



Ilusiones y desilusiones de la Educación Comparada: política y conocimiento

Illusions and disillusion of Comparative Education: politics and knowledge

António Nóvoa

novoa@reitoria.ul.pt

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa,
 Portugal

Traducción a cargo de Leandro Stagno

leandrostagno@yahoo.com.ar

Instituto de Investigaciones en Humanidades y
 Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La
 Plata, Argentina.

Recepción: 03 Marzo 2023

Aprobación: 24 Mayo 2023

Publicación: 01 Junio 2023

Cita sugerida: Nóvoa, A. (2023). Ilusiones y desilusiones de la Educación Comparada: política y conocimiento. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(23), e119.

<https://doi.org/10.24215/23468866e119>

Resumen: Tras la apertura, en la primera parte se presenta una lectura panorámica de la Educación Comparada, a partir de cuatro fechas: describir (1817), imaginar (1867), predecir (1917) y prescribir (1967). A continuación, en un breve *intermezzo*, se defiende una Educación Comparada más problematizadora, marcada por tres gestos: distanciamiento, intercesión y comunicación. En la segunda parte se argumenta que la Educación Comparada tiene que construir otra comprensión del espacio y del tiempo y de las relaciones espacio-tiempo, concibiendo el espacio como espacialidades y el tiempo como temporalidades. Finalmente, para cerrar, se debaten las relaciones entre política y conocimiento, defendiendo la necesidad de reforzar un espacio público de discusión y deliberación que sea, al mismo tiempo, un espacio de producción de lo común.

Palabras clave: Educación Comparada, Espacialidades, Espacio común, Espacio público, Temporalidades.

Abstract: After an introduction, the first part presents a panoramic reading of Comparative Education based on four dates: to describe (1817), to imagine (1867), to predict (1917) and to prescribe (1967). Then, in a brief *intermezzo*, a more problematic Comparative Education is proposed, organized from three gestures: detachment, intercession and communication. In the second part, it is argued that Comparative Education has to construct another understanding of space and time and space-time relations, conceiving space as spatialities and time as temporalities. Finally, in the closing section, the relations between politics and knowledge are discussed, sustaining the need to reinforce a public space for discussion and deliberation that is, at the same time, a space to produce the common.

Keywords: Comparative Education, Spatialities, Common space, Public space, Temporalities.



APERTURA

Durante¹ mucho tiempo, la Educación Comparada fue un campo infravalorado. La acción política no le prestó mucha atención y la ciencia no le concedió reconocimiento. Es verdad que algunos relatos de viajes o descripciones de los sistemas educativos de otros países constituyeron, puntualmente, referencias para ciertas reformas educativas. Las estadísticas comparadas también ejercieron desde finales del siglo XIX una influencia, a veces significativa, como elemento de fundamentación o legitimación de las políticas educativas. También es cierto que hubo un esfuerzo por afirmar la científicidad del campo, sobre todo a mediados del siglo XX, con importantes estudios comparados entre países y con la construcción de tipologías que sirvieron para comprender mejor la organización de los diferentes sistemas nacionales. Pero en una visión global, y tal vez excesivamente crítica, debemos aceptar que la Educación Comparada reveló grandes debilidades a lo largo de su historia, lo que de hecho ha llevado a sus autores a un permanente e incluso penoso ejercicio de justificación y demostración de su relevancia. Estas debilidades se hacen más visibles debido a un “problema” que atraviesa el campo desde sus orígenes: la tensión entre política y conocimiento. Este “problema” también está presente en otros dominios de investigación, pero afecta a la Educación Comparada de una manera muy particular.

Publicado en 2009, bajo la coordinación de Robert Cowen y Andreas Kazamias, el *International Handbook of Comparative Education* es muy ilustrativo del “fantasma” que siempre ha rondado el campo: la creencia de que, a través de la comparación, sería posible encontrar “la solución” o, al menos, “la mejor solución” a los problemas educativos. Este “fantasma” está en el origen de muchas de las ilusiones y desilusiones de la Educación Comparada, empezando por Marc-Antoine Jullien de Paris, quien, ya en 1817, abogaba por que la educación se convirtiera en “una ciencia más o menos positiva”, que no se desviara “de la línea recta que debe seguir” (Jullien de Paris, 1967, p. 27)².

La tensión entre política y conocimiento es la línea que orienta este artículo, prolongada por la defensa de un pensamiento de la diferencia más que de la generalización, de la comprensión más que de la solución. Al hacerlo, no quiero encerrarme en ninguna de las dicotomías tradicionales de la Educación Comparada, ya sean objetivistas *versus* contextualistas, reformistas *versus* científicas, o cualquier otra (Cowen y Kazamias, 2009). Mi intención es marcar la necesidad de la diferencia y la comprensión en una época en la que todo y todos se han vuelto comparatistas, a través de una globalización que cambió definitivamente nuestra manera de pensar.

La nueva popularidad de la Educación Comparada no está exenta de riesgos, sobre todo de una apropiación y una generalización acrítica de soluciones globales impuestas a través de datos y evidencia sobre “lo que funciona mejor”, sobre “lo que tiene los mejores resultados”. Pero este abordaje pragmático se basa en la falsa idea de un consenso sobre las finalidades de la educación y de las formas de concretarlas.

Por ello, a lo largo de este artículo trataré de insistir en la diferencia y la comprensión como elementos centrales del trabajo comparativo en educación. En la primera parte presento una lectura panorámica de la Educación Comparada a partir de cuatro fechas, separadas entre sí por cincuenta años: describir (1817), imaginar (1867), predecir (1917) y prescribir (1967). A continuación, en un breve *intermezzo*, defiendo una Educación Comparada más problematizadora, marcada por tres gestos: distanciamiento, intercesión y comunicación. En la segunda parte argumento que la Educación Comparada tiene que construir otra comprensión del espacio y del tiempo y de las relaciones espacio-tiempo, concibiendo el espacio como espacialidades y el tiempo como temporalidades. Finalmente, para cerrar, debato las relaciones entre política y conocimiento, defendiendo la necesidad de reforzar un espacio público de discusión y deliberación que sea, al mismo tiempo, un espacio de producción de lo común.

Intentar comprender. Éste es nuestro trabajo. Asumir riesgos. Transgredir. No repetir las mismas dicotomías, los mismos esquemas de pensamiento, las mismas certezas. Salir de nuestro lugar para poder ver lo que, inmersos en el mismo entorno, nunca seríamos capaces de ver. No pasarnos la vida repitiendo lo que

ya sabemos. Cuando se sabe todo, deja de haber lugar para el conocimiento. Es necesario abandonar las orillas fijas y habitar la tercera orilla, el río, en su turbulencia, en su imprevisibilidad. Sólo podemos pensar a partir de aquello que aún no conocemos.

PRIMERA PARTE. DESILUSIONES DE LA EDUCACIÓN COMPARADA

1817 – Jullien de Paris. Describir: tablas comparativas de observaciones

El *Esquisse d'un ouvrage sur l'Éducation Comparée* [*Esbozo de una obra sobre Educación Comparada*] ha sido considerada la obra inicial de la Educación Comparada y Marc-Antoine Jullien de Paris su fundador (Naya Garmendia, 2017). No pretendo insistir en estos “orígenes” que son siempre una construcción histórica, sujeta a debates y controversias (Epstein, 2017). Pero es importante reflexionar sobre su sentido y su pasaje más conocido.

El libro pretende organizar un estudio sistemático sobre la situación de la educación en diferentes países, con el fin de poder mejorar una situación que es descrita negativamente ni bien comienza el texto. Para ello, la primera tarea consiste en establecer “el cuadro comparativo” de los establecimientos, las formas de organización, las materias, los métodos y las mejoras necesarias. La intención de Marc-Antoine Jullien de Paris es “la reforma y la mejora de la educación, verdadera base del edificio social” (1967, p. 21). Esto no es lo que le distingue de muchos otros autores de su época, sino el intento de hacer a partir de cuadros comparativos “conjuntos de hechos y observaciones, agrupados en marcos analíticos, que permitan relacionarlos y compararlos, para deducir de ellos principios ciertos, reglas determinadas” (Jullien de Paris, 1967, p. 27). El autor considera que, de este modo, la educación puede tornarse “una ciencia más o menos positiva”, lo que le lleva a escribir el párrafo más citado de su Esbozo:

Las investigaciones sobre anatomía comparada han hecho avanzar la ciencia de la anatomía. Del mismo modo, las investigaciones sobre la pedagogía comparada deben proporcionar nuevos medios para perfeccionar la ciencia de la educación (Jullien de Paris, 1967, p. 27).

El esfuerzo de sistematización propuesto viene marcado por dos ilusiones que recorren doscientos años de Educación Comparada: la idea de que es posible fijar el rumbo correcto, las mejoras que pueden “transportarse” de un país a otro; y la creencia de que este rumbo puede definirse científicamente.

No podemos ignorar que en esa época existían muchos informes y descripciones del estado de la educación en diferentes países, lo que contribuyó a un mejor conocimiento de las realidades del mundo. Pero no podemos ignorar que el gesto de Marc-Antoine Jullien de Paris cayó en el olvido y que su proyecto de sistematización no fue proseguido (Kaloyannaki y Kazamias, 2009; Schriewer, 2006; Sobe, 2002). Habrá que esperar más de cien años, cuando la Educación Comparada necesitó legitimarse e inventó su propia historia, para que el *Esbozo* se presentara como un “gesto fundador”. Una cosa es cierta, en este gesto ya están presentes muchas de las ilusiones y desilusiones de la comparación en educación.

1867 – La Exposición Universal de París. Imaginar: el catálogo de la modernización escolar

En la primera mitad del siglo XIX se publican muchos estudios e informes sobre la educación en diferentes países. Pero será en la segunda mitad del siglo cuando se imponga una nueva visión de la educación y un “modelo escolar” que, en esencia, llega hasta nuestros días (Nóvoa, 2006).

Las exposiciones universales de esta época son una vidriera extraordinaria, un espectáculo que revela los grandes inventos: “he aquí las primeras bicicletas, el automóvil, el teléfono, el T.S.F.³, el avión, el cine, la

televisión...” (Bensaude-Vincent, 1983, p. 277). No siempre se ha hecho hincapié en que reservan un lugar muy destacado a las imágenes de la escuela, asumiéndose como un verdadero catálogo de la modernización escolar.

Gustave Flaubert escribirá en su *Dictionnaire des idées reçues* [Diccionario de ideas recuperadas]⁴: “exposición: motivo de delirio del siglo XIX” (Flaubert, 1974, p. 54). Las exposiciones universales marcan un momento decisivo en la construcción de una “sociedad de masas”, en la cual la escuela obligatoria (mass schooling) desempeña un papel clave. Basta mencionar la Exposición de París de 1867, que pretende ser un “Louvre escolar”. En ella todo se expone: ideas, leyes, estadísticas, establecimientos, libros, planos de escuelas, mobiliario escolar, material didáctico, etc., a fin de recuperar el tiempo perdido y definir las bases materiales y pedagógicas del “modelo escolar”. Este catálogo de imágenes es producido a través de la selección y exposición de las mejores experiencias y ejemplos que existen en el mundo. La imagen es un conocimiento que se elabora mediante la exposición y la comparación. El gesto comparado contribuye a imponer una idea de escuela que, a partir de ese momento, se difunde mundialmente (Nóvoa y Schriewer, 2000).

En forma simultánea, basándose principalmente en estadísticas comparadas, comenzó a diseñarse una matriz para evaluar a los países, concretamente en Europa. El informe del jurado internacional de la Exposición de 1867 escribía: “en lo que respecta a la educación pública, Europa se divide en dos grandes zonas –una más o menos ilustrada, la otra todavía sombría- separadas por una línea que de alguna manera traza la frontera entre dos civilizaciones desiguales”. Al Norte, los países que “representan la civilización y son los instrumentos del progreso y de la esperanza de futuro”. Al Sur, las poblaciones “más ignorantes y la industria menos próspera” (Chevalier, 1868, p. 9).

Las exposiciones universales representan un tiempo fuerte de comparativismo. Pero en lugar de multiplicar las imágenes, de desplegarlas hasta el infinito, el catálogo exhibido contribuye a que las escuelas sean semejantes en todo el mundo y a jerarquizar a los países según un “imaginario de progreso”. Es un segundo momento de desilusión. Las múltiples imágenes no sirvieron para marcar y valorar la diferencia, sino para acentuar lógicas y procesos de homogeneización. La comparación no fue capaz de afirmarse como una “ciencia de la diferencia”.

1917 – La muerte de Durkheim. Predecir: la composición de la ciencia

En la transición del siglo XIX al siglo XX, hay una profusión de textos y documentos sobre los sistemas educativos “en el extranjero”, sobre los “mejores ejemplos” a seguir. De un catálogo de imágenes se pasa a una enciclopedia del mundo de la educación. La gran referencia, al menos en Europa, es la obra maestra, en cuatro volúmenes, coordinada por Ferdinand Buisson: *Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire* (1880-1887).

Estamos todavía en una lógica de colección, que dará lugar, unos años más tarde, a los primeros esbozos para componer un abordaje científico de la comparación. Recordemos la fecha de 1917, año de la muerte de Émile Durkheim, profesor de Ciencias de la Educación en la Sorbona, cuya obra constituye un hito fundamental en la historia de la Educación Comparada.

Todos conocemos el dicho popular, *comparación no es razón*, brillantemente puesto del revés por Roland Barthes:

No inventa, ni siquiera combina, traslada: para él, comparación es razón: disfruta deportando el objeto por medio de una imaginación más homológica que metafórica (se comparan sistemas, no imágenes) (Barthes, 1975, p. 62)⁵.

Esta posición de Barthes, ya había sido adoptada por Durkheim en sus *Reglas del método sociológico*, obra publicada originalmente en 1895, en la que sostiene que “la sociología comparada no es una rama especial de la sociología, es la propia sociología, cuando deja de ser puramente descriptiva y aspira a comprender los hechos” (Durkheim, 1986, p. 137)⁶.

Émile Durkheim es comúnmente presentado como uno de los principales fundadores de la “ciencia social moderna”, pero su trabajo en el campo de la educación es menos conocido. En la segunda edición de la obra de Ferdinand Buisson, el *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*, trata de definir el significado de la “ciencia de la educación” precisamente desde una lógica comparada:

Mediante la comparación, identificando las semejanzas y eliminando las diferencias, podemos constituer los tipos genéricos de educación que corresponden a las diferentes especies de la sociedad. (...) Una vez establecidos estos tipos, es necesario explicarlos (...) obteniendo así las leyes que dominan la evolución de los sistemas de educación (Durkheim, 1911, p. 1539).

Una ciencia comparada de la educación se organizaría en torno a estas leyes de la educación, permitiendo predecir la evolución de la educación y establecer, con rigor, soluciones y modelos de transferencia de políticas. Durkheim llegó a escribir: “si se quiere aplicar el método comparativo de una manera científica, es decir, conformándonos al principio de causalidad tal y como se desprende de la misma ciencia, se deberá tomar como base de las comparaciones la proposición siguiente: *a un mismo efecto corresponde siempre una misma causa.*” (Durkheim, 1986, p. 150)⁷.

Esta ilusión creció a mediados del siglo XX con la ambición de construir una ciencia de la educación comparada, alcanzando su punto álgido con la obra fundamental de Harold Noah y Max Eckstein *Toward a science of comparative education* (1969). Pero, como escribe Jürgen Schriewer (2000), el interés del método comparado reside más en sus posibilidades teóricas y críticas que, como sostenía Durkheim, en su capacidad para establecer relaciones de causa y efecto. Creer que las leyes pueden generalizarse, independientemente de las historias y los contextos, condujo a la tercera gran desilusión de la Educación Comparada (Cowen, 2014).

1967 – La creación de la IEA. Prescribir: la celebración de los números

Cincuenta años después de la muerte de Durkheim, la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) [*Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo*] adquirió estatuto jurídico. Primero, 1817, describir los sistemas educativos mediante cuadros comparativos. Después, 1867, imaginar el catálogo de la modernización escolar. Más tarde, 1917, predecir a través de la definición de leyes que pudieran guiar las políticas. Ahora, 1967, prescribir las mejores soluciones, construidas a partir de grandes dispositivos de evaluación de los resultados de los alumnos.

Se abre una nueva fase de la Educación Comparada, marcada por los números. Quizá podríamos nominarla como dataísmo, la religión de los datos. Prescribir lo que los datos demuestran que funciona. Ni más ni menos. “Simplemente”. “Naturalmente”. “Evidentemente”. Pero, como expliqué hace más de quince años, en educación todo lo que es evidente miente (Nóvoa, 2005)⁸.

Tres tendencias son especialmente importantes y todas ellas adquirieron a principios del siglo XX – concretamente, con el Programa PISA- una enorme visibilidad internacional: 1. los esfuerzos de comparación se centran en la evaluación que, como bien sabemos, es el punto neurálgico de cualquier cambio en educación; 2. la evaluación comparada de los sistemas nacionales se realiza a través de los resultados de los alumnos, lo que le confiere una gran eficacia; 3. la evaluación no la realiza cada país individualmente, sino mediante un dispositivo organizado centralmente y aplicado localmente.

Estas métricas globales, comparadas, adquieren una nueva dimensión gracias a las posibilidades tecnológicas que se fueron abriendo y que permiten a PISA trabajar con una masa colosal de datos. Su influencia social y política se explica en gran medida por una metódica exposición mediática de los datos, que “obliga” a todos los países a mirar su posición en la clasificación mundial. Invariablemente, al día siguiente de la publicación de los resultados, los ministros de Educación se dirigen a la opinión pública para explicar los resultados de su país, ya sea porque refuerzan la posición de los gobiernos o para justificar una posición menos cómoda en la tabla. Esto conduce a un inevitable mimetismo, con todos los países que quieren imitar a los que ocupan los primeros puestos.

Esta lógica tiende a imponer una visión única en la que el desarrollo económico se asume como el objetivo central del aprendizaje y la educación:

En el siglo XXI, hemos visto converger el discurso de la política educativa en un único objetivo global para la educación. Desde el movimiento mundial de reforma educativa, su aparato político en la OCDE y su estrategia política en el programa de pruebas PISA, hemos visto cómo un objetivo se imponía a los demás. Hoy en día, el mensaje uniforme es capital humano uber alles. La convergencia de objetivos es firme, coherente y concisa (Labaree, 2017, p. 281).

La comparación, en este caso a través de los resultados escolares de los alumnos, se asume como un poderoso instrumento para prescribir soluciones e incluso para instituir nuevos modos de gobierno (Nóvoa y Yariv-Mashal, 2003). Adaptando las palabras de Gustave Flaubert, casi podríamos decir: “PISA: motivo de delirio del siglo XXI”.

La prescripción política no se hace a través de procesos autoritarios o normativos, sino permitiendo que cada Estado elija “libremente” lo que hay que hacer, lo que funciona, las mejores prácticas, el camino de los países mejor clasificados. Este extraño vínculo entre política y conocimiento, fuertemente anclado en una lógica comparativa, ha traído una cuarta decepción a la Educación Comparada.

INTERMEZZO

Para concluir la primera parte y entrar en la segunda, interrogo acerca de aquello que reúne a los cuatro momentos identificados, las cuatro desilusiones de la Educación Comparada. Hay varias respuestas posibles, pero quiero señalar sólo una, creer que existe *una solución* a los problemas educativos: un ejemplo que puede encontrarse en otro país, un imaginario del que deberíamos apropiarnos, una ley que debe aplicarse en realidades diferentes, o una clasificación que jerarquice a los países en función de los resultados escolares de los alumnos.

En todos los casos, hay una visión simplista de la relación entre conocimiento y política y, sobre todo, la expropiación de atribuciones y poderes que hacen los especialistas y que deberían estar en un espacio público de discusión y deliberación. Es interesante recordar una vieja crítica de Ivan Illich cuando explicaba en la década de 1970 que los especialistas y una cultura especializada (*expert culture*) exigen siempre más especialistas: “los expertos tienden a cartelizarse, creando “barricadas institucionales” (...) y a controlar la producción de conocimiento, decidiendo qué conocimiento es válido y legítimo y cómo se valida su adquisición” (Finger y Asún, 2001, p. 10).

A lo largo de su historia, la Educación Comparada fue fortaleciendo esta “lógica de especialistas” que hoy en día ha alcanzado proporciones desmesuradas. Incluso podemos admitir que estamos cerca de un punto a partir del cual el exceso de datos y medidas se vuelve contraproducente. La luz ilumina y ayuda a ver, pero un enfoque permanente e intenso puede perturbar la mirada y paralizar la acción. El trabajo comparado debe ser capaz de abrir *problemáticas*, sin reducirse a las *métricas*, debe promover enfoques científicos que favorezcan una apropiación del conocimiento por parte de diferentes actores individuales y colectivos, reconociendo el papel de los expertos, pero sin concederles un poder de decisión y definición de las políticas educativas.

Hay tres gestos que son decisivos para la construcción de una Educación Comparada más problematizadora, que no transforme en “soluciones naturales” lo que resulta de nuestros métodos y elecciones: 1. *distanciamiento* o, en otras palabras, la capacidad de des-conocernos, de alejarnos que aquello que creemos saber, abriéndonos a nuevas posibilidades de conocimiento; 2. *intercesión*, es decir, la capacidad de percibir, como sugiere Gilles Deleuze (1990), la importancia del intercesor, una figura que no se limita a transportar, transponer o traducir ideas de un lugar a otro; 3. *comunicación*, en el sentido etimológico del término, “tornar común” o, dicho de otro modo, la capacidad de trabajar en común desde nuestras diferentes posiciones y maneras de pensar. Para que estos gestos sean realizados, necesitamos una Educación Comparada

menos preocupada por las cosas y más por los problemas. Cuando comparamos hechos con hechos podemos hacer descripciones o tipologías, pero nos quedamos en la superficie de los problemas y del conocimiento.

Roland Barthes nos habla de un *sentido obvio* que salta a la vista, que viene naturalmente a la mente, y de un *sentido obtuso* que es suave, redondeado:

Obtusus quiere decir romo, de forma redondeada; ahora bien, los rasgos indicados (...) ¿acaso no son algo así como el redondeo de un sentido demasiado claro, demasiado violento? ¿Acaso no proporcionan al sentido obvio una redondez poco aprehensible, acaso no hacen resbalar a mi lectura? El ángulo obtuso es mayor que el recto: ángulo obtuso de 100°, dice el diccionario; (...) [este sentido] se me aparece como más grande que la perpendicular pura, recta, tajante, legal del relato: parece como si me abriera por completo el campo del sentido, infinitamente (Barthes, 1982, p. 45-46)⁹.

El sentido obtuso es muy importante para repensar la Educación Comparada. Sólo lo encontraremos si conseguimos romper con las visiones lineales y limitadas del espacio y el tiempo, marcadas por un espacio definido “físicamente” y un tiempo definido “cronológicamente”. En otras palabras: no podemos confiar en nuestros sentidos, tenemos que dotarnos de “otros ojos”. Repensar el espacio y el tiempo nos permite ir más allá de una comparación realizada mediante ejemplos, catálogos, leyes y clasificaciones. Es el argumento que desarrollaré en la segunda parte, dedicada a las relaciones espacio – tiempo.

SEGUNDA PARTE. RELACIONES ESPACIO – TIEMPO

Comienzo la segunda parte con un argumento muy simple, aunque su desarrollo requiera una elaboración conceptual compleja: es necesaria una comprensión diferente del espacio y del tiempo y de las relaciones espacio-tiempo, concibiendo el espacio como *espacialidades* y el tiempo como *temporalidades*.

Del espacio a las espacialidades

El espacio más importante para la comparación siempre fue, y seguirá siendo, el Estado Nacional, aunque en las últimas décadas se ha prestado mayor atención a las cuestiones de lo local y lo global, la microcomparación y los estudios de transnacionalización. De especial relevancia ha sido la conciencia cada vez más intensa de la globalización, que ha dado lugar a un entorno académico en el que todo parece fluir, conectarse, comunicarse, moverse. Fácilmente. Líquidamente. Estudios sobre cosmopolitismo, hibridación, fluidez espacial o identidades líquidas acapararon los debates intelectuales. Es como si el “fin de la historia” hubiera llegado a la academia, abriendo una era postnacional. Pero, de repente, la Historia parece haber despertado, aunque no sea por las mejores razones, llamando la atención sobre la necesidad de volver a unir política, ciencia y democracia.

En el campo de la Educación Comparada, hay dos líneas de trabajo que han resultado especialmente interesantes en las últimas décadas.

La primera sobre el vínculo entre lo local y lo global, la famosa “glocalización”, utilizando este término o cualquier otro. Pero esta división ya no tiene sentido. Incluso podemos decir que, ahora, lo local es el mundo y que hay que pensar en las diferentes espacialidades que existen en un espacio dramáticamente reducido. Por eso, no se trata tanto de insistir en las diferentes lógicas de transferencia, exportación e importación, sino de comprender cómo cada uno de nosotros, a través de nuestra presencia y colaboración en una sociedad en red, contribuimos a la deslocalización y luego a la relocalización de las políticas en diferentes espacialidades. No estamos hablando de un espacio sin localización, sino de un espacio con múltiples localizaciones. En este sentido, y éste es el punto que me gustaría subrayar, el intercesor de Gilles Deleuze (1990) es, al mismo tiempo, el interceptor de Michel Serres (1997). El que intercede (comunica, facilita, transporta, crea junto con nosotros) es también aquel que intercepta (detiene, inmoviliza, congela, interrumpe los vínculos). Si no comprendemos esto, difícilmente avanzaremos en nuestras concepciones de la comparación.

La segunda línea de trabajo de la Educación Comparada que se mostró muy productiva en los últimos años refiere a la desmaterialización del espacio. Se ha prestado especial atención a los flujos, las comunicaciones, la hibridez, las redes, las conexiones. Estos estudios tienden a considerar la fluidez como si fuera una fluctuación, algo que fluctúa en un espacio sin localización. Por ello, me parece esencial traer para el debate comparado conceptos trabajados por autores como Anna Tsing o Tim Cresswell, a saber, el concepto de fricción y el de turbulencia.

Anna Tsing (2005) explica que sin fricción no habría movimiento. Las superficies se deslizarían unas contra otras, en una fluidez sin fricción, haciendo imposible cualquier tipo de tracción. Y sin tracción todo resbalaría de manera interminable, invisibilizando el movimiento. Del mismo modo, Tim Cresswell (2006) explica que sin turbulencia no habría movilidad. La turbulencia, sobre todo la social, no debe verse como una ruptura, un fracaso, un colapso, sino como un momento de creatividad potencial en el que pueden surgir nuevas realidades. Los momentos de turbulencia hacen visibles dimensiones que de otro modo habrían pasado desapercibidas, invisibles.

Estos dos movimientos son fundamentales para abrir nuevas posibilidades de trabajo comparado. Por utilizar una metáfora, es como si necesitaráramos “desplegar” el espacio para poder abrir nuestra comprensión a las diferentes espacialidades que existen en un mismo espacio. No podemos encerrarnos en una lógica dicotómica de lo global versus local, ni alimentar la ilusión de una fluidez sin fricción ni turbulencia. No podemos encerrarnos en una visión puramente física del espacio, ni en un mundo de infinita fluidez.

Comprender es situarse, posicionarse (posicionarnos). No hay comparación sin pensamiento histórico, no una historia de los acontecimientos o de los hechos, sino una comprensión histórica del modo en que la educación se produce en diferentes espacialidades.

Del tiempo a las temporalidades

Del espacio a las espacialidades, pero también del tiempo a las temporalidades. Tampoco aquí podemos fiarnos de los sentidos. Presenciamos una comprensión del tiempo y de la manera de pensar como si estuviéramos ante un tiempo perpetuo, un tiempo sin tiempo. Gran parte del trabajo comparado ha caído en esta ilusión.

En el brillante ensayo *24/7* (24 horas, 7 días), Jonathan Crary habla de la inscripción generalizada de la vida humana en una duración sin pausa, organizada en un funcionamiento continuo:

24/7 anuncia un tiempo sin tiempo, un tiempo sin demarcación material o identificable, sin secuencia ni recurrencia. Implacablemente reductor, celebra la alucinación de la presencia, de una permanencia inalterable compuesta de operaciones incansables y automáticas (Crary, 2016, p. 39).

Simultáneamente, somos testigos de un proceso de compresión del tiempo social y de aceleración del tiempo individual que nos impide percibir las diferentes temporalidades que organizan los procesos educativos. Necesitamos, por tanto, “desenvolver” el tiempo, trabajar sobre las diferentes capas del tiempo. Sólo así será posible comprender la turbulencia de acontecimientos intensamente cambiantes en su conexión con los procesos a largo duración. Por esta vía conseguiremos comprender la resonancia de los acontecimientos en diferentes temporalidades abriendo la comprensión a nuevas dimensiones. No hay resonancia sin turbulencia, sin interrupción. Un tiempo continuo es un tiempo sin historia, un tiempo de repetición, de reiteración, sin invención, sin novedad, sin creación.

Estamos ante una perspectiva que nos invita a mirar la anchura y el espesor del tiempo. Una anchura que da sentido a la historia, concibiendo el presente no como un “periodo”, sino como un proceso de transformación del pasado en futuro (y viceversa). Un espesor que nos hace vivir, simultáneamente, diferentes temporalidades, superpuestas de tal manera que el tiempo deja de ser un “hilo” (el hilo del tiempo) para representarse como una cuerda donde muchos hilos se entrelazan entre sí (Nóvoa y Yariv-Mashal, 2003).

Si no inscribimos el pensamiento en el tiempo, nada entenderemos de los fenómenos educativos. Pero esta inscripción no puede encerrarnos en un tiempo físico. Esta inscripción es nuestra fricción, nuestra tracción para salir de un pensamiento vacío, inútil, repetitivo. En este sentido, cabe subrayar las palabras de Robert Cowen cuando sostiene que, a pesar de las declaraciones que indican que la historia siempre ha sido importante para la Educación Comparada, a pesar del aforismo de Isaac Kandel (“la Educación Comparada es la continuación del estudio de la historia hasta el presente”), y a pesar de las posiciones de Kazamias y muchos otros que defienden que la historia es “el método primario” de la Educación Comparada, precisamente la historia empieza a ser silenciada cuando comienza el discurso modernista de la Educación Comparada: “silenciamos la historia y los pueblos” (Cowen y Kazamias, 2009, p. 8).

Sólo dando temporalidad al tiempo escaparemos de una comparación vaporosa, escurridiza, que no nos permite conocer, ni comprender. Walter Benjamin lo dijo, notablemente, en su inacabado *Libro de los pasajes*:

Comparar los intentos de otros con expediciones navales en las que el polo Norte magnético desvía los barcos. Encontrar ese polo Norte. Lo que para otros son desviaciones, para mí son los datos que determinan mi rumbo. Sobre los diferenciales del tiempo, que para otros perturban “las grandes líneas” de la investigación, levanto yo mi cálculo (Benjamin, 1999, p. 456)¹⁰.

Espacialidades y temporalidades

Espacialidades. Temporalidades. Los diferenciales del espacio. Los diferenciales del tiempo. Sin nuevas comprensiones del espacio y del tiempo, de las relaciones espacio-tiempo, no seremos capaces de evitar las ilusiones y desilusiones de la Educación Comparada. “Poner el reloj en hora. ¿Cuántos centímetros tiene un minuto?”, pregunta Gonçalo M. Tavares (2013, p. 275).

No seremos capaces de problematizar los fenómenos educativos si nos encerramos en los espacios tradicionales de la comparación. Dentro de cada país, hay muchos países, muchas realidades. Dentro de cada ciudad existen muchas ciudades. Dentro de cada barrio, dentro de cada lugar... Si no reconocemos las diferentes espacialidades que existen en un mismo espacio, las diferentes temporalidades que existen en un mismo tiempo, difícilmente podremos avanzar hacia nuevas formas de pensar. Pero tampoco podemos limitarnos a una comparación global, a una fluidez infinita, a flujos que se organizan en un espacio sin espacio y en un tiempo sin tiempo. Vale la pena retomar la provocación de Michel Serres: “la humanidad entera es, virtualmente, mi prójimo. Sí, todo se invierte: ¿quién carece ahora de visión global? Antes olvidaríamos nuestra localidad” (Serres, 1996, p. 261)¹¹.

Más que una comparación país por país, centrada en la “transferencia educativa”, más que una visión macro, global, necesitamos entender la *propagación* de las políticas, como ondas que vibran en diferentes espacios-tiempos, con movimientos en ambas direcciones, dando lugar a combinaciones y composiciones que no son sólo lógicas de transferencia (Larsen, 2010; Morris, 2015; Steiner-Khamsi y Stolpe, 2006). En el desdoblamiento del espacio, en la multiplicación del tiempo, en la construcción de nuevas formas de mirar, de ver y de decir, es donde finalmente podremos iniciar un nuevo momento de la Educación Comparada marcado por el estudio y la comprensión de la diferencia. Una vez más, es útil pensar con Roland Barthes, aunque, en este caso, no se refiera específicamente a la comparación:

Pensar siempre en Nietzsche: somos científicos por falta de sutileza. – Imagino, al revés, utópicamente, una ciencia dramática y sutil, que tendiera al derrumbamiento carnavalesco de la proposición aristotélica, y que se atreviera a pensar, al menos durante el lapso de una exhalación: solo hay ciencia de la diferencia (Barthes, 1975, p. 164).

CIERRE. POLÍTICA Y CONOCIMIENTO

Hoy la política tiende a definirse a través de la espectacularidad y de una permanente “comparación mutua” (Nóvoa, 2010). Hoy sabemos que George Orwell se equivocó, en su extraordinario *1984*. Se equivocó

por defecto, no por exceso. El Gran Hermano no existe. La red es el Gran Hermano. *La red es el mensaje*. El panóptico total e irreversible es un manto reticular tejido a diario por nuestras propias manos –y siempre en nombre de nuestra libertad.

Voluntariamente –a veces incluso con avidez– ponemos nuestras vidas en la red. La red nos conoce mejor que nosotros mismos, pero no es una conspiración, sino un entretejido de voluntades de personas libres. Lo más impresionante de todo es la invasión biométrica, libremente autorizada por nosotros, en nombre de nuestra salud y bienestar. Pero, ¿dónde está el problema? ¿La gente decide sobre su vida? ¿O no? Simbólicamente, el problema puede ilustrarse con este pasaje de Jonathan Crary: “somos el sujeto obediente que se somete a todas las formas de invasión biométrica y de vigilancia. Y que ingiere comida y agua tóxicas. Y vive, sin quejarse, en las proximidades de reactores nucleares” (2016, p. 68). Son los signos de nuestra completa abdicación de la responsabilidad por la vida.

Éste es el problema. La espectacular sobreexposición de nuestras vidas parece traducirse en un retraimiento de nuestra responsabilidad social. Como si quisiéramos afirmar exuberantemente nuestro derecho a la libertad individual pero nos retrajéramos de ejercer la libertad como un deber, es decir, como una forma de intervención en los grandes debates y decisiones del mundo. Expresamos gloriosamente nuestra libertad en una *red* que todo lo autoriza, es decir, que nos da la ilusión de una autoridad que nos convertiría en autores. Nos imaginamos héroes de una libertad individual, exacerbada pero inexistente. En la red podemos ser lo que queramos. Nos convertimos en héroes exaltados, gloriosos, que proclaman su “emancipación” en un mundo totalmente vigilado. Nadie puede vivir fuera de este mundo. La única salida posible sería el exilio en algún submundo, construido no en un enorme sótano del mundo, sino en un lugar sin *wi-fi*.

Lo que es cierto para los individuos es cierto para la política. No hay un submundo, pero hay una salida. Recorro a una extraordinaria conferencia de Maxine Greene sobre *Educación pública y espacio público*, en la que considera que “crear una generación de espectadores no es educarlos en absoluto”, para afirmar a continuación: “no puedo imaginar un propósito coherente para la educación si de algo común no surge un espacio público” (Greene, 1982, p. 9).

La Educación Comparada no debe contribuir a reforzar la lógica *sagrada* de los especialistas, sino a organizar un espacio público de debates y decisiones. Me remito al trabajo de Giorgio Agamben y a su concepto de *profanación*, que significa “desacralizar, devolver un objeto sagrado a un uso profano” (Schütz, 2011, p. 163). La construcción de una esfera pública de acción es, así, la respuesta al consumo y al espectáculo, potenciados por la revolución digital y las redes sociales. Cabe afirmar con Agamben que “la profanación de lo improfanable es la tarea política de la generación que viene” (Agamben, 2007, p. 92)¹².

Espacio público y espacio de producción de lo común, éstas son las tareas necesarias para la Educación Comparada. Recordemos una reflexión premonitrice de Hannah Arendt cuando se refiere a las condiciones de aislamiento radical de un ser humano o a la “histeria de masas” con personas que se comportan como miembros de una inmensa familia, cada uno multiplicando y prolongando la perspectiva de su vecino:

En ambos casos, los hombres se han convertido en completamente privados, es decir, han sido desposeídos de ver y oír a los demás, de ser vistos y oídos por ellos. Todos están encerrados en la subjetividad de su propia experiencia singular, que no deja de ser singular si la misma experiencia se multiplica innumerables veces. El fin del mundo común ha llegado cuando se ve sólo bajo un aspecto y se le permite presentarse únicamente bajo una perspectiva (Arendt, 1983, p. 99)¹³.

Hannah Arendt parece anticipar el fenómeno de las redes sociales en sus efectos de fragmentación de lo social. De hecho, en contra de lo que podríamos esperar, la *red* no se ha utilizado como puerta de entrada a la diversidad del mundo, sino más bien como lugar donde nos encontramos con nuestros semejantes y amplificamos nuestras creencias y opiniones. Esto nos lleva a la necesidad de pensar *lo común*, de reconstruir lo común como elemento central de la educación y la sociedad.

Para mí, como para Hannah Arendt o Giorgio Agamben, *lo común* no es un lugar de identidad, de similitud, sino todo lo contrario, el trabajo y la reflexión en común a partir de nuestras diversidades

y diferencias. En este sentido, el concepto tiene “más afinidad con la comunicabilidad que con la comunidad” (Garrison, 2011, p. 48). Ésta es precisamente la intuición que tenía John Dewey en *Democracia y educación*, publicado originalmente en 1916: “hay más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación” (Dewey, 1952, p. 23)¹⁴.

Un reciente documento de la UNESCO (2016) señala la necesidad de repensar y reconstruir lo común, la educación como bien común. La Educación Comparada también puede hacer una contribución muy importante para combatir la fragmentación y avanzar hacia el fortalecimiento de lo común. Para ello, tiene que permitir que las personas se apropien del conocimiento y lo trabajen en un espacio público donde se discutan y decidan los asuntos educativos. Al hacerlo, también debe participar en una ciencia que admita una pluralidad de perspectivas y formas de pensar, pero que no ceda ante una “sociedad de la posverdad”. También aquí la fragmentación es profunda. En el pasado había una base de información, de hechos sometidos a filtros y procesos de validación. Por supuesto, siempre hubo manipulaciones y falsificaciones. No caeré, por tanto, en la glorificación de un pasado que nunca existió. Pero la actual producción y reproducción de *fake news* es un fenómeno preocupante en la ciencia y la política. Una vez más, no se trata de una conspiración, sino “sólo” de la multiplicación que nosotros mismos hacemos de noticias que nos gustan o que refuerzan nuestras creencias.

Los historiadores conocen bien el trabajo de Marc Bloch, *Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre*. [Reflexiones de un historiador sobre las falsas noticias de la guerra], en el que ya entonces afirmaba: “el error sólo se propaga, sólo se amplifica, sólo vive con una condición: encontrar en la sociedad en la que se propaga un caldo de cultivo favorable. En él, inconscientemente, los hombres expresan sus prejuicios, sus odios, sus miedos, todas sus emociones fuertes” (Bloch, 1921, p. 17). Pero hoy, la red multiplica estas posibilidades hasta el infinito y empieza a cuestionar seriamente la posibilidad de una vida en común basada en una veracidad que no sea sólo viralidad.

Estos son los desafíos que la Educación Comparada tiene por delante: reconstruir un espacio público de discusión y deliberación que sea también un espacio de producción de lo común. Para ello, es necesario no ceder a una lógica de especialistas ni a la exposición espectacular de vidas y políticas. Debemos ayudar a las personas a reapropiarse de los temas educativos y a ejercer su capacidad de decisión. Debemos problematizar las diferentes espacialidades y temporalidades que existen, coexisten, en cada momento de la historia. Ésta es nuestra salida. Esto es lo que podemos hacer colectivamente. En lugar de creer en una relación lineal entre política y conocimiento, en lugar de ceder a una comparación transformada en “modo de gobernanza”, podemos valorar y reforzar un espacio público de debate y deliberación.

La ciencia no es democrática. Obviamente. Pero no hay democracia sin ciencia, sin trabajo diligente, sin una comprensión profunda de los problemas que nos conduzca al compromiso y a la deliberación en un espacio común. Es a partir de esta implicación que podemos pensar e invertir a la Educación Comparada en tanto campo intelectual. Esto implica asumir riesgos. Por supuesto. Pero, ¿qué sería del conocimiento sin riesgo y trasgresión? Nada. ¿Sería descubrimiento? Tal vez. Pero más importante que descubrir hechos, que descubrir tierras, es ver de otra manera, multiplicar nuestras miradas, nuestra comprensión del espacio y del tiempo.

Los escritores, como los artistas, tienen la capacidad única de decir en una frase, en un gesto, lo que habitualmente demanda muchos caracteres para ser comunicado. Lo que he intentado reflejar en este artículo quizá ya esté plenamente reflejado en uno de los libros más notables del siglo XX, *En busca del tiempo perdido*:

El único viaje verdadero, el único baño de juventud no sería ir hacia nuevos paisajes, sino tener otros ojos, ver el universo con los ojos de otro, con otros cien, ver los cien universos que cada uno de ellos ve, que cada uno de ellos es (Proust, 1971, p. 248)¹⁵.

“Ver el universo con los ojos de otro, con otros cien”: tal vez esta cita podría adoptarse como lema de la Educación Comparada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2007). *Profanations*. Zone Books.
- Arendt, H. (1983). *La condition de l'homme moderne*. Calmann-Lévy.
- Barthes, R. (1975). *Roland Barthes par Roland Barthes*. Éditions du Seuil.
- Barthes, R. (1982). *L'obvie et l'obtus. Essais critiques III*. Éditions du Seuil.
- Benjamin, W. (1999). *The Arcades Project*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bensaude-Vincent, B. (1983). Florilège des sociétés industrielles. En *Le livre des expositions universelles 1851-1989* (pp. 275-286). Herscher.
- Bloch, M. (1921). Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre. *Revue de synthèse historique*, 33, 13-35.
- Buisson, F. (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Librairie Hachette.
- Chevalier, M. (1868). *Rapports du jury international. Exposition Universelle de 1867, à Paris. Tome XIII*. Imprimerie Administrative de Paul Dupont.
- Cowen, R. (2014). Comparative education: stones, silences, and siren songs. *Comparative Education*, 50(1), 3-14.
- Cowen, R. y Kazamias, A. (2009). *International Handbook of Comparative Education*. Springer.
- Crary, J. (2016). *24/7. Capitalismo tardío e os fins do sono*. Ubu Editora.
- Cresswell, T. (2006). *On the move. Mobility in the modern western world*. Routledge.
- Deleuze, G. (1990). *Les Intermédiaires en Pourparlers 1972-1990*. Minuit.
- Dewey, J. (1952). *Democracia e educação*. Companhia Editora Nacional.
- Durkheim, É. (1911). Pédagogie. En F. Buisson (Dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (pp. 1538-1543). Librairie Hachette.
- Durkheim, É. (1986). *Les règles de la méthode sociologique*. PUF.
- Epstein, E. (2017). Is Marc-Antoine Jullien de Paris the “father” of comparative education? *Compare. Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 317-331.
- Finger, M. y Asún, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads. Learning our way out*. Zed Books.
- Flaubert, G. (1974). *Dicionário das ideias feitas*. Editorial Estampa.
- Garrison, A. (2011). Common. En A. Murray y J. Whyte (Eds.), *The Agamben Dictionary* (pp. 47-48). Edinburgh University Press.
- Greene, M. (1982). Public education and the public space. *Educational researcher*, 11(6), 4-9.
- Jullien de Paris, M-A. (1967). *Esboço de uma obra sobre a Pedagogia Comparada*. Atlântida.
- Kaloyannaki, P. y Kazamias, A. (2009). The modernist beginnings of comparative education: The proto-scientific and the reformist-meliorist administrative motif. En R. Cowen y A. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (vol. 1, pp. 11-36). Springer.
- Labaree, D. (2017). Futures of the field of education. En G. Whitty y J. Furlong (Eds.), *Knowledge and the study of education: an international exploration* (pp. 277-283). Symposium Books.
- Larsen, M. (2010). *New thinking in comparative education*. Sense Publishers.
- Morris, P. (2015). Comparative education, PISA, politics and educational reform: a cautionary note. *Compare*, 45(3), 470-474.
- Naya Garmendia, L. (2017). *Esbozo de una obra sobre educación comparada y series de preguntas sobre educación, de Marc-Antoine Jullien de Paris*. Delta Publicaciones.
- Noah, H. y Eckstein, M. (1969). *Toward a science of comparative education*. Macmillan.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2006). *La construction du “modèle scolaire” dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal). Des années 1860 aux années 1920*. Université de Paris IV - Sorbonne.

- Nóvoa, A. (2010). Governing without governing. The formation of a European educational space. En M. Apple, S. Ball y L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 264-273). Routledge.
- Nóvoa, A. y Schriewer, J. (Eds.) (2000). *A difusão mundial da escola*. Educa.
- Nóvoa, A. y Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-438.
- Proust, M. (1971). *Em busca do tempo perdido. A prisioneira*. Edição Livros do Brasil.
- Schriewer, J. (2000). Comparative education methodology in transition: towards a science of complexity? En J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 3-52). Peter Lang.
- Schriewer, J. (2006). Comparative social science: characteristic problems and changing problem solutions. *Comparative education*, 42(3), 299-336.
- Schütz, A. (2011). Profanation. En A. Murray y J. Whyte (Eds.), *The Agamben Dictionary* (pp. 163-164). Edinburgh University Press.
- Serres, M. (1996). *Atlas*. Flammarion.
- Serres, M. (1997). *Le parasite*. Hachette.
- Sobe, N. (2002). Travel, social science and the making of nations in early 19th century comparative education. En M. Caruso y H-E. Tenorth (Eds.), *Internationalisierung / Internationalisation* (pp. 141-166). Peter Lang.
- Steiner-Khamsi, G. y Stolpe, I. (Eds.) (2006). *Educational import. Local encounters and global forces in Mongolia*. Palgrave Macmillan.
- Tavares, G. M. (2013). *Atlas do corpo e da imaginação*. Editorial Caminho.
- Tsing, A. (2005). *Friction: an ethnography of global connection*. Princeton University Press.
- UNESCO. (2016). *Repensar a educação. Rumo a um bem comum mundial?*

NOTAS

- 1 Este texto retoma las ideas desarrolladas en la conferencia principal del 61º Congreso de la Comparative and International Education Society, proferida en Atlanta (Estados Unidos), el 7 de Marzo de 2017.
- 2 Hay muchas ediciones de la obra de Marc-Antoine Jullien de Paris, decidí usar aquella que trae la introducción y las notas de Joaquim Ferreira Gomes, publicada en Coimbra en 1967.
- 3 *Nota del traductor*: telegrafía inalámbrica, por sus siglas en francés de télégraphie sans fil.
- 4 *Nota del traductor*: en castellano también se editó como *Diccionario de los lugares comunes*.
- 5 *Nota del traductor*: transcribo la traducción de Alan Pauls para la edición de Eterna Cadencia (Buenos Aires, 2018).
- 6 *Nota del traductor*: transcribo la traducción de Ernestina de Champourcin para la edición del Fondo de Cultura Económica (México, 2001).
- 7 Ídem
- 8 *Nota del traductor*: el autor hace un juego de palabras entre “evidentemente” (evidentemente) y “evidente” – “mente” (evidente – miente).
- 9 *Nota del traductor*: transcribo la traducción de C. Fernández Medrano para la edición de Paidós (Barcelona, 1986).
- 10 *Nota del traductor*: transcribo la traducción de Luis Fernández Castañeda, Isidro Herrera y Fernando Guerrero para la edición de Akal (Madrid, 2005).
- 11 *Nota del traductor*: transcribo la traducción de Alicia Martorell para la edición de Cátedra (Madrid, 1995).
- 12 *Nota del traductor*: transcribo la traducción de Flavia Costa y Edgardo Castro para la edición de Adriana Hidalgo (Buenos Aires, 2005).
- 13 *Nota del traductor*: transcribo la traducción de Ramón Gil Novales para la edición de Paidós (Buenos Aires, 2009).
- 14 *Nota del traductor*: transcribo la traducción de Lorenzo Luzuriaga para la edición de Losada (Buenos Aires, 1946).
- 15 *Nota del traductor*: transcribo la traducción de Carlos Manzano para la edición de De Bolsillo (Barcelona, 2006).