

# Alcances y límites de la investigación en la historia de la educación comparada

*Silvina Gvirtz<sup>1</sup>*

*En colaboración con Julia Coria<sup>2</sup>*

---

## **Resumo**

Conferencia presentada en la Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação, Universidade Federal de Pelotas .

El objetivo de este trabajo es realizar algunos aportes a la discusión teórico-metodológica sobre los alcances y límites de la investigación en historia de la educación comparada.

**Palabras claves:** educación comparada; historia de la educación.

## **Abstract**

Lecture presented at Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação, Universidade Federal de Pelotas. This work aims at achieving some contribution to the theoretical-methodological discussion concerning the extent and limits of the research on the history of compared education.

**Key-words:** compared education; history of education

---

<sup>1</sup> Directora de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Doctora. em Educação.

<sup>2</sup> Becaria de Formación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés.

## Introducción

Antes que nada, quisiera agradecer la invitación de Eliane Peres y a todos los organizadores por su invitación a participar de esta jornada.

El objetivo de este trabajo es realizar algunos aportes a la discusión teórico-metodológica sobre los alcances y límites de la investigación en historia de la educación comparada. Para ello, voy a referirme a algunos de los problemas y avances conceptuales que fueron planteándose, a lo largo de los años, en el grupo de discusión sobre Escuela Nueva en la Argentina y en Brasil<sup>3</sup>. Dentro de este grupo me dediqué, junto con la Dra. Diana Goncalvez Vidal, a investigar la enseñanza de la escritura y la conformación de la modernidad escolar en Argentina y en Brasil entre 1880 y 1930<sup>4</sup>.

La presente exposición se divide en tres partes: la primera se refiere a la historiografía de la educación comparada, y presenta las principales características de la manera tradicional en la que se ha desarrollado este tipo de análisis hasta hace una década; en la segunda, exploramos el momento de revisión crítica de esta tradición, dentro del cual situamos nuestra perspectiva; por último, planteamos las reflexiones que surgieron de nuestra propia experiencia en la producción de conocimiento dentro de este campo.

## I. Un acercamiento a las miradas tradicionales de la historia de la Educación Comparada

Según el diccionario, *comparar* quiere decir “examinar para descubrir las semejanzas o diferencias entre cosas”. La palabra proviene del latín *comparare*, que significa “unir, equiparar”, de *compar*, que significa

---

<sup>3</sup> El grupo de trabajo sobre historia comparada del Movimiento de Escuela Nueva en Brasil y Argentina surge en 1995 en el II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Entre los participante de este grupo pueden mencionarse a : Dr. Ovide Menim, Dr. Mariano Narodowski, y quien suscribe por Argentina y a Dra. Clarice Nunes, Dra. Marta Carvalho y Dra. Diana Goncalves Vidal por Brasil. En los últimos encuentros se amplió el grupo a investigadores de Francia, España y Suiza.

<sup>4</sup> Producto del trabajo en estos encuentros son los artículos: Gvirtz, S. y Goncalvez Vidal, D. La enseñanza de la escritura y la conformación de la modernidad escolar: Argentina y Brasil 1880-1930; Gvirtz, S. y Goncalvez Vidal, D. Fontes primárias e a construçã no Brasil e na Argentina: da História das políticas ducativas ao estudo do cotidiano. Y el libro: Gvirtz, S. (comp.). Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 1996.

“semejante, igual”, de *com* “mutuamente” más *par*, “igual, semejante”<sup>5</sup>. Es decir que comparar implica “fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanzas”<sup>6</sup>.

*De esta definición se desprende que para comparar tiene que haber “objetos” o “problemas” comparables. Pero estos objetos o problemas se constituyen de acuerdo con condiciones de carácter histórico-social, de manera que algo que resulta comparable en un momento histórico puede no resultarlo en otro.*

La revisión de esta definición no debe ser tomada como mero rodeo conceptual: volver sobre ella resulta útil para dar cuenta de el proceso que recorrimos en la investigación que hicimos conjuntamente los grupos de Argentina y Brasil. Para tomarnos a nosotros mismos por caso y ejemplo, las primeras preguntas que surgieron cuando nos disponíamos a iniciar el análisis comparativo del movimiento de Escuela Nueva en ambos países fueron ¿es posible compararnos? ¿somos comparables? ¿qué puede compararse de nuestras historias educativas, y aún de nuestro presente? ¿qué es lo que hace comparable a dos países? ¿Hay que suponerlos comparables *a priori*?

La precaución de preguntarse, de dudar, al comenzar el trabajo, si los casos son comparables fue condición de posibilidad para llevar a la práctica de investigación un enfoque empírico-analítico, que nos permitiese salir de la tradicional mirada de la historia de la educación comparada. Esta última implicaba o bien juxtaponer datos de diferentes “cuestiones” supuestamente comparables o bien construir una retórica que convierta en comparables realidades de dudosa comparabilidad.

El sólo hecho de habernos formulado estas preguntas nos ubicaba en un punto particular de la historia de la educación comparada. Hasta hace algunos años estas cuestiones resultaban obviedades: “¿cómo no va a ser posible compararnos si somos dos países latinoamericanos? si fuimos parte de una historia de colonización e independencia similar, si los sistemas educativos —desde el mutuo al simultáneo— tuvieron lugar de la misma manera en Argentina y Brasil?”.

Lo cierto es que la aparente obviedad tenía como condición una particular historiografía educativa entre cuyas características fundamentales podrían encontrarse las siguientes:

<sup>5</sup> De Silva, Guido Gómez. Breve diccionario etimológico de la lengua española. Fondo de Cultura Económica, 1988.

<sup>6</sup> Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Madrid, 1984.

## 1. La historia de la educación comparada realizaba sus análisis en función de hipótesis represivas.

Con el término de *hipótesis represiva*, Foucault se refiere al dispositivo destinado a negar las prácticas observables que no se ajustan a las categorías estipuladas de acuerdo con supuestos teóricos asumidos *a priori*<sup>7</sup>: la verdad está prescrita en la teoría que, por lo tanto, queda dotada de la capacidad de localizar y relocalizar, segregar e integrar, postergar y actualizar fenómenos a la luz de su poder<sup>8</sup>. nos permite dar cuenta del mecanismo por el que historiografía de la educación conceptualizaba la realidad: quienes trabajaban dentro de este campo solían partir de la construcción de modelos que luego se contrastaban con la realidad para estudiar si ésta lo corroboraba o en qué situación se hallaba respecto del mismo<sup>9</sup>.

En este sentido, y en la medida en que la comparación en historia de la educación se ponía al servicio de explicar tendencias políticas presentes y futuras, comparar se reducía a poner en funcionamiento determinadas características teóricas incuestionables como *más desarrollado / menos desarrollado, primer mundo / tercer mundo, dependiente / independiente*- y forzar la realidad para que entrase en ellas.

En aquel contexto comparar era sinónimo de pensar, escribir y analizar en función de modelos. Había que “ser” o parecerse al modelo norteamericano, o al de la ex Unión Soviética; o había que ir hacia una idea más teórica, como la de “capitalismo” o “socialismo”, y trabajar en análisis articulados por ella.

Así trabajaron grandes y geniales maestros, en Argentina, como Aníbal Ponce en su *Educación y Lucha de Clases* o -más recientemente - Gregorio Weinberg en su libro *Modelos Educativos en la Historia de América Latina*. Su libro intentaba trabajar y explicar los cambios educativos utilizando el concepto de “modelo”, a veces asimilable a “estilo de desarrollo”.

Escribía Weinberg: “es el modelo quien otorga sentido al proceso educativo, y es en función del mismo que corresponde evaluar los resultados (...) para entender el sentido y los objetivos del proceso hay que comprender adecuadamente el modelo del cual se parte y las limitaciones

<sup>7</sup> Foucault, M. *Historia de la Sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Ed. Siglo XXI. México, 1987.

<sup>8</sup> Baquero, R y Narodowski, M. *Normatividad y normalidad en pedagogía*. En Landivar, T. (dir.) *Revista Alternativas*. Centro de Producción Educativa de la Universidad nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Año IV- N° 6. Tandil, Buenos Aires, 1990. P. 36.

<sup>9</sup> Foucault, M. *Microfísica del poder*. Eds. La Piqueta. Madrid, 1992. P. 182.

que este impone”<sup>10</sup>. Y en su definición retomaba la de “estilo de desarrollo” que según Graciarena: “es un proceso dialéctico entre relaciones de poder y conflictos entre grupos y clases sociales, que derivan de las formas dominantes de acumulación del capital, de la estructura y tendencias de la distribución del ingreso, de la coyuntura histórica y la dependencia externa, así como de los valores e ideologías”<sup>11</sup>.

El hecho de interpelar el mundo a partir de modelos pre-establecidos no reconoce la complejidad que le es característica.. En contraposición con esta forma de análisis –en el que la evidencia empírica aparece más para respaldar una argumentación teórica que para intentar reconstruir alguna cuestión específica-, Schriewer sostiene que la ventaja de otro tipo de análisis comparativo parece ser hacer ver la complejidad de las relaciones humanas “frente a las reducciones causales implícitas en el paradigma analítico-empírico”<sup>12</sup> en el que la evidencia empírica se presenta está al servicio de los modelos teóricos. Si la realidad no se ajusta al modelo deseado simplemente se observa o se corrobora que no se ajusta al modelo y que para ajustarse o replicarlo debería presentar tales o cuales características.

## **2. La historia de la educación comparada estaba al servicio de una historia de la totalidad**

¿En que consistía esta historia de la totalidad? El desarrollo histórico se concebía como un único proceso en el que diferentes “modelos” o “estados” evolucionaban hasta llegar a la actualidad, sólo entendible a través del racconto de ellos. Así, este mismo razonamiento permitía esbozar planes a futuro, congruente con la lógica de los procesos concebidos como un todo articulado. En palabras de Narodowski, “sea cual fuere la periodización escogida, la escuela estaba representada por una forma general, abstracta y por ende ahistórica (definida simplemente como ámbito formal de relaciones de enseñanza-aprendizaje) que irá a realizarse de un modo histórico diferente en cada uno de estos períodos”. Este punto de vista de la totalidad “se presenta como un extenso continuo donde las nuevas

---

<sup>10</sup> Weinberg, G. *Ibidem*. P. 14.

<sup>11</sup> Graciarena, J. Poder y estilos de desarrollo. Una perspectiva heterodoxa, en revista de la CEPAL, Santiago de Chile, primer semestre de 1976. Citado por Weinberg. *Ibidem*. P. 8.

<sup>12</sup> Schriewer, J. *Educación comparada: Un gran programa ante nuevos desafíos*. En *Propuesta Educativa*. Año 10, N° 23. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, diciembre 2000. P. 15.

formas suplantando a las anteriores, ‘superándolas’ en relación a diferentes criterios que varían muchísimas veces según la versión”<sup>13</sup>.

Esta manera de pensar la historia, daba cauce a las grandes narrativas cuya pretensión de dar explicaciones globales y totalizantes del mundo y la sociedad tenía orígenes diversos pero en todos los casos mantenía el deseo de contener el flujo de complejidad del mundo y de la vida social. Las reflexiones surgidas desde las perspectivas críticas que surgen en algunos países de América Latina en los noventa pusieron de manifiesto que estas explicaciones globales pero unidireccionales del mundo operaban soslayando lo impensable desde sus propias perspectivas, ordenando, clasificando y controlando a partir de categorías que impedían dar cuenta de fenómenos fuera de su alcance <sup>14</sup>.

### **3. La función principal de esta historia de la educación era, a su vez, principalmente política.**

El pasado educativo debía ser reconstruido para entender a partir de él el presente en el que estábamos, y los principales lineamientos y tendencias políticas a futuro. El pasado se utilizaba como fuente de legitimidad del presente y del futuro.

En este sentido, la historia de la educación y muy especialmente la historia de la educación comparada operaba una selección de acontecimientos o procesos lineales que tenían por momento cúlmine la actualidad, lo cual dejaba libre también la posibilidad de delinear soluciones “intrínsecas” a la coyuntura, predicciones inobjectables a partir de la lectura de un pasado unidireccional. En palabras de Cowen las historias de la educación comparada “son también historias bien documentadas que describen la evolución de la disciplina hasta el momento mágico de la denuncia teleológica: el desarrollo del campo hasta que culmina en la posición epistemológica (y política, agregamos nosotros) del autor de cada historia particular”<sup>15</sup>.

Este autor identifica algunas ideas que, importadas de la ingeniería social y el planeamiento, signaron la práctica de la comparación en la historia de la educación. En primer lugar, la idea de *equilibrio*: la investigación se ocupaba de los desequilibrios temporarios, con lo cual

<sup>13</sup> Narodowski, M. *Infancia y Poder*. Ed. Aique. Buenos Aires 1999. P. 196.

<sup>14</sup> Tadeu da Silva, T. *El proyecto educativo moderno*. En *Propuesta Educativa*. N° 13. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1993.

<sup>15</sup> Cowen, R. *¿Comparando futuros o comparando pasados?* En *Propuesta Educativa*. Año 10, N° 23. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, diciembre 2000. P. 2.

cumpliría una función de "solución de problemas". Esta noción estaba en conexión con una idea de *linealidad* que permitía suponer que, a partir de la comparación era posible exportar soluciones eficaces en otros casos al caso sobre el que se quería trabajar. Esas soluciones se referían al mejoramiento de los *sistemas educativos*, a los cuales se clasificaba y rotulaba mediante el trabajo intelectual. Esta manera de hacer historia de la educación llevaba implícita una manera *simple* de ver el mundo que, por tanto, permanecía ciega ante la complejidad propia de los fenómenos que estudiaba<sup>16</sup>.

La función eminentemente política de la historia queda en evidencias como un denominador común de la historiografía de la educación latinoamericana hasta hace una década. Como señala Rieckenberg<sup>17</sup> si originariamente, tras las independencias de los distintos países, el desarrollo de la disciplina se subordinó al interés político de "construir" un pasado glorioso para las naciones, el hecho de que a lo largo del siglo XX las expectativas optimistas no se hubieran desarrollado signó la producción propia de ese período: "haciéndose evidente la fragilidad del desarrollo sociopolítico se acudió una vez más a la evocación de la historia para lograr los objetivos de estabilización del sistema y el soslayamiento de los conflictos"<sup>18</sup>.

## **I. La perspectiva educativa de la que se partía reducía la historia de la educación a la historias de las políticas educativas.**

A esta cuestión se refiere Narodowski con el término "periodización macropolítica", al que entiende como el "mecanismo por el cual las discontinuidades en el devenir histórico están representadas, en el discurso de la historia de la educación, por acontecimientos intrínsecos a los procesos políticos e institucionales operados en el más alto nivel gubernamental o estatal"<sup>19</sup>.

A la hora de hacer historia de la educación, esto llevaba a la "falacia de la covarianza", Consistía en suponer que los cambios en el nivel macropolítico afectan, simultáneamente, al nivel de las prácticas educacionales y al de las ideas pedagógicas.<sup>20</sup>

<sup>16</sup> Cowen, R. *Educación comparada*... P. 4 y 5.

<sup>17</sup> Rieckenberg, M. *Ibidem*. P. 15.

<sup>18</sup> Rieckenberg, M. *Ibidem*. P. 15.

<sup>19</sup> Narodowski, M. *La utilización de las periodizaciones macropolíticas en la Historia de la Educación. Algunos problemas*. En *Escuela, historia y poder*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1996. P. 150.

<sup>20</sup> Narodowski, M. *Ibidem*. P. 152 y 153.

En esta perspectiva, la comparación en historia de la educación se reducía a la comparación de las políticas. Se reducía el espectro de lo indagable y se minimizaba la labor teórica de la educación comparada para situarla en el nivel de la técnica<sup>21</sup>. La ruptura con esta forma de concebir la comparación es condición para desplegar la riqueza potencial de los análisis

Perspectivas más recientes observan que, cuando se procede a historizar la educación, el mecanismo recién descrito debe ser reemplazado por una mirada más bien parcial que asuma que las discontinuidades operan a partir de distintos ritmos y en distintos tiempos históricos. Desde estos modos de comprender la historia se observa que no todo lo que acontece dentro de todas y cada una de las instituciones escolares es un correlato fiel de los designios de la política educativa de las distintas épocas<sup>22</sup>.

## II. La revisión crítica de esta manera de hacer educación comparada

Los '90 pueden identificarse como el momento en que comienzan a escucharse cuestionamientos a esta forma de hacer educación comparada e historia de la educación. Probablemente los trabajos de Foucault –aunque anteriores a esta década– tuvieron un rol fundamental en este proceso por el cual la historia de las políticas educativas dejó de asimilarse a la historia de la educación. Sus análisis vinculados a la circulación del poder en el nivel cotidiano y los estudios micropolíticos<sup>23</sup> comenzaron cuestionar los supuestos que antes signaban las investigaciones. Ahora, en cambio, estas ponían la mirada en el hacer cotidiano, y se preocupaban por registrar los acontecimientos del día a día.

*En este sentido, respecto de la investigación histórica, cabe citar la misma pregunta formulada por Foucault: ¿qué efectos de poder circulan entre los enunciados científicos? La características del desarrollo de la historiografía comparada en América Latina ya fue descripta en el apartado precedente. Quizás esta clarificación respecto de la forma que*

<sup>21</sup> Cowen, R. *Educación comparada: Introducción al dossier*. En *Propuesta Educativa*. Año 10, N° 23. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, diciembre 2000. P. 4.

<sup>22</sup> Sobre el tema puede verse Gvirtz El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Allí se observa, como el tiempo del cotidiano escolar es un tiempo de más larga duración que el tiempo de la política educativa. (1999)

<sup>23</sup> Observa Foucault que “Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección simple y pura del gran poder soberano sobre los individuos, son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento” (Foucault, M. *Microfísica del poder*. Eds. La Piqueta. Madrid, 1992. P. 175)



*asumió la práctica científica fue uno de los componentes del principio de cambio: fundó la posibilidad de que pudiera pensarse que los tiempos de la historia de las políticas educativas no fueran los únicos tiempos posibles de la escuela. Este parámetro temporal se diferenció de los tiempos de la historia de la pedagogía que, a su vez se diferenció de los tiempos de la educación escolar. Lo que se produjo en el nivel de la práctica de la investigación, fue una ruptura con la manera tradicional de hacer historia de la educación. Paulatinamente, los análisis comenzaron a desplazarse de una perspectiva macroplítica a un análisis que pretendía captar la lógica de los procesos desde el interior de las instituciones.*

Esta nueva mirada parcial, fracturada, que se construye a partir de una crisis en el campo está empezando a ser reconocida. Pero ¿Qué implica esta potencial alternativa? Gran parte de las cuestiones fueron planteadas por Diana en su presentación.

No yuxtaponer, en el sentido de no inventar ni forzar las características propias de la educación en los países que se comparan: el camino apropiado parece, en cambio, iniciar un derrotero preguntándonos si lo que hemos de comparar es susceptible de ser comparado; preguntarse *qué* se puede comparar y *cuáles* son los límites de la comparación. Ahora bien, ir más allá de la yuxtaposición no es el punto de partida sino el punto de llegada del trabajo comparativo. Cuando en nuestro grupo decidimos iniciar la tarea supusimos que el Movimiento de Escuela Nueva era un tema común.

Desde allí empezamos a hacer el intento por “yuxtaponer” datos de cómo se desarrolló el Movimiento en uno y otro país para entender su alcance en cada uno. Así, la comparación se limitaba a la enumeración de eventos que tuvieron lugar en uno y otro país, pero a poco de andar reparamos en el error: no bastaba encontrar la mención a “Nueva Escuela” para que se tratara de procesos comparables, ni si quiera hacer referencia a una misma época era suficiente. Por un lado, procesos similares ocurrían a destiempo en Argentina y Brasil y, por otro, en un país y el otro asumían modalidades particulares de acuerdo con la especificidad de sus características sociales, políticas, económicas.

Sospechar de la homogeneidad de los procesos latinoamericanos pero también de su supuesta originalidad. Sin entrar en detalles, un muy grosero abordaje a una historia de los sistemas educativos en Brasil y Argentina nos permite rápidamente desechar cualquier pretensión homogeneizadora. Los distintos tiempos de conformación y consolidación de los mismos así

como las diferenciales características de ambos nos muestran claramente que no se trata de procesos homogéneos. Tal como lo indicamos en el artículo, ni siquiera puede hablarse de Brasil como un territorio cuyo sistema educativo estuviera unificado.

En la Argentina, un Estado fuertemente centralizado, y con recursos de poder suficientes para llevar a la práctica las pretensiones homogeneizantes propias de los Estados Modernos, podía garantizar la eficacia de los procesos de difusión de esta manera de educar. Una escuela primaria obligatoria y fuera de la influencia de los poderes religiosos, quedaba plenamente bajo la esfera de acción del Sistema Educativo que vio la luz de la mano de la Modernidad.

Estos procesos, que en Argentina signaron el fin del siglo XIX, apenas si se vislumbraban en el Brasil contemporáneo. Por un lado, existía una imposibilidad real de centralizar la educación elemental –en parte por las dimensiones del territorio. Por otro, si bien la responsabilidad del Estado Nacional por la educación estaba estipulada constitucionalmente, otros mecanismos legales pusieron en manos de cada provincia la normatización, el financiamiento y el control de la enseñanza. Recién en 1930 se dispuso que un Ministerio nacional se ocupara de regular la educación y, una década más tarde, se dictó una ley orgánica para todo el territorio nacional. En este nuevo contexto, fueron incorporándose reformas referenciadas en el Movimiento de Escuela Nueva<sup>24</sup>.

No obstante, como lo anticipamos, las diferencias tampoco los hacen incomparables. Una innumerable cantidad de métodos de enseñanza y movimientos políticos y pedagógicos comunes atravesaron los sistemas, en la mayoría de los casos importados de Europa o de los EE. UU. El problema propio de la comparación es ver cómo y en qué tiempos se implementaron o no en los casos regionales o nacionales.

Partir de un tema concreto, de “lo empírico” y, desde allí construir conceptos que nos permitan dar cuenta de los fenómenos que pretendemos estudiar. En otras palabras, desechar los conceptos que constriñen nuestras posibilidades de investigar, no cercenar el camino de nuestra indagación del mundo sino librarla. En el caso de la investigación que nos ocupa, una consideración previa a la indagación era que nos encontraríamos, en un país y en otro –ya que en ambos se había desarrollado el movimiento de Escuela Nueva-, implementación

---

<sup>24</sup> Gvirtz, S. y Goncalvez Vidal, D. La enseñanza de la escritura y la conformación de la modernidad escolar: Argentina y Brasil 1880-1930. P. 6.

de métodos similares. Lo que encontramos, en la observación, nos obligó a desechar este preconcepto.

En la Argentina, este movimiento impulsó, métodos de enseñanza escolar que iban en contra de los métodos caligráficos y proponían una enseñanza natural. Esto se inscribía en un contexto en el que “la homogeneización de la educación era un proceso avanzado en la Argentina de los años veinte y, por ello podía permitirse ciertos niveles de ‘diferencia’ o de aparente ‘heterogeneización’ en la letra de los infantes, tal como lo proponen los métodos de enseñanza no centrados en la caligrafía. El sistema, más que estructurarse tenía que volverse más eficiente pero eficiencia y diferencia se hacían posibles por las condiciones que ofrecía el sistema educativo argentino. Brasil tenía otros desafíos por delante. El principal era la estructuración de su sistema. Desde esta perspectiva, la difusión de patrones para la escritura y una cierta homogeneización de la letra y de la eliminación de las diferencias, parecía una propuesta más estratégica en la búsqueda de la eficiencia escolar. No obstante en los dos casos, la diversidad de los métodos tenía un solo y único objetivo: la construcción de la modernidad escolar”<sup>25</sup>.

Los procedimientos de comparación que aquí asumimos pretenden volver a las fuentes e intentar rescatar el acontecimiento, lo singular para pensarlo de nuevo. Lejos de situar los acontecimientos en algún punto de la historia total, se trata de reconstruir el acontecimiento.

Asumir como propia esta manera de hacer historia resulta indispensable a la hora de hacer comparación. Como dije al inicio, los objetos a comparar deben ser “comparables” ¿En qué hubiera residido la comparabilidad del Movimiento de Escuela Nueva en Argentina y Brasil de no haber partido de esta concepción historiográfica? Probablemente, la diferencia en la temporalidad en que los procesos tuvieron lugar en un país y el otro hubieran contribuido a hacernos considerar que estos dos casos eran incomparables. Lo que previno esto fue el hecho de que considerásemos que la manera apropiada de hacer historia es la recién descrita. Porque no se trata aquí de inscribir los acontecimientos en grandes narrativas sino de describir series discontinuas. Así procedimos en nuestra investigación; así, la comparación fue fructífera.

---

<sup>25</sup> Gvirtz, S. y Goncalvez Vidal, D. *Ibidem*. P. 25.

## Bibliografía

- Baquero, R y Narodowski, M. Normatividad y normalidad en pedagogía. En Landivar, T. (dir.) *Revista Alternativas*. Centro de Producción Educativa de la Universidad nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Año IV- N° 6. Tandil, Buenos Aires, 1990.
- Cowen, R. ¿Comparando futuros o comparando pasados? En *Propuesta Educativa*. Año 10, N° 23. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, diciembre 2000.
- Cowen, R. Educación comparada: Introducción al dossier. En *Propuesta Educativa*. Año 10, N° 23. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, diciembre 2000.
- De Silva, Guido Gómez. *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Foucault, M. *La arqueología del saber*. Siglo XXI Eds. México, 1970.
- Foucault, M. *Historia de la Sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Ed. Siglo XXI. México, 1987.
- Foucault, M. *Microfísica del poder*. Eds. La Piqueta. Madrid, 1992.
- Gvirtz, S.; Goncalvez Vidal, D. *La enseñanza de la escritura y la conformación de la modernidad escolar: Argentina y Brasil 1880-1930*.
- Gvirtz, S.; Goncalvez Vidal, D. *Fontes primárias e a construçã no Brasil e na Argentina: da História das políticas ducativas ao estudo do cotidiano*.
- Gvirtz, S. (comp.). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 1996.
- Narodowski, M. y Martínez A. (comp.) *Escuela, historia y poder*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1996.
- Narodowski, M. *Infancia y Poder*. Ed. Aique. Buenos Aires 1999.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, 1984.
- Riekenberg, M. (comp.) *Latinoamérica: En enseñanzade la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Instituts. Buenos Aires 1991.
- Riekenberg, M. (Hrsg.) *Politik und Geschichte in Argentinien und Guatemala*. Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Frankfurt/Main, 1994.
- Schriewer, J. Educación comparada: Un gran programa ante nuevos desafíos. En *Propuesta Educativa*. Año 10, N° 23. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, diciembre 2000.

- Tadeu da Silva, T. El proyecto educacional moderno. En *Propuesta Educativa*. Nº 13. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1993.
- Weinberg, Gregorio. *Modelos Educativos en la Historia de América Latina*. Kapeluz (UNESCO, CEPAL, PNUD). Buenos Aires, 1984.