

La búsqueda de modelos educativos en el extranjero y los factores condicionantes de las distintas preferencias: el debate de Pizarro y Sarmiento en Argentina en 1881¹

Verónica Oelsner^{1,2}

Resumen

Sobre la base de un caso concreto, este artículo explora las circunstancias de surgimiento del interés por modelos educativos extranjeros así como el condicionamiento de las preferencias por unos u otros: ¿qué circunstancias locales incitan el interés por modelos extranjeros?, ¿qué influye en las preferencias por un modelo u otro?, ¿qué rol juegan la interpretación de la situación local, el horizonte de referencia y la imagen de determinados contextos extranjeros por parte de los actores vinculados con la reflexión y reforma educativa? En este trabajo se atiende a estas preguntas, tomando como ejemplo la controversia que los argentinos Pizarro y Sarmiento tuvieron en 1881 sobre la creación de una escuela de artes y oficios. En el análisis se contraponen sus posturas en cuanto a lo que consideraban como problemas del país, objetivos a alcanzar y países a ser tomados como referencia para pensar el propio desarrollo. Lo que se propone aquí es que las divergentes visiones respecto a los problemas, a las necesidades y a los países ejemplares actúan como factores decisivos para las preferencias por diferentes modelos educativos.

Abstract

On the basis of a concrete example, this article explores the circumstances of emergence of local interest in foreign educational models as well as

¹ Universidad Humboldt, Berlín.

the conditions for preferring ones or others. What local circumstances incite the interest in foreign models? What influences the preferences for one model or another? Which role do involved actors' reading of the local situation, their horizon of reference and their perception of a given foreign context play? This article pursues these questions by focusing on the controversy that two Argentine educational authorities, Sarmiento and Pizarro, had in 1881 about the creation of a vocational school. The analysis distinguishes the views of these actors regarding what they considered as requirements of the country, goals to be achieved, and countries to be taken as models. The main argument is that these divergent visions of problems, needs and exemplary countries act as decisive factors when selecting foreign educational models.

Introducción

En 1881 Manuel D. Pizarro (1841-1909), entonces Ministro Nacional de Instrucción Pública, ordenó la creación de una Escuela Nacional de Artes y Oficios. Ello motivó una discusión epistolar entre él y Domingo F. Sarmiento (1811-1888), en aquel tiempo Superintendente General de Educación.³ En su confrontación en torno a la creación de la escuela, ambas autoridades fueron exponiendo sus visiones acerca de los problemas del país, sus expectativas en cuanto a su futuro así como su opinión acerca de la conveniencia de distintos modelos extranjeros. Para la realización de sus propuestas sobre instituciones educativas de orientación alternativa a la ya existente, sobre cuya necesidad ambos estaban de acuerdo, se inspiraron en ejemplos extranjeros. Pizarro prefería las *Ecoles d'Arts et Métiers* francesas, mientras que Sarmiento hacía referencia principalmente a hospicios para niños y jóvenes, en donde se enseñaban ciertos oficios, como los había visto en Nueva York y Montevideo.

A continuación se presenta la discusión de ambas autoridades, mencionada ya una vez por Tedesco (1993) al discutir algunos de los proyectos educativos de orientación económica que, desde su perspectiva, debido a la ausencia de apoyo oficial así como al escaso requerimiento concreto de preparación formal por parte del sector productivo, tuvieron un fracaso inme-

diato. Además de la citada obra, que enfatiza la función predominantemente política antes que económica que cumplió la educación durante las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX, otras producciones – aunque pocas – se han ocupado de proyectos de formación para el trabajo en la Argentina desde una perspectiva histórica, como intenta hacerse aquí. Entre ellos, trabajos como el de Puiggrós (1992) se dedican a reformas e iniciativas en el campo de la educación práctica o laboral entre 1916 y 1943, postulando, en discusión con la obra de Tedesco (1993), que su escasez y deficiencia no pueden atribuirse simplemente al larval estado de la industria o a la voluntad política de los sectores más influyentes, sino que es necesario examinar más detenidamente la conformación cultural de la sociedad, los temores, aspiraciones y contradicciones de grupos más amplios, que habrían impedido el surgimiento de propuestas alternativas. Asimismo Pineau (1991) se ocupa de iniciativas de educación técnica impulsadas desde los sindicatos y el Estado, planteando, en la línea de Puiggrós, que las necesidades “objetivas” de calificación no alcanzan para explicar el tipo de las propuestas surgidas, siendo necesario atender además a la construcción y validación social de los saberes.

También este artículo intenta ir más allá de los determinantes sociopolíticos y económicos, para indagar cómo marcos de pensamiento de actores particulares han incidido sobre propuestas de educación y trabajo. A la vez se dedica a la relación de tales propuestas con modelos educativos extranjeros; aspecto que prácticamente no ha sido abordado por la literatura del área. Se atiende para ello a los argumentos planteados por Pizarro y Sarmiento y se analizan sus motivos para preferir modelos extranjeros distintos. Siguiendo trabajos que en los últimos años se ha ocupado del “préstamo”, la “transferencia”, “difusión” o “recepción” de ideas o modelos educativos a nivel internacional,⁴ las principales preguntas son: ¿qué circunstancias locales incitaron su interés por modelos educativos extranjeros?, ¿qué influenció las preferencias de Pizarro y Sarmiento por un modelo u otro?, ¿qué rol jugaron su lectura de la situación local, sus horizontes de referencia y su imagen de determinados contextos extranjeros? De acuerdo con Schriewer et al. (1998), se propone aquí que ciertas circunstancias locales, de cambios significativos, suelen incentivar un interés por modelos extranjeros; pero, además, que las representaciones dominantes de los actores in-

volucrados acerca de su propio contexto y situación, así como su imagen acerca de sociedades específicas tomadas como referencia, juegan un rol fundamental en la preferencia de ciertos modelos sobre otros. En este sentido, este artículo se concentra en el lado receptor de procesos de expansión de modelos educativos, destacando el rol decisivo que cumplen circunstancias y representaciones locales en procesos de adopción de tales modelos. El propósito es, por lo tanto, analizar las posturas de estos dos actores, Pizarro y Sarmiento, a partir de los supuestos mencionados, para luego, mediante su ejemplo, ilustrar algunos de los aspectos principales en la recepción de modelos educativos. Considerando que la educación para el trabajo representa en la Argentina un área para el que desde fines del siglo XIX se han venido discutiendo reformas pero aún no parece haberse encontrado una solución satisfactoria, examinar el rol de las ideas y representaciones sociales al importar, reelaborar o diseñar propuestas contribuya quizá a comprender mejor la complejidad de la situación.

Este trabajo está organizado en tres partes. La primera, muy breve, se refiere a los acelerados cambios sociales, económicos y políticos que precedieron la discusión así como al rol que se esperaba de la educación en tal contexto. Luego se presenta la discusión epistolar de los dos líderes educativos argentinos, sus propuestas y principales argumentos. En la tercera parte se ofrece una interpretación general acerca del interés y las preferencias por determinados modelos educativos extranjeros a partir del análisis de esta confrontación particular.

La situación local: modernización y educación

A partir de la adquisición de su independencia, Argentina se vio confrontada con intensos cambios políticos, económicos y sociales. Alrededor de 1860, como consecuencia de su participación más activa en el mercado internacional, estos cambios comenzaron a acelerarse. El crecimiento resultante de las exportaciones agrícolas, las olas inmigratorias, las inversiones de capitales extranjeros así como los esfuerzos de una clase dirigente por transformar el viejo territorio colonial en un Estado nacional alteraron marcadamente, en el lapso de pocas décadas, las estructuras económicas, sociales

y políticas del país. Como en otras partes del mundo, la educación era considerada uno de los factores clave para lidiar con parte de estas transformaciones así como para la construcción y el sostenimiento de un Estado moderno. Para los líderes nacionales Argentina debía salir de la "barbarie" para transformarse en miembro de la "civilización" que lideraban los países más avanzados. La educación parecía ofrecerse como un poderoso instrumento para conducir este proceso (Di Tella 1966).

Sin embargo, hasta entonces, las estructuras educativas no componían aún un sistema educativo, sino más bien un conglomerado de instituciones desarticuladas. En este contexto, una de las primeras medidas a nivel nacional fue la creación, a partir de 1864, de Colegios Nacionales de nivel secundario – la expansión de las escuelas primarias estatales sucedería posteriormente, apoyada en la Ley de Educación Común de 1884. Los Colegios Nacionales no tenían una orientación práctica, sino que preservaban las principales características de la educación tradicional: primacía del "enciclopedismo" (término que destacaba críticamente la tendencia a concentrarse en una colección de conocimientos abstractos) con énfasis en humanidades para cumplir la "función política" de preparar a la clase gobernante (Tedesco 1993). El hecho de que no hubiera ofertas educativas alternativas derivaría pronto en el surgimiento de críticas e intentos de reforma de las estructuras educativas existentes – aunque los cambios no comenzarían a implementarse sino varias décadas más tarde. Uno de estos primeros intentos sería iniciado en 1881 por el entonces Ministro de Instrucción Pública, Manuel D. Pizarro, y objetado por Domingo F. Sarmiento, en aquel tiempo Superintendente General de Educación del Consejo Nacional de Educación.

El debate de Pizarro y Sarmiento

La preeminencia de estudios enciclopédicos y humanistas llevó pronto a diferentes actores a criticar la falta de orientaciones prácticas o profesionales en la oferta educativa, las cuales, desde su punto de vista, eran necesarias tanto para el desarrollo económico como para la estabilidad social del país. Dado su pasado colonial, la región del Río de la Plata prácticamente

no poseía estructuras de formación para el trabajo artesanal. Como la expansión de las artes y los oficios en el territorio colonial contradecía los intereses y las políticas económicas de la Corona española, sus autoridades se ocuparon de limitar su desarrollo.⁵ Así, la formación de gremios en defensa de las débiles artes y oficios estuvo estrictamente prohibida.⁶ El sistema de aprendizaje, conocido del sistema gremial europeo, había sido implementado en el Río de la Plata, pero sólo débilmente y en realidad más orientado a disponer de mano de obra barata que a entrenarla (Johnson 1997; Sábato y Romero 1992). En este contexto comenzarían a aparecer discusiones e intentos de reforma relativos a la relación entre educación y el mundo productivo, sin tener estructuras previas que considerar.⁷ Tales discusiones e iniciativas se apoyarían entonces fuertemente en reformas realizadas en otros países y se concentrarían en la forma escolar, que era la que comenzaba a considerarse como el modelo moderno y superior para la preparación de mano de obra a nivel internacional – en oposición a la formación en el taller. Uno de los primeros reclamos por orientar la educación hacia el mundo productivo fue el de Manuel Pizarro en el año 1881. Pizarro, desde su cargo de Ministro de Instrucción Pública, sostenía:

En nuestros cortos años de vida organizada y regular, no hemos sido indiferentes ni hemos permanecido extraños á este movimiento universal de la sociedad moderna. Arrebatados por el espíritu de la época, hemos seguido en vertiginoso jiro sus evoluciones, en medio de nuestras últimas convulsiones de organización política [...]. Empero nuestro propio entusiasmo nos ha sido funesto. Afanados por llegar al término de una jornada que no tiene término, nos hemos apresurado á tocar las altas cumbres de la instrucción pública, y hemos abandonado el valle inmenso que se extiende al pié de ellas y las sustenta. Hemos formado así el Colejio y la Academia para los estudios superiores, profesionales ó científicos, y hemos descuidado la Escuela Primaria y la educación comun del pueblo; hemos construido el Observatorio Astronómico, y hemos mirado con indiferencia ó desdeñ la Escuela de Artes y Oficios. (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública 1881, p. 4-5)⁸

Como otros, Pizarro postulaba que ese tipo de educación, de corte académico, era de beneficio sólo para una pequeña parte de la sociedad. Desde su perspectiva, para la mayor parte y para los sectores productivos del país, no existían ofertas educativas apropiadas.

La propuesta de Pizarro

Desde la perspectiva de Pizarro, entonces, era hora “emprender una reforma” que adaptara la enseñanza “á las diversas aspiraciones, vocaciones y tendencias populares”.⁹ Tal orientación impulsaría el progreso de la vida nacional vía “el comercio, la industria y todos los medios que hacen la prosperidad de las naciones modernas” (Ministerio... 1881, p. 33). En este sentido, las escuelas secundarias debían separar la educación orientada a la universidad de aquella que, en palabras de Pizarro, M. de Salvandy, ministro de educación francés (1837-1839 y 1845-1848), llamaba educación “especial” (Ministerio... 1881, p. 35). El modelo de tal tipo de educación lo representaban para Pizarro las *Ecoles d'Arts et Métiers* francesas.

En esos tiempos, las *Ecoles d'Arts et Métiers* francesas eran conocidas en la Argentina de Francia directamente, pero también a través de las experiencias de Chile y Perú con ellas. La *Ecole d'Arts et Métiers* era una de las instituciones que el gobierno francés había fundado luego de la abolición de los gremios en 1792 para reemplazar el sistema de aprendizaje gremial. En este campo – el pasaje de la formación profesional de los gremios a las escuelas – Francia ocupaba internacionalmente un rol líder: en efecto, las *Ecoles d'Arts et Métiers* se cuentan entre las escuelas técnicas más antiguas de Europa (Pannabacker 2002). La primera de ellas fue creada experimentalmente por el Duque de La Rochefoucauld en Liancourt en la década de 1780, sobre la base del ejemplo de las escuelas de fábricas que había observado durante un viaje por Inglaterra. En los años 1806 y 1811 se implementaron *Ecoles d'Arts et Métiers* oficialmente en Châlons-sur-Marne y en Angers por orden de Napoleón. Estas escuelas se multiplicaron con las creaciones en Aix-en-Provence en 1843, Cluny en 1891, Lille en 1900, Paris en 1912 y Bourdeaux en 1964. Originalmente, su objetivo era el de formar *ouvriers d'élite*: obreros calificados, capataces y supervisores de taller¹⁰

(Day 1987). Por lo tanto, estas escuelas combinaban trabajo en los talleres, como herrería o carpintería, con instrucción teórica en las aulas, como geometría, dibujo, mecánica o propiedades de los materiales (Pannabecker 2004). Como en Argentina, emergieron en el contexto de un sistema social y educativo rígido, que no incluía orientación técnica o vocacional alguna en la *Université* – término que en aquel entonces denominaba al sistema de instrucción pública con énfasis en cultura general y humanística, creado por Napoleón para responder principalmente a las necesidades educativas de la burguesía francesa (Day 1987).

Unas décadas después de la creación de la *Ecole d'Arts et Métiers* Châlons-sur-Marne, su director Jules Jarriez, entretanto retirado, contribuyó a crear escuelas similares en América Latina; concretamente, en Chile y en Perú. Jarriez compiló sus experiencias en ambos países en cuatro volúmenes, que para la época de la discusión de Pizarro y Sarmiento se encuentran disponibles en la Argentina en idioma español (Ministerio... 1881, p. 33). El modelo de las *Ecoles d'Arts et Métiers* contaba para entonces con gran aceptación en Argentina: eso afirmaban no sólo Pizarro, sino también Sarmiento (Ministerio... 1881, p. 87, 75), así como parte de la prensa y la revista del *Club Industrial Argentino*. Pizarro describía los beneficios de estas escuelas de la siguiente manera:

[...] la Escuela de Artes y Oficios [...] nutre la inteligencia, robustece el corazón para la virtud, desarrolla las fuerzas musculares para los afanes de la vida, alimenta al hombre con un trabajo honrado, hace prosperar la industria y el comercio, desenvuelve las fuerzas productoras del país, alienta el espíritu de especulación y de empresa, esparce la felicidad y bienestar general por la satisfacción de las necesidades más apremiantes de la existencia... (Ministerio... 1881, p. 6)

Desde su punto de vista, el país pronto se industrializaría y era una “tarea patriótica” acelerar tal proceso (Ministerio... 1881, p. 87-88). Como los franceses, Pizarro le atribuía a las escuelas de artes y oficios la facultad de impulsar el sector industrial. De acuerdo con ello, ordenó la fundación de una escuela de artes y oficios con la única indicación de que se ajustara a las necesidades del país.

La reacción de Sarmiento

A pesar de la imagen positiva que tenía de las escuelas de artes y oficios francesas, Sarmiento, que había pasado años viajando por Europa y especialmente por los Estados Unidos, se manifestó contrario a la iniciativa del ministro Pizarro y le respondió con una batería de argumentos en oposición al establecimiento de la escuela.¹¹

Entre sus argumentos Sarmiento destacaba que el decreto de Pizarro no incluía indicación alguna sobre las orientaciones de la escuela planeada. Señalaba entonces la necesidad de pensar cuidadosamente sobre ese punto para poder evaluar concretamente la conveniencia de tal creación. Además, para justificar su postura, Sarmiento se refería al caso de Chile, donde él había estado exiliado durante cerca de dos décadas. Explicaba que la escuela de artes y oficios chilena había sido muy bien equipada y ofrecido una formación comprehensiva, combinando instrucción teórica y práctica. Sin embargo, cuando los primeros alumnos terminaron el curso, “el Gobierno tuvo que preguntarse, qué haría con aquellos artífices tan altamente preparados? [...] Nadie solicitaba tales artesanos, y ellos no podían montar talleres de su cuenta” (Ministerio... 1881, p. 76). Como solución, relataba Sarmiento, el gobierno chileno había creado talleres públicos en algunas provincias y enviado allí a los artesanos recientemente formados, para que ellos emplearan aprendices y les transmitieran las habilidades que habían adquirido en la escuela. De todas formas, enfatizaba Sarmiento, no debía olvidarse que, a diferencia de Argentina, en Chile la inmigración europea no era tan abundante. Y justamente debido a que la mayoría de su población era indígena, la idea del gobierno de “transmitirle conocimientos teóricos e industriales de que tradicionalmente carece” no era tan descabellada (Ministerio... 1881, p. 76). Pero Argentina, en cambio, estaba promoviendo activamente y recibiendo grandes contingentes de inmigrantes europeos con, supuestamente, formación y experiencia industrial. Como afirmaban testigos contemporáneos, desde hace algunas décadas estaba muy difundida la idea de que “no tenemos que preocuparnos de esta conveniencia de formar ingenieros e instruir artesanos, porque nos han de llegar tantos del Viejo Mundo que tal vez desborden nuestras necesidades efectivas” (*La Revista del Plata*, 1854, citado en Sábato y Romero 1987, p. 136-137). Por

eso, en la línea de esta difundida opinión, para Sarmiento, los esfuerzos del gobierno por diseminar habilidades industriales eran más bien innecesarios.

Sarmiento fundamentaba su posición, refiriéndose también al caso norteamericano. Los Estados Unidos tenían ya 50 millones de habitantes, importantes recursos naturales, “á mas de la aptitud tradicional heredada de la raza inglesa y la facultad inventiva en maquinarias, aparatos, etc.” (Ministerio... 1881, p. 77). A pesar de todas estas convenientes condiciones y de una industria ya en desarrollo, los Estados Unidos eran muy cautos respecto de la creación de escuelas vocacionales o industriales, sostenía Sarmiento. En general, las escuelas creadas eran de agricultura. Sarmiento se refería concretamente a una de esas escuelas agrícolas, que ofrecía cursos de maquinaria, ingeniería, química aplicada y minería, cuyo programa constituía para él “verdaderamente una ‘Escuela de Artes y Oficios’” como las de Chile y Perú (Ministerio... 1881, p. 78). Pero Sarmiento había intentado promover escuelas de agricultura y minería como las norteamericanas en Argentina con anterioridad. Desde 1862, como gobernador de la provincia de San Juan, había manifestado interés en la instrucción agrícola y minera para sacar a su provincia del retraso en que se encontraba (Tedesco 1993). Pocos años más tarde, en tanto presidente del país (1868-1874), fundaba el Departamento de Agricultura, a semejanza del *Department of Agriculture* creado por los Estados Unidos en 1862.¹² También intentó variar la oferta educativa de las escuelas secundarias mediante la creación de cursos anexo especializados. En efecto, en 1870 el Congreso Nacional aprobó su proyecto de crear departamentos de enseñanza profesional de agronomía y escuelas de minería anexas a los Colegios Nacionales de Salta, Tucumán, Mendoza, San Juan y Catamarca. Pero tanto los departamentos de agricultura como las escuelas de minería no contarían con recursos ni alumnos suficientes y la mayoría de ellos cerraría pocos años después de su creación.¹³

Era probablemente debido a esta experiencia fallida que, a pesar de la admiración por el modelo estadounidense, Sarmiento se preguntaba: “Pero cuáles serían las aplicaciones prácticas de esta instrucción industrial en nuestro país?” (Ministerio... 1881, p. 78). En cuanto a la orientación arquitectura, sostenía que Argentina contaba ya con arquitectos alemanes, franceses y especialmente italianos, razón por la cual el país no ganaría nada con tal enseñanza. Respecto de la minería, existía ya una escuela y eso parecía

ser suficiente. Finalmente, en referencia a la construcción de máquinas, Sarmiento cuestionaba: “máquinas para qué industrias, que no las tengan perfectas los países industriales?” (Ministerio... 1881, p. 78). Después de plantear estas preguntas, desplegaba su argumento principal:

La República Argentina no será en largo tiempo un país industrial. Fáltanle brazos, instintos ó tradiciones industriales, carbon, caídas de agua y leña, como motores. Cuando una industria ofrece utilidad, se piden por el correo las máquinas, y los maquinistas sobran para montarlas. [...] Una fábrica que se instale, construirá y pondrá máquinas de vapor, sin necesidad de que sea argentino el Director ó los obreros mecánicos. (Ministerio... 1881, p. 78)

¿Qué haría entonces el Estado cuando comenzaran a salir de las escuelas creadas los primeros egresados? En opinión de Sarmiento, “terminado los cursos, no sabría el Gobierno donde colocar sus mecánicos” (Ministerio... 1881, p. 79).

Por eso, Sarmiento priorizaba la creación de “Otra forma de ‘Escuela de Artes y Oficios’”, siguiendo el ejemplo de una en Montevideo así como otra en Nueva York (Ministerio... 1881, p. 79-80). Se refería en realidad a una casa de reforma, en la que se les enseñara a los niños y jóvenes recogidos de las calles ciertas artes y oficios. De la institución uruguaya enfatizaba que “la moral era excelente, la disciplina y el orden admirables” (Ministerio... 1881, p. 79). A la escuela de los suburbios de Nueva York “la Policía envía la espuma ó la borra humana infantil que recoge en las calles, y los jueces á los juveniles delincuentes y á los niños sin padres ó tutores, cuando estos son viciosos é incorregibles” (Ministerio... 1881, p. 80). Como otras grandes ciudades, Buenos Aires debía confrontar sus problemas:

Las grandes ciudades tienen sus enfermedades propias, que es preciso estar curando siempre, como la sarna [...] Hay en ellas morralla humana, deshechos pútridos ó corruptibles; el niño abandonado, ó callejero, ó sin padres, ó arrojado en brazos de la miseria, ó vicioso por herencia, contagio ó disposición natural. Estas excrecencias, estos musgos y hongos que se desenvuelven en los rincones fé-

tidos y oscuros de la sociedad, producen mas tarde el ratero, el ladrón, el asesino, el ébrio, el habitante incurable del hospital ó de la Penitenciaría. (Ministerio... 1881, p. 80)

Dada la prioridad que para Sarmiento implicaban estos problemas por sobre el desarrollo industrial, declaraba expresamente "su predilección antigua por esta clase de establecimientos" (Ministerio... 1881, p. 80).

La reacción de Pizarro

En comparación con Sarmiento, Pizarro tenía una concepción diferente de lo que sería el futuro del país. En sus palabras, al planear la Escuela de Artes y Oficios, el gobierno había considerado diversos factores: el tamaño del territorio argentino, la variedad de sus productos naturales, la abundancia de materia prima, el desarrollo progresivo de la agricultura y el comercio, de las colonias agrícolas y de las líneas férreas;

...y estudiando y calculando todo esto y mucho mas, ha debido concluir que todo ello hace inevitable en una época mas ó menos próxima, un desenvolvimiento industrial que es obra del patriotismo acelerar, y para el que debe la prudencia del estadista preparar oportuna y convenientemente la población nacional, en armonía con las necesidades actuales y el destino inevitable de la Nación por las consideraciones de su constitución física y económica. (Ministerio... 1881, p. 87-88)

Sin embargo, desde su punto de vista, la situación de la población industrial era "deplorable". Los argentinos no estaban calificados para las industrias en desarrollo, por lo cual éstas estaban todas en manos de trabajadores e industriales extranjeros, lo que resultaba en altos costos de mano de obra. Al margen, las industrias nacientes necesitaban al fundidor, al cerrajero y al mecánico. De otra forma, la ruptura o la falla de máquinas o piezas importadas paralizarían la actividad de la industria afectada por no contar con personal capaz de intervenir. ¿Por qué buscar la inteligencia extran-

jera en lugar de entrenar adecuadamente la propia?, se preguntaba Pizarro. En confrontación directa con Sarmiento, se respondía:

No encuentro la razón porque la Nación haya de vivir eternamente uncida y subyugada á la suerte de la industria extranjera en las manufacturas y confecciones de importancia diaria, sin preparación á elaborarlas un día con la materia prima que para ellas entrega en su exportación anual á manos estrañas [...] El Gobierno de la Nación no puede, por lo tanto, asentir á la insinuación de que la República no será jamás, ó por lo menos no lo será en corto tiempo, un pueblo industrial; ni que baste, en las condiciones de su constitución física y económica, la creación de una 'Escuela de Reforma', para la niñez abandonada ó callejera, y el establecimiento de una 'Escuela Agronómica' para el progreso de su agricultura y de su industria! (Ministerio... 1881, p. 89-90)

Además, una escuela de artes y oficios no sólo era de importancia industrial sino también intelectual y moral; no estaba solamente ligada al desarrollo económico sino también al social, sostenía el Ministro. Pizarro concluía su argumento con una cita del reporte de un político francés, M. de Chanchard, a la legislatura francesa de 1868:

Asociar el estudio teórico á la práctica de las artes útiles, *completando, si es necesario, los conocimientos adquiridos en una primera educación*; ayudar y fecundar *el trabajo* mas humilde por sabias y provechosas comunicaciones con la ciencia; elevar, por esto mismo, con gran ventaja y provecho del cuerpo social *el nivel intelectual* de las poblaciones industriales, es ciertamente en el orden moral, un primer objeto digno de un gobierno *liberal y popular*. (Ministerio... 1881, p.90-91; el destacado es original)

De esta manera, Pizarro esperaba haber dejado clara al Superintendente la necesidad de crear una escuela de artes y oficios "que debe responder á las necesidades industriales del país", "sin tener necesidad de entrar al detalle del plan de estudios y programas" (Ministerio... 1881, p. 91).

Condicionantes de las preferencias por distintos modelos educativos extranjeros

Luego de haber presentado la discusión de ambas autoridades, se retoman ahora las preguntas postuladas al comienzo del trabajo. ¿Qué incita la búsqueda de modelos educativos extranjeros y qué influencia las preferencias de unos sobre otros? ¿Cuáles parecen ser factores clave en estos procesos? A continuación se proponen respuestas a estas preguntas en base al caso presentado.

La percepción de problemas como caldo de cultivo para el interés por modelos extranjeros

La primera pregunta se refiere a los factores que motivan el interés y la búsqueda de modelos, en este caso educativos, en el exterior. Como otros casos,¹⁴ este ejemplo muestra que el interés por modelos extranjeros parece particularmente marcado en situaciones de cambios significativos, en que los actores locales perciben la necesidad de reaccionar a ellos y para los cuales los propios recursos aparecen como insuficientes. Esas situaciones críticas o, más bien, esa percepción de problemas y de insuficiencia de medios para afrontarlos – que impulsan la búsqueda de soluciones, de posibles reformas, de nuevas instituciones – forman el “caldo de cultivo” para la búsqueda de modelos en el exterior.

En el caso argentino, la búsqueda y la contraposición de modelos institucionales en 1881 tuvo lugar en un contexto de grandes cambios económicos, políticos y sociales: de aceleradas transformaciones de las estructuras económicas y sociales del país como resultado del nuevo rol de la Argentina en el mercado internacional, las inmensas olas inmigratorias de Europa y el empeño de los líderes políticos por modernizar la Argentina económica, política y socialmente. En tales circunstancias de enormes cambios y de intentos de reformas, emergió la necesidad de dirigir la mirada hacia el exterior; de mirar hacia aquellos países de los que parecía conveniente importar estrategias, soluciones o, concretamente, instituciones como modelos para encaminar el propio desarrollo. En la Argentina esto fue hecho,

entre otras cosas, al redactar la constitución nacional y la ley moderna, pero también en educación, la cual era vista como un factor primordial para el proceso de construcción de la Nación y la promoción del progreso económico.

La definición del problema y de los objetivos a alcanzar como lógica de selección

Este impulso, que resulta de una necesidad sentida, se refiere a las condiciones de emergencia del interés por modelos extranjeros, pero no indica aún en qué dirección se orientará la búsqueda. La “lógica de selección” (Lüsebrink 2005), esto es, las preferencias por un modelo sobre otro, por una solución sobre otra, dependen, según se propone aquí, de cómo se conciben los problemas, de cómo son definidos y, en relación con ellos, de los objetivos o del futuro que se sostiene que debe alcanzarse – dado que no cualquier solución es apropiada para cualquier problema. Como varios politólogos han señalado, los términos en que un problema es formulado o presentado determina absolutamente el diseño de la solución a ser implementada al reducir el abanico de las alternativas posibles.¹⁵ En el caso expuesto puede verse que la contraposición de soluciones posibles está vinculada a visiones divergentes acerca de las necesidades y del futuro del país.

Ambas autoridades educativas estaban de acuerdo en que debía existir una oferta educativa más amplia, aparte de los Colegios Nacionales de orientación humanística. Sin embargo, el objetivo de Pizarro era seguir el camino de las naciones más desarrolladas. Para ello, consideraba necesario ajustar la instrucción pública, “ajente poderoso del adelanto y progreso de las Naciones”, “medida y prestigiosa enseña de su civilización” (Ministerio... 1881, p. 4). Ese ajuste lo proveería el establecimiento de una moderna escuela de artes y oficios, como las que poseía Francia. De este modo, la Argentina podría seguir un desarrollo similar al de aquella. Además, Pizarro insistía en que el futuro del país sería evidente e inevitablemente industrial. La función del gobierno debía ser la de acelerar tal desarrollo. En ese contexto, una escuela de artes y oficios contribuiría a mejorar el deplorable estado de la calificación de los argentinos. Pizarro enfatizaba que estas escue-

las podrían transmitir, además de habilidades profesionales, virtudes relacionadas al trabajo y valores morales. Así, una escuela de artes y oficios ofrecería el tipo de entrenamiento que se percibía como necesario para las industrias nacientes – basado no sólo en habilidades concretas sino también en cierta disciplina y actitud positiva frente al trabajo – y, de este modo, promovería su desarrollo.

La imagen de Sarmiento era muy diferente. Desde su perspectiva, la Argentina no sería un país industrial por mucho tiempo. Las pocas tareas, para las cuales Pizarro quería formar obreros argentinos, podrían ser cubiertas ampliamente por la enorme población inmigrante. Si había de erigirse una escuela, ésta debía orientarse antes a la agricultura que a la industria. Sin embargo, la experiencia argentina en este terreno, como en el caso chileno, había demostrado la inutilidad de escuelas profesionales en el país: o no había interesados o sus graduados no eran requeridos. En contraste, las “excrecencias”, “musgos” y “hongos” de la sociedad representaban un problema más grave que el aún lejano desarrollo industrial. Por eso, en su opinión, el establecimiento de un hogar de niños, que además de habilidades en ciertos oficios, inculcara orden, disciplina y moral, resultaba más conveniente.

Horizontes de referencia y países modelo como lógica de selección

Así, lo que se percibe como problema y objetivos prioritarios influyen en la preferencia por cierto tipo de solución, en este caso de institución, a implementar. Sin embargo, ello no explica por qué, o cómo, surgen preferencias por tales modelos de uno o algunos contextos en particular – probablemente, entre otros abundantes modelos y contextos. El horizonte de referencia de los actores involucrados – es decir, el o los contextos, países o sociedades a los que se mira, tomándolos en general como modelo – parece jugar un rol importante en esto. Por un lado, porque el propio horizonte de referencia, generalmente limitado a pocos países, reduce ya, junto a la definición del problema, el abanico de posibilidades a considerar. Por otro lado, porque el interés por ciertas ideas o instituciones parece estar altamente relacionado con la imagen general que se tiene de determinado con-

texto de referencia.¹⁶ La imagen positiva de determinado contexto puede ser decisiva para el interés por cierta idea u objeto de ese contexto, haciendo a tal idea u objeto atractivo por el solo hecho de provenir del contexto por el que se tiene una admiración o interés particular. Al menos es eso lo que sugieren los argumentos de Pizarro y Sarmiento.

El horizonte de referencia de Pizarro, como el de muchos otros políticos e intelectuales de aquella época, lo constituía Francia. Para muchos, París representaba “la capital del mundo civilizado”.¹⁷ Especialmente después de la declaración de la independencia de España, que a partir de entonces empezó a ser demonizada y culpada como la causa de muchos de los problemas argentinos, se necesitaba una nueva sociedad de referencia. Francia era el modelo, el ideal, por el cual una gran parte de los modernizadores argentinos, en su empeño por modernizar la sociedad y las instituciones políticas, sentían inclinación. Con su espíritu revolucionario contra la monarquía y su compromiso con los principios de libertad, igualdad y fraternidad, Francia ofrecía un modelo político; también un modelo cultural e intelectual más general, a través de los escritos de sus pensadores liberales.¹⁸ Muchos líderes políticos e intelectuales del país leían y traducían autores franceses al español. En este contexto, la creación de una escuela de artes y oficios, de una institución con idéntico nombre y similar orientación a *Ecole d'Arts et Métiers* francesa, orientada hacia habilidades profesionales básicas con un complemento de educación general, gozaba de cierta afinidad y resonancia garantizada, incluso antes de cualquier tipo de evaluación de las necesidades locales. Por ello, simplemente apenas la estructura formal de una institución, aún sin definiciones concretas en cuanto a sus funciones (“sin tener necesidad de entrar al detalle del plan de estudios y programas”, escribía Pizarro), podía despertar tanta simpatía en amplios sectores: como se mencionó más arriba, no sólo a algunos políticos sino también a industriales y a la prensa les complacía la idea.

En contraste, el horizonte de referencia de Sarmiento lo constituían los Estados Unidos y países vecinos que se veían confrontados a problemas similares a los de la Argentina. Francia había sido un modelo para él también alguna vez. Pero, especialmente después de 1848, Francia había mostrado serias dificultades para conciliar libertad con orden. Como sostiene Halperín Donghi (1976), de la experiencia francesa Sarmiento deducía que His-

panoamérica debía evitar caer en el mismo laberinto del cual Francia no podía salir pasada la gran revolución. Su visita le había revelado imágenes inesperadas del país. Al margen de París y otras islas modernas, Francia se le presentaba tan arcaica como los lugares más arcaicos de Chile. Además de la crisis político-social después de 1848, las tensiones y contrastes observados lo condujeron a destacar las deficiencias de Francia como modelo, siendo necesario encontrar otro alternativo. Esa alternativa la encontró Sarmiento en el modelo estadounidense. Un país como los Estados Unidos, con su pasado colonial, sus grandes territorios despoblados y su inmigración; o uno como Uruguay, que no sólo tenía una historia paralela a la de la Argentina sino que había sido hasta hacía medio siglo antes parte de las Provincias Unidas del Río de la Plata, proveían a la Argentina con ejemplos de cómo manejarse frente a problemas compartidos. Su viaje por los Estados Unidos, por ejemplo, estaba guiado por el interés en explorar la emergencia de una nueva sociedad y una nueva civilización. Así, al buscar una alternativa al proyecto de Pizarro, Sarmiento tomaría modelos no de Francia sino de estos otros países que, teniendo similares problemas a los de la Argentina, pudieran inspirar soluciones más apropiadas.¹⁹

Conclusión

Los párrafos precedentes se concentraron en el interés por modelos educativos extranjeros y en la lógica de su selección, a la luz del ejemplo de las concepciones enfrentadas de Pizarro y de Sarmiento. Se ha destacado cómo ciertas situaciones coyunturales y la percepción de problemas y de necesidad de intervención impulsan el interés por ideas o instituciones extranjeras que puedan ser tomadas como modelo para el propio contexto. También se ha analizado en etapas cómo percepciones divergentes de los problemas y las necesidades del propio contexto, las visiones de su futuro desarrollo, así como las imágenes que se tiene de otros países actúan como factores decisivos al seleccionar posibles modelos extranjeros, conduciendo a preferencias diversas.

Así, estos hallazgos demuestran, por un lado, el rol crucial de contextos locales en procesos de expansión de modelos educativos, dado que en éste

como en otros casos existe una búsqueda activa. Por otro lado, destacan también que, más allá de las necesidades “objetivas”, las condiciones semánticas — esto es, el rol de las ideas y representaciones sociales — del contexto que está considerando modelos externos cumplen un papel clave. Siendo válido también para la situación actual, tales ideas y representaciones son las que promueven resonancia, afinidad, reinterpretaciones, incluso ignorancia o rechazo de modelos extranjeros así como de propuestas elaboradas a nivel local.

Anexo: La suerte de las instituciones propuestas

A pesar de contar con una aceptación considerable, la Escuela de Artes y Oficios propuesta no sería implementada entonces. Sin embargo, tres décadas más tarde, en 1910, el Ministerio de Instrucción Pública crearía primero tres de ellas en diferentes pequeñas ciudades. Más tarde, siguiendo un decreto de 1917, se iría creando una escuela de artes y oficios en cada provincia. En los años siguientes y hasta la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, estas escuelas seguirían multiplicándose, constituyendo, aunque débil, el modelo institucional elegido para la formación de obreros y artesanos.

La posición representada por Sarmiento respecto de la orientación agrícola se desarrolló por fuera del sistema educativo formal y del Ministerio de Instrucción Pública, bajo el ala del Ministerio de Agricultura. De ese modo, la enseñanza agrícola dejó de ser parte del debate público sobre educación y, aunque sólo modestamente, logró establecerse y expandirse. Su propuesta de fundar hogares para niños en los que se enseñaran ciertas artes u oficios, según se tiene noticia, no sería implementada a nivel estatal nacional, pero sí por sociedades filantrópicas, como el Patronato de la Infancia a partir de 1895, así como también algunas décadas más tarde por el gobierno de la provincia de Buenos Aires.²⁰

Bibliografía

- AGUILAR VILLANUEVA, L. (1993) "Estudio introductorio", en AGUILAR VILLANUEVA, L. (comp.) *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno*. México, Miguel Ángel Porrúa.
- ALBERGUCCI, R. H. (1996) *Educación y Estado. Organización del Sistema Educativo*. Buenos Aires, Editorial Docencia.
- AUZA, N. T. (1985) "Un intento de diversificar la enseñanza secundaria en la década del setenta. Las escuelas agronómicas", en *IIE – Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, N° 52, pp. 21-42.
- AUZA, N. T. (1991) "La enseñanza de la minería en la Argentina en el siglo XIX (1862-1906)", en *Res Gesta*, N° 29, pp. 5-34.
- AUZA, N. T. (1996) "La enseñanza agraria y el modelo de país", en *Historia*, N° 62, pp. 85-106.
- CLUB INDUSTRIAL (1881) *El Industrial*, 3 de marzo.
- CORTÉS CONDE, R. y GALLO, E. (1967) *La formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires, Paidós.
- DA ROCHA, A. (comp.) (1935) *Leyes nacionales clasificadas y sus decretos reglamentarios, Vol. I*. Buenos Aires, La Facultad.
- DAY, C. R. (1987) *Education for the Industrial World. The Ecoles d'Arts et Métiers and the Rise of French Industrial Engineering*. Cambridge, Massachusetts / London, England, The MIT Press.
- DI TELLA, T. S. (1966) "La controversia sobre la educación Argentina: Sus raíces", en *Revista mexicana de sociología*, Año 28, N° 4, pp. 855-888.
- DORFMAN, A. (1970) *Historia de la industria argentina*. Buenos Aires, Solar – Hachette.
- HALPERÍN DONGHI, T. (1976) "¿Para qué la inmigración? Ideología y política migratoria y aceleración del proceso modernizador: el caso argentino (1810-1914)", en KONETZKE, R. y KELLENBENZ, H. (comps.) *Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas*. Köln-Wien, Böhlau Verlag.
- JOHNSON, L. L. (1997) *The development of slave and free labor regimes in late colonial Buenos Aires, 1770-1815*. Occasional paper n° 9. Latin American Studies Consortium of New England, University of Connecticut, University of Massachusetts, Brown University.
- LÜSEBRINCK, H-J. (2005) "Kulturtransfer – neuere Forschungsansätze zu einem interdisziplinären Problemfeld der Kulturwissenschaften", en MITTERBAUER, H. y SCHERKE, K. (comps.) *Ent-grenzte Räume. Kulturelle Transfers um*

1900 und in der Gegenwart. Wien, Passagen Verlag.

- MARILUZ URQUIJO, J. M. (1969) *Estado e industria*. Buenos Aires, Ediciones Macchi.
- MARILUZ URQUIJO, J. M. (2002) *La industria sombrero porteña, 1780-1835. Derecho, sociedad, economía*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, Editorial Dunken.
- MINISTERIO DE JUSTICIA, CULTO E INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1881) *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública*. Buenos Aires, Imprenta de la Penitenciaría.
- ORÍA, A. (2004) *Desafíos a la 'Educación Popular'. Sarmiento en el Departamento de Escuelas, 1856-1862*. Tesis de Maestría. Victoria, Universidad de San Andrés.
- PANNABECKER, J. R. (2002) "Integrating Technology, Science, and Math at Napoleon's School for Industry, 1806-1815", en *Journal of Technology Education*, Volume 14, Number 1, pp. 51-64.
- PANNABECKER, J. R. (2004) "Inventing Industrial Education: The Ecole d'Arts et Métiers of Châlons-sur-Marne, 1807-1830", en *History of Education Quarterly*, Volume 44, Number 2, pp. 223-249.
- PHILLIPS, D. y OCHS, K. (comps.) (2004) *Educational Policy Borrowing. Historical Perspectives*. Oxford, Symposium Books.
- PINEAU, P. (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires, Colección Educación y Sociedad- FLACSO.
- PINEAU, P. (1991) *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- PUIGGRÓS, A. (comp.) (1992) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- QUIROZ, F. (1995) *Gremios, Razas y Libertad de Industria. Lima Colonial*. Lima, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- REPÚBLICA ARGENTINA (1889) *Consejo Nacional de Educación*. Buenos Aires.
- ROMERO, J. L. (1997) *Las ideas políticas en Argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (15° edición).
- SÁBATO, H. y ROMERO, L. A. (1992) *Los trabajadores de Buenos Aires. La experiencia del mercado: 1850-1880*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- SÁBATO, H. y ROMERO, L. A. (1987) "Artesanos, oficiales, operarios: trabajo calificado en Buenos Aires (1854-1887)", en *Anuario*, Escuela de Historia, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2°

época, 1986-1987, N° 12, pp.125-150.

SARMIENTO, D. F. (1854) *Viajes. Europa-África-América*. Buenos Aires, Imprenta de Mayo.

SCHRIEWER, J. y CARUSO, M. (comps.) (2005) *Nationalerziehung und Universalmethode - frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*. COMPARATIV, Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung, Bd. 15: 1 / Leipzig, Leipziger Universitätsverlag.

SCHRIEWER, J. (comp.) (2002) *Formación del Discurso en la Educación Comparada*. Barcelona, Pomares.

SCHRIEWER, J. et al. (1998) "Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China)", en KAELBLE, H. y SCHRIEWER, J. (comps.) *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*. Frankfurt am Main, Peter Lang.

STEINER-KHAMSI, G. (comp.) (2004) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York, Teachers College Press.

STIMSON, R. W. y LATHROP, F. W. (1942) *History of Agricultural Education of Less Than College Grade in the United States. A Cooperative Project of Workers in Vocational Education in Agriculture and in Related Fields*. Washington, United States Government Printing Office.

TAMAYO SÁEZ, M. (1997) "El análisis de las políticas públicas", en BAÑÓN, R. y CARRILLO, E. (comps.) *La nueva Administración Pública*. Madrid, Alianza Universidad.

TEDESCO, J. C. (1993) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones del Solar (2° edición).

ZUBIAUR, J. B. (1900) *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*. Buenos Aires, Felix Lajouane Editor.

Notas

¹ Una versión anterior de este artículo fue presentada en inglés en la Conferencia de la Sociedad Europea de Educación Comparada en Granada, España, en julio de 2006. La autora agradece las sugerencias del o la evaluador/a que sin duda han contribuido a mejorar el trabajo.

² La autora agradece las sugerencias del o la evaluador/a que sin duda han contribuido a mejorar el trabajo.

³ La correspondencia oficial, que también fue publicada al menos parcialmente en la prensa,

se encuentra en Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1881) *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública*. Buenos Aires, Imprenta de la Penitenciaría.

⁴ Véanse, por ejemplo, los trabajos compilados por Phillips y Ochs (2004), Steiner-Khamisi (2004), Schriewer & Caruso (2005) o, en español, Schriewer (2002).

⁵ Como afirma Quiroz (1995), en los territorios coloniales, el artesanado antes que permitido era "tolerado" (p. 9).

⁶ Hacia fines del siglo XVIII, luego de la apertura oficial del Río de la Plata para el mercado libre, que trajo como consecuencia la inundación del mercado local con productos importados, hubo algunos intentos de organización gremial por parte de artesanos para proteger su trabajo. Pero cada uno de estos intentos fue reprimido con argumentos de corte liberal. Véase Mariluz Urquijo (1969; 2002).

⁷ Las discusiones y las iniciativas de reforma educativa relativas a la relación educación y trabajo se intensificarían en realidad con el cambio de siglo, y tendrían lugar tanto a nivel estatal como no estatal. Como resultado irían creándose las primeras estructuras de formación para el trabajo modernas, con diferentes características, organizadas y sostenidas por diferentes actores (por ejemplo: Estado nacional, la orden religiosa de los salesianos, algunos gremios, la Sociedad de Educación Industrial). Sin embargo, estas creaciones no afectarían las estructuras educativas principales (escuelas primaria y secundaria). Entre los intentos de reforma a nivel estatal que apuntaban a modificar el sistema educativo se encuentran, por ejemplo, los de Osvaldo Magnasco (1899 y 1900), Emilio Gouchón (1905) y Carlos Saavedra Lamas (1916). Este último, desde su cargo de ministro de Instrucción Pública, logró imponer su proyecto. Sin embargo, la reforma fue suprimida luego de menos de un año de implementación, cuando Hipólito Yrigoyen asumió la presidencia (Albergucci 1996; Tedesco 1993).

⁸ La publicación Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública 1881 será citada de aquí en adelante de manera abreviada como "Ministerio... 1881".

⁹ Aunque pueda aparecer aquí como progresista, Manuel D. Pizarro fue un conservador, miembro de la era "oligárquica". Sin embargo, parafraseando a Tedesco (1993), debe tenerse en cuenta que en la Argentina a nivel gubernamental fueron en general actores conservadores los que realizaron las propuestas más modernizantes que apuntaban a reforzar la relación de la educación y el mundo productivo, frente a las cuales los sectores más modernos solieron oponerse, aferrándose así a valores de corte más bien tradicional.

Pizarro fue ministro durante los primeros años de la presidencia de Julio A. Roca (1880-1886), militar, cuyo gobierno liberal, bajo el lema "paz y administración", condujo al país hacia una gran prosperidad; quien también es recordado como "el zorro", por sus diversas alianzas y el fraude electoral. Este gobierno introduciría importantes cambios en la Argentina, entre otros, la separación de la iglesia y el Estado. En tanto católico firme y defensor de la postura de la iglesia frente al gobierno, Pizarro tuvo que dejar su cargo como ministro, siendo reemplazado en 1882 sobre las vísperas del primer Congreso Pedagógico Sudamericano.

¹⁰ Pero ya hacia los años 1880 comenzarían a cumplir la función de escuelas de ingeniería. Este cambio se establecería oficialmente en 1907, cuando se las habilitó a otorgar diplomas de

ingeniero. Posteriormente, en 1945, estas escuelas adquirirían nivel universitario (Day 1987).

¹¹ En la exposición que sigue se encontrará un Sarmiento conservador y hasta algo anacrónico en su propuesta. Al margen de que se intentará explicar su postura, recurriendo a las experiencias que había visto o realizado él mismo, debe considerarse que el pensamiento de Sarmiento a lo largo de los años dio repetidos virajes, lo que ha llevado a distintos autores a señalar su carácter ambiguo y oscilante. Véase, por ejemplo, Halperín Donghi (1976), Pineau (1997) y Oría (2004). La postura de Sarmiento, a la vez, ilustra, como la de Pizarro (véase nota 8), que los actores más reconocidamente "democratizadores" se comportaron en el campo de la formación profesional de modo más bien conservador.

Sarmiento, que fue educador, estadista, periodista y escritor, comenzó su carrera profesional a la edad de 15, como maestro en una escuela rural. Pronto se convirtió en legislador de su provincia. Debido a razones políticas, en 1831 emigró a Chile, donde se distinguió como periodista y dirigió la primera escuela normal de Sudamérica. En 1845 fue enviado por el gobierno chileno a Europa y a los Estados Unidos durante tres años a estudiar métodos educativos. Poco después de eso volvió a la Argentina y se reincorporó a la vida política del país. Fue primero gobernador de la provincia de San Juan y luego fue enviado, esta vez por el gobierno argentino, a los Estados Unidos, donde pasó tres años atendiendo a congresos pedagógicos. Más tarde regresó para asumir en 1868 la presidencia del país. La dirección del Consejo Nacional de Educación (sólo por algunos años, dados los altercados en los que se envolvió) sería una de las varias funciones que cumpliría después de eso y antes de su muerte en 1888.

¹² El gobierno argentino tomó del modelo norteamericano no sólo su nombre sino también sus objetivos. De acuerdo a la ley fundante, los objetivos del Departamento de Agricultura norteamericano eran "To acquire and diffuse among the people of the United States useful information on subjects connected with agriculture, in the most general and comprehensive sense of the word, and to procure and propagate among the people new and valuable seeds and plants" (Act of 1862, citado en Stimson y Lathrop 1942, p. 4). La misma formulación fue literalmente adoptada en español nueve años más tarde por el gobierno argentino para su Departamento de Agricultura. Véase Zubiaur 1900, p- 91-92.

¹³ El desarrollo de estas escuelas puede seguirse en las memorias del ministerio de Instrucción Pública. La única escuela que sobrevivió fue la de Mendoza, pero probablemente por haber sido trasladada al Departamento de Agricultura en 1880 y obtener por eso nuevas posibilidades de desarrollo. Véase Auza (1985, 1991, 1996).

¹⁴ Véase especialmente Schriewer et al. (1998).

¹⁵ En ciencia política se habla del "ciclo de construcción de políticas públicas". La identificación y la definición del problema constituyen la primera fase de este ciclo. Diversos estudios han demostrado que esta etapa, en la cual se define el problema a enfrentar, es el momento más definitorio en la lucha en torno a las políticas. En este proceso, la forma en que se define el problema marca absolutamente el desarrollo subsiguiente del diseño de la política, habiendo reducido las alternativas considerables. Véase, por ejemplo, Tamayo Sáez (1997) y Aguilar Villanueva (1993).

¹⁶ Como Schriewer et al. (1998, p. 157-159) ilustra con el caso de Japón, cuando alrededor

de 1880 los ideales occidentales de individualismo y liberalismo perdieron peso y fueron reemplazándose por la subordinación a la autoridad del Estado, la admiración por el emperador y una interpretación local de nacionalismo, los viejos modelos estatales, Estados Unidos e Inglaterra, fueron desplazados por Prusia/Alemania. Considerando entonces a Prusia como sociedad de referencia, Japón comenzó a importar distinto tipo de ideas y modelos prusianos.

¹⁷ En una publicación oficial del Consejo Nacional de Educación de 1889, que contenía fotos de escuelas argentinas para presentar en Francia en ocasión del aniversario de su revolución, una de las fotos representaba alumnos sentados en un aula con un pizarrón en primer plano, que exhibía la frase "París es la capital del mundo civilizado".

¹⁸ Véanse algunas notas sobre este punto, así como algunas reservas en cuanto a Francia como modelo para la Argentina, principalmente desde la perspectiva de Sarmiento, en Halperín Donghi (1976), especialmente p. 445-448.

¹⁹ De la misma manera que algunos años antes, al diseñar escuelas de agricultura y minería, no se refirió a Francia, que para ese entonces poseía varias escuelas de ese tipo, sino sólo a los Estados Unidos. *L'École nationale supérieure des mines de Paris*, por ejemplo, fue creada en 1783; la de Saint-Étienne en 1816; la de Douai en 1878. La *École nationale supérieure agronomique* de Rennes data de 1849 y la de Montpellier de 1842.

²⁰ Patronato de la Infancia 1902; República Argentina, *Cuatro años de gobierno: período 1936-1940*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Kraft, 1936-1940.