey e Mannheim. O ponto de partida de ambos autores é que a educação constitui um mecanismo dinamizador das sociedades através de um indivíduo que promove mudanças.

O processo educacional para Dewey e Mannheim, possibilita ao indivíduo atuar na sociedade sem reproduzir experiências anteriores, acriticamente. Pelo contrário, elas serão avaliadas criticamente, com o objetivo de modificar seu comportamento e desta maneira produzir mudanças sociais.

É muito conhecida e difundida no Brasil a obra de Dewey, razão pela qual não a aprofundaremos em detalhes. Entretanto, é necessário assinalar que, para Dewey, é impossível separar a educação do mundo da vida:

A educação não é preparação nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer. (DEWEY, 1971:29).

Para Dewey, a escola é definida como uma microcomunidade democrática. Seria o esboço da “socialização democrática”, ponto de partida para reforçar a democratização da sociedade.

Segundo Dewey, educação e democracia formam parte de uma totalidade, definem a democracia com palavras liberais, onde os indivíduos deveriam ter chances iguais. Em outras palavras, igualdade de oportunidades dentro dum universo social de diferenças individuais.

Para Mannheim, a educação é uma técnica social, que tem como finalidade controlar a natureza e a história do homem e a sociedade, desde uma perspectiva democrática. Define a educação como:

O processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade harmoniosa, democrática porém controlada, planejada, mantida pelos próprios indivíduos que a compõem. A pesquisa é uma das técnicas sociais necessárias para que se conheçam as constelações históricas específicas. O planejamento é a intervenção racional, controlada nessas constelações para corrigir suas distorções e seus defeitos. O instrumento que por excelência põe em prática os planos desenvolvidos é a Educação. (MANNHEIM, 1971:34)

A prática da socialização percorre diversos espaços, como família e outros grupos primários, a escola, clubes, sindicatos, etc.

Assim, a prática democrática emerge horizontalmente permitindo a estruturação duma sociedade igualitária. Concorda com Dewey que essa prática deveria ser institucionalizada.

AS FUNÇÕES DO PROCESSO EDUCACIONAL

Apesar das profundas diferenças que separam as correntes sociológicas que se ocuparam da questão, e que não podem ser ignoradas, existe entre elas um ponto de encontro: a educação constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (valores, normas, atitudes, experiências, imagens, representações) cuja função principal é a reprodução do sistema social. Isto é claro no pensamento durkheimiano, ao afirmar:

Em resumo, longe de a educação ter por objeto único e principal o indivíduo e seus interesses, ela é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. A sociedade só pode viver se dentre seus membros existe uma suficiente homogeneidade. A educação perpétua e reforça essa homogeneidade, fixando desde cedo na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe (DURKHEIM, 1973:52).

Também é este o sentido da formalização do processo de socialização do sistema social parsoniano; da aprendizagem de papéis sociais atribuída a tal socialização por Linton; dos “arbitrários culturais” reproduzidos pela prática pedagógica, que constituem um dos principais mecanismos de reprodução social para Bourdieu e Passeron.

Aceitando esta perspectiva de análise, o problema é: como a educação cumpre essa função e como se articula a outros mecanismos de reprodução social. Dado que o tema remete a uma vasta e complexa questão, mais importante que se perguntar pelas funções da educação em geral, é delimitar inicialmente o campo de análise às funções da escola - uma das instituições que cumprem essa função de reprodução ideológica, deixando de lado momentaneamente outras tão importantes quanto aquela (família, meios de comunicação, sindicatos, partidos, etc.).

Parece adequado recuperar as postulações que tentam uma articulação global entre a escola e a reprodução social. O fato de que as mesmas se centram fundamentalmente no problema da reprodução ideológica pode servir como uma primeira aproximação.

No entanto, não se deve perder de vista que estes desenvolvimentos teóricos são ao mesmo tempo suficientemente amplos e estreitos.

Amplos, porque se referem ao conjunto dos aparelhos ideológicos que fazem com que a sociedade exista e se mantenha.

Restritos, porque privilegiam, precisamente, de modo geral, a análise da ideologia, de maneira quase exclusiva.

Em primeiro lugar, deve-se perguntar: qual é a função atribuída aos aparelhos ideológicos no processo de reprodução social?

Se se privilegia a produção de bens materiais como eixo de análise no funcionamento da sociedade, a história da humanidade pode ser reconstruída através das formas de organização do trabalho social, isto é, a forma pela qual os homens produzem bens materiais para a sua subsistência.

Desde este ponto de vista, é possível pensar que existe uma divisão entre os diversos agentes que desempenham tal trabalho social.

Porém, talvez o mais importante seja o fato de que sobre tal divisão se ergue a possibilidade de que um setor da sociedade organize o conjunto da atividade produtiva, obtendo benefícios provenientes de seu controle dos meios de produção. Isto é, é fundamentalmente no âmbito econômico, embora não exclusivamente, que se coloca a possibilidade de existência das classes sociais. E é também nesse âmbito que se desenha, de início, a possibilidade de conflito social que emerge da relação de exploração e subordinação à qual está submetido o conjunto social dos não-proprietários.

Claro está que a estruturação de tais classes, partindo da existência do conflito, supõe uma permanente modificação da forma que sua relação assume. Radica-se aí a possibilidade de identificação de diferentes épocas históricas e o reconhecimento de que a sociedade capitalista constitui apenas uma dessas épocas: aquela caracterizada pela forma em que a organização social do trabalho conduz à existência de um modo de exploração social a qual se gera a mais-valia.

Por que, então, pensar na reprodução em suas diferentes formas? A mudança social ocorre necessariamente pelo fato de ser o conflito econômico intrínseco ao conceito de sociedade que serve de ponto de partida? Responder afirmativamente a essa pergunta seria cair em uma visão simplista da sociedade. Se tal conflito existe potencialmente, a possibilidade de sua realização a fim de produzir efeitos que realmente modifiquem a estrutura social supõe um complexo processo que não se resolve unicamente com mudanças no interior do processo produtivo. Se se admite este suposto, chegar-se-á à conclusão de que a sociedade não se reproduz apenas no aspecto econômico, mas em todos seus níveis.

Compreender como e porque a sociedade logra se reproduzir, captar quais são os mecanismos eficazes sobre os quais se assentam o seu funcionamento, pode ser, então, uma chave para compreender suas reais possibilidades de mudança. Em conseqüência, a visualização do conflito deverá transcender o econômico. A análise da reprodução social também fará o mesmo.

De fato, parece pouco convincente atribuir a persistência de uma forma social ao simples fato de que existe uma classe social possuidora dos meios de produção, que se apropria do excedente econômico gerado pelo conjunto social dos trabalhadores. Igualmente, é pouco convincente pensar que a sociedade se mantém em função do estrito “controle” social cujo monopólio aquela classe detém.

Sem dúvida, a sociedade é algo mais complexo e em sua interpretação deve-se introduzir não apenas a análise de suas instâncias como, também, e fundamentalmente, a articulação entre as mesmas. Daí a importância de alguns trabalhos que pretendem centrar-se na análise das super-estruturas, em sua articulação com o aspecto econômico.

A ESCOLA E A REPRODUÇÃO SOCIAL

As primeiras apreciações em torno dos chamados aparelhos ideológicos do Estado foram feitas por Gramsci. As super-estruturas do bloco histórico constituem uma totalidade complexa em cujo interior se distinguem duas esferas essenciais: a sociedade política e a sociedade civil.

A sociedade política agrupa o aparelho de Estado, entendido este em seu sentido restrito, realizando o conjunto das atividades da super-estrutura que dão conta da função de “dominação. Por sua vez, a sociedade civil constitui a maior parte da super-estrutura e é formada pelo conjunto dos organismos vulgarmente chamados “privados” e que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo social dominante exerce sobre a sociedade global. Esta sociedade civil pode ser considerada sob três aspectos analiticamente diferentes e complementares:

Como ideologia da classe dominante, ela alcança todos os ramos da ideologia, da arte à ciência, incluindo a economia, o direito, etc. Como concepção do mundo, difundida em todas as camadas sociais para vinculá-las à classe dirigente, ela se adapta a todos os grupos: daí provêm seus diferentes graus qualitativos: filosofia, religião, sentido comum, folklore; como direção ideológica da sociedade, ela se articula em três níveis essenciais: a ideologia propriamente dita, a “estrutura ideológica” - isto é, as organizações que a criam e a difundem - e o “material” ideológico, isto é: os instrumentos técnicos de difusão da ideologia (sistema escolar, “mass media”, bibliotecas, etc. (PORTELLI, 1971: 23)

A partir destas considerações gerais, os problemas da “estrutura e do material ideológico” passaram a ser temas recorrentes de análise. Não obstante, o característico nesses estudos foi subordinar o conflito social surgido no interior de tais instituições à análise formal de tais aparelhos ideológicos.

Contudo, o processo educacional deixou de ser analisado como um processo a-histórico, para ser referido à sociedade capitalista. Então, as perguntas fundamentais passaram a ser: que relação guarda o sistema escolar com a estrutura das relações de classe? Como tal sistema escolar age de maneira a assegurar a reprodução ideológica e, em consequência, a reprodução da sociedade capitalista? E, por fim, a pergunta, como os fatores sociais agem no interior desse sistema educacional?

Um dos principais esforços de elucidação deste problema foi enunciado desta maneira:

Para compreender adequadamente a natureza das relações que unem o sistema escolar à estrutura das relações de classe e elucidar sem cair em uma espécie de metafísica da harmonia das esferas o do providencialismo do melhor e do pior, das correspondências, homologias e coincidências redutíveis em última análise à convergência de interesses, alianças ideológicas e afinidades entre habitus, deixando de lado o discurso interminável que resultaria de percorrer em cada caso a rede completa das relações circulares que unem estruturas e práticas pela mediação do habitus como produto das estruturas, para definir os limites de validade (isto é, validade desses limites) de uma expressão abstrata como a de “sistema de relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe”. (BOURDIEU & PASSERON, 1976:212).

Isto é, o nexó conceitual entre estruturas e práticas, que estes autores elaboram, é o de habitus definido como:

Sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas suficientemente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas que permitem resolver problemas da mesma forma, e, graças a correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por estes resultados (BOURDIEU & PASSERON, 1976:214).

Com estes postulados, tenta-se demonstrar que a sociedade se organiza não apenas a partir de bens econômicos, mas também a partir da produção de bens simbólicos, de habitus de classe, que, transmitidos fundamentalmente pela família, levam a que os indivíduos organizem um modo de vida e uma determinada concepção do mundo. A introdução desta dimensão se fundamenta no conceito de classe em jogo:

As diferenças propriamente econômicas são explicadas por distinções simbólicas na maneira de usufruir esses bens, ou melhor, (é) através do consumo, e mais, através do consumo simbólico (ou ostentatório) que se transmitem os bens simbólicos, as diferenças de fato (se transformam assim) em distinções significativas. A lógica do sistema de ações e procedimentos expressivos não pode ser compreendi-

da de maneira independente de sua função, que é dar uma tradução simbólica do sistema social “como sistema de inclusão e exclusão”, segundo a expressão de Mc Guire, mas também significar a comunidade ou a distinção, transmutando os bens econômicos em atos de comunicação. De fato, nada mais falso do que acreditar que as ações simbólicas (ou o aspecto simbólico das ações) nada significam além delas mesmas; em verdade, elas expressam sempre uma posição social segundo uma lógica que é a mesma da estrutura social: a lógica da distinção (BOURDIEU & PASSERON, 1976:217).

Agora, bem instaladas as classes sociais a nível do mercado, este passa a ser visualizado como a mediação entre a produção – ou a forma de participação na produção – e o jogo de distinções simbólicas onde se reproduzem as relações de força entre as classes. Então, a pergunta é: quem e através de que mecanismos, reproduzem essas distinções simbólicas?

Esses autores privilegiam família como instituição reprodutora do sistema social. A família é que introduz o indivíduo no mundo da cultura, as crianças são socializadas muito antes de entrarem na escola.

Essa socialização corresponde a valores (em sentido amplo) que são patrimônio cultural do universo social a que pertencem.

Como, então, se relaciona a sua ação com aquela empreendida pelo sistema educacional?

Durkheim, como seus seguidores, se esforçava por assinalar que a importância do processo educacional se baseava no fato de que o mesmo tinha como função principal a transmissão da “cultura” na sociedade. Esta cultura era assim apresentada como única, indivisa, propriedade de todos os membros que compõem o conjunto social. Uma das pretensões de Bourdieu e Passeron é justamente demonstrar a não existência de uma cultura única, mas que:

Na realidade, devido ao fato de que elas correspondem a interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, esses agentes pedagógicos tendem sempre a reproduzir a estrutura de distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social: com efeito, as leis do mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, isto é, o valor enquanto capital cultural, dos arbítrios culturais reproduzidos pelas diferentes ações pedagógicas (indivíduos educados) constituem um dos mecanismos mais ou menos determinantes segundo os tipos de formação social, pelos quais se acha assegurada a reprodução social, definida como reprodução das relações de força entre classes sociais. (BOURDIEU & PASSERON, 1976:218).

O sistema escolar reproduz, assim, a nível social, os diferentes capitais culturais das classes sociais e, por fim, as próprias classes sociais. Os mecanismos de reprodução

encontram sua explicação última nas “relações de poder”, relações essas de domínio e subordinação que não podem ser explicadas por um simples reconhecimento de consumos diferenciais.

Assim, quando analisam a função ideológica do sistema escolar, uma de suas preocupações é justamente a da possível autonomia que pode ser atribuída a ele, em relação à estrutura de classes. Com efeito, Bourdieu e Passeron perguntam:

Como levar em conta a autonomia relativa que a Escola deve à sua função específica, sem deixar escapar as funções de classes que ela desempenha, necessariamente, em uma sociedade dividida em classes? (BOURDIEU & PASSERON, 1976:219).

E respondem:

Se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema escolar, e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe, é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema escolar está associada, na tradição teórica, a uma representação instrumentalista das relações entre a escola e as classes dominantes como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão de neutralidade do sistema de ensino. (BOURDIEU & PASSERON, 1976:220).

O que parece, sim, surgir da exposição é que no caso das relações entre escola e classes sociais a harmonia apresentada pelos autores parece perfeita: as estruturas objetivas produzem os *habitus* de classe e, em particular, as disposições e predisposições que, gerando as práticas adaptadas a essas estruturas, permitem o funcionamento e a perpetuação das estruturas.

Bourdieu e Passeron falam da reprodução das classes do ponto de vista de uma análise ideológica. Neste sentido, a noção de existência de “códigos lingüísticos” é de central importância.

Existem “códigos lingüísticos” que se expressam claramente na linguagem, gerando relações diferentes, constituem representações, significações próprias da cultura de grupos ou classes sociais.

Frente a essa cultura fragmentada, o sistema escolar impõe uma norma lingüística e cultural determinada, mas aproximada àquela que é parte do universo simbólico das famílias burguesas, e distanciada, em consequência, daquela dos setores populares. O êxito ou o fracasso das crianças na escola se explica pela distância de sua cultura ou língua em relação à cultura e à língua escolares.

Finalmente, introduziremos o ponto de vista de Poulantzas sobre o papel da escola, no qual se privilegia como eixo de análise a divisão trabalho intelectual/traba-

lho manual, como forma de analisar tanto a função ideológica como a de reprodução da força de trabalho anexa à mesma:

Com efeito, só se pode dizer de forma totalmente análoga e aproximativa que a escola "forma" trabalho intelectual de um lado e trabalho manual (formação técnica) de outro. Numerosos estudos mostraram amplamente que a escola capitalista não pode, situada globalmente como está, ao lado do trabalho intelectual, formar o essencial do trabalho manual. A formação profissional operária e essencialmente o "saber técnico" operário não se ensina (não pode ser "ensinado") na escola capitalista, nem mesmo em suas máquinas e aparelhos do ensino técnico. O que se ensina principalmente à classe operária é a disciplina, o respeito à autoridade, a veneração de um trabalho intelectual que se acha quase sempre "fora" do aparelho escolar. De maneira algu-

ma, as coisas se apresentam da mesma forma para a nova pequena burguesia e para o trabalho intelectual, sendo sua força de trabalho, em seu lado intelectual, efetivamente formada pela escola. (POULANTZAS, 1975:288).

Isto é, o que Poulantzas tenta reafirmar é que as funções da escola só podem ser analisadas em função das classes sociais às quais dirige sua ação, e não em função de instituições ou redes escolares. Isso nos permite encontrar no interior da escola uma reprodução da divisão social do trabalho e afirmar que:

O principal papel da escola capitalista não é "qualificar" diferentemente o trabalho manual e o trabalho intelectual, mas, muito mais, desqualificar o trabalho manual (sujeitá-lo), qualificando só o trabalho intelectual. (POULANTZAS, 1975:289).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. & PASSERON (1976). **La Reproducción.** México, Editorial Siglo XXI.
- DEWEY, John. (1971). **Vida e Educação.** São Paulo, Edições Melhoramento.
- DURKHEIM, Emile. (1973). **Educación y Sociología.** Buenos Aires, Editorial Shapire.
- MANNHEIM, Karl. (1971). **Libertad y Planificación Democrática.** México, Editorial Fondo de Cultura Economica.
- PARSONS, Talcott. (1965). **The Social Sistem.** London, The Free Press of Glencoe.
- PORTELLI, Hugues. (1971). **Gramsci y el Bloque Histórico.** México, Editorial Siglo XXI.
- POULANTZAS, Nicos. (1975). **Poder Político y Clases Sociales.** México, Editorial Siglo XXI.