



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADEMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Los formatos escolares de las propuestas pedagógicas-didácticas del movimiento escolanovista argentino. Análisis de tres casos.

AUTOR: Ignacio Olano

DIRECTOR: Pablo Pineau

FECHA: Junio 2020

Resumen.

Este trabajo abordó a la Escuela Nueva como objeto de estudio contextualizándola en la Argentina principalmente en la primera mitad del siglo XX con la intención de recuperar una línea de análisis poco desarrollada pero que encuentra antecedentes en trabajos de Sandra Carli, Héctor Rubén Cucuzza y Marcelo Caruso. En primera instancia se analizó su desarrollo histórico a través de los autores que la han investigado para comprender cómo se fue desplegando en la historia y cuáles fueron las características particulares que obtuvo en el país. Después se elaboraron los propios conceptos historiográficos que se han realizado sobre la Escuela Nueva argentina para comprender la visión que los investigadores fueron construyendo, presentando los intentos de definición, caracterización y categorización que se dieron en su historiografía, compilando así un cierto estado del arte. Para luego otorgar la presentación de una nueva línea de análisis que trabaja desde las teorías de recepción y de la circulación internacional de ideas sobre los formatos escolares de las propuestas pedagógicas realizadas en diferentes experiencias escolanovistas argentinas, con la finalidad de categorizarlas según sus posturas pedagógicas. Desde esta perspectiva se abordaron tres ejemplos para poder aproximar a posibles variables de sistematización a través de las similitudes, diferencias y particularidades encontradas.

Palabras Claves: Escuela Nueva argentina - Historiografía de la escuela nueva argentina - Propuestas pedagógicas escolanovistas - Recepción y circulación internacional de ideas escolanovistas - Experiencias escolanovistas argentinas.

Abstract.

This work approach the New School as an study's object, contextualizing it in Argentina, mainly in the first half of the 20th century, with the intention of recovering a line of analysis that was poorly developed but that finds antecedents in works by Sandra Carli, Héctor Rubén Cucuzza and Marcelo Caruso. In the first instance, is analyze its historical development through the authors who have investigated it to understand how it was unfolding in history and what were the particular characteristics it obtained in the country. Later, is elaborate the own historical concepts that have been carried out on the Escuela Nueva Argentina to understand the vision that the researchers were building, presenting the attempts of definition, characterization and categorization that were made in their historiography, thus compiling a

certain state of the art. For then grant the presentation of a new line of analysis that works from the theories of reception and the international circulation of ideas on the school formats of the pedagogical proposals made in different Argentinian New School experiences, in order to categorize them according to their pedagogical positions. From this perspective, three examples are addressed in order to approximate a possible systematization variables through the similarities, differences and particularities found.

Key Words: Argentine New School - Historiography of the argentine new school - New School pedagogical proposals - Reception and international circulation of New School ideas - Argentinian New School experiences.

Agradecimientos.

Muchas veces la tarea del tesista es considerada solitaria pero son muchas voces las que auxilian a construir el proyecto y poder transitar este camino. Empezando por reconocer la tarea de los que colaboran en el desarrollo de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación de la Facultad y la gran labor de mis docentes, mi valija de recursos ahora está repleta. En especial la ayuda dada en el nacimiento mismo de esta idea por parte de Pablo de Marinis y de Sebastián Fuentes. Pero también otros profesionales, no ajenos a la Facultad, supieron dar aportes que robustecieron el proyecto y por eso les agradezco sus comentarios y apoyo a Marcelo Caruso, María Luz Ayuso e Ignacio Frechtel.

No quiero dejar de mencionar a mi gran grupo de compañeros de camada. Me es imposible reconocer en todo lo que aportaron para llegar a este momento, su amistad y compañerismo fue uno de los tesoros más grande que encontré en este trayecto. En especial a Soledad Llamazares que siempre estuvo presente y lista para ayudar. Cursar sin ella la maestría no hubiese sido lo mismo. A su vez, distinguir la gran ayuda realizada por Stella Flores, su aporte es invaluable.

Muchos son los caminos que uno transita al trabajar en ámbitos de la historia, y las bibliotecas siempre son destinos obligados, sabiendo convencidamente de que el bibliotecario es el mejor amigo del investigador. Su tarea es esencial para mantener viva la memoria y por eso es importante reconocer a los trabajadores de la Biblioteca Nacional del Maestro, la Biblioteca Pedagógica y Popular “Domingo F. Sarmiento” y a la Biblioteca Celia Ortiz de

Montoya, en especial a las profesoras Analía y María Flor que me acompañaron entre mates durante los días de trabajo en Paraná. Pero quisiera destacar la paciente y gran labor de Walter, Secretario del Fondo Histórico (BCOM), que fue una inagotable fuente de comentarios, bibliografía y charlas. Gracias a este equipo tuve el encanto de conocer a Norma Fernández Doux de Demarchi, que me guó para entender ciertos momentos en la biografía de Celia Ortiz de Montoya.

También le agradezco a mi director Pablo Pineau por muchos motivos: su seminario fue el que me presentó y convenció de abordar este tema, despertando nuevamente mis ansias de navegar la historia de la educación, y porque siempre tuvo la indicación precisa para guiarme por el mejor camino. Él me enseñó que el camino del tesista no tiene que ser solitario y supo darme la confianza para que pueda seguir transitándolo.

Pero nada de todo esto pudo haber sido posible sin la ayuda de mi familia, sobretodo la compañía, paciencia y aliento de mi compañera de vida, Danila, que siempre estuvo ahí en todo momento, en cada altibajo, en cada paso. Y de mi hijo Iñaki, que siendo recién nacido supo darme esa felicidad que se convirtió en fuego propulsor para poner el cuerpo y alma a toda marcha. Que aunque la pandemia nos acorraló en nuestros hogares, su buen humor y sonrisas no solo me dieron energías sino también los espacios para poder finalizar este camino, que aunque uno es el que lo transita son muchos los que acompañan.

Índice

1- Introducción	5
2. La Escuela Nueva como objeto de estudio	7
2.1. El desarrollo de la Escuela Nueva en Argentina en la primera mitad del siglo XX. Reconociendo puertos alcanzados.	7
2.2. Historiografía de la Escuela Nueva Argentina: análisis de un barco y sus rumbos.	14
2.3. Una propuesta de trabajo para analizar el rumbo del barco, si fue real o solo una fantasía.	28
2.4. Amarrando. Reconociendo puertos argentinos.	35
3. Celia Ortiz de Montoya y su Escuela de Creación	42
3.1. Biografía y contexto político social de su Ensayo	42
3.2. Su propuesta pedagógica, barcos que tocan puerto	55
3.3. Sus influencias trasatlánticas, reconociendo su reelaboración	68
4. Reconociendo otros puertos. Las experiencias de Clotilde Guillén de Rezzano y Florencia Fossatti.	82
4.1. Clotilde Guillén de Rezzano y la Escuela Modelo.	82
4.2. Florencia Fossatti y la Nueva Era.	96
4. 3. ¿Tres propuestas muy distintas?	108
5. A modo de cierre.	118
6. Fuentes.	123
7. Referencias bibliográficas.	124

Índice de cuadros e imágenes

Imagen 1. Tabla de Horario de distribución de clases semanales de la Escuela de Creación.	64
Imagen 2. Mapa de influencias inmediatas y mediatas en la experiencia escolanovista de Celia Ortiz de Montoya.	81
Imagen 3. Tabla de Horario de distribución de clases semanales de la Escuela Modelo.	89

1. Introducción.

“El objeto ‘Escuela Nueva’ se escapa del campo de las unanimidades desde el momento mismo de su definición” (Caruso, 2016: 101).

Con esta frase Marcelo Caruso logra presentar la complejidad de este movimiento al momento de definirlo, hasta de caracterizarlo se podría decir. Luzuriaga (1958: 9) ya había hecho referencia a esta característica al decir que “al no ser la educación nueva un sistema cerrado, sino más bien un movimiento, no se ha dado en ella una definición unívoca y definitiva, sino que se han presentado toda clase de interpretaciones y valoraciones, muchas veces contradictorias”. Demuestran así, en épocas diferentes, la propia esencia heterogénea que representa el escolanovismo, en sus contradicciones, diferencias, hasta en sus semejanzas.

Pero también se puede vislumbrar esta naturaleza de construcción a través de la experiencia, una perspectiva existencial de este movimiento, como algo incompleto que a través de su constante actualización busca alcanzar un estadio de perfección mayor, pero nunca completo, que no logra encontrar jamás su definición. Una búsqueda mediante la construcción de lo que fuese la educación perfecta, meta inalcanzable, que le dota a este movimiento las características más generales: la libertad para que el rumbo sea completamente diversificado, hasta a veces incoherente y contradictorio, navegando por el rumbo de la experimentación y la innovación. Comprendiendo como indica Ortega y Gasset que el hombre es un emigrante importante en una peregrinación del ser, y en consecuencia no tiene sentido establecer límites a lo que él es capaz de ser, que vivir es estar perdido, o sea, sin un rumbo definitivo.

Lorenzo Luzuriaga (1958: 8) traduce correctamente esta sensación de inescrutabilidad del movimiento con la metáfora que “La nave de la nueva educación debe seguir navegando. No hay para ella puerto definitivo, como no lo hay para nada en la historia humana. La nueva educación no es algo estático y conquistado de una vez y para siempre sino que es un movimiento, una tendencia constante hacia ideas y métodos cada vez más perfectos”.

Caruso (2016: 130) recupera la metáfora de Luzuriaga sobre la Escuela Nueva entendiéndola como un barco sin puerto que debe seguir navegando con constante y continua tendencia hacia nuevos métodos cada vez más perfectos, para luego contraponerla con la premisa de Jürgen Oelkers que presenta a la Escuela Nueva (o las pedagogías reformistas) como un mito de los propios pedagogos, como un elenco de pedagogos reformistas que formaron parte de

los discursos educativos de la modernidad en su totalidad y no del patrimonio de una generación o de un grupo en particular¹.

Indica Caruso (2016: 130) entonces que estos discursos del barco sin puerto definitivo se pueden llegar a afirmar como un barco fantasma en la fantasía de los pedagogos, alimentando la leyenda sobre la posibilidad de una contrapropuesta, una alternativa superadora o de otro mundo educativo nuevo y distinto autocanonizado. Siguiendo este pensamiento se podría decir que la Escuela Nueva en realidad pertenece a la totalidad de la educación moderna y sus reformas no son más que adecuaciones propias de la historia de la escuela, apareciendo así la nota de la Escuela Nueva como un registro cultural con profundas raíces en la modernidad.

Esta raíz en la modernidad nos da lugar para afirmar que la escuela “tradicional” (propia de la era moderna y aquella que triunfó para ser hegemónica), no fue positivista, sino que el positivismo pretendía ser una reforma. Por lo tanto la Escuela Nueva podría interpretarse también como un intento diferenciado de reforma de la educación tradicional, acusándola de intelectualista, pseudocientífica, que no atendía a la integridad del niño y estaba desactualizada. Proponiendo un discurso de liberación del niño, articulando el trabajo, la psicología, la comunidad y otros principios, como la liberación del desarrollo social. Pero esta variedad de propuestas, ideas, críticas que formulaba este movimiento no estaban unidos por el amor sino por el espanto de las formas educativas tradicionales (Caruso, 2016:128). Como dijo Pablo Pineau (2016), todos quisieron, desde distintas ideologías y posturas pedagógicas, apropiarse y modificar la maquinaria escolar, ¿pero con qué fin? ¿cómo la querían utilizar?

Ante la complejidad que representa este movimiento y la dificultad para poder brindar una definición, Caruso (2016: 131) indica que “hay una consigna que unifica a los historiadores de la educación: es necesaria una mayor investigación acerca de las experiencias escolanovistas y su trayectoria social para poder afirmar si tiene puerto, si lo alcanzó o si el barco se ha echado alguna vez a navegar”. En esta consigna se inspira el presente trabajo que toma el guante que ha dejado caído el autor para abordar este movimiento con el fin de comprenderlo con mayor profundidad y aportar un mayor entendimiento sobre lo que fue (o no fue) la Escuela Nueva.

¹ Ignacio Frechtel (2014: 294) resumió con precisión una idea que trabajó Gvirtz en *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)* que posee similitud con la propuesta de Jürgen Oelker pero limitada a la experiencia escolanovista argentina y su relación con el normalismo que representaba la imagen de la escuela tradicional. Allí presentó la hipótesis de que “la Escuela Nueva realiza una crítica a la escuela como venía siendo planteada desde la tradición normalista, por lo cual es repensada como totalidad, desde su organización interna”. Pero fue necesario aclarar que Gvirtz (1999) caracterizó en gran medida en su investigación a la Escuela Nueva como homogénea o que presentaba ciertas propuestas como uniforme a todos, o casi todos, sus representantes, tomando como fuente principal las publicaciones de la Revista *La Obra*, siendo que en ella participaban algunos representantes del movimiento.

En el primer capítulo se intenta contribuir a la investigación sobre la Escuela Nueva argentina haciendo un abordaje sobre la propia historiografía de este objeto de estudio, principalmente durante su desarrollo en la primera mitad del siglo XX. En un primer momento se reconoce cómo se desplegó el movimiento de la Escuela Nueva en la Argentina a través de la difusión de autores argentinos que abordan el tema formando una especie de estado del arte, para luego analizar las posturas historiográficas argentinas que la han tomado como objeto de estudio y cuáles fueron las interpretaciones que estuvieron en juego en sus análisis. Luego se procedió a la construcción de una propuesta metodológica de investigación para generar un nuevo abordaje de este objeto de estudio que se desarrolló en el abordaje de tres ejemplos en los próximos dos capítulos con la finalidad de poder contribuir al análisis de este movimiento para continuar trabajando sobre el desafío que Marcelo Caruso y otros autores trabajados presentaron.

2. La Escuela Nueva como objeto de estudio

2.1. El desarrollo de la Escuela Nueva en Argentina en la primera mitad del siglo XX.

Reconociendo puertos alcanzados.

En el ámbito filosófico-educacional de la mayor parte de los países de Occidente desde mediados del siglo XIX se manifestaron fuertes críticas contra la “pedagogía tradicional” que usualmente era acusada de estar centrada en el enciclopedismo (en tanto suma de conocimientos teóricos) y en el verticalismo (en cuanto a la relación maestro-alumno). Éstas críticas buscaban transformaciones educacionales promoviendo la gestación de lo que se denominó la “Escuela Nueva”, movimiento que adoptó esta denominación a partir de la fundación de la New School de Cecil B. Reddie en Abbotsholme² (Inglaterra) en el siglo XIX, teniendo una enorme expansión en Europa y en Estados Unidos³ (Alí Jafella, S. M., 2004: 5).

Desde este movimiento criticaban al sistema educativo a través de propuestas de modificaciones de distintas envergaduras que con el pasar del tiempo comenzaron a ser

² No era su intención crear un nuevo movimiento, sino que al tomar un marco internacional en su desarrollo surge como “antecedente” el New School. Aunque León Tolstoi (1828-1910) está considerado como el primer fundador de una Escuela Nueva, con el instituto “Iasnaia Poliana” en 1859 (Caruso, 2016: 106).

³ En EEUU el movimiento suele tomar la denominación de “progresismo educacional”.

pensadas como una “reforma”, una intervención concentrada en la tecnología de gobierno⁴ de las escuelas y de los maestros. “La reforma educativa tomó un carácter arrasador: había que actualizar, renovar, adecuar, democratizar la escuela” (Dussel, I., 2014: 5).

El concepto de Escuela Nueva fue creado para denominar este “renacimiento pedagógico y educativo” que surgió en varias partes del mundo a principios del siglo XX y que tomó impulso después de la Primera Guerra Mundial. Adolphe Ferrière, uno de los fundadores del movimiento y fundador del Comité Internacional de las Escuelas Nuevas, definió este tipo de educación como aquella que promovía la experiencia del niño como base para la educación intelectual a través del uso apropiado del trabajo manual y de la educación moral, mediante un sistema de autonomía relativa para los alumnos. El movimiento fue interpretado de manera diferente en distintas partes de Europa y de América, generando varias vertientes y reformas pedagógicas que promovían una educación centrada en el alumno (Beech, J., 2011: 191).

Mientras tanto en Argentina entre 1880 y las primeras décadas del siglo XX se dio un período de muchos cambios sociopolíticos, tales como la inmigración masiva, el crecimiento de la clase media y su llegada al poder en 1916. El sistema educativo había sido (y continuaba siendo) muy exitoso⁵ en su función de construir y promover una identidad nacional. A pesar de los cambios sociopolíticos, los nuevos gobiernos no revisaron ni reformaron el sistema de educación básica ya que les había servido como instrumento para llegar al poder. Al no tener lugar en la retórica oficial, el movimiento de la Escuela Nueva en Argentina solo fue difundido por algunas publicaciones privadas destinadas a los docentes y fue adoptado por alumnos y alumnas de diferentes instituciones y practicadas en experiencias aisladas (Beech, J., 2011: 194).

Como explicó Puiggrós (1996: 78) durante los primeros gobiernos radicales se generó un marco político que proporcionaba a los educadores progresistas un campo fértil para el desarrollo de sus ideas y experiencias, siendo una etapa muy fructífera que abarcó a muchos actores y sectores del sistema educativo. Aunque se podría considerar que las condiciones

⁴ Proveniente de la teoría de gubernamentalidad y la idea de biopoder de Michel Foucault, hace referencia a que la hegemonía utiliza diferentes tecnologías de gobierno que van desde factores humanos a no humanos y controlan la microfísica del poder. Estas tecnologías de gobierno constituyen a los sujetos subalternos, operando sobre ellos de una manera que su acción es evaluable, monitoreable, calculable. Por lo cual lleva a que sea el mismo sujeto quien se involucra en el gobierno a través del orden regulativo de sus conductas, siendo así central su participación para el gobierno no solo de los sujetos sino de los grupos y de las instituciones (Grazier, 2008: 54).

⁵ Según Wiñar, entre 1914 y 1931 se logró escolarizar a la mayoría de la población infantil: según el censo de 1931 las tres cuartas partes de los niños entre 6 a 13 años asistían a la escuela primaria, incorporando distintos sectores sociales (Carli, 2002: 188).

eran propicias para generar un verdadero movimiento e impulsar reformas, pese al apoyo de la presidencia de Hipólito Yrigoyen, no se logró un cambio sustancial. La autora indicó que el Ministro de Educación de entonces, José S. Salinas, mantuvo una posición dubitativa entre algunas de estas propuestas reformistas y la reproducción de la normalización, pedagogía reinante hasta entonces.

Atendiendo a esta situación del marco político se hace necesario contextualizar que este movimiento se generó en la Argentina dentro de un sistema educativo que se encontraba en proceso de expansión sin haber clausurado su condición de modelo (el normalismo, que había sido abonado por los discursos positivistas y krausopostivistas) y que imprimió al sistema escolar rasgos jamás borrados. Este sistema poseía la hegemonía del ámbito formativo de las nuevas generaciones pero, a diferencia de los sistemas europeos, carecía de un alcance social suficiente siendo la escuela la institución que debía ir resolviendo estas cuestiones sociales a medida que iba introduciendo los nuevos discursos pedagógicos (Carli, 1992: 126).

Como indicó Adriana de Miguel (1995: 98) durante la segunda década del siglo XX se esbozó el límite del normalismo, que sufriría un agotamiento paulatino de las fuerzas que lo conformaron, un incipiente e inexorable desplazamiento de su predominancia en el campo educativo. Pero esta clausura no implicó el fin del normalismo sino que fue un “desmantelamiento de la sistemática, donde se juegan las reglas de la construcción de un discurso y las condiciones que hacen posible su recepción”. A su vez, Adriana Puiggrós (1996: 85) agregó que "a fines de la década de 1920 el positivismo estaba en retroceso, sin embargo, el modelo pedagógico normalizador ordenaba la vida escolar", caracterizando así el complejo y delicado campo educativo de esa época.

Este retroceso del positivismo y la incipiente clausura del primer normalismo propició la aparición de otros discursos en el campo pedagógico, es así que Carli (1992: 132) afirmó que existe una primera etapa de apropiación de las ideas escolanovistas que fue lenta, gradual y cautelosa de este discurso, para luego realizar un cambio de actitud durante la década del '20 que se caracterizó por la experimentación, los ensayos y las innovaciones pero también por las incertidumbres, las imprecisiones y hasta la falta de eficacia. Se constituyó así una etapa problemática que a su vez era rica en lo referente a los esfuerzos realizados para la comprensión, adaptación o recreación de estos discursos.

A pesar de que estas nuevas ideas internacionalizadas tenían un origen europeo y norteamericano, en su ingreso a Latinoamérica tomaron una propia fisionomía donde se combinaron con experiencias, teorías, posiciones anteriores, insertadas en una trama histórica particular, en caso de la Argentina, de ascenso al poder de la primera expresión democrática y

nacional (Carli, S., 1992: 127). Los escolanovistas argentinos intentaron articular lo moderno de lo europeo o norteamericano con la tradición pedagógica argentina y, sobre todo, con la historia magisterial, la idiosincrasia local propia del lugar en que vivían y trabajaban (Puiggrós, A., 1992: 133). Conviviendo y articulándose así con fragmentos de discursos positivistas y krausopositivistas existentes en la formación magisterial y en el mismo sistema educativo (Carli, S., 1992: 132).

Usualmente se ubicó el desarrollo de las ideas de la Educación Nueva en la Argentina durante las décadas del '20 y del '30, pero ya había indicios de presencia de este discurso con anterioridad a éstas décadas. Carlos Vergara había sido a fines del siglo XIX un precursor del gobierno propio infantil y las ideas de Fröebel habían ingresado en la Escuela Normal de Paraná a través de José María Torres y Sara Eccleston (Linares, M. C., 2007: 14). Ejerciendo una notable influencia en discípulos de esta última, que trabajaron en distintos puntos del país en la difusión de asociaciones, textos, cursos, etc., vinculados con el nivel inicial. También ciertas ideas pedagógicas relacionadas con el trabajo infantil, la implementación de museos escolares, de asociaciones infantiles, la implementación de excursiones, etc., fueron instrumentadas por maestros y directores de escuela, o funcionarios como Ferreira, Mercante, Zubiaur, y el propio Vergara, entre otros (Puiggrós, A., 1992: 130).

Fueron varias vías por donde se introdujeron estos discursos, incluida en la propia formación paranaense (primer magisterio del país y cuna del normalismo). Aunque este ingreso no fue de forma orgánica sino a través de lecturas dispersas de los maestros más conectados con Buenos Aires o el exterior, en sus roles como docentes o directores difundiéndolas en sus propias escuelas. Pero la que se podría considerar como la difusión más orgánica se dio en los funcionarios de la gestión educativa o inspectores que dieron circulación a estas propuestas y en algunos casos hasta fueron delegados por el movimiento europeo para su difusión (Ej.: José Rezzano). Donde irrumpiendo la discursiva a través de conferencias que contaron con la participación de figuras del propio movimiento europeo (Montessori, Ferriere, Filho), de folletos de difusión y de la creación de institutos destinados a dar más presencia al movimiento (Instituto de Pedagogía de la Universidad del Litoral en Paraná). Lo que denotó una operativa de universalización del movimiento (muy cercano a la figura de Ferrière) y un intento de insertar a la Argentina en este proceso de modernización pedagógica internacional (Carli, 1992: 132).

El Río de la Plata fue el canal principal a través del cual ingresan estos barcos con el discurso de la Escuela Nueva y el interior del país fue el escenario de su reescritura. Allí los docentes seleccionaron, mezclaron métodos, inventaron, hicieron esfuerzos intelectuales importantes

para sistematizar sus propias experiencias y desarrollos teóricos. Se consideró como primer ensayo el de Clotilde Guillén de Rezzano en la Escuela Normal N° 5 de Capital Federal, en donde se desarrollaron los centros de interés propuestos por Decroly. Pero también se registraron otros ensayos dispersos en el país, como por ejemplo: la escuela experimental para preescolares de Mendoza, donde se aplicó el método Montessori; la primaria anexa al Instituto de Ciencias de la Educación de La Plata, donde se aplicó el test de Binet y Simon; los grados elementales de la Escuela Normal N° 2 de Rosario, con aplicaciones de Decroly y el Plan Dalton; el Instituto de Pedagogía Bernasconi de 1929 creado para ensayar los nuevos métodos en las escuelas primarias que funcionan en él; la experiencia de la Escuela Normal de Rafaela, que incluyó postulados de la Educación Nueva en 1920; la escuela de Puertas Abiertas dirigida por Haydeé Maciel entre 1916 y 1927; el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras dirigido por Juan Cossani en 1927; las escuelas del Nuevo Tipo creadas en 1929; y la Escuela Argentina Modelo dirigida por Rosario Vera Peñaloza en la que se utilizaron métodos modernos (Puiggrós, A., 1992: 134).

Este movimiento encontró representantes en la Argentina desde personalidades que poseían perspectivas y prácticas diferentes, como Olga y Leticia Cossettini, Luis Iglesias, José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano, Celia Ortiz de Montoya, Bernardina Dabat de López Elitchery y Florencia Fossatti. Las posiciones más filosóficas del movimiento estuvieron representadas por pedagogos de institutos de formación docente y universitarios como Juan Mantovani y Hugo Calzetti (Linares, M. C., 2007: 14).

La década de 1930 se caracterizó por la crisis económica y social, acompañada por la instauración de una junta militar tras el derrocamiento de Hipólito Yrigoyen y la interrupción del proceso democrático iniciado en 1916 dentro de un contexto internacional de crisis económica y político-militar. Esto trajo una fragmentación de posiciones políticas y sociales en el movimiento escolanovista argentino que confrontaba a quienes apoyaron y a quienes no la llegada del nacionalismo al poder a través del golpe de Estado, que llenó el discurso educativo de enunciados religiosos, moralizadores y autoritarios. Es en este período donde se llegó a institucionalizar y legalizar un discurso oficial de la Escuela Nueva a través de la conversión de los textos de Calzetti y Clotilde Guillén de Rezzano en obligatorios para las escuelas normales reemplazando a los de Mercante y Senet vigentes hasta entonces. Antagónico a este discurso oficial se encontraban los maestros y directores con vinculación a fuerzas políticas de la época o adhesión a ciertas posiciones ideológicas, quienes sostuvieron un discurso crítico en lo social, persistiendo en una recreación propia e histórica del escolanovismo, articulando educación y política (Carli, S., 1992: 148).

Reconoció Sandra Carli (1992: 151) que los elementos innovadores del discurso oficial de la Escuela Nueva fueron encapsulados en una estrategia de ordenamiento social y retorno a la historia pedagógica previa a 1880, que se vislumbró en las reacciones de 1936 contra Florencia Fossatti en las Cámaras Legislativas de Mendoza, dando lugar a la ofensiva conservadora, que años más tarde culminó con su exoneración. Es así que también surgieron críticas al movimiento como la de Aníbal Ponce⁶, pedagogo vinculado al Partido Comunista, y de Taborda⁷ que se posicionó antagónicamente a Calzetti y a Ponce. Paralelamente los docentes que abonaron una reescritura nacional y democrática fueron en muchos casos exonerados durante el período peronista.

A pesar de que ciertas innovaciones llegaron al discurso oficial, fue recién con el nuevo ciclo político de la década del '40, que se llevó a cabo un intento sistemático para cambiar la formación docente en Argentina. Se buscaron nuevas referencias ideológicas para la educación siendo así que Alemania e Italia surgieron como los modelos a seguir, apareciendo de esta manera una reacción contra el positivismo en el discurso oficial. Un texto que introdujo los nuevos planes de estudio en 1948 ilustró esta reacción: “La orientación positivista, predominante desde la organización de nuestra enseñanza media sobreestimó el saber científico-natural con menoscabo de las disciplinas espirituales que tienden al desenvolvimiento integral de la personalidad” (Beech, J., 2011: 194), pero no logró llegar a realizar una modificación radical en el magisterio argentino y el normalismo continuó siendo el modelo hegemónico que aunque se encontraba agotado seguía sin clausura o superación. Como indicó Dabat (Puiggrós, A., 1992: 173) el escolanovismo en Argentina no alcanzó para crear un nuevo modelo sino que tendió a reforzar y perfeccionar el funcionamiento de un tipo

⁶ Aníbal Ponce en *Educación y lucha de clases* (1937) aborda en dos capítulos una crítica a los posicionamientos burgueses de la Escuela Nueva, que fue expulsiva del proletariado o fordista para la preparación para la vida práctica siendo la mayor expresión de la burguesía poniendo todos sus recursos a disposición para perpetuar su dominación. Divide estas propuestas entre metodológicas y doctrinarias estableciendo sus diferencias pero acusándolas a ambas desde su posicionamiento ideológico (consciente o inconscientemente) y su funcionalidad a perpetuar la dominación burguesa y la condición del proletariado. Admirando la experiencia soviética como la que estableció la auténtica escuela proletaria donde todos por igual recibirán la misma educación en dignidad, libertad y cultura.

⁷ Saúl Taborda desde una posición espiritualista nacionalista se opuso al pragmatismo norteamericano y a las corrientes escolanovistas basadas en el empirismo, el activismo y la aplicación del trabajo dentro de la escuela acusándolos de utilitaristas en pos de los intereses económicos burgueses, la profesionalización de la enseñanza y su orientación socialmente productiva (también estuvo en desacuerdo con la propuesta soviética orientada a la formación de trabajadores). Planteó la necesidad de que la pedagogía nacional-cultural, donde la autoridad y la libertad se necesitan mutuamente (y no como una antinomia insoluble como indicaron ciertos planteos escolanovistas) guiada desde una perspectiva psicológica moralizadora humanística kantiana que retome a la educación clásica (antagónica a la espontaneidad e individualismo roussoniano). Sus postulado se basó en Pestalozzi, Fichte, Herder y Natrop. Para ampliar más esta postura leer el Capítulo 15 de *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política* de Adriana Puiggrós, publicado por la editorial Galerna en Buenos Aires, 2003.

de escuela ya constituida, reafirmando su normatividad impregnándola con ciertos elementos y características a aquel modelo normalista que continuó siendo predominante.

A pesar de que la Escuela Nueva en Argentina fue considerada como la primera gran crítica a la educación tradicional fundada por Sarmiento, esta dimensión crítica no habría sido suficiente para que el movimiento se constituyera en un modelo, situación similar a lo sucedido internacionalmente. No obstante, se reconoció el alcance social del movimiento que causó el desplazamiento de los problemas a tratar llevándolos del ámbito político-educativo al ámbito técnico pedagógico, ya que sus propuestas se concretaron a través de la experimentación y el ensayo de nuevas prácticas pedagógicas y didácticas (Carli, S., 2002: 191) siendo su intención la de realizar un cambio dentro de la escuela a nivel curricular y no del sistema educativo en su configuración.

Como indicó Silvina Gvirtz (1996: 84), hacia fines de los años sesenta el movimiento escolanovista se desdibujó en ciertas vertientes de la psicología, cediendo su lugar a otras teorías pedagógicas que inclinaron sus preferencias reformistas a otros espacios. Aunque actualmente se puede reconocer la penetración de estas propuestas en los reclamos docentes y sociales cuando aparece en los discursos pedagógicos la exigencia de escuelas que fomenten más la creatividad y la actividad del niño, siendo menos memorísticas y más críticas enseñando a pensar para tomar decisiones.

El normalismo había iniciado su agotamiento en la década del '20 pero, pese a los desgastes sufridos por las alternativas pedagógicas del '20, el nacionalismo del '30 y el peronismo histórico, se extendió hasta la década del '60. Sin embargo, encontró su cierre definitivo al modificarse el eje central y articular entre conocimiento y práctica pedagógica. Se reemplazó el eje de alfabetización metódica analítica (los otros dos ejes eran el sistema disciplinar escolar y los métodos de evaluación) por el nuevo Método Global de lecto escritura. Este hecho retomó a la didáctica como el eje articulador de la identidad y la práctica docente (Puiggrós, A., 1992: 184).

De Miguel reconoció a este momento como un retorno de la Escuela Nueva (Puiggrós, A., 1992: 184), que a pesar de haberse desdibujado mantuvo su espíritu renovador latente. Esta idea da lugar a la posibilidad de que la metáfora de Lorenzo Luzuriaga como aquel barco sin un rumbo definitivo que constantemente busca perfeccionarse pueda ser cierta.

Es interesante agregar lo que indicó Mariano Narodowski (Gvirtz, S., 1996: 49) cuando buscó encontrar motivos a las razones por la que la Escuela Nueva permaneció por mucho tiempo en silencio, marginada y excluida en los estudios de la educación argentina. Indicó que aquello que no está legalmente estipulado (lo que no ha sido parte de las políticas públicas

educativas) fue considerado experimental, ensayístico y/o aleatorio⁸, que fueron ensayos carentes de importancia al ser contrapuestos con el modelo historiográfico predominante. Este predominio se consiguió porque pudo ser plasmado legislativamente y alcanzó un grado más alto: el macropolítico (son los acontecimientos intrínsecos de los procesos políticos e institucionales operados en el más alto nivel gubernamental o estatal, como los cambios presidenciales, gubernamentales o en las intendencias, y las promulgaciones de constituciones, leyes, decretos o cualquier normativa gubernamental en los ámbitos nacionales o provinciales)⁹.

Continuó explicando Narodowski (Gvirtz, S., 1996: 49) que la macropolítica y las instituciones (o micropolítica) son un paquete inseparable, una Gestalt, donde los cambios en la macropolítica arrastran a los cambios en la micro, por lo que el dominio de las instituciones escolar no obedece a sus regulaciones sino a determinaciones generales. Inevitablemente la microinstitucionalidad está determinada por los factores externos a su constitución, y es por esto, que todas esas experiencias quedaron en la marginalidad de la historia, lo que otorga la posibilidad para resignificar su importancia y realizar nuevos análisis sobre la Escuela Nueva, haciendo su foco en sus docentes y pedagogos que construyeron reformas cotidianas en sus prácticas, sin ambiciones hegemónicas por ser tácticas micropolíticas. Surgió así la necesidad de recuperar de la marginalidad estas propuestas que pudieron haber enriquecido nuestra historia educativa o que podrían enriquecer nuestro presente.

2.2. Historiografía de la Escuela Nueva Argentina: análisis de un barco y sus rumbos.

Como se indicó en el apartado anterior, Narodowski (Gvirtz, S., 1996: 43) señaló que la presencia de la Escuela Nueva en la historiografía educativa argentina es marginal. Inició su análisis en el Congreso Nacional de Educación de 1934, donde las experiencias del escolanovismo pasaron inadvertidas, puestas como nota de pie de página, a pesar de que se concursaban para trabajos sobre la educación argentina desde la Ley 1420. De allí, el autor,

⁸ Considera la experiencia de Clotilde Guillén de Rezzano como ambivalente, respetable por su proyecto pedagógico que ingresó al discurso oficial. Sin embargo, la falta de horizonte políticamente significativo no despierta más simpatía para su reconocimiento (Gvirtz, S., 1996: 52).

⁹ El escolanovismo se desarrolló en un momento de cambios políticos profundos y repentinos, la experiencia democrática de 1916, los gobiernos radicales, el golpe de Estado y su intervencionismo en las provincias, el peronismo, etc. y la falta de aceptación de la necesidad de reformar el modelo educativo tradicional y normalista.

tomó unas primeras ideas para el análisis del objeto de estudio Escuela Nueva: 1- posee una existencia silenciada o marginal; 2- si se la menciona es como un intento de experimentación posible gracias a la elasticidad de nuestro sistema educativo; 3- no es considerada algo masivo sino aislado a pocas escuelas; 4- fue producto de la acción de pedagogos individuales; 5- es percibida como una traducción de pedagogos extranjeros, especialmente europeos.

Continuó Mariano Narodowski (Gvirtz, S., 1996: 44) reconociendo la obra de como una de las más difundidas referente a la Historia de la Educación Argentina, desde su primera edición en 1949. Solari (1981: 218) habló de la educación nueva brevemente en el capítulo 8 “La educación en la época de la reacción antipositivista (1920-1943)”, bajo la idea de nuevas orientaciones educacionales, y las denomina “escuela activa”. La razón que otorgó a la aparición de estas “orientaciones” es la desaparición de algunas de las grandes figuras pedagógicas, que conllevó a que la pedagogía positivista y científicista se encontraba en una crisis, clasificándolas principalmente como reacciones antipositivistas.

A su vez los caracterizó como un grupo de educadores del plano exclusivamente escolar, que abordaron nuevas ideas sobre educación a través de experiencias bien controladas, difundidas por medio de publicaciones, conferencias y ensayos. Reconoció que, en cierta medida, se incorporaron a nuestra escuela primaria, principalmente por el hecho del desplazamiento de los textos de Mercante y Senet, anteriormente mencionado. Luego continuó describiendo, y dando un tibio elogio, a los trabajos de José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano, Juan E. Cassani y Juan Montavani.

Como indicó Narodowski, para Solari la Escuela Nueva tiene un perfil docente, definitivamente didáctico y desideologizado, que constituyó un gran aporte a pesar de sus deficiencias y excesos, de su agitación doctrinaria oportunista, que no repararon en lo incompleto de sus informaciones y sin detenerse a meditar si eran adaptables o no a nuestro medio. Reconoció finalmente que este intento de reforma acabó abruptamente con el golpe militar de 1930 y que careció de verdadera importancia. Esta visión de Solari apoya a la noción de marginalidad del escolanovismo en la historia educativa argentina, que se afirmó con la obra de Juan Carlos Zuretti de 1958 *Historia de la pedagogía contemporánea* que continúa con esta caracterización, de no ser considerada como un movimiento con propia identidad sino como un antagonismo a los excesos del positivismo, convirtiéndose en la posición predominante por varias décadas sobre la Escuela Nueva en la historiografía argentina.

Por último, Narodowski (Gvirtz, 1996: 47) reconoció que: “con el transcurso del tiempo es posible observar que los textos de historia de la educación tienden a otorgar un lugar a la

Escuela Nueva, y que, además, ese lugar deja de ser marginal o tangencial”, entendiendo que esto no fue un proceso lineal sino un cambio paulatino en la naturaleza o elección metodológica de las obras. Reconoció así que varias obras han analizado la problemática de la Escuela Nueva desde diversos puntos de vista, poniendo como primer ejemplo la obra de Adriana Puiggrós durante sus tomos de *Historia de la educación argentina*, los cuales se analizarán posteriormente. También destacó el trabajo de Marcela Pelanda (1995) sobre la obra de Olga Cossetini y los estudios de Silvina Gvirtz en relación a la historización de los distintos dispositivos institucionales y teóricos instalados en la pedagogía argentina a partir de la Escuela Nueva.

Este mismo trabajo de Gvirtz (1996) como coordinadora se convirtió en un antecedente de la historiografía de la educación nueva en argentina ya que intentó, desde el presente y el pasado, rastrear respuestas posibles sobre la historia y las perspectivas de las transformaciones en educación brindadas en las ponencias presentadas en el "Seminario Binacional: Escuela Nueva en Argentina y Brasil". Haciendo referencia al escolanovismo argentino el texto ya citado de Mariano Narodowski y el capítulo de Silvia N. Roitenburd titulado “La Escuela Nueva en el campo adversario 1930-1945” que relató la conflictuada experiencia de la Escuela Normal Provincial de Córdoba como ejemplo de desarrollo del escolanovismo en aquella tradicionalista provincia.

Desde esta perspectiva de abordaje provincial también fue necesario mencionar el trabajo de Ziperovich en “Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, del 20 y primeros años de 1930”. Otro texto destacado por Narodowski, donde abordó a distintos escolanovistas desde sus propuestas alternativas pedagógicas analizándolas e identificándolas con las propuestas extranjeras a través del pensamiento de Bernardina Dabat de López Elitchery. También, Adriana de Miguel (1997) tiene un abordaje provincial similar pero analizando históricamente el desarrollo de la reforma educativa entrerriana desde su hermenéutica con los sucesos e ideologías políticas que fueron guiando estas reformas o luchas renovadoras.

También se encontraron trabajos de años posteriores que mantienen la perspectiva provincial como el de Elizabeth Luquez Sánchez (2003) “La experiencia de Escuela Nueva en Mendoza” que desarrolló el trabajo de Florencia Fossatti como Directora de la Escuela Complementaria Presidente Quintana, donde realizó sus ensayos didácticos la organización de los tribunales infantiles y la aplicación del Plan Dalton, teniendo presente las advertencias que planteaba Ovide Decroly. Otro ejemplo, interesante, es la publicación de Castells, María del Carmen; Migueles, María Amelia; Corfield, María Isabel; Pasgal, Paola (2011) “Una

aproximación al campo didáctico-pedagógico en las Provincias de Entre Ríos y Santa Fe, desde 1915 a 1930” que desde una perspectiva de Pierre Bourdieu y de Basil Bernstein analizó el desarrollo escolanovista en Santa Fe, principalmente, y Entre Ríos, mostrando los conflictos con el normalismo de la época y desarrollando la obra a partir de las biografías de Martín Herrera, Dolores y Bernardina Dabat, Luis Borruat, Olga Cossettini y Celia Ortiz de Montoya, como grandes referentes reformistas de estas provincias.

Todos estos trabajos se alinearon a la línea de investigación que Adriana Puiggrós presentó sobre una nueva reinterpretación de la Escuela Nueva como objeto de estudio en la década del noventa, continuando aún vigente, y que se desarrollará a continuación.

La primera gran ruptura a la visión de la Escuela Nueva como reacción antipositivista planteada por Solari surgió de Adriana Puiggrós en sus tomos sobre *Historia de la Educación Argentina* y principalmente en *Sujetos, disciplina y curriculum, 1885-1916* (1990). Allí realizó un primer enunciado sobre las posiciones en política educativa nacional tratando de caracterizar el espectro de las tendencias previas al peronismo y una forma de clasificar a los egresados del normalismo. Entre ellas reconoció al liberalismo conservador tradicional (oligarca y de corte normalista positivista), el liberalismo católico (heredero de aquel liberalismo católico del siglo XIX liderado por Estrada), el nacionalismo católico (fascista, hispanistas, anti-indigenista), el anarquismo, el socialismo (ejemplo Alfredo Palacios), comunismo (ejemplo Florencia Fossatti), la democracia progresista (donde reconoce a los herederos de Lisandro de la Torre, en el cual se alineaban educadores escolanovista, como las hermanas Cossettini), el radicalismo (donde reconoce alguna militancia de maestros de la Escuela Activa, como Antonio Sobral y Luz Vieyra Méndez, con influencia en el magisterio en general), la forja y el laborismo (que no tuvo un desarrollo de propuesta explícita) (Bernetti, J. L.; Puiggrós, A., 1993: 80).

Este nuevo posicionamiento de Puiggrós partió metodológicamente de la concepción del lugar de los intelectuales, la crisis de autoridad¹⁰ y la puja entre la hegemonía y las contrahegemonías¹¹ o subalternas de la teoría de Gramsci (Puiggrós, A.; Gómez, M., 1994:

¹⁰ Aborda a la clase dominante y su pérdida de consenso social e ideológico, disminuyendo su representatividad moral e intelectual, dando lugar al transformismo como aquella revolución pasiva a través de la historia donde se combate la hegemonía en los diferentes campos de las prácticas sociales (García Canclini, 1984).

¹¹ El modo de interacción entre las clases sociales se explica, desde la mirada de Gramsci, como procesos culturales conformados por acciones hegemónicas y subalternas. Para poder así comprender cómo las prácticas contrahegemónicas participan en el orden social y su relación con la educación debemos advertir previamente qué es hegemonía: entendiendo que es la predominancia de un grupo en el campo de lo intelectual y moral, ya que en cuanto al campo de la coerción corresponde al dominio, pero sin olvidar que no hay hegemonía sin base estructural, o sea, dominio. Una práctica contrahegemónica se constituye en una relación de conflicto y por ende hablamos de un proceso. Sabiendo que la hegemonía no es absoluta, sino que permite ciertas prácticas que van

275). Desde esta postura vio al movimiento como un intento de innovación pero lo analizó como alternativas contrahegemónicas, visión que construyó sus análisis y le dio su eje central de abordaje de la cuestión, viendo la interacción de los movimientos subalternos frente a una hegemonía que estaba en crisis de autoridad, esa hegemonía no era el positivismo sino el normalismo.

Inés Dussel (2014: 3) en su trabajo sobre Mercante rescató la crítica realizada por Zimmerman (1994) a la categorización de Adriana Puiggrós señalando que “en base a una lectura a la Bourdieu de la constitución de un campo específico, y en esa dirección discute implícitamente a Puiggrós en su visión un tanto simplista y unilineal de la relación entre los normalizadores y las políticas estatales”, señalando que no solo las posturas políticas eran suficiente para comprender a este movimiento.

En el tomo III de *Historia de la educación argentina*, Puiggrós (1992: 58) vuelve a intentar dar una categorización de estas tendencias y propuestas alternativas, más allá de su afiliación política. Esta vez, inició su análisis dando una crítica a los historiadores de la educación argentina tanto de izquierda (como Aníbal Ponce) como liberales (Solari), ya que habían descalificado a las corrientes activistas y pragmatistas. Recuperó estas propuestas como una de las principales oponentes del positivismo, y reconoció una primera idea en común dentro de ellas: la defensa de la libertad del niño, la democracia escolar, la autonomía docente, en lucha contra el verbalismo y la monotonía. Caracterizó al movimiento escolanovista argentino, contradiciendo a Solari, como una expresión que no fue pura o directamente europea o norteamericana, sino una combinación entre estos antecedentes y la trama discursiva de los principales referentes del movimiento. Destacó también que no hay una correspondencia relevante entre la posición política o partidaria con la elección y elaboración de las fuentes y propuestas. En cierta manera se distanció de aquella primera categorización.

Dentro de su hipótesis de trabajo realizó las siguientes consideraciones: que la categorización entre positivistas y antipositivistas oscurece la comprensión de los acontecimientos; que el positivismo era una corriente pedagógica en franca extinción, pero que elementos de este discurso y del krausopositivismo están presente en todos los discursos, incluidos en la escuela activa; que los educadores pragmatistas y activistas provenían del propio normalismo y eran permeables a las transformaciones discursivas de éste.

en su contra, a pesar de que hay una alianza subyacente y recíproca que mantiene la réplica de la estructura o del dominio de los medios de producción económicos. Es decir, la hegemonía no es estática e inmutable, sino que a través de su dinamismo histórico puede ir otorgando la posibilidad de reorganizarse o reconfigurarse. En su mayoría, frente a los reclamos y malestares de las clases subalternas estos conflictos tienden a desvanecerse en el tiempo, en parte por cuestiones cedidas por los hegemónicos reelaborando la cultura hegemónica o porque van desapareciendo en el tiempo (García Canclini, 1984).

Allí también indicó que la denominación como Escuela Nueva o activa no poseyó pertinencia sino que se abrió como un campo problemático del conjunto de propuestas y experiencias alternativas al modelo normalizador. Es por eso que tomó las posiciones de estas propuestas frente al normalismo como eje para su clasificación: posiciones orgánicas, posiciones transgresoras y la corriente radicalizada. Las posiciones orgánicas adecuaron los postulados del activismo europeo al discurso normalizador, sin comprometer el modelo escolar, reduciendo la “práctica” a las actividades estrictamente escolares referidas en el currículum tradicional. Figuras representativas fueron Hugo Calzetti, José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano, entre otros inspectores y directores de escuelas nacionales. En cuanto a las posiciones transgresoras buscaron modificar la práctica escolar, desde vínculos más horizontales, en contra de la burocratización del sistema e impulsaron múltiples formas de solidaridad social.

Desde un espiritualismo estetizante con eje en el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la personalidad libre del niño. Tomaron y combinaron desde diferentes fuentes: al mismo positivismo (como acercamiento científico a la pedagogía), krausopositivismo, espiritualismo italiano, Dewey, Decroly, Ferrière, Winnetka, Radice, etc. Las expresiones más famosas de ese modelo comenzaron en Santa Fé a partir de los años ‘30 y fueron asumidas por un gran contingente de maestros en todo el país. Figuras destacadas fueron Olga y Leticia Cossetini, Armanda Arias, Bernardina y Dolores Dabat, Rosa Ziperovich, Celia Ortiz de Montoya, Luis Iglesias, Luz Vieyra Méndez y Antonio Sobral. Formaron parte de muchas posiciones políticas diferentes como comunistas, socialistas, demócratas liberales o liberales, que abogaron por la reivindicación docente. Por último, la corriente radicalizada conformada por militantes gremiales y políticos, que realizaron nuevos planteos pedagógicos con la lucha de reivindicación gremial. Aquí se ubicaron principalmente las experiencias mendocinas de Jesualdo y Florencia Fossatti (Puiggrós, A., 1992: 61).

Esta clasificación fue aplicada a las corrientes activas y pragmáticas pero continuaron predominando en su análisis la postura ideológica hacia la política educativa hegemónica. Aunque esta vez hizo hincapié en el eje del modelo de sistema educativo predominante pero no como antipositivistas¹², como indicaba Solari, sino contra el normalismo, es decir el modelo tradicional de escuela.

¹² Ya hemos mencionado anteriormente que el positivismo también fue un intento de reforma o alternativa al modelo tradicional. Para expandir esta cuestión leer Dussel, I. (2016) “¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX”. En: Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M., *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.

Esta cuestión planteada por Puiggrós no fue menor pero desatendió a la propuesta por sí misma (por su propia afirmación, tomándola como una mera oposición) sino por la definición de un discurso pedagógico mediante su oposición. Por lo cual siguió bajo esa línea de la Escuela Nueva como propuestas y experiencias alternativas, sin entenderlas acabadamente en su eje pedagógico-didáctico y mucho menos como un movimiento aglomerado (o unido por el espanto). Por esta razón continuó con el análisis de la configuración del campo hegemónico a través de las pujas contrahegemónicas y sus intenciones de cambio sin tomar a la Escuela Nueva como un propio objeto de estudio sino en relación al modelo educativo dominante.

Siendo así que se estableció una tradición historiográfica de categorizar al movimiento a través de sus posiciones políticas e ideológicas y su relación con la política educativa hegemónica, tomando como mayor categoría de análisis las afiliaciones políticas de los escolanovistas argentinos centrándose más en sus ideas o alianzas ideológicas que en sus propuestas pedagógicas.

Es importante destacar este punto ya que el movimiento internacionalmente (y nacionalmente también) buscó llevar el debate educativo del campo político-educativo al campo pedagógico-didáctico, es decir, definirse por sus propuestas pedagógicas y los principios que definían sus curriculums, y no por su lineamiento ideológico o político educativo. Lo que buscaban cambiar no eran las políticas educativas macros del sistema sino a la institución disciplinante que fue la escuela moderna sin importar las fronteras.

Bajo esta misma línea de trabajo, se encontraron las publicaciones de Sandra Carli (Puiggrós, A., 1992) que en “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva” abordó al movimiento escolanovista argentino desde las perspectivas de la construcción social del concepto de niñez y las englobó como alternativas pedagógicas que adecuaron propuestas escolanovistas argentinas a la historia del magistrado argentino, su idiosincrasia e ideologías, sin discernir profundamente en las diferencias internas de éste. En *Niñez, pedagogía y política* Carli (2002) abordó el análisis de los distintos ensayos y experiencias escolanovistas de forma particular, viendo sus influencias y características continuando bajo el eje político de estos manteniendo la perspectiva de la construcción del concepto de infancia.

En otra publicación, Sandra Carli (2004) presentó algunas interpretaciones sobre el movimiento de la Escuela Nueva en Argentina en “Escuela Nueva, cultura y política”, trabajo que compone el tomo I de *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX: Tomo I: Identidad, utopía, integración (1900-1930)* de H. Biagina y A. A. Roig. Allí indicó que el

movimiento debe ser analizado como un proceso cultural, de vanguardia alternativa y que dio un giro filosófico importante para la pedagogía dentro de un sistema educativo en expansión y con un despliegue de la producción cultural en Argentina.

Tomó al movimiento como un conjunto de itinerarios y accidentes innovadores en el campo educativo, dados por el despliegue de experiencias donde convergieron nuevos intereses sociales y políticos, junto a ideas pedagógicas y de proyectos culturales. También reconoció que no fue parte de un programa político como el normalismo de corte positivista pero si una corriente de reformas que afectaron parcialmente al sistema educativo, los ensayos aúlicos y los discursos pedagógicos.

También reconoció la fractura del movimiento, el intento innovador y su proveniencia internacional, aunque rescató que hay ciertos rasgos locales, como el proceso de urbanización, la modernización estético-cultural y su adecuación al sistema local estatal público, alejándose de esa distinción de elitista que poseía en Europa, dándose por eso un eclecticismo arquetípico del campo educativo proveniente de complejas combinaciones entre la tradición y las innovaciones traídas por el movimiento (Carli, S., 2004: 364). El centro de la renovación escolanovista fue un cambio cultural en un proyecto de modernización y profesionalización del campo educativo, intentando llevar la formación de maestros en la escuela normal a los estudios universitarios o terciarios.

Carli (2004) dividió el desarrollo del movimiento en dos subperíodos: el primero, relacionado al movimiento a nivel mundial en la década del '20 (caracterizada por los ensayos propiciados por el radicalismo) y del '30 (caracterizada por los ensayos puntuales y el crecimiento de las posiciones críticas al sistema educativo). El segundo subperíodo correspondió a las décadas del '60 y '70 que no se ajustaron estrictamente al escolanovismo sino a la emergencia de nuevas corrientes provenientes de la pedagogía antiautoritaria, la psicogénesis, el psicoanálisis, la pedagogía institucional, entre otras, que mantuvieron la característica del ensayo y la experimentación. Es por este motivo que el presente trabajo cierra su temporalización en la década del '60 a razón de que esa década no es “estrictamente escolanovismo”.

Por último, se destacó un punto que indicó Carli (2004) en este trabajo, que “desde el punto de vista historiográfico resulta necesario atender tanto el análisis focalizado de las experiencias (entre otras la de Olga Cossettini en Santa Fe o la de Celia Ortiz de Montoya en Entre Ríos) como a las biografías de los educadores. En las biografías es posible leer las formas de circulación de las ideas, la transmisión y replicación de la experiencias local en otras experiencias, los efectos contaminantes: conexiones, intercambios directos entre figuras,

circulación de textos, experiencias pedagógicas que ofician como modelos, etcétera”. Este punto se puede considerar como crucial ya que abrió una nueva línea de investigación no desarrollada completamente que se abordará en el próximo apartado, ya que se manifestó como un antecedente inmediato a lo propuesto en este trabajo y planteó una mirada distinta a las propuestas anteriormente vistas.

Bajo la línea de Puiggrós, con el recaudo dado por Carli, tomando una perspectiva de la teoría de Bernstein y de campo científico de Bourdieu, se encontró una presentación de Sofía Dono Rubio y Mariana Lázzari (septiembre/2005), que abordó la biografía y obra de Clotilde Guillén de Rezzano, y cómo influyó en el campo hegemónico pedagógico, qué innovación trajo y qué tradiciones continuó.

Por otro lado, desde una perspectiva de la educación comparada un grupo de autoras compararon este movimiento dado tanto en Argentina como en Brasil. Un artículo de Sara Alí Jafella (2002) donde realizó una breve explicación y comparación de las grandes diferencias entre ambos países en el desarrollo del movimiento escolanovista a pesar de poseer fuentes inspiradoras similares. Este trabajo continuó la línea de trabajo del ya citado de Silvina Gvirtz (1996) donde brindó las ponencias presentadas en el "Seminario Binacional: Escuela Nueva en Argentina y Brasil", e intentó, desde el presente y el pasado, rastrear respuestas posibles sobre la historia y las perspectivas de las transformaciones en educación.

En esta línea de investigación, pero continuando la visión historiográfica instalada, se encontró el trabajo de Jason Beech (2011) “Continuidades y cambios en el campo educativo global. Influencias externas en la formación docente en Argentina y Brasil”, donde analizó el fracaso del intento de la reforma desde una visión de la Escuela Nueva como reacción contra el positivismo.

Alí Jafella indicó de forma resumida que a partir de la década del ‘60 se estableció un importante vínculo escolanovista entre Brasil y Argentina, que en la actualidad gracias a la pedagogía de la "Escuela Nueva" se alcanzaron a establecer lazos pedagógicos que promovieron aproximaciones entre ambos países. Fueron un anticipo de nuevas convergencias de ideales comunes que transitaron, con posterioridad, otras significativas raigambres pedagógicas como es el caso de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Acrecentando el permanente intercambio de estudiosos argentinos y brasileños, a través de material bibliográfico, el encuentro en congresos y jornadas, etc. se recuperó este antecedente como una formulación de educación comparada tomando a la Escuela Nueva como objeto de

estudio en ambos países, que aunque no poseían el mismo perfil metodológico si se suscribió en la similitud disciplinar de historiografía y educación comparada.

En otro trabajo Sara Jimmy Alí Jafella (2004) analizó la disputa pedagógica en la formación en los inicios de la Universidad de La Plata, desde sus visiones predominantes del positivismo y las influencias del escolanovismo anglosajón, cuestión interesante para observar el choque cultural entre el positivismo fundante de la Universidad y la influencia escolanovista traída por Joaquín V. González al campo intelectual que formó y educó a muchos pedagogos que influyeron en nuestro sistema educativo. Arrondo (2004) analizó la influencia escolanovista en esta universidad y la propuesta para el Colegio Nacional de Joaquín V. González y sus colaboradores.

Cucuzza (2017), que se diferenció de la visión de Puiggrós, retomó la metáfora de la Escuela Nueva como un barco que presentó Caruso y fue mencionada en la introducción. Esta imagen atravesó la estructura del artículo donde trabaja con los intercambios “educativos” de ida y vuelta entre centros y periferias ocurridos entre las últimas décadas de fines del siglo XIX y las primeras del XX centrándose en la propuesta de Ovide Decroly.

Allí indicó que este “barco” tuvo como partida la expansión eurooccidental que arrancó en el siglo XV y alcanzó su máxima expresión con la conformación de los sistemas educativos nacionales en expansión durante el período de entreguerras. Para finalmente erigir a la escuela como el modo hegemónico de transmisión de saberes culminando lo que se había ido denominando como proceso de escolarización de la cultura. (Cucuzza, 2017).

La Escuela Nueva formó parte de este proceso de “globalización” a nivel euroatlántico, en el marco de una internacionalización de la problemática educativa en general, como señalaron Suasnábar y Cheli (2015: 93): “[...] entre 1860 y 1910 se realizaron más de 250 encuentros, conferencias y congresos en Europa y Estados Unidos que focalizan en distintas temáticas desde la educación en general, educación moral y el niño, hasta eventos de psicología y filosofía que incluían el problema educativo, y más específicos de pedagogía (pedología, pedagogía experimental) o ciencias de la educación”.

En 1921 en el Congreso de Calais, se creó la Liga Internacional de la Educación Nueva, donde se aprobaron los famosos 30 principios de construcción de la identidad escolanovista¹³. Cucuzza continuó la línea de Caruso que comenzó a considerar en el apartado “De la variabilidad a la regularidad” [...] que las posiciones antes mencionadas se presentan

¹³ Se pueden encontrar en Arrono, C. A. (2004) “Una aproximación hacia las ideas de la "Escuela Nueva" en la historia de la Universidad Nacional de La Plata, de Julio Castiñeiras (1897-1938)”. En: *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, no. 4. Pp.: 7-29.

“diversificadas de manera inusitada en un movimiento que pretende algún tipo de unidad” para destacar que “ante la expansión de alternativas organizacionales, psicopedagógicas y didácticas es necesario preguntarse qué elemento da unidad a la Escuela Nueva más allá de su nombre” (Caruso, M., 2016: 124).

Allí Cucuzza (2017: 313) reflexionó sobre la escuela tradicional que se solía considerar como la jesuítica, pero que tampoco fue un bloque homogéneo, característica similar a la Escuela Nueva, ya que ambas solían ser reducidas en su complejidad. Rescató a Pozo Andrés¹⁴ para indicar que la pedagogía triunfante es diferente según la historia de cada contexto, que estas respuestas adquirieron formas diferenciadas en los diversos países. Punto importante ya que manifestó que en cada nación las alternativas educativas, tanto las consideradas tradicionales como las reformadoras, poseyeron sus propias características y propuestas.

Por último, el autor recuperó en frases algunas respuestas que han intentado definir a la Escuela Nueva:

Caruso: la Escuela Nueva existiría, en primera instancia, como afirmación, como autoatribución de identidad.

Ali Jafella: una forma underground pedagógica.

Ponce: en la base de la nueva técnica del trabajo escolar está Ford y no Comenius.

Savini: la Escuela Nueva desempeñó la función de recomponer los mecanismos de hegemonía de la clase dominante.

Carli: los discursos de la Escuela Nueva en la Argentina construyeron una visión de la infancia caracterizada por el reconocimiento del alumno a partir de su identidad de niño, supuestamente invisibilizada por el normalismo de corte positivista.

Finalizó Cucuzza (2017: 325) su artículo de forma poética diciendo que es “una nave que inicia su viaje cada vez que cruzábamos la puerta de un aula”, lo que recuerda a lo indicado por de Miguel cuando dijo que son los maestros quienes mantienen vivo y latente aquel espíritu escolanovista.

Este trabajo trató de recuperar una línea de investigación que estuvo presente en la historiografía argentina, como planteó Puiggrós (1996: 85) al decir que “los educadores que adherían a las modalidades de vanguardia no pertenecían a los mismos partidos y posiciones políticas, pero coincidían en sus posiciones pedagógicas”. La tradición de la historiografía escolanovista argentina siempre categorizó a este movimiento (si es que lo consideraba un

¹⁴ Pozo Andrés, M. M. (2017) “Desde L’Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los “centros de interés” decrolyanos (1907-1936)”. En *Revista de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia*, N° extraordinario, Madrid. Pp. 55-67.

movimiento) según sus posturas ideológicas o por su contraposición a las políticas educativas y el currículum de la escuela tradicional que predominó durante la modernidad, sin tomar el aspecto de sus propuestas pedagógicas y principios curriculares como eje de categorización o análisis.

Bajo esta premisa es importante atender a lo que indicó Pablo Pineau (1999), desde una mirada de la teoría de Bernstein, que la lucha dentro del campo de la pedagogía por la validez, veracidad, reconocimiento y la autoridad no responden directamente a cuestiones epistemológicas o políticas, sino a una complementariedad de variables entre ambas. “Sus resultados no sólo tienen manifestaciones en el plano de las ideas, sino también en el ámbito de las posiciones institucionales”. Esta conflictividad es producto de las negociaciones entre los grupos intervinientes, no es resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino que tiene origen en estos grupos socialmente identificables que a partir de sus conflictos, compromisos y alianzas van configurando el campo pedagógico que incorpora y amalgama tendencias contradictorias; resultados parciales de las luchas por la hegemonía entre los grupos dominados y dominantes. Aquellas propuestas que lograron imponer sus criterios son las que se convierten en la pedagogía dominante de aquel momento histórico. Pero también indicó que este proceso de constitución se articula mediante elementos puramente pedagógicos que se traducen en diversos discursos que se ponen a disposición de la pedagogía.

Atendiendo a esta forma de la constitución del campo pedagógico, comprendiendo que se construye a través de variables pedagógicas y políticas, siendo esta última el mayor eje que ha analizado este movimiento, se consideró interesante evocar el trabajo mencionado en la introducción de Marcelo Caruso.

Allí indicó que la Escuela Nueva fue un conglomerado de actitudes, doctrinas e intereses contrapuestos que no abandonó completamente la escuela como institución moderna e intentó moldearle a través de sus mandatos básicos de carácter científico y/o moral. Es así que se constituyó un movimiento de características más de diversificación que de unificación, siendo la variabilidad de su afiliación política un punto esencial pero no únicamente explicativo de su configuración. Porque estas mismas propuestas podían presentarse como reaccionaria y a la vez progresista en diferentes naciones gracias a la internacionalización del movimiento, debido a que principalmente se vincularon por su concepción paidocéntrica

como crítica a la escuela triunfante pero que derivó en diversas variables de propuestas pedagógico-didácticas que podrían ser a veces hasta opuestas (Caruso, M., 2016: 100)¹⁵.

Atendiendo a lo que indicó Pineau al sostener que la complejidad de este campo no puede ser explicada solamente por una variable ideológica o de afiliación política, se recuperó lo que indica Caruso (2016: 104) sobre la consideración de la variable curricular de las pedagogías escolanovistas que apareció como necesaria para comprender el lugar de estas iniciativas en el seno de la educación moderna. El autor interpeló a analizar algunas de esas propuestas que están plenamente incluidas en la tradición escolanovista para catalogarlas (no de forma definitiva) desde sus principios curriculares, o sea, desde su discurso pedagógico.

También ofreció una categorización (no definitiva) donde agrupó según las características de las propuestas escolanovistas desde los pensadores que le dieron origen:

- pedagogías renovadoras como Ferrière, Tolstoi, Cecil Reddie, Desmolins, que complementaron el currículum tradicional con espacios de desarrollo expresivo, social y técnico, diversificando el tipo de trabajo pedagógico que se emprende, un híbrido de tradicional y renovador en la formulación curricular.
- pedagogías de anclaje naturalistas/biologistas de Montessori y Decroly, que se caracterizaron por la determinación de los criterios del currículo establecidos por los enunciados sobre la naturaleza del niño que es una concepción que determina per se un currículum que puede denominarse sin ambages “naturalista puerocéntrico”, con fuertes enunciados científicistas y médicos.
- pedagogías individualizantes representadas por Claparède, Bovet, Piaget, que plantearon un código de determinación curricular según la diversidad de los individuos y una individualización didáctica de base en las investigaciones psicogenética.
- las pedagogías comunitarias de Lietz, Wyneken, Geheeb, Robert Baden Powell, que concluyen en una representación del orden donde la palabra comunidad aparece articulada y condicionada la construcción del currículo, respondiendo al imperativo de la organicidad, no conflictividad y orden natural atinente a la comunidad.
- las pedagogías del trabajo de Rupert Seidl y Kerschensteiner que critican la pasividad de la educación tradicional y de la separación del trabajo práctico de la formación

¹⁵ Esta idea también estuvo presente en *Qué pasó en la educación argentina desde la conquista hasta el menemismo* de Adriana Puiggrós (1996: 85) cuando reconoció que los “educadores que adherían a las modalidades de vanguardia no pertenecían a los mismos partidos políticos, pero coincidían en posiciones pedagógicas”, aunque no continuó su investigación sobre esta línea fue importante recuperarla como antecedente.

general. A su vez la desconsideración escolar de los procesos globales de trabajo por lo que planteaban un currículum determinado por la actividad denominada “trabajo”.

- las pedagogías pragmáticas representada por Parkhurst, Dewey, Klipatrick, Washburne, basadas sobre el principio del interés como gran operador curricular, configurado y articulado a través de tareas pragmáticas y del principio de la actividad, dando una determinación curricular colmada por la cuestión del hombre libre, activo y emprendedor.

El intento de Caruso (2016: 104) fue definir las a través de cuál es el principio de determinación curricular en juego, entendiéndolo como el grupo de enunciados que definen la compleja trama de saberes que constituyen al currículum:

- aquello que sirve como primer criterio de delimitación (qué entra en el currículum y qué se aparta).
- tipo de construcción (cómo se toman las decisiones curriculares: si solo las toman los técnicos, o intervienen los docentes o si hay representantes de la sociedad o solo del Estado)
- subdivisiones (si el currículum se organiza por materias, por años, por áreas, etc.)
- sistematizaciones en el espacio y el tiempo (cuánto tiempo se enseña y se aprende, dónde sucede)
- qué representación del niño y de lo educativo son las dominantes en cada caso como para haber generado una diferencia de situaciones y experiencias tan marcada.

Cucuzza (2017: 313) advirtió que este catálogo no es factible de aplicar en las expresiones de Escuela Nueva en Argentina, ya que las experiencias locales se manifestaron como heterogéneas adaptaciones con diversos grados de eclecticismo.

Esta observación estableció la vacancia para comenzar a construir un catálogo argentino de estas propuesta bajo la línea de análisis de Caruso considerando las características propias de la Escuela Nueva nacional, atendiendo a los elementos pedagógicos locales presentes en el magisterio argentino donde se mezclaron estas teorías vanguardistas internacionales con elementos positivistas y krausopositivistas ya presentes. A su vez, comprendiendo la marginalidad histórica del movimiento trabajado por Narodowski que interpeló a analizarla más allá del campo pedagógico hegemónico y atender también el desarrollo histórico de estas propuestas. Por último, comprendiendo que los discursos escolanovistas no buscaron ahondar principalmente en la política educativa sino que desearon desplazar la discusión al ámbito pedagógico-didáctico siendo una de las mayores claves de lo que algunos consideraron alternativas pedagógicas.

Por eso se consideró que reconocer más allá de sus afiliaciones temporales políticas las características que moldearon cada una de las diferentes alternativas pedagógicas brindadas por este movimiento, posibilitará redescubrir desde una nueva perspectiva la propia historia argentina y aquellas posibilidades educativas que se puedan recuperar.

El trabajo de Caruso más los aportes de Cucuzza, atendiendo a lo indicado por Sandra Carli, establecieron una nueva línea de investigación sobre el movimiento de la Escuela Nueva reparando en sus características y complejidades. Pero como también advirtieron que al entrar en los puertos latinoamericanos, y en especial la Argentina, este movimiento tuvo distintos matices por sus traducciones, interpretaciones y articulación con la tradición del campo pedagógico local y las discusiones intelectuales presentes en ese momento. Es por esto, que es relevante continuar esta investigación y proponer una metodología de trabajo que se adapte al objeto “Escuela Nueva” y sus particularidades en Argentina.

2.3. Una propuesta de trabajo para analizar el rumbo del barco, si fue real o solo una fantasía.

Atendiendo a las indicaciones sobre el análisis dado por Sandra Carli (2004: 369) uno de los primeros puntos que guían este análisis fue comprender que las influencias de los escolanovistas extranjeros pudieron haber sido interpretadas sin importar sus contextos de emisión u origen. Esto fue debido a que los propios condicionamientos del campo de producción en donde fueron creados y que los criterios locales de validación pudieron haber sido afectados por un desconocimiento mutuo, tanto en los campos de origen y dentro de los de recepción. Estas operaciones sociales involucradas son la transferencia, en la selección de lo que circula, en el mercado o en la apropiación de las ideas en el ámbito intelectual de recepción. Finalmente se encuentran la lectura y resignificación local dentro de su propio contexto de reelaboración y los propios procesos sociales e históricos en los que se encontraban inmersos en ese momento (Bacolla, N., Caravaca, J.; 2017). Las lecturas, traducciones y las implementaciones fueron dadas en un tiempo y en un espacio específico que pudieron influenciar en el receptor, entendiendo que es necesario contextualizarlos en su trama histórico social y en un campo pedagógico local distinto de donde se generaron las ideas escolanovistas, de un contexto particular que requirió diferentes propuestas y respuestas.

Se propone abordar las fuentes, o sea, la misma bibliografía que dejaron los actores como testimonio de sus experiencias o pensamientos, encontrar cuáles fueron las definiciones curriculares contextualizándolas desde su propia biografía como propone Carli, utilizando las herramientas que otorgan dos perspectivas de trabajo que pueden ser muy útiles: la circulación internacional de ideas de Bourdieu y de la teoría de la recepción, también desde la sociología de la cultura de Bourdieu pero conjugada con la sociología de la lectura y de sus soportes materiales de Roger Chartier con el fin de identificar cómo se dio la recepción de aquellos planteos extranjeros y la producción de nuevos significados.

Se supone desde esta perspectiva que en el caso argentino estas ideas pudieron haber sido desnacionalizadas e implementadas al ámbito local sin tener en cuenta sus campos de origen, hasta un mismo autor nacional pudo haber aprovechado diferentes teorías que podrían presentar contradicciones o podrían ser complementarias. También pudieron haber sido aplicadas distintas definiciones curriculares desde distintos posicionamientos políticos, tanto entre las diferentes ideologías de donde se originó como de donde se tradujo y, a su vez, como dentro de diferentes posicionamientos políticos nacionales.

Así finalmente se posibilitará preguntar sobre cómo se pueden sistematizar las experiencias e ideas de estos autores desde sus propuestas curriculares o pedagógicas-didácticas, inspirándose en las categorías de análisis mencionadas anteriormente pero alejándose de ellas para construir las propias. En función de redescubrir los aportes educativos más allá de las ideologías a las que se hayan suscrito, para enriquecer no solo el debate sobre la Escuela Nueva sino para recuperar aquellas experiencias que intentaron reformar a la educación dada durante la modernidad y que pueden llegar a ser útiles para guiarnos en la búsqueda de nuevos formatos escolares que respondan a las inquietudes actuales, ya sea posmodernidad, modernidad líquida o de la radicalización de la modernidad.

Aunque las categorías propuestas por Caruso se pueden presentar como una guía para la sistematización de la historia del movimiento escolanovista argentino se debe tener presente lo indicado por Cucuzza (2017: 313) cuando dijo “cabe señalar que no encontramos factible aplicar el “catálogo” de Caruso a la Escuela Nueva en sus expresiones en nuestro país; debido fundamentalmente a que las experiencias locales se manifestaron como heterogéneas adaptaciones con diversos grados de eclecticismo.” Bajo esta recomendación se debe tomar este catálogo como un antecedente internacional para crear uno nacional, pero se deberán encontrar nuevas variables de comparación para así poder abordar las particularidades nacionales y las interpretaciones dadas sobre las experiencias extranjeras, entendiendo que no siempre respondieron a un autor o propuesta sino, tal vez, a múltiples de ellas en la puesta en

marcha de sus proyectos pedagógicos. Comprendiendo su desarrollo dentro de un contexto histórico-social-político-disciplinar tanto a nivel nacional como provincial (prestando especial atención a las particularidades locales) en el cual fueron realizando sus obras.

Al comenzar a establecer estas respuestas se encontrarán relaciones de semejanza o diferencias entre las distintas propuestas pedagógicas-didácticas que irán más allá de (o sin siquiera considerar) las relaciones político-ideológicas, pudiendo también identificar los elementos o características locales en ellas. Para este aspecto del análisis será de ayuda ver cuál era el formato escolar, categoría propuesta por Flavia Terigi (2011), con el cual se podrá operacionalizar el abordaje a través de los dos modelos presentados, entendiéndolos como una operación intelectual de modelización que consiste en una formulación de carácter general sobre la resolución práctica de los aspectos sustantivos de la enseñanza en un determinado contexto didáctico. Estos dos modelos son el organizacional y el pedagógico. El primero refiere a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define, que posee una materialidad que plantea restricciones a la pedagogía surgida y es desarrollada en aquellas realidades organizacionales.

Este modelo ayudará a entender cómo buscaban la organización del currículum y la vida escolar en las diferentes propuestas a través de las sistematizaciones del espacio y del tiempo (si irrumpieron con el modelo organizativo dado, lo continuaron o intentaron modificarlo manteniendo ciertos parámetros), que enmarcan y restringen al modelo pedagógico. Este es entendido como una producción específica, que debe producir una respuesta a la pregunta de sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados de cierta manera al comando de un docente. Al sostener esta distinción se afirma que el segundo no se infiere del primero, no lo espeja, sino que debe ser producido.

Utilizar este concepto para el abordaje de las diferentes propuestas pedagógicas podría presentarse de gran utilidad para estrechar lo que Terigi (2011) reconoce como una gran distancia entre la proliferación de modelos organizacionales y la escasez de modelos pedagógicos, problema que dificulta las pretensiones de cambiar la escolarización, y enriquecer los enunciados que definen al currículum y los criterios de delimitación.

Terigi (2011) advierte que si se poseen diversos modelos organizacionales pero pocos modelos pedagógicos significa que hay insuficientes saberes pedagógicos y, en particular, saberes didácticos, para sustentar la enseñanza. También indica que el conocimiento que circula por los canales institucionales, llamado por ella como saber pedagógico por defecto, tiene problemas a la hora de concretar alternativas con algún poder instituyente. Siendo que las políticas educativas deberían no solo generar condiciones institucionales para atender las

problemáticas planteadas, sino también para hacerse cargo de acumular el conocimiento que requiere: conocimiento pedagógico y, en particular, conocimiento didáctico. Tal vez el análisis de estas propuestas alternativas a la educación tradicional puedan ser recuperadas para ayudar a solucionar el problema planteado aquí por Terigi, recobrando conocimientos pedagógicos y didácticos creados en la historia educativa argentina que buscaban precisamente generar nuevos modelos pedagógicos, trayendo viejos elementos a los canales institucionales de los actuales magisterios y profesorados.

Anteriormente se mencionó que para poder iniciar el análisis de la característica de mundialización trasatlántica y de marginalidad de los diferentes modelos propuestos se tomará la perspectiva de Pierre Bourdieu (1999) sobre la circulación internacional de ideas que otorga varios elementos para abordar el tema en cuestión. En primer lugar, toda internacionalización de ideas en los campos de las ciencias sociales se establecen dentro de una escala nacional, por lo cual, indica la primera frontera geográfica real ya que “las precisiones de las demandas o de las coacciones sociales se ejercen sobre todo a la escala de la nación, a través de todas las solicitudes y de todas las incitaciones materiales y simbólicas que se utilizan en el seno del espacio nacional” (Bourdieu, P., 1999: 121), donde se encuentran las oposiciones y donde se realizan las divisiones. Esto indica la escala en la que se moverá la investigación.

Por otro lado, una característica presentada por Bourdieu es aplicable al escolanovismo en general, y en particular al argentino, cuando menciona que se establecen intercambios de ideas entre marginales en el campo en relación a la corriente dominante, indicando que generalmente estos marginales “son frecuentemente recién llegados, introducen en el campo disposiciones subversivas y críticas [...] que los obligan a romper con el establishment académico; [...] toman prestado frecuentemente armas de movimientos extranjeros, contribuyendo así a la internacionalización del campo de las ciencias sociales” (Bourdieu, P., 1999: 122).

El autor (Bourdieu, P., 1999: 161) continuó diciendo que en esta internacionalización hay factores estructurales generadores de malentendidos, a los cuáles hay que atender para lograr una verdadera validación del capital simbólico del campo. En primera instancia que los textos o ideas nacen en un contexto histórico y nacional que al ser exportados suele ignorarse y así mal interpretarse, ya que la contextualización de ellos es parte del surgimiento de la idea y las causas que la crearon, descontextualizar esto puede llevar a distintas interpretaciones y diferenciarse hasta de la misma interpretación del autor.

Por otro lado, estas ideas al ser importadas se insertan en campos de producción desiguales y se reinterpretan a través de dos operaciones sociales: la selección, que no es solo la elección de qué publicar, traducir o importar, sino también juega la disponibilidad y la posibilidad de traducción. La otra operación es el marcado, donde quien o quienes importan se apropian del texto y le anexan o impregnan su propia visión y la insertan en una problemática inscrita en el campo de recepción que, usualmente, no realiza el trabajo de reconstrucción del campo de origen y que le aplican a la obra categorías de percepción y de problemáticas que son producto de un campo de producción diferentes. Por eso, hace referencia a la importancia del proceso de desnacionalización de las ideas, ya que todas las ideas están inmersas en el nacionalismo donde surgieron y desnacionalizarlas puede ser algo sumamente arduo.

Se debe entender dentro de este proceso lo que indicaron Bacolla y Caravaca (2017: 6) al decir que “la densidad de la esfera intelectual y cultural donde interactúan una multiplicidad de actores, instituciones, tradiciones culturales, cuyos lazos a veces exceden en mucho la mera circulación de algunos textos, autores o teorías, dando relevancia no solo a las ideas sino a su vez al sistema particular de autoridades y validaciones relacionadas con las posiciones que ocupan estas figuras en su lugar de origen”, una idea de argumento de autoridad.

A su vez, llaman al recaudo sobre las condiciones más azarosas o no intencionales en esos procesos de circulación intelectual, a veces ligadas a trayectorias biográficas tanto individuales como colectivas muy particulares. Emergiendo no sólo el rol de las instituciones sino de los espacios informales, los actores, la fusión de proyectos personales con otros institucionales como parte de estas múltiples condiciones del tránsito de experiencias y de ideas; remitiendo a los soportes materiales que corporizan su posibilidad u oclusión. Ejemplo de estos pueden ser organismos internacionales, agencias diplomáticas pero también experiencias en el exilio, estancias de formación u observación en el extranjero y las prácticas de las visitas culturales (Bacolla y Caravaca, 2017: 7).

Esta perspectiva de la internacionalización de las ideas ayudará a entender el proceso de importación de las mismas por parte de los autores argentinos, explicar ciertas contradicciones y comprender por qué surgen propuestas eclécticas, hecho principal que caracterizó al movimiento, al punto de ser uno de los factores constitutivos. A su vez ayudará a poder categorizar a los autores argentinos, entendiendo las relaciones de poder implicadas, las lecturas propias de los referentes, la influencia de su propia biografía, los contactos internacionales que la influenciaron y qué instituciones o estados estimularon o no la circulación de estas ideas.

Por último, se utilizarán los aportes de la teoría de la recepción en el abordaje sobre la lectura que los autores a analizar hicieron sobre los textos, experiencias e ideas extranjeras. Entendiendo que al interrogar los fenómenos de recepción en el contexto más amplio de una historia intelectual y cultural de esos textos, de sus modos de circulación, de sus efectos sobre la cultura en general y también sobre otros campos disciplinarios. Evitando el anacronismo que consiste en transferir al pasado una visión presente de un determinado autor, escuela o tradición de pensamiento, no acercarse al fenómeno desde la visión más corriente o extendida de dicha tradición de pensamiento sino desde el interrogante sobre quiénes eran esos autores en aquellos años.

Se debe comprender que la recepción de una obra es un proceso mediatizado por factores textuales, pero también extra-textuales y que está sujeta a determinadas condiciones culturales e institucionales, en especial, a la existencia de vehículos o agencias comprometidas en su promoción y que incluye individuos interesados e investidos de las destrezas y habilidades necesarias para su difusión, medios de comunicación (libros, artículos, editores) y centros de difusión (instituciones académicas o extra-académicas). Hay otro aspecto en esta medición que es que una obra es mediatizada por la intervención de uno o más intérpretes y que esa medición suele ser por decisión o por la suerte misma.

Metodológicamente se debería dar respuesta a las preguntas de ¿quién lee? ¿Quién traduce? ¿Quién difunde? ¿Quién interpreta?, pero también ¿contra quién se lee, se traduce o se interpreta? Es necesario entonces tener en cuenta no solamente las propiedades sociales del receptor sino también las propiedades del campo ideológico en el que tiene lugar la recepción, o el estado del campo cultural, las relaciones de fuerzas entre sus unidades componentes, las luchas y las cosas que están en juego en esas luchas. Entendiendo que los actos de recepción son también actos de una batalla cultural por la imposición de una determinada visión (Blanco, 2008).

Para comprender estas cuestiones extra-textuales se debió recurrir lo que indicó Bourdieu (Silva, R.; 2003: 175) sobre el momento de la lectura donde permanecen fuertemente presaberes (más allá de su propia materialidad, se encuentran aquellos productores de sentido y de valorización de la obra como los críticos, editores, académicos, jurados, consumidores aptos, etc.) que no se vinculan directamente con la obra pero que sin embargo orientan la recepción. Los textos suelen circular a menudo sin su contexto y son insertos en campos de producción diferentes, donde son reinterpretados en función de la estructura del campo de recepción (Jurt, J.; 2015: 231).

Por lo cual se comprende que la función que cumplía en el campo de origen es ignorada en el proceso de transferencia (circulación internacional de ideas) mediante las operaciones sociales (selección, marcado y lectura) donde los lectores aplican categorías de percepción y problemáticas de su propio campo (Jurt, J.; 2015: 231). Esta adaptación estratégica de los enunciados discursivos se da desde un sentido práctico en el campo social de manera inconsciente o preconsciente, entendiendo que los lectores leen desde su propio habitus¹⁶ (o sea dentro de su propia estructura social y simbólica). Este a la vez es productor de prácticas sociales simbólicas e ideológicas que construyen una gramática generadora de prácticas (que media entre las relaciones socialmente objetivas y los comportamientos individuales, o sea esquemas inconscientes) pero que a su vez interioriza las condiciones objetivas y de las estrategias de adaptación de los actores a un campo (Alonso Benito, L. E.; 2004: 220).

Advirtiendo que la categoría de habitus podría llevar a un reduccionismo donde la única posibilidad es la reproducción del mismo fue necesario traer a colación lo que Michel de Certeau advirtió: que la comunicación también es cooperación y donación, es reproducción pero también es reconstrucción, reelaboración e incluso invención a partir de materiales preexistentes. Cada producción del campo cultural es una reelaboración, una redefinición desde la experiencia, que implica no sólo aceptación sumisa, sino resistencia creativa. La apropiación de los textos y discursos por los sujetos sociales se da dentro de una progresiva lucha por la reposición del texto y el control de sus significados en la batalla cultural, es decir contra quién o qué se lee (Alonso Benito, L. E.; 2004: 226).

También, fue importante complementar esta perspectiva con una indicación de Roger Chartier (1999) que invitó a indagar sobre la circunstancia en la cual el lector se apropia del texto desde sus formas materiales y de las propias prácticas de los lectores más allá de su campo cultural como lo entiende Bourdieu. Entendió a la lectura como una práctica donde se encarnan ciertos gestos, espacios, hábitos, influenciada por los contrastes de la época del lector, sus competencias lectoras pero también por las normas y convenciones de lectura que contribuyen en la construcción del sentido o del significado. Comprendiendo además el lugar de la historia del objeto por el cual fue transmitido el texto (entendiéndolo como objeto escrito) donde se ponen en juego otros factores que influyen en la construcción del mismo. Donde a su vez otros sujetos aparte del productor intervienen en su construcción refiriéndose a las posibilidades técnicas de la época y las normas para la producción o edición.

¹⁶ Entendido Habitus como un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructura estructurada predispuesta a funcionar como estructura estructurante, es decir como principio generador y organizador de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, P.; 2007: 88)

Concluyendo, esta perspectiva dará auxilio al momento de entender la situación subjetiva de cada autor al momento de recepcionar un texto o una idea, o del proceso de cómo los recepcionó. Se diferencia de la circulación internacional de ideas porque hace hincapié en la propia lectura que realiza el lector dentro de su contexto histórico, social y disciplinar, atendiendo así a las particularidades locales (nacional, provincial y localidad), las intenciones personales y la propia creación narrativa del discurso pedagógico de los autores que puede componer elementos de corrientes diferentes, hasta opuestas, generando un eclecticismo que no necesariamente encierra una coherencia. En sí, ayudará a comprender de qué manera influenciaron los pensadores extranjeros y cómo lo adaptaron al propio contexto nacional teniendo en cuenta los elementos que allí estaban presentes, tanto en la historicidad del autor como del propio campo pedagógico argentino.

2.4. Amarrando. Reconociendo puertos argentinos.

A lo largo de este trabajo se ha visto a la Escuela Nueva como un objeto de estudio que escapa de las definiciones, y en Argentina particularmente se complejiza por ser una argamasa de elementos escolanovistas, normalistas y, hasta, positivista o krausopositivistas que convivían en las propuestas e ideas de aquellos que promovieron este movimiento en el país. Esta característica de heterogeneidad y eclecticismo presenta un desafío al momento de intentar responder qué fue la Escuela Nueva argentina, si fue un aglomerado de ideas reformistas, o un movimiento reformador de la escuela tradicional, o discursivas que nacieron dentro de la propia escuela moderna y fueron parte de su configuración y triunfo.

En una primera instancia su historiografía la presentó como ensayos y experiencias antipositivistas, siendo el representante de esta postura Solari. Pero si se comprende que el positivismo también fue un intento de reforma de esa escuela jesuítica que estaba tomando predominio llevaría a reinterpretar que las propuestas escolanovistas son también otro intento reformador (opuesto tal vez al positivismo) de la escuela tradicional. Podrían considerarse como dos reformas que buscaban predominar en el campo educativo.

Surge posteriormente una nueva visión sobre este objeto de estudio que alejándose de la postura como reacción antipositivista las presenta como alternativas pedagógicas al normalismo triunfante. Tuvo su inicio desde los estudios de *Historia de la Educación argentina* de Adriana Puiggrós que metodológicamente aborda a estas posturas conceptualizándolas como estas alternativas pedagógicas que realizaban propuestas

contrahegemónicas en puja por establecerse como dominantes. Desde esta perspectiva se aborda a estas alternativas a partir de su relación al discurso hegemónico, entendiéndose como luchas subalternas categorizadas en una primera instancia por sus afiliaciones políticas e ideológicas para ser posteriormente recategorizadas según su posicionamiento ante la hegemonía educativa del normalismo. Esta perspectiva tuvo una gran difusión en las investigaciones del escolanovismo argentino donde muchas de ellas llevaron sus análisis a los campos locales y provinciales para analizar las alternativas propuestas allí. Algunos de estos estudios recurrieron a la teoría de la reconfiguración del campo pedagógico de Bernstein, pero continuaba el análisis a través de los modelos hegemónicos, es decir, según su posicionamiento en el campo educativo en general.

Esta perspectiva ha sido enriquecedora para comprender el lugar de la Escuela Nueva en la construcción de los discursos pedagógicos oficiales, en la configuración de nuestro campo educativo, entendiéndose también como en estas alternativas convivieron con postulados de otras propuestas: normalistas, positivistas, krausopositivistas, dándole una originalidad propia a entender. Pero este abordaje siguió la línea de categorizarlos desde su aspecto político-ideológico o político-educativo y no desde su aspecto pedagógico-didáctico. Como indicó Pablo Pineau la complejidad del campo educativo no se puede explicar únicamente desde la perspectiva ideológica sino también desde sus influencias en los discursos pedagógicos en su configuración.

Lo que conllevó a que sea necesario abordar los aspectos pedagógicos-didácticos de estas propuestas para alcanzar un mayor entendimiento de las mismas y generar un nuevo eje cartesiano de análisis que atravesase al ya abordado posicionamiento político educativo. Se hizo imperativo entonces volcar el análisis sobre estos discursos pedagógicos y las propuestas curriculares que intentaron llevar adelante. Reconociendo cuáles fueron principalmente las prácticas y metodologías que se pusieron en juego dentro de su modelo pedagógico, al igual de qué ideas o principios que los configuraron. Sin dejar de lado la atención de cómo el modelo organizacional afectó su composición, entendiéndose que estas metodologías o ideas pedagógicas podrían estar inspiradas o influenciadas por otros pensadores.

Se presenta como importante abordar este aspecto recuperando una característica de la Escuela Nueva en la Argentina: su marginalidad en la historiografía educativa argentina como indicó Narodowski. Atendiendo a esta cuestión, tal vez sea necesario cambiar el enfoque y analizar a estas propuestas más allá del campo dominante, sino desde su propia existencia, marginal y subalterna, tratando de recuperar su propia identidad más allá de su relación contrahegemónica. Basarse en la hipótesis de que estas propuestas generaron un

movimiento reformista, que más allá de su diversidad ideológica, tuvo puntos de unión a nivel de propuestas curriculares y encontrar en qué se asemejaron y diferenciaron, atendiendo siempre a cuáles fueron sus influencias escolanovistas extranjeras y cuáles fueron las expresiones locales propias.

Esto llevará no solo a un entendimiento más propicio del escolanovismo argentino sino a recuperar modelos realizados en Argentina para enriquecer las propuestas actuales de formatos pedagógicos que se pueden adaptar a distintos formatos organizacionales para responder a las necesidades educativas actuales, revaluando aquellos supuestos curriculares que se han reproducido en la tradición educativa, incluida la nacional. Entendiendo la interacción de los conceptos de Flavia Terigi como categorías de análisis al momento de abordar la investigación de estas experiencias.

En este punto es menester recuperar las palabras de Sandra Carli, “desde el punto de vista historiográfico resulta necesario atender tanto el análisis focalizado de las experiencias (entre otras la de Olga Cossettini en Santa Fe o la de Celia Ortiz de Montoya en Entre Ríos) como a las biografías de los educadores. En las biografías es posible leer las formas de circulación de las ideas, la transmisión y replicación de la experiencia local en otras experiencias, los efectos contaminantes: conexiones, intercambios directos entre figuras, circulación de textos, experiencias pedagógicas que ofician como modelos, etcétera”.

Los tres casos que se abordaron han sido seleccionados siguiendo el criterio de encontrar un representante de las diferentes posiciones que Adriana Puiggrós ha categorizado según su posicionamiento contra el modelo hegemónico, en pos de no relacionarlos según sus posiciones ideológicas y políticas sino en cuanto a sus propuestas pedagógicas. A su vez, cada una representa una postura política distinta según el contexto político vivido, y que se dieron en distintos puntos del país. Dentro de las posiciones orgánicas se abordará a Clotilde Guillén de Rezzano, quien ha influido en el discurso oficial durante la década infame y ha realizado un ensayo en Buenos Aires que ha sido reconocido por varios historiadores de la educación como se ha analizado anteriormente. Dentro de las posiciones transgresoras se abordará la experiencias de Celia Ortiz Arigós de Montoya, primera Doctora en educación de la Argentina por la Universidad de La Plata, que realizó un ensayo de escuela activa en el mismo corazón del normalismo: la Escuela Normal de Paraná, y fue abruptamente clausurada. Por último, dentro de las corrientes radicalizadas se seleccionó a Florencia Fossatti, militante comunista que fue directora de la primaria anexa de la Escuela Normal de Mendoza, que realizó una experiencias de gobierno infantil que fue censurada y juzgada por el gobierno de facto.

Dentro de estos tres ejemplos se centró principalmente en la figura de Ortiz de Montoya, no solo por ser el punto medio entre las otras dos posiciones o por haber establecido su propuesta en la cuna del normalismo (con todo el conflicto que esto conlleva) mediando entre ambos discursos (característica que marcó al movimiento como hemos visto), sino como indica Sandra Carli (2002: 205) su obra expresa una de las versiones de la escuela nueva más representativas de la etapa de experimentación. Reconocida como aquella que logró hacer de puente entre las influencias de corrientes pedagógicas innovadoras y el magisterio de la época, posibilitando la instancia de bisagra entre dos concepciones del quehacer técnico-profesional bien diferenciadas que se estaban disputando en aquel momento, el maestro normalista y el de un nuevo sujeto que emerge: el profesor universitario o pedagogo. Podría considerarse como una auténtica generadora de una discursividad y de una práctica pedagógica-intelectual nueva que se desarrolló en la mismísima Escuela Normal del Paraná (Román, M. S.; 1999: 202). En el próximo punto se profundizará en esta figura y por qué se ha tomado como eje central en esta primera investigación. En tanto a las experiencias de Guillén de Rezzano y Fossatti se limitó a describirlas brevemente en función de poder realizar el ejercicio comparativo con la propuesta de Ortiz de Montoya y poder generar unas primeras nociones de semejanzas y diferencias entre estas tres posturas.

No es casual que los tres casos seleccionados sean mujeres ya que en los inicios del sistema educativo argentino se consideró al género femenino como el que naturalmente estaba preparado para la educación de los niños debido a su relación directa con la crianza y los labores domésticos. Como promulgó la Directora de la Escuela Normal de Maestras del Sena D. Biolltery al referirse a aquellos que poseían reservas sobre el movimiento femenino que cada vez tenía más participación en la escolaridad les indicó que las maestras:

“crecen sin riesgo para el bien público, con la complicidad del sentimiento general favorable a todo lo que concierne al niño y unánime en este punto: la mujer es naturalmente educadora. Lo es, porque ella es la madre, porque la aptitud educadora corresponde a la función maternal.” (Biolltery 1915: 5).

Define más adelante a la maestra como a la educadora fuera de la familia, a esta mujer que con sus capacidades maternas los recibirá no solo con su formación docente sino con esas virtudes aparejadas a esa maternidad denunciada: amor incondicional, abnegación, paciencia, bondad, etc. Pero también se debe entender el momento histórico donde ella pronunció su

discurso, ya que en forma de gratitud también denunció ocultamente que gracias a estos espacios se creó:

“Una cultura intelectual que les ha permitido obtener grados universitarios elevados, les ha abierto la carrera del profesorado [...] su entrada a los consejos de enseñanza en que está comprendido el Consejo superior, en las delegaciones cantonales, su acceso a las funciones de la inspección sobre todo de la inspección primaria, pueden contarse dentro de las conquistas más honrosas y más útiles del feminismo” (Biolltery, 1915: 11).

Comprendiendo lo que indicó la Confederación de Educadores Argentinos a través del trabajo dirigido por Fabián Felman (2009: 15) desde los inicios del sistema educativo argentino se ha aparejado a la enseñanza escolar al sexo femenino por sus condiciones naturales y su educación doméstica. Hubo políticas focalizadas para el ingreso a las escuelas normales de parte de las mujeres para aumentar la cantidad de maestras, comprendiendo que esta formación era considerada de menor categoría que la recibida en los colegios nacionales. En una sociedad polarizada por los movimientos migratorios y la influencias de ellos que de a poco estaban generando su espacio de poder en contra de las familias tradicionales vinculadas a los terratenientes, ganadería y el poder colonial, muchas familias de comerciantes y empresarios inmigrantes vieron en esta formación la posibilidad de un mejor posicionamiento social a través del matrimonio obtenido al tener una hija más educada. Pero también para muchas mujeres de distintos sectores sociales se presentó como la posibilidad de una educación formal, un desarrollo profesional (a pesar de la precariedad de las condiciones laborales, los abusos y autoritarismos) convirtiéndose en un paso dentro del largo y arduo recorrido a la emancipación femenina e igualdad de derechos.

Pablo Pineau (2011: 19) ejemplificó, entre otras cuestiones, las desigualdades de género que se vivían en las escuelas argentinas:

“una mujer podía ser maestra de un niño. Esto favoreció a la feminización, porque se intentaba que las escuelas fueran mixtas y las aulas mixtas. Entonces, obviamente, hay un mercado laboral mucho más favorable a la mujer que al hombre, por eso había mayor demanda de mujeres maestras, los hombres eran menos. Generalmente, lo que pasaba era que el hombre que se ponía a trabajar de maestro ascendía rápidamente a un cargo superior”.

Y entiende que, aunque demuestra confianza en el buen obrar de la mujer y se podría considerar feminista para la época, detrás de la feminización de la docencia argentina estaba Sarmiento desde los cimientos del sistema educativo, y lo manifestó con la famosa frase “Para educar al pueblo bien y barato nada mejor que las mujeres”¹⁷ (Pineau, 2011: 23).

La posibilidad de obtener un trabajo remunerado y que poseía prestigio social significó un lugar para el desarrollo profesional específico de la mujer que le permitió la expresión de voces históricamente silenciadas y una posición de difusión, promoción y lucha del ideario igualitario (Felman, 2009: 25). Este trabajo, aunque no haya tomado como variable de análisis el género, posee también la finalidad de aportar al reconocimiento de estas voces que fueron más que las “tías buenas” como caricaturizó Freire. Estas mujeres dieron una gran labor intelectual y profesional, y su recuperación enriquece el patrimonio de la colectividad femenina dentro de la historia argentina

En los siguientes capítulos se utilizó el método biográfico-narrativo para comprender y describir la obra educativa en torno a su experiencia subjetiva y a su contexto social e histórico, comprendiendo a su vez el estado en que se encontraban los pedagogos como disciplina a nivel nacional y sus influencias internacionales. En palabras de Ortega y Gasset: “Frente a la razón pura psico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia” (Bolívar, 2001:19). Partiendo de esta concepción se contó la historia y se analizó la obra educativa de tres escolanovistas argentinas de primera mitad del siglo XX, para reconocer cuáles fueron sus modelos organizacionales y pedagógicos encontrando así las diferencias y semejanzas entre las diferentes posiciones de los pensadores analizados, mostrando también las particularidades en caso que corresponda.

Es por esto que se propuso el abordaje a través de las teorías de la circulación internacional de ideas y de la recepción, que auxiliaron a comprender estas propuestas que nacieron en las fronteras del campo pedagógico, allí donde se crearon en la marginalidad, para abordarlas directamente desde su propia idea más allá de su relación con el normalismo hegemónico, entendiéndolas no como alternativas sino como un en sí mismo, como una propuesta acabada en sí misma.

¹⁷ Es necesario aclarar que el autor se centra en la parte de “educar bien”, o sea, en la confianza absoluta de la profesionalidad femenina, indicando que muchos se centraron en la palabra barato, donde se marcó otro aspecto de la desigualdad de género. Es importante rescatar la primera parte de esta frase para comprender más acabadamente la idea de Sarmiento.

La aplicación de la categoría de análisis del formato escolar, en sus modelos organizacional y pedagógico, permitió poder centrar la investigación sobre los procesos de reelaboración o recreación de las ideas escolanovistas extranjeras. A su vez, sirvió para reconocer las características propias de las propuestas pedagógicas llevadas adelante en cada experiencia, y cuáles debieron ser las adecuaciones organizacional que debieron realizar. Pudiendo poner el foco en el modelo pedagógico que era el campo donde el escolanovismo pretendió llevar el debate educativo.

Atendiendo a estas categorías se pudo establecer relaciones de diferencia y semejanza entre las diversas experiencias. Así se generó una aproximación a las variables que permitieron realizar una sistematización de las diferentes propuestas, esperando futuramente alcanzar una categorización desde los aspectos pedagógicos-didácticos del escolanovismo argentino.

Atendiendo a la advertencia de Cucuzza de que tal vez no es posible aplicar la categorización presentada por Marcelo Caruso, pero siguiendo la hipótesis de que sí se podrán establecer relaciones de semejanza y diferencia. A su vez se reconoció las inspiraciones en otros autores ubicándolos en el momento y contexto de lectura, y cuáles fueron las autenticidades propias comprendiendo las influencias de los campos locales, sobretodo los provinciales como han ido demostrando diferentes trabajos en su historiografía.

Se consideró correcto cuando Marcelo Caruso (2016: 131) indicó que la Escuela Nueva merece una mayor investigación para poder ver la posibilidad de responder qué fue: una fantasía de los deseos de pedagogos a otra posibilidad que la escuela triunfante o un barco que busca otros destinos en un viaje constante de perfectibilidad. Si realmente han otorgado otra posibilidad educativa o escolar se presentó entonces el interés de recuperar estas experiencias a la luz del contexto actual donde predomina una crisis de autoridad de la hegemonía escolar dominante. Aspirando a que este enfoque metodológico pueda brindar una nueva interpretación que enriquezca este debate, esperando que también brinde nuevas herramientas para auxiliar y enriquecer el actual campo pedagógico.

Tal vez se descubra con el tiempo que Luzuriaga (1958: 8) tenía razón cuando dijo que “si por los críticos momentos que vive hoy el mundo parece que la nueva educación ha sufrido una demora en su marcha, ésta es puramente ocasional, momentánea, y el navío seguirá su ruta con la misma velocidad anterior tan pronto la verdadera paz vuelva al mundo”, o habrá sido simplemente un componente de la escuela triunfante que será modificada cuando no pueda sostener su triunfo porque las eras seguirán cambiando y la modernidad también.

3. Celia Ortiz de Montoya y su Escuela de Creación

3.1. Biografía y contexto político social de su Ensayo

En este primer apartado se buscó reconocer cuál fue el trayecto biográfico de Celia Ortiz de Montoya y su contexto político-social junto a su campo disciplinar. Esto permitió identificar los momentos de selección de ideas y entender cómo se dio la recepción de las mismas. Estableciendo así también los factores que pudieron influir en su lectura y reelaboración de estas ideas dentro de su propio campo local.

Celia Ortiz de Montoya nació en Paraná, Entre Ríos, Argentina, el 27 de noviembre del año 1895, hija mayor del matrimonio Samuel Ortiz Soler y Armina Inés Arigós Ortiz¹⁸, su nacimiento tuvo lugar en el marco de una familia de sólida posición económica y social en la provincia de Entre Ríos, como apreció Beatriz Bosch: "Nacida en un hogar opulento, pudo inclinarse por apetencias frívolas o materiales. Ella optó, empero, por el mandato del espíritu. Escuchó tempranamente el llamado inspirador, arriesgó en seguirlo con fervor y valentía, sobreponiéndose a arraigados prejuicios sociales" (Ortiz de Montoya, 1971: 7).

Tras sus estudios con maestras partículas y una escolarización en diferentes instituciones egresó finalmente de la educación primaria en la Escuela Normal de Paraná. Allí concluyó los estudios secundarios y le fue otorgado, en el año 1915, el título de Maestra Normal (Ortiz de Montoya, 1979: 3). Algunos de sus docentes fueron Demetrio Méndez, Eduardo Lafferrère, y el ingeniero Menegazzo, quienes fueron los primeros que alimentaron su deslumbramiento por la educación (Pró, 1973: 285).

Esta fue una etapa que arraigó fuerte en ella y le marcó un camino a seguir. De aquí surgió el culto a sus maestros normalistas, como Rita Latallada de Victoria, Sara Figueroa, César Castro y César Blas Pérez Colman. Fue por aquel entonces cuando despertó una intuición que le indicaba que la didáctica debía enriquecerse de técnicas para atraer la atención del alumno, sacarlo de la abulia y retenerlo en el aula; más allá de las exigencias disciplinares reconoció, a comienzos del siglo XX, la importancia del estímulo (Longo, 2009:78).

Por estas razones y buscando las respuestas al cómo, para qué y por qué educar, misterio al cual se abocó toda su vida (Longo, 2009:78), decidió continuar sus estudios superiores en la Universidad Nacional de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina), en donde obtuvo el título de Profesora de Pedagogía y Filosofía en 1918, tras cursar sus estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación de dicha universidad (Manganiello, 1981: 194).

¹⁸ Podrá conocer su genealogía en: Guzmán, C. A. (2013) *Historia genealógica de la familia Guzmán Ubach - Zapata Icart*. Buenos Aires, Editorial Dunken. Pp. 292-293.

En esta juvenil etapa vivió un deslumbramiento intelectual al establecer contacto con grandes maestros de la pedagogía, la historia y la literatura, siendo muchos de ellos sus docentes, como Ricardo Rojas, Joaquín V. González y Carlos Saavedra Lamas, y con especialistas de renombre europeo entre los que se pueden nombrar a Víctor Mercante, Alejandro Carbó, Leopoldo Herrera, Alejandro Korn, Coriolano Alberini, Leopoldo Lugones, Arturo Marasso y Rafael Alberto Arrieta¹⁹.

Es durante estos estudios cuando comprendió que su perfeccionamiento requería del conocimiento de los clásicos y los modernos: Homero, Heródoto, Plutarco, Platón, Aristóteles, Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe, Schopenhauer y Richter, lo que demuestra su interés en la filosofía, constante que la acompañó durante toda su vida.

Tras obtener su título de profesora, decidió continuar su desarrollo profesional en la Universidad Nacional de La Plata finalizando su doctorado en 1921²⁰. En el año 1930 presentó su tesis y así se graduó, con una nota sobresaliente, de Doctora en Educación convirtiéndose en la primera argentina en alcanzar la mayor distinción en esta especialidad (Manganiello, 1981: 194).

En 1922 ingresó con el cargo de docente interina en las cátedras de Historia de la Educación, Didáctica General y Práctica de la Enseñanza en la recientemente creada Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de la Universidad Nacional del Litoral (UNL)²¹. Al mismo tiempo que dictaba estas cátedras, escribió su tesis doctoral titulada *Necesidades de la Reforma de la Educación Nacional*, en la cual profundizó un ensayo que ya había escrito en 1917 para la Gaceta Universitaria: “Necesidad de una Ley Orgánica de Instrucción Pública”, uniéndose así a la postura de otros autores que manifestaban la urgencia de una regulación integral de la educación formal argentina (Longo, 2009:82).

El contexto en el que se desarrollaron sus estudios académicos y sus primeros años como docente estuvieron marcados por la tensión entre posturas pedagógicas antagónicas, iniciadas por el año 1906 en los comienzos de la joven Universidad. Esta tensión se daba entre aquellos que defendían una tradición normalista de cariz positivista, que establecía un vínculo pedagógico basado en los principios de orden, de jerarquía y de autoridad. Antagonistas a

¹⁹ En los trabajos de Sara Alí Jafella (2004 y 2007) se puede profundizar las tensiones que se vivió en la UNLP entre las corrientes positivistas y escolanovistas, contexto en el que se formó la Doctora Montoya y que dejó una profunda marca en su formación profesional. Donde las propuestas positivistas del Colegio Universitario se oponían a las fomentadas por el Departamento de Ciencias de la Educación de características renovadoras.

²⁰ En el artículo “Cien años del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata” Myriam Southwell (2019) relató algunas experiencias de su formación en aquella institución.

²¹ Creada por la Ley 10861, el 18 de marzo de 1920, bajo el ministerio de Salinas. Allí mismo se asignó a Paraná, en mérito de su tradición pedagógica, la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas, sobre la base de la Escuela Normal de la Nación ya existente (Montoya, 1933: 68).

esta postura estaban las pujantes corrientes renovadoras provenientes de los diferentes matices del escolanovismo, las cuales proponían una revitalización pedagógica, postura vehementemente impulsada, desde que ingresó a la Universidad del Litoral, por la Doctora Montoya (Román, 2001:5)²².

Estas diferentes propuestas tenían en común la búsqueda de la democratización de las prácticas educativas que, sintéticamente, se caracterizaron por los siguientes conceptos: libertad del alumno, distensión con respecto al trabajo en el aula y horizontalidad en la relación docente-alumno dentro de la actividad pedagógica, reconocimiento de la autonomía y centralidad de los alumnos con respecto al normalismo positivista y educación basada en sus intereses (Román, 2001:5).

Esta oposición entre las partes se denotó en dos actitudes distintas frente al mismo hecho: la creación de una institución universitaria especializada en educación en la Universidad del Litoral, que tuvo a la Escuela Normal como base, que estaba anexada a la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales, convirtiendo a ese edificio en un metafórico campo de batalla, bastión a mantener²³. Por un lado se encontraron aquellos que realizaron la reforma escolanovista que eran provenientes de otras ciudades, principalmente de Buenos Aires y La Plata, que fueron los representantes del espíritu de la transformación impulsado por el Gobierno nacional radical. Por el otro lado estuvieron los normalistas y, en general, la mayoría de los paranaenses que, si bien se regocijaron de que los cursos superiores tuvieran categoría universitaria, insistían en que la Escuela Normal era de mayor importancia, aunque en realidad se la denominó la “Escuela Normal Anexa”. Los primeros abogaron por la necesidad de renovar las viejas instituciones educativas para mejorar su nivel, en cambio los normalistas consideraron el cambio como un reconocimiento jerárquico, pero que conservaba el espíritu de la “Casa de Torres”, que representaba los años dorados de la Escuela Normal de Paraná.

Los dos grupos compartieron la Institución de base, pero mientras algunos buscaron la proyección para afectar la educación argentina, casi idealizándola, los otros buscaron seguir revalorizando la trayectoria histórica, procurando mantener lo que ya consideraban tradiciones. Los primeros se ilusionaron creyendo en un porvenir donde se daría la

²² Este contexto de disputa pedagógica dados en la UNL y en la Escuela Normal de Paraná tuvo una similitud a la situación en el cual se formó universitariamente Montoya durante su estancia en La Plata.

²³ Uno de los ejes de la obra educativa se basa en la búsqueda constante de la creación y mantenimiento de la Facultad de Ciencias de la Educación, tema en el que siguió militando por muchas décadas como se denota en su *Curriculum Vitae* y la publicación de Ossanna en *Historia de la educación en Entre Ríos: Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná. Primera parte hasta 1973*. (2012).

realización de nuevos ideales y tendencias; pero también se encontraban los fieles al viejo espíritu normalista, aferrados a la tradición considerada como el *súmmum* del saber y de la actividad educativa. A pesar de que ambos grupos buscaron objetivos diferentes tuvieron en común el anhelo de una mejora en la formación del magisterio, hecho que se resolvió con la creación de la Facultad (Ossanna, 2012: 80).

La propuesta de formación de la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas estuvo alineada con las ideas que promovían Yrigoyen y los radicales personalistas entrerrianos de reorientar el sistema universitario con carreras que aportaran al desarrollo cultural, favoreciendo la cohesión espiritual en una sociedad formada desde el fenómeno migratorio. Los radicales argumentaron que era necesario que las instituciones universitarias se encargaran y comprometieran con la formación de auténticos hombres de ciencia. Por ello, la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación sobre la base de la escuela normal de Paraná era síntoma del éxito de introducir nuevas prácticas fomentadas en la tendencia profesionalista universitaria. Lo cual requería cambios profundos en materia académico pedagógica a través de innovaciones didácticas, democratización de la relación pedagógica, concreción de experiencias educativas novedosas, aparición de nuevas identidades profesionales y en la emergencia de otra articulación epistemológica del saber pedagógico, afectando así a los niveles básicos (Ossanna, 2012: 81).

A razón de los cambios académico-políticos nació allí en la Facultad otro perfil profesional docente: “el pedagogo” o “profesor universitario”, lo que implicó otra concepción de la práctica pedagógica y de la labor intelectual docente. Por ello, la reciente institución buscó profesores, en su mayoría, fuera de los círculos del normalismo y fuertemente comprometidos con el movimiento reformista universitario del '18 (Ossanna, 2012: 81).

A pesar de que estos cambios fueron considerados en sus inicios por algunos normalistas locales como un otorgamiento de prestigio y jerarquización, al irse concretando el proyecto institucional y de esta política académica se suscitaron varias resistencias que pasaron rápidamente a sectores de la sociedad civil y a las fracciones antipersonalistas del radicalismo local que hegemonizaban la conducción política provincial desde 1918. Detonó en el fondo de estos sucesos de cambio el fin de la hegemonía normalista en el campo político pedagógico local y regional (Ossanna, 2012: 81).

A esta reforma le fue muy difícil prosperar, ya que rápidamente perdió apoyo en los sectores locales de mucha relevancia, como los normalistas tradicionalistas y los radicales provinciales que veían en ello una intromisión del Estado Nacional en la autonomía provincial, hecho que se manifestó a través de la figura representativa de Maximio Saba

Victoria²⁴, reconocido por Chavarría como el último normalista, seguidor de la corriente positivista comteana, que en su principio apoyó la creación de la Facultad porque veía en ella la posibilidad de concretar la evolución de esta vieja casa de estudios en escuela normal superior, siguiendo el modelo establecido en París. Pero el no encontrar en estas reformas lo que deseaba para su “Casa editora del magisterio argentino” lo llevó a enfrentarse al nuevo proyecto institucional educativo, que nada tenía que ver con sus deseos, emitiendo su renuncia a sus cátedras y a la dirección de la escuela en 1922, a la cual no regresó hasta la próxima década (de Miguel, 1997:100).

En este contexto de tensión intelectual, sorprendida por la incompreensión y el recelo de ciertos funcionarios, Ortíz de Montoya no logró conformarse con los modelos locales y decidió buscar mayores conocimientos e innovaciones fuera del país. La autora sintió en aquel entonces que el llevar a cabo este proyecto de búsqueda de nuevas alternativas era como una lucha sin cuartel, de la que salió triunfante (Longo, 2009: 82).

Su adhesión a las posturas que mamó en el inicio de su desarrollo profesional quedó demostrada con su viaje de estudios a Europa, el cual efectuó entre diciembre de 1925 y abril de 1926. Visitó escuelas, liceos, universidades, escuelas técnicas, industriales, de artes y oficios y escuelas de reforma, museos y pinacotecas en España, Italia y en Ginebra. Allí observó la aplicación de las nuevas técnicas educativas y trabó contacto con altos exponentes del saber pedagógico: Josefina Pizzigoni²⁵, Édouard Claparède²⁶, Antonio Machado²⁷, Pierre Bovet²⁸, Ferrière, quien la visitara en su viaje a la Argentina en 1930, “trabando preciosa amistad” (Ferriere, 1936: 95). Asistió a la Exposición Didáctica de Florencia²⁹, y también

²⁴ Para indagar más sobre Máximo Saba Victoria leer: Victoria, M. A. “Por los caminos de Máximo Sabá Victoria”. Santiago del Estero, Academia de Ciencias y Artes. Visitado el 23/08/2019 en: <http://acyase.com.ar/web/index.php/miembros/listado-de-sitiales/42-sitiales/128-maximio-s-victoria-m-a-victoria> y en Jugo Suarez, A. (2018) “Máximo Saba Victoria y su relación con Santiago del Estero” en *Los Anales de educación (1899-1900)* de la Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santiago del Estero. Visitado el 20/04/2020 en: https://www.academia.edu/37942007/Maximio_Victoria_-_Revista_Anales_de_la_Educaci%C3%B3n.pdf

²⁵ Maestra(1870-7947) Creadora de la Escuela Renovada en Milán. Impulsó su propio método, homónimo, similar al Montessori pero se oponía a esta. No tuvo tanta difusión como su compatriota pero se puede conocer más sobre ella en <http://www.operapizzigoni.it/> y en el libro *L'asilo infantile di Guissipina Pizzogoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*, publicado por Sandra Chistolini en 1983.

²⁶ Neurólogo suizo (1873-1940) se dedicó a la investigación de psicología infantil, promotor del concepto de educación funcional donde defendió la actividad del niño y el juego. Fundador del Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra.

²⁷ Poeta, dramaturgo y narrador español (1875-1939), poeta emblemático de la Generación del 98 y republicano.

²⁸ Psiquiatra y pedagogo suizo (1878-1965) Primer director del Instituto Jean-Jacques Rousseau. Fundador junto a Claparede y Ferriere de la Oficina Internacional de Exposiciones (BIE, Bureau International des Expositions).

²⁹ Celebrada en 1925, fue convertida posteriormente en el Museo Nacional de la Escuela. En 1941 se incorporó al museo como parte del Centro Didáctico Nacional (Ibarra, 1955: 52).

realizó una estadía en el Instituto Jean-Jacques Rousseau³⁰ de Ginebra (Pró, 1973: 285). Realizando así una instancia de formación donde tuvo contacto directo con experiencias y figuras importantes del movimiento escolanovista y reformistas en diversos países, convirtiéndola en una voz autorizada al momento de divulgar estas ideas en Argentina.

Además, con ella no sólo volvió una inmensa cantidad de experiencia que buscó aplicar para resolver las problemáticas que la esperaban en su ciudad natal, sino una gran cantidad de libros para sus cursos de Historia de la Educación y Didáctica General, que hicieron que su biblioteca personal sea recordada hasta el día de hoy por quienes la conocieron³¹. Teniendo así la posibilidad material de recepcionar muchas de las ideas que estaban siendo divulgadas en aquel momento a través de editoriales, sus visitas y contactos con representantes del movimiento, se convirtió a su vez en una agente de circulación de internacional de ideas. Los lugares y personas que decidió conocer denotan el proceso de selección que realizó y se elaboró el marcado en el apartado 3.3.

Esta actitud de Montoya marcó una adversidad notable hacia algunos rasgos del normalismo positivista tradicional predominante en Argentina. Vale aclarar que poseía antecedentes relacionados a estas posturas antes de su viaje que se remontan al año 1917 y a su Tesis Doctoral, finalizada en 1930, en la cual propuso la transformación de las Escuelas Normales. Dicha transformación se fundamentó en la selección de los estudiantes, exigiéndoles una vocación real y una capacidad afectiva necesaria para ser maestros con la tendencia a la profesionalización de los docentes en un nivel universitario (Román, 2001: 5). Y por su artículo publicado en 1923 por la Revista Universitaria del Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de la Universidad del Litoral titulado “Condorcet y la Pedagogía Revolucionaria” (Montoya, 1979: 4).

La autora reconoció en una publicación posterior que el normalismo con aquel carácter positivista estaba en decadencia y era necesaria una reforma del mismo. Consideró que la escuela Normal era la piedra basal del sistema educativo y modificarla a través de nuevas concepciones y métodos pedagógicos significaría un reordenamiento del mismo (Montoya, 1960: 78).

Estas propuestas pedagógicas renovadoras encontraron la posibilidad de constituirse programáticamente en el seno del Instituto de Pedagogía de la Universidad Nacional del

³⁰ Fundado por Édouard Claparède en 1912. Participaron de él Ferriere, Bovet, Piaget, entre otros. En 1925 se estableció la Oficina Internacional de Educación (actualmente pertenece a la UNESCO). Era una institución pedagógica y de psicología infantil. El objetivo era el estudio de la psicología infantil y sus aplicaciones a la pedagogía, promoviendo la pedagogía experimental. Su filial era una escuela *Maison des Petits*.

³¹ Gran parte fue donada a la Biblioteca Provincial de Entre Ríos ubicada en la ciudad de Paraná.

Litoral, bajo la dirección de la doctora Montoya, a través de diferentes medios que buscaban la difusión de aquellas corrientes alternativas que estaban ingresando al país (Román, 2001: 6).

En el año 1929 fue nombrada titular mediante concurso de oposición de la cátedra de Historia de la Educación y además, entre 1931 y 1934, se hizo cargo de las cátedras de Didáctica General, Ética y Seminario, estas últimas en la Escuela Normal Superior “José María Torres” (Pró, 1973: 278). En 1929 se creó el Instituto de Pedagogía, dependiente de la Facultad de Ciencias Económicas y de la Educación, destinado a la investigación y experimentación pedagógica, a través de la resolución del 21 de septiembre y bajo el decanato del ingeniero José Balbín (Montoya, 1967: 70).

En sus comienzos el Instituto tuvo como Director a Hugo Calzetti, pero su mandato fue rápidamente finalizado. Los motivos de su cese fueron que gran parte de la comunidad educativa y sectores de la opinión pública tomaron una postura adversa a la concepción política y pedagógica de aquél, que se reflejaban en las actividades que se presentaban desde el Instituto. Las críticas contra él fueron principalmente porque consideraban que carecía de las acreditaciones suficientes y que no cumplía con sus deberes de funcionario. Esto, sumado a otros graves cuestionamientos de concepciones pedagógicas y didácticas, produjeron que Calzetti terminó desistiendo de su cargo. La razón de estas opiniones fueron que su figura quedó identificada con el plantel docente que provenía de Buenos Aires y La Plata, por lo que representaba al enemigo, ya que tuvo que modificar los principios fundamentales que ordenaban el campo pedagógico local, a partir de los nuevos criterios construidos e importados por fuera de la tradición normalista paranaense que comenzaba a menguar (Román, 1998: 179).

Celia Ortiz de Montoya, a la vez que era consejera universitaria, ocupó la dirección del Instituto a fines de 1929. Poseía dos factores que la favorecían en cuanto a su antecesor: era nativa de Paraná y, además, egresada de la Escuela Normal, cuestiones que fueron influyentes al momento de negociar quién continuaría con el naciente proyecto frente a las autoridades que intervinieron³².

A partir de ese momento, el Instituto de Pedagogía actuó como un verdadero espacio de aprobación del discurso escolanovista por parte de los docentes que allí se desempeñaron,

³² Sandra Carli (2002: 210) hipotetizó que Montoya no adscribió a ninguna fuerza política en forma explícita y su identidad de pedagoga proviene del normalismo entrerriano, pero con una formación ampliada a partir de los estudios en La Plata y de sus viajes de estudio a Alemania. Su propuesta era neutral en materia económica al momento de explicar los cambios sociales, centrándose principalmente en el orden de una nueva cultura de características racionales orteguiana, abordándolo desde las dimensiones antropológicas, psicológicas y culturales.

dando así la posibilidad de establecer una relación dialógica con otros discursos pedagógicos, en donde se vincularon factores del movimiento denominado Escuela Nueva o Escuela Activa con la tradición pedagógico-cultural entrerriana. Es pertinente resaltar que varios destacados docentes participaron en él, como Clotilde Luder, Antonio Serrano, Roberto Escobar, Ernesto Brayer, Rosa Monti y Hortensia Wybert.

Bajo esta nueva dirección el Instituto fue construyendo su gran misión de ser un espacio para compartir información sobre las nuevas creaciones, y no modas, como diferenciaba la autora, educacionales de nuestro país y el extranjero, en donde se podría traducirlas al medio local, ensayarlas, experimentarlas y, por último, poner al magisterio del país, y sobre todo del Litoral, al tanto de los ensayos propios y ajenos que eran merecedores de consideración por parte de los docentes, con la finalidad de ser aplicados a la medida de sus posibilidades (Román, 1998: 178)

Es así que a través de diferentes actividades destinadas al magisterio, tales como clases y conferencias dictadas por profesores extranjeros y locales, la traducción de ensayos y difusión de trabajos en ese entonces actuales, la realización de congresos y encuentros de profesores, entre otras instancias académicas, se conformó el espacio para que aquellas corrientes encontrasen su espacio en la Universidad, siendo así una auténtica impulsora de una práctica pedagógica e intelectual nueva, ya que logró hacer de puente entre las influencias de corrientes pedagógicas innovadoras y el magisterio de la época, posibilitando de esta manera una instancia de inflexión entre dos concepciones del quehacer pedagógico bien diferenciadas: el del maestro normalista y el del nuevo sujeto que emerge: el profesor universitario o pedagogo (Román, 2001: 6).

Por estos motivos, la figura de la Doctora Ortiz de Montoya se convierte en un eje central para abordar el escolanovismo argentino, ya que fue puente entre las diferentes culturas escolares y central precursora de las nuevas concepciones pedagógicas, su persona puede ubicarse como primer eje cartesiano para buscar las diferencias y similitudes entre estas propuestas. Como indica Montoya (1967: 69) los años 1929 y 1930 fueron un período promisorio, de mayor horizonte filosófico, con un mayor rango universitario, que había aprovechado el crecimiento y formación de la Facultad en el período de 1924 a 1928.

En pocos años la Facultad logró 123 egresados que se diseminaron por todo el país, 26000 piezas bibliográficas y 17000 libros, y múltiples conferencias con grandes referentes educativos nacionales e internacionales de la época destacándose Pablo Rivet, Adolfo Ferriere, Rodolfo Llopis, Alejandro Fullmann, Antón Bragaglia, Arturo Schianca, Juan Caló,

Joaquín Frenguelli, Francisco de Aparicio, Francisco Romero, Franz Kühn, Homero Gugliamini y Vicente Fatone (Ortiz de Montoya, 1967: 71).

A raíz de esto se dio la posibilidad de que, desde el seno del Instituto, naciera el proyecto de una experiencia llevada a cabo por Ortiz de Montoya, que consistía en un ensayo de “Escuela de Creación”, el cual se pudo concretar por la aprobación del Consejo Directivo del día 27 de noviembre de 1930 y se desarrolló en el ciclo lectivo de 1931. Montoya lo denominó “Ensayo de Educación Nueva” (Ortiz de Montoya, 1933: 68).

Esta experiencia, también conocida como la Escuela Integral Activa, se incluye en el grupo de alternativas pedagógicas de la década del '30, por su perfil de pionera en el litoral argentino y por su colaboración en la clausura del dominante normalismo. Esta práctica fue plasmada para su difusión en los escritos de Montoya titulados: *Los nuevos métodos pedagógicos* (1932), segunda parte de su tesis publicada por la Universidad de La Plata y la Universidad del Litoral, y “Nuestro ensayo de educación nueva” (1933) publicado en el Boletín de la provincia de Santa Fe N° 89 (1933). Este último es causa de muchas resistencias entre sus colegas lo que llevó a su prohibición y censura por parte del establecimiento, intentando así evitar la difusión del ensayo. Esto demostró el antagonismo que había con las autoridades, sus colegas y con la tradición normalista positivista vigente (Manganiello, 1981: 195)³³.

No tardó mucho para que este auge de intelectualismo y experimentación en la Universidad encontrase su fin. En septiembre de 1930 la provincia de Santa Fe, como el resto del país, padece de la intervención impuesta por el General Uriburu tras el derrocamiento del presidente radical democráticamente electo, Hipólito Yrigoyen, hasta que se proclamaron las nuevas autoridades constitucionales en febrero de 1932, inaugurando así la llamada “Década infame”.

Este cambio en la política argentina conllevó la intervención de la Facultad de Ciencias Económicas y de la Educación. El 10 de febrero de 1931 asume por decreto como Delegado Interventor Maximio Victoria, que intentará restablecer el discurso normalista. Fue bajo su dirección que se realizó la experiencia elaborada por Montoya, que fue tolerada ya que Victoria abogaba por una postura donde el positivismo podía incorporar estas nuevas

³³ La Escuela Integral Activa sirve de inspiración a diferentes pedagogos renovadores reconocidos en la Argentina, tales como Amanda Arias y las hermanas Cossettini, a quienes Montoya visita en la experiencia que llevaron a cabo en Rafaela y destinó un artículo en *El Liberal* el 19 de octubre de 1933 llamado “El ensayo de ‘Escuela Serena’ en la Escuela Normal de Rafaela”. También inspira a los doctores Santiago del Castillo y Saúl Taborda en la experiencia que realizaron en Córdoba en la Escuela Normal Superior, que contó con la participación del doctor Antonio Sobral quien posteriormente le pide colaboración, por recomendación de Juan Mantovani, a Luz Vieira Méndez discípula de la doctora Montoya que residía en Paraná (Román, 2001: 10).

propuestas pedagógicas con la finalidad de actualizarse, no necesariamente cambiar (de Miguel, 1997: 102).

Roberto Escobar era el director de la Escuela Normal, considerada un anexo de la Facultad. Allí se desarrolló la experiencia y en ese mismo lugar, en abril de 1932, encontró la prohibición de continuarla, a través de la interrupción de su clase por la llegada de una carta proveniente de la dirección que le exigía el cese inmediato de sus actividades.

Finalmente, por la Ley de Presupuesto de 1932, el 16 de abril quedó extinguida definitivamente la Facultad. Al año siguiente –por decreto nacional– la Escuela Normal superior “José María Torres”, que era anexo de aquella facultad, se convirtió en 1934 en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario como era deseo de Victoria, sobre las cenizas de la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas (Ossanna, 2012: 83).

El cierre de la Facultad tuvo mucho impacto en Montoya, ya que consideraba que su creación era el camino para la superación de aquel magisterio que se hundía en las tinieblas y el pasado como se indicó anteriormente. Manifestó años más tarde:

“Detrás estaba la actitud suicida del normalismo positivista de la decadencia: el estar cerrado al progreso. Toda innovación tenía para ellos carácter de sacrilegio, asfixiaba a quien hablara contra este círculo trágico de la pedagogía empírica y dogmática. [...] Llegaron en 1930 hasta la destrucción de instituciones más progresivas que suplantaron al normalismo en la misma sede de la gloriosa Escuela Normal y a ‘prontuariat’ (no es duro el término que se aplicó sin recato) a todo el que intenta otro camino. La lucha es histórica y vivida” (Ortíz de Montoya, 1960: 78).

Ya había declarado su deseo de modificar el magisterio argentino y vió como lugar de inicio de este cambio en las mismas escuelas. Manifestó:

“Del materialismo debe tornar nuestra escuela pública a su fuente primigenia pestalozziana, cuando se estima en más el desarrollo de las fuerzas interiores, como la anhelaban el padre común de la escuela popular moderna y la vibrante pluma de Sarmiento. De la escuela nacional, de la escuela instrumental e instructiva, debemos tornar a la escuela educativa, la única que puede llevarnos a la cultura. La mera instrucción nos ha perdido, pero puede salvarnos la verdadera educación (Ortíz de Montoya, 1933: 13)

Vió ella la necesidad de retomar a la antigua finalidad fundacional de nuestro sistema educativo de educación popular como eje central de la democracia y aquella escuela normal que había perdido el rumbo en el materialismo y la exclusión de los anormales. Consideraba que volver a esta raíz era una parte de la tarea, retornar a esa esencia de las mejores tradiciones pedagógicas que debían rejuvenecer con las nuevas pedagogías (finalidad de su libro *Los nuevos métodos pedagógicos*) y el paso de la Escuela Normal a una Facultad de Ciencias de la Educación era el que se debía dar en esta modernización, la profesionalización docente, la experimentación, divulgación y discusión de orden científico era lo que iba a traer el progreso y el nuevo rumbo a la educación nacional, ya la Facultad significa todo esto.

Es por eso que su cierre y la lucha que trajo aparejada cernió tanto en ella, por allí radicó su visión de la educación argentina y su futuro. Como definía Pro (1973: 286) “La revolución de 1930 y las intervenciones a las Universidades y aquella Facultad la dejó en prueba de galera”. Con esta frase resume elocuentemente en una metáfora cómo su modelo de escuela en el cual había trabajado y preparado arduamente, a punto de estar listo para su divulgación quedó estancado en el momento de hacer la tira final, en el paso previo de poder publicarlo al mundo. Así mostró cómo ese proyecto que ella había metódicamente empezado a diseñar y construir se vio abruptamente sepultado por los cambios políticos de la época.

Este período (1929- 1934), aunque breve fue sumamente significativo para el desarrollo profesional de Celia Ortiz de Montoya y fue un hito notorio en su carrera ya que la misma autora lo vivió como una guerra sin cuartel, en donde personalmente denunció que padecía calificativos peyorativos constantemente. Aquellos custodios de la tradición veían en ella el delito de haber viajado a estudiar al exterior y la traición de traer “modas” extranjeras a sus aulas. Sobre todo, vivió aquella prohibición como un dolor terrible, comparándolo con una daga que atravesó su ser, reduciéndola a una sombra, una sobreviviente, que sólo tomaba registro de aquellos fatídicos hechos. Pero a pesar de este dolor también vio el esfuerzo y la colaboración de los alumnos y docentes que la ayudaron en sus publicaciones y de aquellos egresados cotizados que se moverían en los altos niveles de la educación nacional o internacional (Ortiz de Montoya, 1971: 17).

Toda esa puja naciente de su juventud se vio abruptamente detenida por la coyuntura local, llevándola a una etapa gris de su desarrollo profesional, pero en constante proliferación. Lentamente sus logros irán teniendo frutos en otros y ella seguirá, más afectada pero con el

mismo espíritu, su obra educativa en sus textos y en el aula³⁴. Fueron sus aportes en la Historia de la Educación y las investigaciones realizadas sobre estadística educativa en Entre Ríos los que la llevaron a poseer renombre nuevamente en la década del '60 y '70³⁵.

En sus últimos años de carrera profesional, culminó su obra filosófico-pedagógica más acabada, fruto de años de investigación, meditación y de varias publicaciones sobre el tema, a través del que sería su último libro: *La problemática filosófica educativa del siglo XX* (1976) que fue homenajeada por la Sociedad Argentina de Escritores (SADE). En este ensayo cierra el marco teórico que había iniciado cuando escribió *Los nuevos métodos pedagógicos*. En la introducción de este trabajo planteaba el Idealismo de lo próximo, concepto que logró desarrollar y profundizar a través del Idealismo de la libertad. De esta manera le dio respaldo filosófico/antropológico a las propuestas pedagógicas didácticas que quería introducir en aquel magisterio de la década del '30. Concordando con su postura o no, se debe rescatar que su obra y pensamiento educativo mantuvo una coherencia durante toda su vida y logró establecer una propuesta, que a pesar de la falta de una experiencia concreta y completa, sustentable en sí misma y con una claridad en sus proposiciones que alcanza para establecer un marco orgánico útil para efectuar un cambio en el aula, en la escuela, por lo tanto, en el sistema educativo.

El 30 de agosto de 1977, en el Salón Dorado del Savoy Hotel, recibe el homenaje especial por parte del Congreso Internacional de las Naciones: el diploma con nombramiento de Ilustre Parlamentaria y un trofeo simbólico en reconocimiento a su ejemplar labor (Montoya, 1979: 5). Al siguiente año ha de efectivizar su completo retiro de sus actividades.

El 8 de diciembre de 1985 en su ciudad natal Celia Ortiz de Montoya falleció. Su legado se materializó en más de cuarenta y cinco publicaciones, quedando inéditos ocho ensayos (Montoya, 1979: 10). Todavía se puede encontrar parte de su amplia biblioteca en los archivos de la Biblioteca Provincial de Entre Ríos y en la Biblioteca Central de Facultad de Humanidades UAdER y la biblioteca que depende de la Facultad homónima de la autora.

³⁴ No se explaya sobre el resto de la obra educativa de la Doctora ya que se limitó el análisis a esta experiencia. Para conocer más acabadamente su obra se recomienda Olano, I. (2015) *La obra educativa de Celia Ortiz Arigós de Montoya*. UCA: Tesis de Grado. En: <https://drive.google.com/file/d/0B77903W5AsfZb1N5QzVRdFozY0hZSGdra0pXZVJoa3g3RTIF/view?usp=sharing>

³⁵ Sus publicaciones *Momentos culminantes en cientos cincuenta años de educación pública en Entre Ríos e Historia de la Educación y de la Pedagogía*, desde el romanticismo a nuestros días, recibieron distinciones por la Sociedad Argentina de Escritores, entre otros homenajes recibidos como la orquídea de Homenaje a la Mujer de la Asamblea Latinoamericana de Educación en 1965, nombramiento como Ilustre Parlamentaria por el Congreso Internacional de las Naciones, entre otros de nivel local como Profesora Emérita de la UNL (Ortiz de Montoya, 1979: 3).

El Diario de Paraná la homenajeó por su noventa vitalicio el 27 de noviembre de 1985, semanas antes de su fallecimiento, en un artículo titulado *Maestra de maestros*, recuperado por Pro (1987: 214):

"Comprendió la doctora Celia Ortiz de Montoya que todo eso debía ser logrado en una escuela rodeada del interés público, con un plan coherente y una tarea docente siempre dignificada. Por eso se convirtió en adalid para el logro de una ley orgánica de educación común, que abarque enteramente la educación pública argentina, separándola de los vaivenes políticos y las crisis financieras y con un fondo permanente y recursos propios".

Como también comentó Pro (1973: 287) "Los juicios críticos sobre sus trabajos, son positivos. Ferriere, Caló, Campobassi, Montovani, Cirigliano, Bosch la han juzgado con generosidad, aun cuando ello no implica identidad de posiciones".

En este apartado se intentaron establecer los aspectos subjetivos de cómo recepcionó las ideas de pensadores extranjeros entendiendo en contra de quiénes o de qué leía, cuál era el cambio de hábitos que deseaba generar en la hegemonía predominante en su campo disciplinar local y qué es lo que quería lograr en él. O sea, reconociendo la batalla cultural que contextualizó su proceso de recepción, que se materializa concretamente en la Escuela Normal Anexa de la Facultad de Ciencias Educativas y Económicas de la UNL, con todo lo que significó tanto para la doctora como para aquellos actores locales que se opusieron.

También se pudieron establecer las posibilidades de selección que tuvo en su proceso de internacionalización de ideas y de recepción extratextual, reconociendo las oportunidades que tuvo para acceder a esta literatura y de contactarse con exponentes extranjeros, que se visualizan principalmente en su viaje de estudio de 1925, sus intercambios de correspondencia con referentes escolanovistas, la adquisición de libros en el extranjero, sus estudios en la UNLP y su participación como Directora del Instituto de Pedagogía de la UNL que le daba acceso directo a la divulgación nacional de estas ideas.

Comprendiendo su biografía y el contexto en el que se desarrolló su profesión es donde se pudo establecer, al menos hipotéticamente, cómo se dieron estos momentos de recepción tanto textual, extratextual y subjetivo, y cuáles fueron los procesos de selección en la internacionalización de estas ideas. Pero es dentro de sus propuestas, sus escritos, el desenvolvimiento de su pensamiento donde se pudo analizar el marcado que hizo sobre los mismos.

En el análisis de su experiencia es donde surgió la ocasión de entender cómo se apropió de esas ideas, cuál fue la visión que les impregnó, entendiendo así si hubo una reconstrucción del campo nacional de origen o una desnacionalización como advirtió Bourdieu. En este caso se mostró que hubo una reconstrucción de propuestas generadas en otros contextos nacionales diferentes y que no contó, en el caso argentino, con esas variables políticas, sociales y culturales que permitieron el florecimiento de esas ideas en su país de origen.

Bajo esta perspectiva se entiende que esta propuesta fracasó, como se ha descrito, por no haber contado en su nivel local con tierra fértil. Precisamente contaba con una tradición fuertemente hegemónica con apoyo político, que como se ha visto, estas propuestas se adaptaron o tomaron ciertas características del magisterio de la época que ya poseía una propia gramática de producción. Es decir, que en el proceso de reconstrucción o reelaboración de estas ideas (como se vio en el próximo apartado) no se generaron, o no estuvieron dadas, las mismas condiciones que en su contexto de origen. Justamente a medida que crecía cada vez la adversidad en el campo disciplinar y en los poderes locales, que sumado el golpe de Estado, sofocaron directamente la propuesta.

3.2. Su propuesta pedagógica, barcos que tocan puerto

En este apartado junto al próximo se analizó la reelaboración que realizó la Doctora Montoya en la propuesta pedagógica que llevó adelante y el marcado de ideas de los diferentes autores que influenciaron esta misma experiencia. Con estos dos puntos se logró establecer completamente el circuito de internacionalización de estas ideas por Ortiz de Montoya, en la selección, marcado y lectura, comprendiendo la recepción de ideas que recibió, junto al análisis de la recreación y reelaboración de estas lecturas en el campo local de la educación paranaense. A continuación se abordó la propuesta pedagógica realizada por la autora, reconociendo los principios pedagógicos que la estructuraron y cómo se formalizaron tanto el campo organizacional como el campo pedagógico.

Desde el seno del Instituto de Pedagogía nació el proyecto de una experiencia llevada a cabo por Montoya, que consistía en un ensayo de Escuela de Creación, el cual se pudo concretar por la aprobación del Consejo Directivo del día 27 de noviembre de 1930 y se desarrolló en el ciclo lectivo de 1931. Montoya lo denominó Ensayo de Educación Nueva (Montoya, 1933: 61). Explicó el nombre de su ensayo al decir:

“Desde el doble punto de vista individual y social una realización de la ESCUELA DE CREACIÓN, que busca afirmar por todos los medios posibles - las actividades libres y creadoras, la expresión múltiple- la personalidad naciente del niño, le auxilia para construir SU mundo y estructurarlo en su propio YO. ESCUELA DE CREACIÓN prefiero llamarla, para distinguirla de toda otra escuela activa unilateral - instrucción activa o ejercitación manual pura -. Su principio básico es el respeto profundo a la espontaneidad infantil, nacida en un sincero convencimiento de que la esencia espiritual latente es cada niño, es activa y creadora cuando se desatan sus resortes internos” (Montoya, 1933: 64).

Afirmó la educadora que el propósito fundamental de esta experiencia fue “organizar las actividades escolares aprovechando los recursos que brinda la Didáctica nueva, para alcanzar el desarrollo completo del educando, despertándose y afirmándose como personalidad consciente de la obra de su propia educación” (Montoya, 1933: 62). Dos notas nacieron del nombre de su ensayo, por un lado que se centra en la personalidad que desarrolla el niño, que va construyendo con su propia interacción e interpretación del mundo a través de la actividad y la experiencia, pero no solo es activa sino que destaca su principio más importante: la creación, como aquel acto donde la espontaneidad y la expresión de su interior se manifiesta, como momento preciso de manifestación de su esencia espiritual. Es por ello, que este ensayo brindó la oportunidad idónea de poder descubrir la propia reelaboración que realizó la Doctora, identificando a su vez la recreación o no que hizo de las mismas.

Ferriere (1936: 95) indicó que esta experiencia se describió en dos ensayos de la Dra. Montoya: *Los nuevos métodos pedagógicos* (1932) y *Nuestro ensayo de educación nueva* (1933). La primera publicación posee un objetivo imperativo y prospectivo dirigido al Magisterio Argentino cual, según la opinión de la Doctora, debía reformarse a través de este tipo de propuestas educativas, inspiradas en las experiencias europeas y norteamericanas trabajadas en el, para que aquellas que consigan frutos fueran reproducidas por todos los maestros, y así darle clausura al normalismo de entonces. Hecho que no debía darse de golpe, sino paulatinamente, con la labor optimista de sus educadores. Montoya concluyó su introducción diciendo que presenta estas alternativas para mejorar y animar al magisterio nacional, manifestando que es ahí donde se pueden rejuvenecer las doctrinas tradicionales,

iluminando el nuevo recorrido, transformar el magisterio para que sea como una militancia ignaciana pero por una milicia del ideal³⁶.

Brindó además la visión de la Doctora sobre diferentes posturas escolanovistas europeas y norteamericanas, abordadas no solamente desde la lectura sino también desde la experiencia vivida en su viaje al continente europeo en la década del '20 y los intercambios de correspondencia con varios de estos pedagogos. Las posturas allí descritas van desde la nueva educación en los países angloamericanos (especialmente el pragmatismo y Dewey), hasta la propuesta de la corriente italiana (Montessori, Radice y Gentile) (Ascolani, 1999: 204). Obteniendo como resultado un agudo estado del arte de la Escuela Nueva a inicios del siglo XX o un completo marco teórico que alimentará su experiencia, pero es necesario destacar que este artículo abarca un extenso abanico de ideas y propuestas logrando capturar en menos de doscientas páginas la esencia misma del escolanovismo.

Como indicó Ferriere (1936: 96) este estudio prueba que los principios aplicados en esta experiencias no se estacionan en teorías vacías de contenidos. Es así que esta publicación se convirtió en una especie de marco teórico para la experiencia de Escuela Activa que realizó en Paraná y acompañó de modo complementario a la publicación *Nuestro ensayo de educación nueva* (1933).

Esta publicación es una evidencia en sí del proceso de selección que realizó, de las posibilidades extra textuales que tuvo al atender la bibliografía que utilizó. También, en cierta manera, otorgó una propia impronta y se pudo vislumbrar, de cierto modo, el marcado y apropiación que realizó.

Por otro lado, en la introducción de *Los nuevos métodos pedagógicos* (1932: 6) se comenzó a perfilar su postura filosófica que parte del Idealismo³⁷ forjado en el siglo anterior, pero distanciándose de éste. Indicó la Doctora la necesidad de optar por un idealismo de lo próximo, tomando al problema pedagógico como un problema vital, pero en una realidad dada, que a través de la experiencia construye su realidad. Es por esta razón que la educación debía llenarse de notas de activismo y autonomía, en busca de lograr un sujeto capaz de auto-educarse a través de una educación para la libertad, apuntando a toda su integridad, tanto lo material como lo espiritual. Compartió la autora las palabras de Bovet de que el educando

³⁶ Este concepto fue abordado por Sandra Carli (2001:210) donde indica que esta milicia debería encargarse de revisar el pasado educativo y mirar el porvenir, y Aranda (6/2015) profundiza la visión filosófica educativa de Ortiz de Montoya y sobre su trayectoria profesional junto a su devenir por las políticas nacionales.

³⁷ Inspirada en Ortega y Gasset, Scheller, Natorp, que recupera el valor de la libertad de Rousseau (Carli, 1995: 230), pero alejándose de los Idealistas y los positivistas.

aprenda a aprender y aprenda a trabajar, Montoya le agregó su propia percepción sumándole aprenda a vivir con plenitud, y aprenda a actuar, actuando.

Construyó su visión filosófica desde este Idealismo de lo Próximo poniendo en el centro al sujeto entendido como un Yo, que a través de su intuición en una primera instancia para luego hacerlo conscientemente, fuera constructor (y no construido) de sí mismo dentro de su realidad circundante. De aquí surge su primer principio: el Activismo, entendido como una actividad creadora, combatiente, propulsor, libre, tanto en lo intelectual como en lo volitivo, moral, expresivo, social, técnica, estético y corporal. O sea, que se caracterice por poseer una libertad creadora múltiple. Este es el punto de partida de su segundo gran principio: de Integridad. Quedó explicado lo que entendía por esas características cuando dijo:

“De tal coincidente actitud, adquiere la pedagogía contemporánea su tinte caracterizante; ese *activismo* profundo y vigoroso, que exige hacer para pensar y pensar para hacer. No es mero activismo, sino un activismo combatiente, propulsor, que ama la actuación libre y creadora, en todos los lindes de la actividad - intelectual, volitiva, moral, expresiva, social, técnica, estética, corporal. ‘La escuela - declara Luis de Zulueta- gravita hoy sobre el concepto de libertad’. Yo siento la necesidad de agregar para caracterizar mejor, libertad creadora múltiple.

Consuena con ella otra actitud caracterizante del pensamiento filosófico actual: su marcada tendencia a libertarnos del intelectualismo dominante para sustituirlo por un inusitado integralismo” (Montoya, 1932: 8).

Con estos dos principios respondió, a lo que ella considera, como dos de los tres grandes problemas fundamentales de la pedagogía: el fin³⁸ y el lugar de la realidad. El tercer gran problema era el medio, donde indicó que hay que transformar el ambiente frío, opaco, antisocial y antifamiliar de la escuela, para crear un ambiente cálido de emociones estéticas, placenteras, afectuosas, dar a la labor intelectual notas de flexibilidad e interés para que sea alegre y vitalizante. Así dejar de ser una clase para ser grupos de trabajo, de estudio, hasta inclusive de vida. En este espacio el lugar del educador es seleccionar el ambiente, fomentar tempranamente la ocupación tanto en el juego como en el trabajo, estimular al auto-educador interno de cada uno. A contrario del detallismo pedagógico del normalismo, donde el maestro

³⁸ Fin: Lo que se propone alcanzar. Realidad dada: que aspiramos transformar. Medio: que intentamos emplear para satisfacer nuestros fines.

buscaba el control absoluto de todos los aspectos educativos, basado en la desconfianza inicial sobre el alumno y en el principio de autoridad³⁹.

La cuestión sobre el sujeto la concluye Montoya al establecer “que nadie niega hoy al Yo su actividad creadora, la esencia divina del pensador” (Montoya, 1932: 7). Intenta sintetizar así que tanto el idealismo absoluto, el realismo crítico, el idealismo crítico y el realismo perspectivo toman esta sentencia como correcta e irrefutable, siendo donde ella estableció su punto de partida en lo que consideró un lugar común de todas las vertientes que analizaban al sujeto a educar.

Se pudo encontrar rápidamente que los valores y conceptos que Montoya apropia para sí de todas estas experiencias trabajadas en su ensayo, fundando con ellos su línea de trabajo: el activismo; la libertad; la responsabilidad; el respeto por el niño y sus intereses; el niño como actor principal de la educación y el educador como un acompañante, un guía o un facilitador; el auto-gobierno; la auto-educación; la autonomía; la confianza en el niño; el auto-determinismo; la colaboración y el cooperativismo; la necesidad de que el niño se eduque desde su vida cotidiana, lo cercano a él y sus intereses, a través de la experiencia como principal medio (Puiggrós, 1992: 136). Manifestó la autora que su piedra angular es la auto-elaboración y la auto-expresión que impulse una profunda y sincera distinción del Yo educando, cultivado en una atmósfera social, familiar, sana, estética, moral, técnica, no sólo y exclusivamente intelectualista (Montoya, 1933: 62).

El objetivo de ésta experiencia era finalizar con la antinomia entre el docente y el alumno dentro de la cultura cotidiana normalista⁴⁰. La Doctora señaló que el vínculo pedagógico era vivido como un estado de guerra, un conflicto que anteponía a los alumnos contra los docentes y autoridades escolares. Según las palabras de Montoya deseaba convertir la educación en un acto de amor, la escuela en un lugar donde reinan las gracias y la jocunda alegría espiritual que acompaña las horas de instrucción de la nueva generación en el mágico país de la cultura, afirmando su personalidad naciente y capacitándola para crear, a su turno, una cultura nueva. Le otorgaba una particular importancia a lo estético como elemento de identificación individual, colectiva y cultural (Puiggrós, 1992: 136). Deseaba dejar de lado el autoritarismo por el cual se le caracterizaba el normalismo, en búsqueda de que el alumno

³⁹ En su artículo “La pedagogía de la autoridad y la pedagogía de la libertad” de 1932 publicado en la Revista *Quid Novi?* N° 8 de la Escuela Normal N° 2 de Rosario discute la antinomia entre estos dos principios optando por una postura de defensa radical de la libertad infantil, criticando las posturas autoritarias y liberales, y la incorporación de los principios de la escuela nueva a la educación pública (Carli, 2002: 205).

⁴⁰ Román, M. S. (1998: 182) realizó un detalle de la crítica hecha por Montoya sobre el normalismo en caso de desear profundizar en este aspecto.

encuentre un nuevo lugar, saliendo de la heteronomía para llegar a la autonomía, pasando de la transmisión del conocimiento a la autoeducación. El docente debía guiar al niño dejándolo libre, bajo una mirada paidocéntrica contraria a la situación hegemónica de la Escuela Normal (Román, 1998: 188).

En el modelo organizacional fue donde encontró la mayoría de sus limitaciones, denunció Montoya (1933: 61) que su ensayo no solo se vio limitado por las imposiciones edilicias que no permitían una verdadera experiencia sino también por la imposición de los grados oficiales de programa (debieron cumplimentar el programa oficial), el horario y el régimen disciplinario. A pesar de esta contrariedad decidió continuar para dejar de estar en el mundo de las ideas y llevar finalmente estas a la realidad. En su ideal, la labor se debería realizar en conjunto con los tres grados primarios en grupos reducidos (18 niños) en un ambiente emotivo-estético y social, pero tuvo que adaptar el proyecto a lo edilicio y a una cohorte homogénea de 70 alumnos de primer grado, que los dividieron en doble turno de 35, con dos cursos.

En el horario se debieron limitar a lo estipulado para la entrada, salida (un total de tres horas y veinte minutos) y a las horas semanales para las asignaturas, pero la distribución de las mismas y del descanso quedaron bajo su discreción. Los horarios fueron confeccionados con la mayor flexibilidad posible, para no contradecir la tarea espontánea que podía surgir pudiendo tomar más o menos horas para esas actividades según lo que dictara el interés infantil en la actividad. Esta fue una de las prácticas que más controversia causó en la Escuela, ya que la Doctora buscaba darle un ritmo diferente a la vida cotidiana escolar regida por el estricto ritmo marcado por el normalismo (Puiggrós, 1992: 136).

Imagen 1. Tabla de Horario de distribución de clases semanales de la Escuela de Creación.⁴¹

H O R A R I O

Año

D I A	Primera Hora	Segunda Hora	Tercera Hora	Cuarta Hora	Quinta Hora
Lunes	CALENDARIO GRÁFICO DEL TIEMPO Y DIBUJO LIBRE	Expresión verbal graf.	Const y Formas	Ej. Físicos y ritmicos	»
Martes		Exp. numérica	Ej. Físicos y Const.	Forma y Medida	»
Miércoles		Expresión verbal gráf.	Ej. Físicos y ritmicos	Lenq. y declamac.	»
Jueves		Exp. verbal numérica	Const. y T. Manual	Trabajo libre	»
Viernes		Expresión verbal graf.	Ej. Ritmicos T. Manuál	Exp. dramática	»
Sábado		Exp. numérica	Const.	Ej. Físicos juego libre	»

Dentro de lo mobiliario logró conseguir mesas para grupos de seis, sillas y armarios bajos que permitían el libre y autónomo movimiento (en contra de los pupitres que los consideraba odiosos y un impedimento al libre movimiento, la colaboración y estimulaban la quietud), cambiando sus colores en los diferentes años para evitar la monotonía. Contó con una mesa de arena que a pedido de los niños se convirtió posteriormente en un jardín.

Al no poseer un campo de juegos aceptable o un ambiente similar al aire libre, utilizaron la plaza de la manzana vecina. Esto unido a la problemática de ausencia de espacio propicio para experiencias de botánica (un jardín o chacra), que fue suplido por la utilización de macetas o vasos, y para los talleres utilizaron la galería del grado, solicitando los niños los materiales y herramientas a la Dirección para poder trabajar. Fueron todas estas las dificultades edilicias que tuvo que sortear creativamente, quedando pendiente para futuras experiencias una cocina, que otorgaría el primer paso para la química y la física en grados mayores.

⁴¹ Fuente: Ortiz de Montoya, C. (1933) "Nuestro ensayo de educación integral activa". En: *Boletín de la provincia de Santa Fe*. N° 89, Santa Fe. Pág.: 69.

En cuanto al modelo pedagógico, Montoya (1933: 92) lo definió como “un método concreto de trabajo individual auto- descubridor de técnicas” guiado y organizador del saber y del progreso final, que permite aprender (incluso las técnicas instrumentales) “distendiendo su personalidad creadora, tonificándola al desplegar la afectividad y el entusiasmo por conocer con Métodos de Espíritu Nuevo, auto-elaboradores”. Pero utilizando el mismo criterio que Luzuriaga (1958: 74) se propuso considerarlo como un método mixto entre lo individual y colectivo, porque en él se dan los dos aspectos de la acción educativa, que partiendo del trabajo individual atiende a otras actividades de aspecto social. Constantemente la autora alude a momentos donde el grupo buscó dar respuesta a situaciones en conjunto, o se sociabilizó una respuesta, o hubo trabajo colectivo a través de comentarios o consejos entre los niños para mejorar su labor, en pos del autogobierno infantil.

En cuanto al aspecto más social de su propuesta, se vio truncado al no contar con la variedad de edades requerida, ya que ésta le permitiría realizar una organización de autogobierno. Esto consistiría en una pequeña república, que llevaría la rendición de cuentas y el control propio de las excursiones y algunos materiales didácticos a través de una cooperativa infantil. Lo que traería mayor responsabilidad e iniciativa, solidarizándose todos con el progreso y bien común. A falta de esta posibilidad estableció un sistema de diputados electos de mesa por comisiones que se encargaban de proveer los materiales, apareciendo cierta disciplina libre. Aunque no alcanzó la expectativa se logró cierta responsabilidad, reconocimiento y consagración de los grupos por esta norma, que no era vivida como una ley impuesta (Montoya, 1933: 69).

Escribió Carli (2002: 208), recuperando esta visión del niño en su amplia diferenciación del adulto, y reconociendo esta conjunción de cuerpo y espíritu, que Ortiz de Montoya suscribió a ideas sobre la libertad infantil y derechos del niño, donde indicó que solo se lograrían si transitan una educación libre. Este reconocimiento de la dimensión espiritual infantil se tradujo en la autora en una fuerte valorización y defensa del gobierno infantil. “La libertad de autogobierno y auto elección harían factible la verdadera autonomía y la autoformación”(Carli, 2002: 209). Quedó manifestada la intención sobre el autogobierno infantil, y lo que entendía sobre él, cuando Montoya declaró:

“La riqueza del ambiente educador debe impeler a la múltiple valoración y también a la expresión múltiple. Expresión múltiple, pues, incluye la auto-expresión moral, la plasmación por auto-valoración y expresión de normas morales. De modo que nuestro ensayo DEBE organizar el autogobierno nacido del afán del grupo, en forma estable y

definida, para que se eleve al rango de EDUCACIÓN INTEGRAL, buscado afanosamente. Hasta ahora, tras la disciplina libre, han existido breves lapsos de auto-disciplina venida del grupo y otras nacido ese nuevo orden de la propia actividad profunda y sincera, pero es imprescindible llegar a estructurar - con los mismos niños como factores principales,- un auto-gobierno que conduce a la autonomía, a la autonomía verdadera que no es sólo libertad sino sometimiento consciente a la norma auto-elaborada reflexivamente aunque ‘valorada’ inconsciente e irracionalmente como un BIEN, como una cosa BELLA y BUENA” (Montoya, 1933:65).

Así quedó expuesta su intención de que el niño alcance por su propia reflexión la tendencia volitiva, consciente o inconsciente, hacia el bien conocido, reconociendo que los valores estéticos y morales son propios de aquel bien intelectualmente conocido. Solo con la auto-elaboración de la propia moral se podría alcanzar la integridad tan ansiada.

Buscó generar una atmósfera alegre y desintelectualizada, dándole mayor lugar a las actividades libres y creadoras, otorgándole preferencia al dibujo libre y la expresión múltiple, introduciendo la auto-elaboración de técnicas instrumentales en un ambiente nuevo, familiar, estético-social. Fomentó el trato afectuoso de la maestra a los niños, las observaciones personales entre ellos, respetando el interés del niño, usando recitaciones de poesías, dramatizaciones espontáneas de cuentos y lecturas, y la gimnasia rítmica. Rodeando al niño de su obra, manteniendo despiertos sus intereses y deseos, que beneficia a los influjos emotivo-sensitivo (Montoya, 1933: 93).

El plan de trabajo se visualizó en cuatro aspectos (Montoya, 1933: 63):

- Desarrollo corporal: a través de la gimnasia natural, el juego libre o dirigidos, la vida al aire libre y de la gimnasia metódica y rítmica.
- Desarrollo de sentimientos estéticos y su expresión integral: usando interpretaciones rítmicas, musicales y artísticas. Ejemplo fueron el canto coral, la danza nacional, los juguetes cómicos. Buscaba dotar el sentimiento hacia lo bello, en una atmósfera familiar y artística, usando la decoración apropiada.
- Observación metódica de la naturaleza: de seres y fenómenos utilizando la expresión breve y periódica (se usó acuarios y terrarios). Se buscó el desenvolvimiento gradual de los sentidos y la expresión integral gráfica, oral, escrita, numérica, plástica, rítmica por medio de los métodos activos, el material auto-educador, el trabajo personal y manual utilizando convenientemente la motivación psicológica.

- Organización en pequeñas comunidades familiares: que realizaban el trabajo en grupo, movidos por el interés común de estudio y actividad. El objetivo era el desenvolvimiento de aptitudes morales, estimulando el auto gobierno y la cooperación.

Para poder lograr este plan se confeccionó un esquema de horarios con la mayor flexibilidad posible. Esto significaba un otorgamiento de libertad para que la maestra siga el desarrollo atendiendo al afán y necesidad de los niños, lo que consideraba como difícilmente planificable, pudiendo pasarse de los límites de horas asignadas o reducirse según el momento.

En un día se concentraban las actividades sobre las formas de expresión verbal-gráfica (lectura-escritura) con expresión mímica (cuento, lenguaje o declamación) y expresión muscular o rítmica (canto, gimnasia, rítmica o juego libre). Otro día las actividades giraban en torno de la expresión numérica, iniciando con la expresión concreta gráfica del tiempo y el dibujo libre. Lo sucedía naturalmente la expresión numérica, forma y medida con construcción y trabajo manual, finalizando con rítmica, canto o juego. En definitiva, indicó la autora, una sólo hora diaria estaba determinada a las labores intelectuales-técnicas, lográndose una integralidad expresiva aceptable de la labor diaria. Estas planificaciones abiertas podían ser sustituidas por las excursiones (que se mencionarán más adelante) y la expresión gráfica inmediata a ella, seguida de la serie de expresiones en el día siguiente según el orden más o menos natural sentido y demandado por el niño.

La labor escolar se estableció a través de lo que la Doctora denominó “Centro de actividades” (Montoya, 1933: 72), que buscó la inspiración no en los libros sino en el medio ambiente que rodea al niño. Indicó que sus “Centros” fueron el Mercado Central, el río, la fábrica, los almacenes, el puerto, los talleres, comercios de diversos ramos, etc., o sea, que la escuela se uniera al mundo real. Que otorgaría además de valores sociales un ritmo natural al trabajo escolar para continuar trabajando posteriormente con revistas y periódicos, después libros, y así una vitalidad que no se puede encontrar en los textos escolares que van desactualizándose, Buscaba en la vida cotidiana de los niños dejar de lado el intelectualismo y el culto al conocimiento vacío de sentido real.

Consideró que así alcanzaba a unir las tres bases ideológicas educativas: pragmatismo, vitalismo e idealismo, ya que la escuela al servicio de la personalidad en desarrollo, en un medio social, rico y cultural daría un riqueza subjetiva y objetiva, concreta e imaginativa, espiritual y manual, para formar una verdadera personalidad individual y social.

Bajo estas ideas, y acusando el medio escolar pobre en la que se desarrollaba la experiencia, indicó que fue necesario usar mucho la excursión, la expresión y la asociación, dejando siempre lugar para la libre iniciativa, el ingenio personal y las construcciones y representaciones dramatizadas complementarias. La excursión se presenta así como el punto de partida real, intentando evitar que el centro de interés propuesto por Decroly se convierta en un nuevo dogma (Montoya, 1933: 74).

Advirtió la Doctora que la excursión puede tener un cambio a la idea inicial, ya que el interés del niño puede señalar otro camino a seguir. Es así que el Centro de Actividades se presenta dúctil, abierto, variable eternamente, siguiendo el proceso de auto-educación que allí inicia. Consideró que a la personalidad se la debe afirmar, definir, sedimentar, respetándose y rodeándola, en una atmósfera propicia para que crezca enriqueciéndose en un medio completo (Montoya, 1933: 75). Reflexiona la Doctora cuando dijo:

“No hay ‘centro’ sin ‘interés’. No hay actividad verdadera, profunda sino cuando él nace, nos dijimos; y estuvimos siempre listos a cambiar la ruta tras el niño. Él nos señaló el camino” (Montoya, 1933: 74).

Y continuó afirmando esta postura:

“Es necesario saber seguir al niño. El fue nuestro guía y para no torcer sus caminos - que indudablemente no son los nuestros- hemos de aligerar el pesado fardo de nuestro interés de adulto, ese afán de introducir pronto y rápido las técnicas, azuzando con nuestra picana intelectualista y desvitalizante al ser en evolución” (Montoya, 1933: 80).

A esta intuición global y vital otorgada por la excursión, le seguía un proceso de análisis, comparación y expresión, como se mencionó anteriormente. Las expresiones son espontáneas y múltiples, pueden ser gráficas a través del dibujo libre⁴² (u otras como modelados, representaciones dramáticas) donde el niño por su propio interés lograría alcanzar la técnica, recurso o perspectiva que necesitaba implementar, encontraría así su propia respuesta. La idea era que no repitiera lo indicado por la maestra sino que a través de estímulos y

⁴² Le otorgó un lugar muy relevante al dibujo libre como medio de observación analítico y a la vez expresión de la observación. Es la unión del exterior con sus preferencias, donde compara, agudiza la observación personalísima y la expresión feliz. Por eso le otorgaba la primera hora escolar diaria (Montoya, 1933: 79).

sugestiones exaltadas llevarlo a su impulso inconsciente y creador, lo que significaba un aprendizaje más profundo (Montoya, 1933: 78).

Por estas razones se reservaba las primeras horas del día, para estimular el trabajo con los diarios íntimos ilustrados (previos a la aparición de la escritura), que los niños fueron llevándolo a otras actividades expresivas. Fiel a seguir el camino del niño consideró la Doctora (1933: 80) que estas actividades creadoras favorecen a la personalidad infantil hacia la vida serena y veraz, intuyendo el trabajo personal como un verdadero y codiciado bien.

Siguiendo esta filosofía en cuanto al lenguaje indicó que se debía respetar el lenguaje infantil sin imponer el lenguaje adulto. Es por esto que se inclinó por la lectura global que unida al Centro de Actividades adquirió las características de ser un lenguaje para la expresión, una expresión gráfica simbólica. La lecto-escritura fue considerada como una de las múltiples expresiones polimorfos en las que se ejercitaban: manual, plástica, rítmica, muscular, física, estética, gráfica concreta, imaginativa, personificada, y por último, simbólica-abstracta. Un trato similar dio a la aritmética ya que las formas, los colores, el tamaño, el sabor, el olor, el peso, las dimensiones, el número, la cualidad, están siempre tomadas como aspecto de la realidad total y vital que rodea al niño. Se buscó que fueran los propios niños los que construyeran sus propias escalas (Montoya, 1933: 87). Aclaró la Doctora (1933: 91) que en aritmética el proceso fue lento pero que el crecimiento fue firme y seguro, que logró mantener el interés en la materia en los años siguientes.

Integró esta propuesta porque entendía que:

“Las formas, los colores, el tamaño, el sabor, el olor, el peso, las dimensiones, el número, la cualidad, están SIEMPRE tomadas como aspecto de la REALIDAD TOTAL y VITAL que rodea al niño, objeto de las ocupaciones escolares. Son formas de vida que pasan al mundo de las formas formales sin que ellos perciban cuándo dejan un terreno, para entrar en otro, y cuándo dejan de observar el mundo en que viven, para observar y expresar el mundo de las formas formales sin vida” (Montoya, 1933: 87)

Por último, aplicó el Tests de Vermeyley⁴³ para que pueda darle una escala de capacidades, agregando las expresiones múltiples que buscaban y el desarrollo físico para poder identificar

⁴³ Considerado como un examen analítico y global de diversas funciones intelectuales: adquisición (atención, diversidad de memoria, imaginación y asociación simple), elaboración (comprensión, juicio, raciocinio, análisis, generalización, imaginación) y de ejecución (habilidad, combinación). Para más información leer de Claudio

necesidades especiales. Pero manifiesta que es necesario respetar la evolución natural del niño, sin apresurarla, aludiendo además que el trabajo conjunto de los niños benefició a los que más lo necesitan sin perjudicar el crecimiento de ninguno (Montoya, 1933: 87).

Se consideró interesante recuperar el comentario de Ferriere (1936: 96) sobre este artículo:

“la objetividad de la exposición del ensayo, que no oculta las dificultades halladas para su práctica, y la implementación relativa de las realizaciones, confiere a este ensayo un valor verdaderamente universitario, es decir, científico. Las fotografías que acompañan al texto y la exposición, en cuanto tiene de positivo y constructivo, demuestran se trata de uno de los más bellos ensayos de Escuela Activa en América Latina, tanto más meritorio cuanto sirve de campo de acción y difusión a centenares de futuros maestros y maestras que se diseminaron por el ámbito de la inmensa República Argentina”.

Expresó la Doctora su esperanza sobre la educación argentina y qué era lo que deseaba para sus alumnos al pronunciar:

“Yo había querido conquistar para mis pequeños - y lo he conseguido en gran medida - aún cuando se pueda llegar hasta más lejos todavía, y se llegará, no lo dudo por el profundo amor al niño que he visto brillar en el alma de las profesoras del ensayo, el derecho de descubrir sus técnicas, porque han palpado que el único camino para sedimentar la personalidad infantil, es invitarlo a saborear el placer de sentirse creadores, porque sólo cuando el calor del interés vital y profundo rompe el hielo de la indiferencia por las cosas del espíritu, se puede amar el trabajo - manual o espiritual- como un Bien y sólo entonces sale el niño de su labor bueno, puro, generoso, tranquilo. Hay en todo *trabajo creador* algo así como una resonancia estética purificadora, que la escuela del enseñar jamás sospechó, al mirar al niño como puramente receptivo. Sólo en esas actividades creadoras, despunta la personalidad infantil a la vida SERENA y VERAZ y llega a instruir el trabajo personal como un verdadero y codiciado bien” (Montoya, 1933: 80).

Bassols (1929) “Consideraciones al examen psicográfico del Dr. Vermeylen”. En: *Revista de la Sociedad Catalana de Pediatría*. Sesión del 4 de abril de 1929. Pp.: 87-97. En: http://webs.academia.cat/revistes_elect/view_document.php?tpd=2&i=4528

3.3. Sus influencias trasatlánticas, reconociendo su reelaboración

Múltiples fueron las influencias que inspiraron la experiencia escolanovista de la Dra. Ortiz de Montoya, algunas con mayor presencia, otras más sutiles como la de Helen Parkhurst y su Plan Dalton (en la idea de los talleres y los trabajos individuales se puede encontrar una referencia) o de Pestalozzi y Froebel con la enseñanza intuitiva (por el lugar que le da a la intuición como primer momento de construcción de la personalidad y ese deseo de volver a la escuela fundacional argentina pestalozziana). También se puede reconocer cierta influencia del pedagogo norteamericano John Dewey y su método de proyectos (donde el alumno frente a una situación problemática intenta darle una solución dentro de su medio social fomentando el espíritu emprendedor). Pero en este apartado se trabajó sobre aquellas influencias que aparecieron con más cercanía o relevancia y en las cuales se mostró un proceso de selección y marcado claro y presente por ser las citadas explícitamente dadas por ella.

Una de las primeras influencias que manifestó la autora es la de la sueca Ellen Key⁴⁴. Ambas pedagogas compartían su visión sobre el lugar del niño, su respeto, la búsqueda de la integralidad, enfrentándolo a sus realidades diarias, a las situaciones que componen su día cotidiano. Así procuraron otorgar mayor libertad en la educación de los niños, pero convenciéndolos de aceptar voluntariamente la obediencia con el objetivo del autogobierno. Esta postura resultaba contraria a la imposición disciplinar de la ley, característica del autoritarismo de la educación de ese momento (Thorbjörn Lengborn, 1993: 4), (Luzuriaga, 1963: 241). En resumen, son estas cuatro notas: reconocimiento de la importancia de la niñez y su respeto, integralidad de la propuesta educativa, acercamiento a su vida cotidiana y obediencia voluntaria, las que compartió Montoya con la pensadora sueca en su experiencia.

Otra influencia, más relevante, fue encontrada en la propuesta pedagógica de George Michael Kerschensteiner, con su experiencia en las escuelas municipales de Munich donde buscó crear no una escuela del libro sino una escuela de trabajo. Tenía como fin animar un profundo sentido social, el trabajo en común y el deseo de elevación moral del carácter profesional. Para este autor, la verdadera auto-actividad no se da en propuestas sintéticas o externas, es

⁴⁴ Sandra Carli (1992: 127) fue la precursora fundacional de una nueva mirada de la infancia desde una perspectiva educativa que inspiró el movimiento escolanovista en Europa. Ingresó a la Argentina acompañando a las nuevas ideas pedagógicas. Promovía la limitación de la intervención del adulto, el retorno al individualismo infantil y tomó a la educación como un deber social. Se presentó en su discurso la influencia de Rousseau y el positivismo, teniendo un carácter laico.

decir, un interés ficticio que despierta el maestro, sino que el verdadero interés nace de la actividad derivada por el niño, con todas sus emociones, pensamiento, voluntad y tendencias que lo disponen a hacer, busca el íntimo interés del niño en trabajos y actividades reales (Filho, 1964: 176).

Luzuriaga (1963: 249) resumió en tres principios, que se evidencian íntimamente en la obra de Montoya, la propuesta de Escuela Activa de Kerschensteiner: enlazar la propuesta educativa lo más posible a las disposiciones individuales de los alumnos, desarrollándolas a todas sus inclinaciones e intereses, mediante la actividad constante en los campos de trabajo; conformar la moralidad del niño examinando constantemente su trabajo para reconocer si ello expresa con plenitud lo que ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo y a los demás; que el individuo llegue a su plenitud capaz por su naturaleza dentro de una comunidad de trabajo donde se ayudan y apoyan recíprocamente. Estos preceptos se reconocen como uno de los fundantes de su propuesta de Centro de Actividades, ya que estos buscan llevar a la escuela al mundo real, a través de la auto-actividad, la auto-elaboración y la creación, la auto-evaluación personal y la solidaridad del grupo. La expresión multiforme como punto central del desarrollo de la personalidad y la moral.

Distinguió el tipo de escuela de trabajo que ella quería llevar adelante, diferenciándose de Kerschensteiner por las notas de la expresión creadora de la personalidad y del normalismo de la época acusado de intelectualista, cuando indicó:

“Una educación integral activa, que abarcara en toda su complejidad el problema de la formación de personalidades veraces, libres, vigorosas, asegurando en primer término una vitalidad corporal y psíquica más profunda, dinámica y original, y un espíritu de colaboración, solidaridad del que está ausente casi nuestra escuela pública, y sobre todo una creciente conciencia de sí mismo y de la responsabilidad personal que atañe a todos. Una escuela de trabajo que poniendo como piedra angular la auto-elaboración y la auto-expresión, impulsara a una profunda y sincera distensión del YO educando, cultivando en una atmósfera social, familiar, sana, estética, moral, técnica, no sólo y exclusivamente intelectualista” (Montoya, 1933: 62).

Dentro de lo que era el ambiente que debía reinar en la Escuela de Creación se encontró una inspiración en lo propuesto en las Escuelas Serenas italianas, propulsadas principalmente por el Ministerio Giovanni Gentile, que tomó las ideas de Giuseppe Lombardo Radice y A. Marchetti, que la caracterizaban como aquella escuela que espera pacientemente el lento y

puro despertar de los tesoros anímicos del niño, sin que tenga que recurrir a maniobras forzadas que deforman las energías infantiles. El ministro italiano otorgó a estas escuelas flexibilidad en los programas, fomentó el desarrollo de la expresión artística por medio del dibujo libre y el canto, incentivó el estudio del folklore (Filho, 1964: 179). Estas notas se trabajaron constantemente en la experiencia de Montoya, donde se reconoce este espíritu sereno y flexible en el ambiente que se lograba alcanzar, donde la estética⁴⁵ tenía un lugar central, siendo el dibujo libre el camino mayormente propuesto para la expresión. La idea y la admiración de la Escuela Serena se arraigó profundamente en el pensamiento de la Dra. Montoya, ejemplo de esto es cuando visitó la experiencia escolanovista dirigida por la hermanas Cossetini y destinó un artículo en el diario *El Liberal* del 19 de octubre de 1933 llamado “El ensayo de ‘Escuela Serena’ en la Escuela Normal de Rafaela” (Román, 2001: 10).

Compartió la idea de una espera serena del desarrollo del niño y la necesidad de que el ambiente sea el adecuado cuando dijo:

“En aras del intelectualismo abstracto, pedagocéntrico y dominador, introducimos al pequeño en un mundo sin sentido. Indudablemente bien conducido y dada la viveza de la plasticidad mental de esa edad el niño vence aparentemente la dificultad, pero avanzamos demasiado en la esfera de los procesos abstractos- lugar relativo de cifras, etc.- sin dar lugar al crecimiento natural que el más humilde labrador sabe esperar; por eso siembra sólo en la estación propicia y cosecha cuando el vegetal madura naturalmente. Espera el crecimiento interno. Nosotros empujados por la tiranía del programa, provocamos artificialmente - aún cuando lo hagamos lo más naturalmente posible - un crecimiento no siempre orgánico, esto es interno, vital” (Montoya, 1933: 89).

De las reformas escolanovistas italianas tomó también lo propuesto por la doctora María Montessori. De los tres principios que compusieron su metodología, actividad, libertad e individual (Luzuriaga, 1958: 64), tomó Montoya los dos primeros para sí en su experiencia, suplantando el tercero por lo propuesto por Decroly que fue trabajado a continuación. El

⁴⁵ Este lugar de la estética como bisagra para el conocimiento de lo bueno y la verdad presentó un terreno interesante para un abordaje desde la perspectiva de estética escolar elaborada por Pablo Pienau (2014) en “Estéticas, sensibilidades y emociones en la historia de la educación” publicado en la Revista de *Historia de la Educación Argentina*, y en *Escolarizar lo sensible. Estudio sobre estética escolar (1870-1945)*. Desde esta perspectiva se podría profundizar sobre la ideología y los juicios de valores que primaban que transmitió efectivamente este mundo sensorial al cual la Dra. Montoya le daba tanto espacio en su propuesta.

principio de actividad es el fundante de ambas propuestas, con ejercicios de la vida práctica, diaria, de coordinación de movimientos, ritmo, danza, y el ordenador de la relación docente donde el niño es el activo y el maestro el pasivo, pero alejándose de la visión vitalista y biologicista de la italiana, Montoya propone a la actividad como creadora y promotora de la personalidad a través de la expresión integral, que más allá de lo físico atiende al desarrollo de la percepción de lo bello y lo bueno.

Asociado a este principio en ambas propuesta figura el de libertad, en la propuesta montessoriana se da en el libre movimiento, en respetar los tiempos y necesidades internas del niño en la actividad, la adecuación del mobiliario y la atmósfera para poder favorecer estos aspectos y la manifestación espontánea del alumno (Luzuriaga, 1958: 65). Pero en el caso de Montoya la libertad va más allá de las restricciones físicas y de los impulsos biológicos o psicológicos del niño, sino también la libertad del espíritu, la libertad de auto-educarse en la construcción de su personalidad individual y social. Aunque no por ello es menor la influencia de la italiana en su obra, reconociéndolo fácilmente en el modelo organizacional propuesto.

Fue esta visión integral de la persona (individual y social) por la que rechazó el último principio de Montessori. En cambio prefirió inclinarse, aunque no completamente, por la metodología del belga Ovide Decroly. Tomó de este autor los principios de individualidad, colectividad, globalización y la adecuación del ambiente escolar. Al retomar el concepto de individualidad, lo refiere como lugar para el fomento del trabajo y la evaluación y sugiere la aplicación de test (uno de los que ha recomendado es el aplicado en la experiencia paranaense). En cuanto a la colectividad, la entiende como complemento de la individualidad, que no es un trabajo colectivo sino una colaboración en grupo. En relación al criterio de globalización, lo considera como una actividad totalizadora del niño que forma puente entre la actividad instintiva y la actividad inteligente superior, dado que las necesidades del niño no son elementos aislados sino totalidades conexas. Esto lleva a la lectura ideo-visual, trabajada también por Montoya. Por último, la adecuación del ambiente escolar propone que esté situada en un medio natural, que sea un lugar de trabajo, de libre movimiento donde pueden alcanzar sus propios materiales y utensilios y que la disciplina esté en manos de los mismos alumnos por medio de un régimen de autonomía (Luzuriaga, 1958: 76). Es en el pedagogo belga donde se encuentra la influencia más directa pero igualmente la Doctora advierte que prefirió inspirarse y no reproducirla, sobretodo cuando se trabaja con la metodología propuesta por Decroly a través de los “Centros de interés”.

Es por eso que se pudo decir que la propuesta autóctona y nacional de Montoya con su Centro de Actividades tiene una inspiración inmediata en Decroly pero supo darle características propias. En la propuesta del belga los Centros de interés parten de la idea globalizadora en el tratamiento de los temas, donde se abordan desde disparadores del interés de los alumnos y se trabajan desde una totalidad (en contra del trato separado por disciplinas) y se desarrollará a través de tres fases: observación, asociación y expresión. En la primera se busca poner en contacto directo con el objeto o el fenómeno al niño para que los experimente desde su intuición, en estos ejercicios satélites, con materiales recogidos reales (pero no en la realidad misma como promueven otros autores). La segunda fase de asociación de las nociones adquiridas en cuanto a su asociación al tiempo, espacio, adecuación al medio y causa efecto de lo observado, donde el niño es el que realiza el esfuerzo acompañado por el maestro, realizando una verificación propia de la experiencia y una elaboración del sistema cultural. Por último la fase de expresión es donde se manifiesta el pensamiento en múltiples formas pero en relación al centro, donde dan cuerpo real al pensamiento, tal como ellos lo están viviendo (Filho, 1964: 207).

La inspiración metodológica de Decroly es muy directa, en la estructura de los centros de actividades de Montoya, pero ella realiza adecuaciones según las otras influencias que tuvieron lugar en su obra. A la primera fase, la observación, Montoya la llama de excursión ya que no busca acercar material real a la escuela sino acercar a la escuela al mundo real siguiendo las ideas de Kerschensteiner, la observación y la intuición nacen de situaciones reales dadas en el mundo donde se desenvuelve el niño, de ahí surge para Montoya el verdadero interés.

En cuanto a la segunda etapa, de asociación, se inspira en los italianos, donde busca generar ese ambiente favorable para el libre trabajo y el desarrollo de la intuición y del intelecto superior (como indica Decroly), pero siendo la maestra una motivadora de la tarea del niño donde él busca su propia respuesta, sin su asistencia directa como insinúa el belga.

La última fase es la de expresión, aunque similar a lo propuesto por Decroly es donde la autora le da mayor envergadura a la parte creadora. La consideró la fase más enriquecedora ya que en ella se da la síntesis de los principios de actividad e integralidad, donde es la acción creadora del niño donde se va desenvolviendo su personalidad total, nacida de su intuición, de su pensamiento y auto-elaborada en la experiencia del mundo real. Es en la expresión creadora donde Montoya pone el foco y reconoce como el lugar propicio para conocer la observación intuitiva del niño, su capacidad de asociación y, sobretodo, su desarrollo personal.

La diferencia con Decroly quedó expuesta cuando escribió:

“Sabedores de que el niño lleva ya, en muchos casos, no en otros, una PERSONALIDAD cuando entra en la escuela, más o menos definida, pero que hay que afirmar, definir, sedimentar, respetándola y rodeándola de la atmósfera propicia para que crezca enriqueciéndose en un medio completo, hemos dejado como ventanas perennemente abiertas, para que por ellas penetre el oxígeno vivificador, las actividades libres y creadoras, para que en ellas haga eclosión las posibilidades latentes” (Montoya, 1933: 75).

Esta reelaboración del método del belga se produjo tanto por la necesidad de acercar al mundo real al niño como por la necesidad de adaptarlo al medio argentino empobrecido. La Doctora lo aclaró al indicar:

“Como nuestro medio escolar es realmente pobre, misérrimo, es necesario usar mucho la EXCURSIÓN, la EXPRESIÓN y la ASOCIACIÓN, dejando siempre espacio para la libre iniciativa e ingenio personal no sólo en lo que más interesa a cada uno, sino también en las construcciones y representaciones dramatizadas complementarias.

La EXCURSIÓN dió -y puede dar siempre- el punto de partida real, quedando como ventana abierta hacia la realidad, para evitar que el centro de interés sea un nuevo dogma. Aleja, por su virtud la ficción y deja actuar el interés real del niño, sin hacer desaparecer totalmente el rol del educador, permite guiarle dejándolo libre” (Montoya, 1933: 74)

Por último, encuentra en el belga la nueva propuesta de disciplina, que como se indicó anteriormente, le da lugar al grupo para su autorregulación, que alegres en la elaboración de la tarea, ocupados en su colectividad, llaman la atención ellos mismos al individuo que perturbe el ambiente, preparado por el maestro. Justamente la diplomacia del maestro se encontraba en no gobernar o mandar, sino guiar, aconsejar, sugerir, insinuar, dar su lugar a los niños y al grupo, darle libertad al individuo, pero no ilimitada. Indicó Montoya que la disciplina en la escuela de Decroly provenía de la laboriosidad, una disciplina veraz, vertical y profunda, donde la preocupación por mantenerla surge de los niños (Montoya, 1932: 128).

Es justamente por este motivo que se le reconoció como una influencia significativa al método rítmico propuesto por Émile Jaques-Dalcroze que se basa en el movimiento libre donde el cuerpo humano traduce el ritmo en movimiento y de esta manera puede identificarse

con los sonidos musicales y experimentarlos intrínsecamente. La Rítmica funda sus principios de trabajo en la movilización de la mente y el cuerpo, consiste en poner en relación los movimientos naturales del cuerpo, los ritmos de la música, y la capacidad de imaginación y de reflexión. Los ejercicios propuestos son por tanto, caminos que permiten descubrir y comprender la música a través de la experiencia del organismo entero; la educación de la sensibilidad y del poder de representación rápida, que se dirige simultáneamente a las facultades auditivas y motrices (Capistrán-Gracia, 2019). Aunque su influencia no fue de gran envergadura en la obra de la autora, fue necesario reconocer su relación directa en la aplicación, aunque quedó solapada dentro de las múltiples actividades propuestas en la experiencia.

El eclecticismo y la heterogeneidad es una característica evidente en la obra de la Dra. Ortiz de Montoya, que se formuló como una propuesta propia del escolanovismo argentino, de su propia originalidad pero de múltiples inspiración. Principalmente su metodología se basó en la propuesta por Decroly, siendo su inspiración más directa, pero se vio influenciada por las ideas de muchos otros escolanovistas, algunos hasta contrarios. Lo que llevó a que su ensayo adapte principios de Kerschensteiner principalmente, pero también de Radice y Montessori, que logró integrar en una formulación coherente con su metodología de Centros de Actividades.

Esta heterogeneidad confirmó en una primera instancia la hipótesis de Cucuzza, ya que muchas de las categorías en las que clasificó Caruso al escolanovismo participaron en esta propuesta como las pedagogías del trabajo de Kerschensteiner en la inspiración de sus principios fundantes, con una gran influencia metodológica en las pedagogías de anclaje naturalistas/biologistas de Montessori y Decroly pero sin su anclaje naturalista, sino partiendo de un idealismo que intenta hacer puente entre el espiritualismo y el vitalismo. A su vez tuvo ciertas notas en su pensamiento y experiencias, sin tener un lugar determinado y claro, ideas relacionadas a las pedagogías comunitarias y las pedagogías pragmáticas.

Las influencias transatlánticas que se entretejió para impulsar la obra de Montoya pueden ser más fácilmente visualizadas en aquellas que afectaron la propia construcción dentro de su pensamiento. Influencias que pudo haber otorgado su amistad con el pedagogo renovador Ferriere, al cual conoció y tuvo un gran intercambio de correspondencia (Ferriere, 1936: 96). Relación similar tuvo con María Montessori, a quien sí se la puede reconocer visiblemente en su obra. Estas relaciones pueden ser consideradas circulaciones internacionales de ideas ya que no solo intercambiaban correspondencia sino bibliografía, revistas, folletines, etc. A lo que se le sumó el propio viaje europeo de la Doctora en 1925 donde pudo acceder de primera

fueron a diferentes experiencias escolanovistas españolas, italianas, francesas y suizas, al igual que a diferentes producciones escritas.

Estas circunstancias, sumada su condición social, el trabajo de divulgación realizado por la Liga Internacional de Escuela Nueva, más su participación y dirección del Instituto de pedagogía de la UNL, le otorgó un lugar privilegiado para acceder a todo ese bagaje de pensamiento renovador de la época, muchos debido a su posibilidad de acceso a publicaciones traducidas en España como se pudo notar siempre en las fuentes bibliográficas de sus libros y artículos.

Pero justamente como indicó Bourdieu, este movimiento se caracterizó por desnacionalizar las ideas que buscaban luchar contra la hegemonía de la educación tradicional e intentar llevarlas a sus sociedades sin que estén dadas las circunstancias políticas, culturales y sociales que habilitaron esas reformas. Precisamente es contra este normalismo que primaba en la primogénita escuela normal contra quien escribió Montoya y guió su lectura la búsqueda de alternativas para poder realizar su propuesta contrahegemónica que consideraba que debía iniciarse en el magisterio nacional, no con la intención de cambiar la estructura del sistema educativo sino su propuesta pedagógica, sus capacidades didácticas y de planificación curricular, comunicando y reelaborado aquellas ideas internacionales para poder aplicarlas a la propia cultura argentina.

Esta cuestión pudo haber sido clave en la prohibición política de esa experiencia, que a pesar de haber sido tolerada en sus inicios por los representantes del normalismo local del momento, no le dieron la posibilidad de crecimiento y se vio censurada por los poderes políticos de aquella sociedad paranaense de 1930. Distinto era generar estas propuestas bajo el marco político social de una reforma que tomaba como base a la educación, a generarlos dentro de un país que acababa de sufrir un golpe de Estado reaccionario que necesitaba a la escuela como medio de control social disciplinario.

Su libro *Los nuevos métodos pedagógicos* (1932) reveló esta postura de recepción de las nuevas ideas extranjeras, manifestó sus intenciones y otorgó su visión sobre la misma. Pero también demostró el complejo entretejido de inspiraciones e influencias en su pensamiento y obra, donde analizó y marcó sus consideraciones sobre aquellos pensadores y pedagogos que infirieron directamente en su Ensayo.

Ejemplo de esto es Kerschensteiner, a quien la autora le reconoció su inspiración en el amor pedagógico de Pestalozzi, la veneración por la acción de Goethe y el sentido de comunidad de Fichte. A su vez, indicó que filosóficamente estuvo guiado por los neo-kantianos Natrop, Rickert y Wildenband. Pero más allá de lo que ella reconoció como la reencarnación del

verdadero espíritu alemán, ve en Kerschensteiner el activismo de John Dewey (Montoya, 1932: 84). Admiró del pedagogo alemán su espíritu renovador del magisterio, su visión del activismo y auto-elaboración inserto en el trabajo, en su sociedad, en el mundo verdadero y circundante.

Misma situación sucedió con Montessori, a quien la autora le reconoció que su inquietud romántica por la acción, el respeto por los impulsos activos del niño provienen de Rousseau, Tolstoi y Froebel. Así continuó generando esta telaraña de relaciones de pensamiento que fueron construyendo la propia malla de su pensamiento (Montoya, 1932: 133). Pero se diferenció de ella acusandola de que a pesar de su acuerdo con el principio de libertad y actividad, de esta búsqueda de auto-educación como proceso de maduración interior que propuso la doctora italiana, restringe más de lo necesario dentro de lo material a la libertad, considerando que era “demasiado perfecto y geométrico” (Montoya, 1932: 139). Acá demostró Montoya que limitarse al vitalismo puro no era de su comodidad, que la libertad iba más allá de lo material.⁴⁶

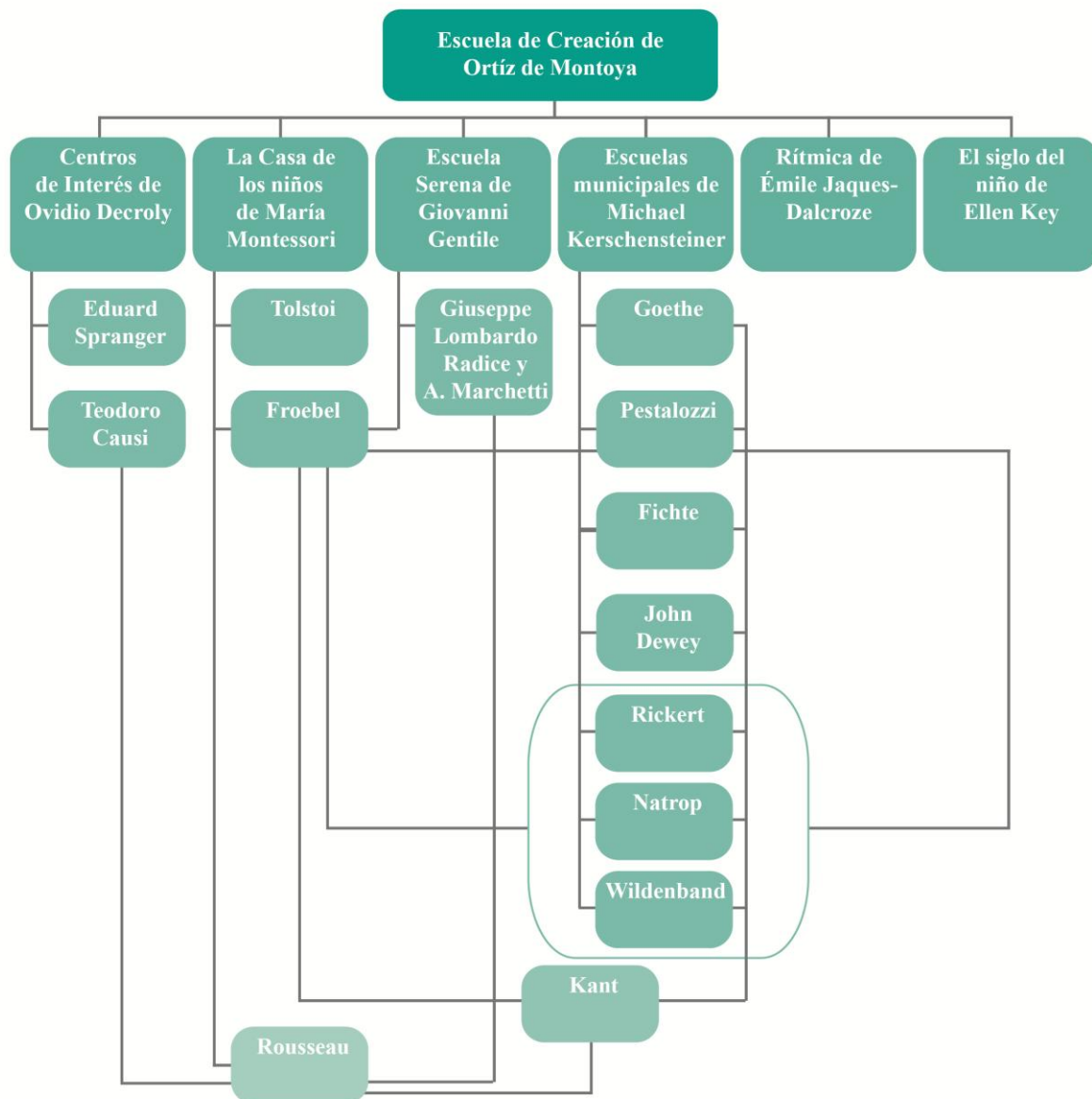
A su vez, en el otro autor con anclaje naturalista/biologicista, Decroly, reconoció su enlazamiento con la psicología de la estructura de Teodoro Causí (también vitalista y biologicista inspirado en Rousseau, dedicando su investigación al juego desde una mirada biologicista⁴⁷), y en la idea de la globalización del belga vio una correlación directa con la unidad de vida de Eduard Spranger (su análisis del espiritualismo objetivo, subjetivo y normativo, basado en los tipos de personas según sus valores) indicando la Doctora que es la visión donde cada elemento es parte de un todo en el cual cumple una función, donde vuelca su completa individualidad y mediante el cual se realiza la vida (Montoya, 1932: 123).

En este entretejimiento de influencias inmediatas y mediatas se vislumbran por qué se reconoció al inicio de este apartado la presencias sutiles de ciertos autores en su obra, que a pesar de no haber sido mencionados de forma directa, encontramos su existencia inspiracional en aquellos autores que sí fueron abordados directamente y que se pudo visualizar en la siguiente red de relaciones:

⁴⁶ Carli (2002: 210) indicó que “esta nueva visión de rasgos espirituales y humanistas suponía una resolución, desde argumentaciones culturalistas, del estado de fuerzas que se hallaban los niños y los adultos”. Y que “La autora postulaba la necesidad de profundizar en una ‘nueva conciencia pedagógica’, orientada a la formación de ‘hombres nuevos’, modelo que, en versiones filosóficas de la época, oscilaban entre el ‘hombre plenario’ de Max Scheler o el ‘hombre tetraédrico’ de Ortega y Gasset”. No se tomaron estas influencias porque parten de lecturas posteriores al ensayo.

⁴⁷ Para profundizar en este punto leer Causí, T. (1924) *Bosquejo de una teoría biológica del juego infantil*. Madrid, Editorial Calpe.

Imagen 2. Mapa de influencias inmediatas y mediatas en la experiencia escolanovista de Celia Ortiz de Montoya.



Este entretejido de ideas, propuestas y metodologías realizado por Montoya se esclareció en una publicación anterior a las dos que conformaban sus escritos sobre su proyecto escolanovista. En 1931 escribió *La pedagogía del Romanticismo Alemán* donde realizó un análisis de este movimiento y la actualidad que tenía entonces, allí manifestó que Kant estaba “enfocado en las ideas rousseauianas” y que “sigue a Rousseau en los asuntos de educación física, pero pone en cada tema su cordura y severidad expresiva, eliminando el exceso y las paradojas: sale así un Rousseau depurado y practicable” (Ortiz de Montoya, 1931: 11). Se vislumbra en este artículo cómo la autora respondió a este doble comando de influencias, donde tomó del vitalismo y biologismos que tenía inspiración en Rousseau como fueron las

propuestas metodológicas de Decroly y Montessori, pero lo encuadro en el pensamiento kantiano, el idealismo pos-kantiano y el romanticismo alemán.

Es justamente este romanticismo rousseauneano el que inspira el movimiento en Alemania pero, con la depuración kantiana, por lo que tomó forma en los filósofos del idealismo post-kantiano (Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher, Schopenhauer), en los poetas como Herder, Goethe, Schiller y Humboldt. Reconoció como los verdaderos representantes pedagógicos y psicológicos de este movimiento a Pestalozzi, Herbart y Froebel (Ortiz de Montoya, 1931: 11), que a pesar de sus diferencias encuentra notas comunes en ellos que van desde el optimismo pedagógicos⁴⁸, la educación como desenvolvimiento de inspiración hegeliana, de libertad e individualidad, intuicionismo y activismo. Como se citó anteriormente, el materialismo debía recuperar la esencia pestalozziana en cuanto al estímulo de las fuerzas interiores (Montoya, 1933: 13).

Entendió que estas características se presentaron en el romanticismo alemán como el respeto para el desarrollo libre de la personalidad, que siendo algo natural y orgánico del individuo debía ser también moral sin renunciar a su libertad, es decir, un individuo que devenga en lo moral y lo social libremente. Dándole a la intuición y al trabajo un lugar primordial, donde el juego junto a la actividad creadora eran las formas propias para el cultivo de las facultades estéticas. Estos valores estéticos son lo que establecen el puente entre el aspecto vital y moral de la persona, por lo que posee un lugar relevante en la educación romántica (Ortiz de Montoya, 1931: 38).

Finalizó este artículo indicando que el romanticismo alemán recuperó vitalidad en sus coetáneos como Gentile, Natrop, Kerschensteiner, Lombardo y Wyneken, entre otros pedagogos de vanguardia. Dándoles un cimiento común que sintetizó en seis puntos:

- el optimismo que por la educación a través del desenvolvimiento del yo y de todos los poderes individuales se puede alcanzar el cabal desarrollo de la persona;
- siendo esta formación mediante las actividades personales basadas en la intuición y los trabajos manuales;
- donde los sentimientos estéticos es el medio de la formación moral del hombre, el influjo de los ideales y de los sentimientos religiosos;
- que el amor a la niñez se traduce en respeto de su autonomía y libertad en un ambiente adecuado formado por el educador;
- la necesidad de educación del pueblo y de la capacitación de sus docentes;

⁴⁸ Desde el aspecto individual de desarrollo personal sin violencia y coacción al social donde el progreso se dará por medio de una buena educación pública (Ortiz de Montoya, 1931: 60).

- y, por último, que la ideología romántica es la fuente ideológica más rica para las corrientes innovadoras (Ortiz de Montoya, 1931: 61).

Logró encontrar su punto medio entre el materialismo de los naturalistas y psicologistas con este movimiento idealista romántico que tanto la influyó, al proponer su visión filosófica del Idealismo de lo próximo que se ha mencionado anteriormente y profundizó en su ensayo *La problemática filosófica educativa del siglo XX* (1976). Lo manifestó de la siguiente manera:

“Al imperialismo de lo material se antepone hoy el imperialismo de la idea. Pero el idealismo actual, a diferencia de otros idealismos - del platónico o romántico - no es un *idealismo de lo lejano*, sino un *idealismo de lo próximo*. Y mientras el positivismo construyó al hombre y su alma, átomo por átomo desde fuera - sensación más sensación- el pensar idealista lo estructura tomando su propio Yo como eje: no son las impresiones sensaciones, imágenes concretas e ideas abstractas, las que obran sobre el sujeto y lo delinear como ser pensante; es el sujeto, es su Yo quien selecciona, primero instintivamente, después conscientemente; es él quien busca, interroga, desea, valora; su Yo, dinámico, activo, no recibe la ley, sino la da, no es construido sino constructor” (Montoya, 1932: 6).

Es así que la Doctora logró sintetizar este flujo de influencias que se reconocieron en su propuesta educativa de la Escuela de Creación, nombre que sintetizó correctamente el foco de atención sobre la actividad en su característica creadora, no solo artística sino creadora de propias herramientas, técnicas, etc. para el propio desenvolvimiento de la persona en el mundo. Es acertado cuando Puiggrós (1992: 136) dijo que la autora apropió para sí estas ideas, creando una red de pensamiento que cumple con la característica ecléctica indicada por Cucuzza, pero logró generar una propuesta argentina que consideró la situación escolar local, dando respuestas propias pero con múltiples inspiraciones transatlánticas escolanovistas. Se pudo reconocer la influencia de metodologías con anclaje naturalistas/biologicistas, pero encuadradas dentro de principios de la pedagogía del trabajo que le otorga notas de moralismo, comunidad y espiritualidad del idealismo neokantiano y sus representantes de entonces, dentro de la propuesta globalizadora de Decroly.

Como indicó Carli (2004: 369) se encuentran en la biografía de Ortiz de Montoya formas de circulación de ideas, de transmisión y replicación dadas en una experiencia local que las resignificó y reelaboró, alimentando así los debates, planteos, revisiones e innovaciones didácticas al magisterio con nuevas producciones pedagógicas que lograron generar algún

impacto en la formación docente. Ejemplo de esto fue Luz Vieira Méndez, alumna y discípula de la Doctora, quien bajo su tutela realizó el trabajo de investigación publicado en el ensayo *Wilhem Dilthey y la educación como problema filosófico*, el cual fue influencia fundamental en la obra educativa de Vieira Méndez (Travaleo, 1997:1).

Recuperar esta experiencia educativa otorga la posibilidad de redescubrir un modelo pedagógico propio de la historia educativa nacional que puede enriquecer la construcción de nuevos modelos pedagógicos que respondan a las necesidades del mundo contemporáneo. A su vez, fue recuperar una historia marginal en el gran río de la historia educativa argentina que llevó a comprender al escolanovismo propio con una mirada más atenta.

Pero para continuar ampliando el conocimiento sobre este objeto de estudio que es la Escuela Nueva argentina fue necesario confrontarlo con otras experiencias (como se indicó en el capítulo anterior), que han sido abordadas ya por la historiografía argentina con más dedicación. Por lo que, apoyándose en estas investigaciones, se trabajaron sin tanta profundidad como la autora entrerriana ya que la extensión de esta publicación no lo permitió. Se le dio este espacio propio a Celia Ortiz de Montoya en reconocimiento a que supo ser emblema del escolanovismo argentino y su embajadora, impulsora de la profesionalización del magisterio y bisagra entre aquel normalismo y estos nuevos métodos pedagógicos.

4. Reconociendo otros puertos. Las experiencias de Clotilde Guillén de Rezzano y Florencia Fossatti.

4.1. Clotilde Guillén de Rezzano y la Escuela Modelo.

Ya se ha mencionado varias veces a Clotilde Guillén⁴⁹ de Rezzano⁵⁰ (1880-1959) a lo largo de este trabajo reconociendo sus aportes a la educación argentina. Principalmente por su experiencia educativa dentro de la Escuela Normal N° 5 de Capital Federal⁵¹ donde introdujo la pedagogía asociacionista y globalizadora de Ovide Decroly, experiencia que fue difundida a través de numerosas conferencias en todo el país. Comentó Germán (2011: 26) que fue una gran difusora de “Decroly, Ferriere y Montessori, adaptando sus ideas a la realidad socioeconómica argentina. Fue autora de artículos en la *Revista de Pedagogía* de Madrid, describiendo y analizando la práctica de la escuela activa en nuestro medio”. Ostrovsky (2008: 60) resumió su biografía académica:

“[...] maestra normal que había continuado su formación en la Universidad de Buenos Aires, en la Facultad de Filosofía y Letras. Dicha facultad, al ser la única que aceptaba alumnos provenientes de escuelas normales sin exigir título de bachiller, pudo receptor mujeres que habían optado por el magisterio como una de las pocas ofertas educativas socialmente valoradas para el género femenino (García, 2006). En el año 1906, es enviada a Europa por el Consejo Nacional de Educación para observar la estructura y organización de las escuelas primarias. A su regreso se desempeña como Inspectora de Escuelas Primarias hasta 1909, y es nombrada directora y profesora de Pedagogía y Psicología en la Escuela Normal N° 5 de Barracas (Carli, 1992)⁵². También intervino en los cursos de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, y

⁴⁹ Nació en Buenos Aires el 18 de junio de 1880, hija del matrimonio entre el español Domingo Guillén, de profesión peluquero, alfabetizado que no contaba con propiedad propia, y la francesa Julieta de Guillén, también alfabetizada. Esto contextualiza su hogar en una familia inmigrante que no contaba con recursos económicos.

⁵⁰ Adoptó este apellido al contraer matrimonio con el Inspector de escuelas de Capital Federal Profesor José Rezzano. Quien además era Director de la Revista La Obra que comulgaba con el movimiento escolanovista y a su vez era el representante oficial de La Liga Internacional para la Nueva Educación. La liga fue editora de la revista *Pour l'ère nouvelle* que dirigió Ovide Decroly y del Boletín del Bureau Internacional de Educación, en cuyo comité de redacción estaban Adolfo Ferriere y M. Raúl Fauconnet (Puiggrós, 1992: 46).

⁵¹ Un artículo de Inés Giqueaux titulado “Síntesis de la Reforma Educacional Sudamericana” consideró a este ensayo como la primera experiencia escolanovista argentina, que también se destacó por ser mencionada por Ferriere en el Congreso Locarno de 1927 (Carli, 1992: 134).

⁵² El 16 de febrero 1909 se funda la “Escuela Normal de Maestras de Barracas al Norte” a partir de un decreto del entonces presidente Figueroa Alcorta y de su Ministro de Instrucción Pública Rómulo Sebastián Naón. La escuela comienza a funcionar efectivamente, el 9 de abril de ese mismo año (Archivo Histórico del Museo Clotilde Guillén de Rezzano).

en la estructuración del primer ciclo primario, centrándose su labor en cuanto a la enseñanza de la psicología principalmente en el nivel medio o secundario (Ingenieros, 1909)”.

Fue la única representante femenina con 28 años de edad de la Sociedad de Psicología en su inauguración en 1908 desenvolviéndose en la sección de Pedagogía. Realizó diversas publicaciones en varias revistas como *El Monitor de la Educación Común*, *La Obra* y *Nosotros* (Ostrovsky, 2008: 58).

La experiencia que se abordó en este apartado se contextualiza en el proceso de modernización de las escuelas porteñas iniciado en 1920 en el que se consideraban las nuevas ideas sobre innovaciones educativas. Con el tiempo tomó carácter de reforma (Reforma José Rezzano) denominada oficialmente “Sistema de labor y programas del Consejo Escolar 1”. Esta reforma impulsada por el entonces Inspector Rezzano fue la expresión alternativa sistemática más extendida en la época, estando presente hasta los tiempos actuales (Puiggrós, 1992: 46). Contó en su desarrollo con el apoyo de diferentes revistas educativas (*Monitor de la Educación Común*, *La Obra*, *Nueva Era*) (Puiggrós, 1996: 84).

Consistió en un sistema integral de educación/trabajo con talleres y laboratorios, influenciado por el pragmatismo de John Dewey, la visión globalizadora de Decroly y los principios pestalozzianos de jerarquización de los contenidos (Puiggrós, 1996: 84). Apoyados en la Ley 1420 que en su aplicación permitía otorgar nuevas significaciones encontraron su lugar de acción dentro del diseño curricular a través de la organización de los contenidos, que respondía a las necesidades biológicas y psicológicas de los niños de entonces, a lo cual la reforma le dio prioridad (Puiggrós, 1992: 49).

El objetivo era combatir la dispersión de los alumnos producto de la organización curricular positivista y trató de concentrar su interés y atención en una organización de los contenidos que respondiera a los lazos que unen naturalmente las cosas, siguiendo los preceptos de Decroly (Guillén de Rezzano, 1967: 8). Los principios en los que se apoyaron fueron el respeto a la diversidad de la evolución individual, la visión polifacética de los temas para responder a la multilateralidad de intereses, las disciplinas presentadas como fenómenos del universo, la circunscripción y graduación de los conocimientos válidos e imprescindibles de cada disciplina para presentarlos íntimamente organizados, es decir, la formación integral del espíritu, orientado a hacia grandes fines sociales, sin reducirlos a la capacitación para el trabajo (Puiggrós, 1992: 49).

La clase fue tomada como un grupo social donde debía reinar el amor y donde no había lugar a los imperativos categóricos. El lenguaje, práctico y lúdico, ocuparía el lugar principal junto a la jerarquización de los contenidos siguiendo a los principios pestalozzianos. El método de la investigación sustituyó a la memoria (Puiggrós, 1992: 50). La reforma propuso que la enseñanza de la historia fuera un cuadro vivo y la educación cívica una práctica y no una serie de contenidos vacíos. Se buscó diferenciar lo moral de la cortesía y la urbanidad, donde los saberes de urbanidad se separan de los de higiene. El objetivo era que no se vea vaciada de significado e impuesta por ordenes ministeriales sino que fuera una práctica escolar (Puiggrós, 1992: 50).

Es por esto que la cuestión de la autoridad tomó una característica propia, donde se hicieron intentos dentro de esta reforma de institucionalizar nuevas reglas de juego entre educadores y educandos sin alterar el marco de las normas fijadas entre el Estado y la sociedad civil (Puiggrós, 1992: 48). Aunque buscó cuestionar al positivismo normalista se mantuvo dentro de los límites tolerables por la burocracia ministerial, sin abandonar los rituales que hacían a la identidad de la educación pública (Puiggrós, 1996: 84). Comentó Ferriere (1936: 75) en su diario de viaje:

“La Escuela Normal (N° 5) de la Señora Guillén de Rezzano, obra maestra de paciencia, reflexión y ciencia que durante el Ministerio del doctor Antonio Sagarna, pudo realizar una interesante difusión de las ideas nuevas, no ha contado con el apoyo de las autoridades escolares durante la última época de las presidencias de Yrigoyen y Uriburu; las pocas escuelas de párvulos que comenzaron a renovarse tuvieron que volver al antiguo mobiliario, a los horarios desquiciados y a las prácticas que le son propias”.

Dejando entrever las dificultades que siempre rodearon a esta experiencias y la reforma impulsada por los Rezzano. Este proyecto culminó en 1936, tras generar molestias y malestar en las autoridades del sistema escolar porteño, con la implementación de los Programas de Asuntos por parte del Consejo Nacional de Educación. La intención de la maestra Rezzano era poder actualizar y armonizar las ansias de renovación de las prácticas docentes del magisterio nacional con las reglamentaciones escolares, tratando de conciliar en esto la propuesta de los Centros de Interés de Decroly (Puiggrós, 1992: 46).

Dentro de esta reforma se dio, en 1927, el ya mencionado ensayo de educación activa aplicando el método del pedagogo belga Decroly en los primeros tres grados de la Escuela

Normal N° 5⁵³, bajo la dirección de la Dra. Clotilde Guillén de Rezzano, que contó con la planificación por parte de las maestras involucradas y la supervisión del Inspector Juan Cassani. Se organizó siguiendo las ideas de Decroly y Montessori pero con un trabajo de adaptación a las condiciones de las Escuelas Públicas, transformando los materiales didácticos en recursos sencillos posibles de ser confeccionados por los propios docentes. (Guillén de Rezzano, 1967: 9).

En un apartado de su diario de viaje titulado “Escuela Modelo” Ferriere (1936: 80) ilustró el modelo pedagógico aplicado en el ensayo, caracterizándolo “por la riqueza extremada en el material bien graduado para la aritmética y la gramática, así como por el empleo regular de los centros de interés, al menos para los más pequeños” y amplió en detalle:

“La señora Guillén de Rezzano ha inventado su material, inspirándose en los de Montessori y doctor Decroly, simplificándolo, para que las maestras puedan confeccionarlo por sí mismas con poco gasto: cajitas con nueve casillas; éstas tienen un agujerito en su fondo: 1, 2, 3, 4, etc., en el cual pone el niño granos de maíz; en el borde de cada casillero está grabada la cifra correspondiente. Dominós con 1 caracol, 2 cerditos, 3 florecitas, 4 hojas, 5 pájaros, etc., y la cifra correspondiente: el signo y la cantidad se incorporan uno a la otra sin esfuerzo. Las adiciones, las sustracciones, etc., se aprenden del mismo modo, piano e sano.

En cuanto a los centros de interés, la señora Guillén de Rezzano ha publicado un libro práctico ante todo: “Los Centros de Interés en la Escuela” relación fiel de los que realmente se ha hecho en las clases párvulos de su escuela. En esta institución observamos también el cuidado que se tiene en la preparación minuciosa de la tarea de la maestra, previéndolo todo, con el fin de obtener el máximo de utilidad con el mínimo de tanteos” (Ferriere, 1936: 81).

En la publicación mencionada por Ferriere se desplegó el proceso de reelaboración realizado sobre los centros de interés de la propuesta de Decroly. Allí indicó que estos eran “una serie de ocupaciones escolares que, al mantener al niño en constante actividad, le proporcionan la

⁵³ En los grados superiores de la primaria no se aplicó totalmente la escuela activa, sino que se habían realizado modificaciones. Es por esta razón que se tomó como objeto de análisis en esta investigación las experiencias de los grados inferiores. Ferriere (1936: 80) resumió la propuesta educativa de toda la Escuela: “Comprendía dos grados distintos: la escuela de Primera Enseñanza (de aplicación), con los seis grados de las escuelas públicas (alumnos de unos 6 a 12 años, mixta hasta los 10) y la Escuela Normal de Maestras (alumnas de 14 a 18 años).[...] En la Escuela Normal, las alumnas practicaban el Plan Dalton en algunas materias”.

oportunidad de adquirir los conocimientos y las técnicas de la lectura, escritura, redacción, ortografía, dibujo, etc. de acuerdo con sus capacidades”, pero para su adaptación en el entorno argentino especificó que “pueden ser desarrollados en cualquier escuela, por muy pobre que sea su dotación, siempre que el maestro sea rico en inventiva, actividad, amor a los niños y a su profesión. En caso contrario recomendamos que no se aborde la tarea” (Guillén de Rezzano, 1967: 9). El objetivo era ponerse en contacto con las cosas mismas, a través de ejercicios de observación, experimentación y construcción.

En cuanto al modelo organizacional mencionó (Guillén de Rezzano, 1967: 14) que los alumnos asistían a clases de 4 horas, ingresando a las 9 hs. Las clases se organizaban alrededor de un horario que debía tener una gran amplitud en su división: 1era hora: cálculo y geometría, 2da y 3era hora: desarrollo del centro de interés y 4ta hora ejercicios físicos. Están todas las horas al servicio del centro de interés.

Imagen 3. Tabla de Horario de distribución de clases semanales de la Escuela Modelo⁵⁴.

	Lunes	Martes	Miérc.	Jueves	Viernes	Sábado
1º hora..	CÁLCULO					
2º hora..	Observación, experimentación, construcción					
3º hora..	Lectura, redacción, composición					
4º hora..	Ejercicios físicos					
	Canto	Dibujo	T.man.	Canto	Dibujo	T.man.

En detalle, la primera hora estaba destinada al cálculo aritmético y geométrico vinculado con el centro de interés desarrollado ese día. La segunda y tercera hora, se desarrollaron concretamente los centros de interés a través de diversas actividades: observación, experimentación, construcción, lectura, escritura, redacción y composición. Por último, la cuarta hora estaba reservada para ejercicios físicos metodizados (dibujo, trabajo manual y canto), que a pesar que son aplicados en todas las horas, particularmente en esta se enseñaban los procedimientos técnicos para facilitar la expresión de las ideas por esos medios.

⁵⁴ Fuente: Guillén de Rezzano, C. (1967) Los centros de interés en la escuela. Buenos Aires, Losada. 6ta edición. Página 15.

Aclaró Guillén (1967: 15) que las disciplinas como historia, geografía, gramática, entre otras no figuraron en el horario pero sí fueron trabajados los contenidos según las oportunidades que brindaba el centro de interés.

El aula era amplia y decorada con cuadros, estando los juguetes también al alcance de los niños. En cuanto al mobiliario se adaptaron las salas según las especificaciones dadas por la experiencias Montessori para facilitar el libre movimiento: mesas especiales ovaladas de grupos de seis, sillas adaptadas, armario dividido en casillas, donde depositan los niños sus útiles, cada casilla tiene un número correspondiente a un alumno y armarios donde se guarda el material ilustrativo (Santiago, 1928).

Por otro lado, se aplicó la mesa de arena, propia a las actividades de aplicación de los centros de interés, que permitía, junto a la lectura y el dictado, el acercamiento al objeto de estudio que estaba alejado en el tiempo y en el espacio. Indicó Guillén (1967: 16) que no debían faltar en ningún aula ya que representaban el escenario apropiado para la realización de la construcción dentro de los distintos centros.

Se respetó el régimen disciplinario establecido y se adecuó a los programas oficiales, siendo en el diseño curricular (como se mencionó anteriormente) donde tuvieron su lugar para experimentar. Los trabajos de los centros se diferenciaron dependiendo de cada grado. Podían, por ejemplo, iniciarse a través de una excursión o actividades propuestas por la maestra para finalizar en la etapa de construcción con reproducciones en miniatura de los escenarios o temas trabajados (Santiago, 1928).

El requisito mínimo era que los alumnos tuvieran entre siete y ocho años, y supieran leer y escribir. En el primer grado se trabajaron los centros relacionados a la alimentación, y en segundo grado a los relacionados con geografía. Estos centros consistieron en una serie de actividades con el objetivo de que el alumno adquiriera conocimientos y técnicas de lectura, escritura, redacción, ortografía, dibujo, etc. de acuerdo a sus capacidades. Estas actividades se desarrollaron a través de ejercicios de observación, experimentación y construcción que ponían a los alumnos frente a las cosas mismas a estudiar en los centros (Guillén de Rezzano, 1967: 11). Advirtió la autora que “todo lo que en el centro no pueda ser instrumento de trabajo debe ser eliminado” (Guillén de Rezzano, 1967: 8).

Menciona como finalidad de la educación:

“Lo que el maestro debe conseguir es que el niño hable empleando el término preciso que denomina su idea, que escriba porque tiene algo que decir, que lea buscando una satisfacción espiritual, que experimente, observe, construya, investigue. Lo que el

maestro no debe proponerse es que el niño llene su cabeza de palabras vacías de sentido para él, de conocimientos que nunca podrán interesarle o que nada agregan a su mejoramiento moral, fin ulterior de toda la obra educadora” (Guillén de Rezzano, 1967: 8).

Siendo una propuesta que se opuso a la fragmentación disciplinar de los contenidos y el enciclopedismo llevado adelante por el positivismo normalista, al indicar que los contenidos en los centros de interés son variados pero no diversos, es decir, que abarcan varias disciplinas pero no se diluyen hacia cualquier conocimiento, sino que respetan la integralidad de los temas que se desea abordar. Indicó Guillén de Rezzano (1967: 14) que lo importante no era tanto lo global del conocimiento como lo sincrético del pensamiento, por lo que los conocimientos bien seleccionados y convenientemente presentados, deben promover en forma natural el sincretismo del aprendizaje.

Su esperanza fue conciliar las ansias del magisterio por renovar las prácticas docentes con las prescripciones reglamentarias ajenas que se ponían en juego dentro de las escuelas del Estado (Guillén de Rezzano, 1967: 7). Buscó generar un cambio en la metodología educativa con la renovación didáctica que promulgaba el centro de interés, aceptando las limitaciones escolares propias del normalismo de principios del siglo XX.⁵⁵

Más allá de la evidente adaptación metodológica de Decroly, también se demostró una fuerte influencia pestalozziana en sus influjos sobre el desarrollo natural siguiendo los conocimientos en psicología (su participación en la Sociedad de Psicología fundamenta esta idea), la sustitución de la enseñanza libresca por la experiencia personal, siendo la actividad y el interés las notas principales, y la integralidad de los contenidos. Comentó la autora apropiándose de estos principios:

“En la lección, organizada como unidad de trabajo intervienen todas las actividades espirituales, desde la sensación hasta la razón, desde el placer y dolor físico hasta los sentimientos más elevados, desde la imitación hasta la resolución y ejecución voluntarias, e intervienen todas las actividades físicas, y esta participación integral del niño es una de las características que confiere a la lección organizada como unidad

⁵⁵ Como indicó la solapa de la tapa de su séptima edición, “Por su sentido práctico, realista, al propio tiempo que por la claridad de su estilo, la obra presente ha tenido un éxito considerable entre el magisterio hispanoamericano” (Guillén de Rezzano, 1967).

metódica. La lección, unidad de trabajo, está de acuerdo con las tendencias infantiles a ‘hacer, con el niño faber’” (Guillén de Rezzano, 1936: 155)

Mencionó Ferriere (1936: 80) que era “La escuela que (a pesar de los obstáculos oficiales) tenía aquella época mayor probabilidad de realizar el ideal, que casi lo conseguía en bastantes detalles, era la dirigida por la señora Guillén de Rezzano”.

El 31 de octubre de 1932 se jubiló de sus actividades educativas, dedicándose a la publicación de la mayoría de sus obras, que la mayor parte, fueron escritas luego de su jubilación. Se destacó igualmente en su proliferación de artículos en revistas durante su vida profesional. Entre sus libros encontramos: *Consejos a las futuras maestras* (1921), *Miguel Cané: Ensayo Crítico* (1922), *La nueva educación y la escuela activa* (1928), *Los centros de interés en la escuela* (1929), *Hacia la Escuela Activa* (1934), *Didáctica General* (1936), *Didáctica General y Especial para 2º año de las escuelas normales* (1936), *Didáctica Especial, tomo 2* (1938), *Los jardines de infantes: origen, desarrollo, difusión, organización y métodos* (1940), *Mamita: método natural global para aprender a leer* (1943). Entre 1946 y 1950 dirigió y prologó la *Colección Biblioteca de Cultura Pedagógica* de la Editorial Kapelusz. Además tradujo para la misma editorial “Nuevo Tratado de Psicología” de Georges Dumas (1948). Falleció el 7 de junio de 1951 (Museo Guillén Clotilde de Rezzano).

Adriana Puiggròs (1992: 69) asoció a Guillén a las ideas de Juan B. Terán, principalmente a fines de la década de 1920 y la década de 1930, y su promulgación del lema “espiritualizar la escuela” con el objetivo de realizar una reforma moral, anticomunista y anti positivista. Clotilde Guillén de Rezzano, según Puiggròs, se identificó con este espiritualismo demostrándolo en la publicación en la Revista *La Obra* en 1935 de la frase “el fin de la educación es acercar el hombre a Dios por el camino de la sabiduría constituida por la Ciencia y el Bien”.

Como indicó Sandra Carli (1992: 149) “Bajo este signo ordenador, moralizador y de vuelta la tradición que representa Terán los discursos de los libros de Calzetti y Guillén de Rezzano se imponen en las escuelas. El niño es desde aquí mentado de manera abstracta, desvinculado de sus condiciones sociales de vida”. Guillén de Me parece mejor: Rezzano comulgó con una articulación de la pedagogía y el catolicismo y con la inclusión de elementos religiosos en la educación. Así concordó con agregar elementos disciplinarios desde el poder para favorecer al adulto en potencia sin perjudicar al niño interior. Por otro lado, Ostrovsky (2008: 61) rescató la lucha feminista dentro de la primera ola del movimiento de Guillén por lo que aclaró que:

“Por tal razón, a priori no podemos afirmar que Guillén en tal periodo necesariamente defendió posiciones conservadoras para la época, e inclusive se desempeñó como presidenta de la Sección Educación del III Congreso Femenino Internacional de 1928 organizado por los bastiones del feminismo local (Barrancos, 2002). No obstante, autoras como Puiggrós (1992) y Carli (1992), la ubican en la siguiente década, en una postura espiritualista y moralizante, que curiosamente coincide la inclusión de su apellido de casada en los escritos de su autoría, y testimonia un viraje hacia posiciones solidarias al conservadurismo político del Consejo Nacional de Educación hacia los años 30’.

Así se denota un posible cambio ideológico o filosófico en su obra, lo que podría interpretarse como que a pesar del anclaje naturalista/psicologista de su experiencia, Guillén de Rezzano se alejó de esos principios fundantes del escolanovismo inspirados en los preceptos roussorainos. Puede entenderse dentro del contexto de que el espiritualismo laico durante la década del ‘30 se transformó en espiritualismo católico (Puiggrós, 1996: 91), pero dentro de la Reforma Rezzano, y en esta experiencia en particular, siempre estuvo presente esta disciplinaria moralizante nacionalista, perdiendo el eje paidocéntrico característico del movimiento escolanovista observado principalmente en el rol del docente.

Aunque la planificación estuvo centrada en la actividad infantil, el rol disciplinar del docente se fue vislumbrando en sus publicaciones en las formulaciones ya citadas que indicaban lo que debe y no debe hacer el docente. Reiteradas veces se observaron estos mandatos, el uso de la palabra deber, hacia los maestros. “En estas clases el maestro debe actuar como un director, como guía, habla muy poco porque el conocimiento debe ser adquirido por el niño según sus medios y no darlo el maestro dosificado y elaborado por él” (Santiago, 1928: 9). El maestro tomó una posición de corrector, de demostrador de lo que debería ser una buena disciplina, como indicó la autora: “No se deben, pues, imponer normas de disciplina, sino demostrar su conveniencia por medio de la práctica, de manera que llegado el momento, el alumno las emplea voluntariamente” (Guillén de Rezzano, 1958: 128).

Aunque evitó la imposición de la ley, el principio de libertad se vio con cierta restricción en su aspecto moral, ya que fue “necesario verificar si cada uno de los conocimientos o actividades seleccionados pueden transformarse en ‘normas de conducta’ aptas para el desarrollo y adaptación del niño; en caso contrario, aunque parezcan interesar al niño deben excluirse, y ser reemplazados por otros que posean esa cualidad fundamental” (Guillén de

Rezzano, 1956: 41). Varias actividades fueron ejemplos de cómo se intervino en el disciplinamiento moral, urbanístico y de modales en las experiencias (la aplicación del centro de interés de cómo deben portarse los niños en la mesa), como indicaron Dono y Lázzari (2005: 16) “La centralidad otorgada a la disciplina y a la formación de hábitos termina opacando el deseo declarado de liberar del niño y el respeto por los intereses”.

Se observó cómo las ideas espiritualistas nacionalistas moralizantes tuvieron lugar en esta experiencia, limitando así el principio de libertad y de gobierno infantil, atando al primero a lo físico principalmente y anulando al segundo con la intervención docente para la demostración del buen actuar. El principio de autonomía también estuvo en juego ya que a pesar de que la escuela confiaba en el niño y organizaba sus actividades sobre esta autonomía, está también se vio condicionada por la necesidad de establecer cierto disciplinamiento. Esta necesidad de adaptación al entorno social llevó a que se dé una “presencia del formato escolar, la organización curricular que mantiene cierta división disciplinar, la importancia asignada al disciplinamiento y a la formación de la conciencia moral y nacional, son elementos que relativizan la mentada renovación pedagógica” (Dono; Lázzari, 2005: 17).

En “La obra del Doctor Ovidio Decroly” escrita por Clotilde Guillén de Rezzano, como reconocimiento póstumo del belga⁵⁶, se identificó cierta lectura que realizó sobre su método cuando comentó:

“Es posible que haya exagerado el aspecto biológico, descuidando lo espiritual, sino en la práctica del Ermitage por lo menos en teoría del sistema; es este un detalle que la experiencia modificará si lo encuentra existente. Por otro parte, si exageró la base biológica fue como una reacción imprescindible en el momento pedagógico en que

⁵⁶ Cucuzza (2017: 326) mencionó sobre esta publicación que fue “Leída por Clotilde Guillén de Rezzano en el acto de homenaje a su memoria realizada por la Sección Argentina de la Liga Internacional para la Educación Nueva el día 20 de setiembre de 1932 (Decroly había fallecido el 12 de setiembre). Con la “señora de Rezzano” (como la menciona el escriba del Monitor en la nota del cierre de los cursos que antes reseñamos) se vuelve a escuchar a “Clotilde Guillén”; y en esta conferencia se ocupa de fustigar a los “veinte y tantos siglos de academicismo pedagógico con un formulario de recetas anacrónicas y pedantes”, al “verbalismo hueco, sin conexión con las necesidades de la vida”, a “los timoratos, los eternos desconfiados de su propio criterio”, a los “elementos aislados o grupos que se solidarizan [...] no para defender los intereses sagrados de los niños, sino para tomar por asalto posiciones [que] los representarían como un lastre que conviene eliminar...”. En este trabajo se decidió no abordar la problemática que se la puede identificar bajo el título de “mujer de...”, la cual podría ser interesante para abordajes futuros, entendiendo como parte de la literatura problematizó sobre este tema, al referirse principalmente sobre los Rezzano. Pero en este trabajo dos casos se abordaron de mujeres que adoptaron el apellido de su marido y en ambas, haciendo ejercicio de hipótesis, se manifestó de forma diferente la interpretación sobre la adopción del apellido, siendo que ambas tuvieron participación en grupos feministas de la época. Quedó pendiente para futuras lecturas la profundización sobre este aspecto que se presentó varias veces al abordar la figura de Clotilde Guillén de Rezzano.

inició su ensayo. El verbalismo hueco, sin conexión con las necesidades de la vida, sin virtudes formativas, llevó a Decroly a intensificar el aspecto biológico de su sistema aunque en la práctica del Ermitage se le da al espiritualismo -, tan vital en la existencia del niño como lo pueden ser las necesidades de comer, abrigarse, defenderse y trabajar,- el amplio lugar de la teoría del sistema tal vez (sic) no deja sospechar” (Guillén de Rezzano, 1932: 147).

También reconoció a su método como la “traducción pedagógica del proceso psicológico de formación de ideas” (Guillén de Rezzano, 1932: 147) y caracterizó a Decroly como una figura “modesta, sencilla y bondadosa” que se “yergue con perfiles cristianos sobre su obra. Nos parece verlo abriendo los brazos en amplio gesto nazareno” y que desde su sistema combatió a aquellos defensores positivistas que “han de escribir las fantasías de una civilización que tiende a magnificar, so pretexto de una felicidad material, la desgracia espiritual, moral de la humanidad” (Guillén de Rezzano, 1932; 148).

Desde esta lectura se puede cotejar el proceso de reelaboración que realizó Guillén de Rezzano sobre la propuesta de Decroly, quien fue el autor que más seleccionó en su proceso de internacionalización de ideas. Como resumió Cucuzza (2017: 324):

“Vital y Spregelburd muestran a Clotilde Guillén de Rezzano desde la editorial Kapelusz, diferenciándose de los anteriores con una intensa difusión de Decroly traduciendo autores extranjeros como Charles Hendrix en ‘Cómo enseñar a leer por el método global’ (1952) y ‘La enseñanza de la lectura por el método global’ de Segers (1954 2ª edición), autores enrolados en el escolanovismo; así como sus propias obras dedicadas a la formación de maestros como las didácticas generales y especiales y a la promoción de los centros de interés. A todo ello se suma la elaboración del libro de lectura para primer grado ‘Mamita’ publicado por la misma editorial, compuesto desde la primera lectura por frases a las que les atribuye sentido, excluyendo a lo largo de todo el libro las letras y sílabas aisladas.”

Dentro del proceso de marcado que realizó sobre él se centró en la aplicación del método global y la aplicación de los centros de interés, siendo aquí donde realizó la propia reelaboración que se basó en dos aspectos:

Primero, en la adecuación a las condiciones socioeconómicas argentinas con la finalidad de hacer posible la aplicación del método en cualquier escuela del país con la utilización de

recursos accesibles y de costos bajos que estaban al alcance de los maestros, sorteando así la dificultad de la escasez de recursos de la educación nacional. No buscó reelaborar una nueva metodología sino una reconstrucción de la misma adaptada a la realidad argentina.

Segundo, al unirse con la idiosincrasia educativa argentina en la aplicación de esta metodología, Rezzano buscó adecuarla dentro de la legalidad del sistema educativo (aprovechando la flexibilidad presentada en el desarrollo curricular) e insertarla dentro de la cultura local normalista. Para ello utilizó la propuesta de Decroly desde una aplicación de anclaje psicologista por su consideración en la adecuación al proceso de aprendizaje. En pos de erradicar al positivismo de las escuelas normales, buscó a través de esta propuesta darle, lo que ella consideraba, contenido a principios normalistas como la higienización, de construcción ciudadana (entendido desde el urbanismo), modales, que se mezclaron con ideas espiritualistas de corte nacionalistas y católicas que, entre otras cuestiones, acentuaron la importancia de construcción y valoración de los símbolos y fechas patrias. Como se indicó anteriormente estas características de disciplinamiento presentes en la propuesta de Guillén de Rezzano limitan en cierta forma a los principios escolanovistas fundantes de libertad, autonomía e intuición, así también a los planteos de este movimiento sobre el gobierno infantil y la auto-elaboración moral.

Cómo advirtió Clotilde Guillén de Rezzano sintetizando estos dos puntos (1967: 9):

“No son, además, una fiel reproducción de los centros ideados y realizado por el Dr. Ovidio Decroly, pues a ello se opone el tipo de las escuelas a que están destinados; son, como se verá fácilmente, adaptaciones de acuerdo con los medios en que generalmente actúan los maestros del Estado, algo así como una transición entre la escuela anterior y la de mañana.”

Por otro lado, también influyó la propuesta de Montessori de adecuación de los materiales y del ambiente escolar para la libertad de movimiento y actividad de los niños, idea donde tuvo la mayor expresión del principio de libertad en esta experiencia. También tuvo su reconstrucción a la realidad socioeconómica argentina como ejemplificó Ferriere.

Indicó Guillén de Rezzano respecto a la necesidad de adaptar el sistema propuesto por Decroly siguiendo las indicaciones de otras propuestas cuando se refirió:

“Conociendo las excelencias de los sistemas de Montessori, de Proyectos, de Winnetka, etc., siempre que se ha creído oportuno se han hecho injertos de procedimientos propios de estos sistemas.

Pero la médula del trabajo constituye el sistema Drecoly (sic) con la sana preocupación del sistema Winnetka por conseguir el dominio de los conocimientos y técnicas esenciales y comunes” (Guillén de Rezzano, 1967: 10).

Esa preocupación refiere a la propuesta llevada adelante en las escuelas de Winnetka donde se buscó determinar qué conocimientos y técnicas debía adquirir el niño conforme a las necesidades de vida ulterior. A su vez, se debían señalar las etapas que el alumno debía realizar para dominar el aprendizaje, por lo que la aplicación de test y del cuaderno único eran necesarios para el registro y evaluación del desarrollo del niño (Luzuriaga, 1958:84)⁵⁷.

Bajo esta línea de razonamiento y recuperando lo dicho anteriormente sobre la enseñanza de técnicas precisas, se pudo estipular la concepción de libertad de Guillén de Rezzano que estaba reducida a la libertad física principalmente. La línea más difusa estaba en lo que se consideró como la libertad intelectual ya que oscila entre la auto actividad de los centros de interés y la enseñanza de técnicas y procedimientos específicos que eran evaluados en su correcta aplicación.

Se pudo encontrar una explicación a este punto en Luzuriaga, (1958: 45) cuando advirtió que:

“aun aceptando la idea de la limitación de la libertad, existen varias modalidades para aplicarla. La más general y aceptada es la libertad en la escuela que está condicionada por las exigencias de un plan o programa de estudio o trabajo, que no puede entregarse al azar. La única condición es que este programa o plan no sea algo impuesto arbitrariamente o externamente, sino que parta del juego o acción de la individualidad del alumno con el mundo en torno.”

⁵⁷ En el capítulo III de *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)* Silvia Gvirtz (1999) abordó la implementación del cuaderno único en las escuelas de la Reforma Rezzano. Es un trabajo interesante para comprender la implementación de este dentro de las metodologías de evaluación utilizadas. Se vio necesario aclarar que cuando la autora se refiere al escolanovismo en general, es necesario entender que se dio principalmente dentro de la propuesta llevada adelante por los Rezzano. En el caso que haya fuentes disponibles, sería interesante comparar la aplicación de los cuadernos únicos con la propuesta de diarios íntimos de Montoya, siendo otra propuesta similar dentro de las experiencias escolanovistas.

En este sentido, el principio de libertad se reconoció en su aspecto físico principalmente, en cambio lo intelectual se presenta encuadrado dentro de la advertencia de Luzuriaga, siendo que se respetaba mientras se hubiera cumplido con los requisitos indicados. Pero en cuanto a lo moral, la libertad que se buscó desarrollar de la misma manera que la intelectual, si encontró limitaciones de cierta arbitrariedad cuando se buscó disciplinar ciertos comportamientos que iban en contra de aquellos valores sociales que se buscaba establecer como contenido educativo.

Como base filosófica educativa se encontró la influencia de Pestalozzi, representante pedagógico del espiritualismo romántico alemán, e impregnó el diseño curricular de su experiencia con los preceptos propuestos por el autor. Desde este punto de vista el ensayo de los primeros grados de la Escuela Modelo se erige sobre las ideas pedagógicas pestalozzianas que son el cimiento de la aplicación metodológica naturalista y psicologista de Decroly, principalmente, y de Montessori y de la experiencia en Winnetka.

Este proceso de recepción se realizó bajo el contexto de la reforma Rezzano que buscaba generar una alternativa pedagógica al positivismo que había tenido impulsó la década anterior y procuraba establecerse como hegemónico. Las vicisitudes burocráticas que tuvieron que sortear les permitieron contar con una cierta legalidad que les dio la posibilidad de poder extender y difundir la experiencia por varios años. Tal vez la inclinación más psicologista de la aplicación de estos métodos se vio influenciada por su participación en la Sociedad de Psicología.

Esta vinculación con la Sociedad junto a su participación docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA pudieron presentarse como lugar propicios para la transferencias de ideas extranjeras, permitiéndole acceso a publicaciones internacionales. Pero no sería incorrecto pensar que su participación como representante de la Liga de la Nueva Escuela y su cercanía a escolanovistas extranjeros (Ferriere, Montessori, Decroly) y a revistas tanto nacionales como internacionales fueran los lugares propicios para los procesos de selección realizados por Guillén de Rezzano.

Por último, también se pudo considerar como una posibilidad de acceso a literatura, de observación directa y de encuentro con referentes, su viaje a Europa en 1909, otorgado por el Consejo Nacional de Educación en reconocimiento a sus capacidades, con el objetivo de conocer experiencias de educación primarias y ensayos escolanovistas, y de donde volvió con

ella un símbolo que guió su obra, la pintura “The Old School” de Ralph Hedley, que le mostró el camino hacia donde no debería retroceder la escuela nueva⁵⁸.

4.2. Florencia Fossatti y la Nueva Era.

El último ensayo abordado es el correspondiente a Florencia Fossatti para poder realizar la tarea comparativa de las propuestas pedagógicas didácticas de las tres autoras que representaron a los tres diferentes grupos propuestos por Adriana Puiggrós desde su relación con el normalismo. Guillén de Rezzano representaba a las alternativas orgánicas, mientras que Ortiz de Montoya a las transgresoras y Fossatti siendo una de las representantes más claras de las alternativas pedagógicas radicalizadas.

Florencia Fossatti (1888-1978) realizó su primera formación en su natal provincia de Mendoza para completar sus estudios en la Universidad Nacional de La Plata recibiendo de profesora en Pedagogía. En 1912 regresó a Mendoza para continuar su carrera, fue subinspectora de la provincia entre 1913 y 1915 e inspectora de Bibliotecas Populares Escolares entre 1917 y 1918 (Alvarado, 2015: 24). Fue integrante de la Unión Gremial del Magisterio y de la Asociación de Maestros de Mendoza, quienes lideraron la huelga de 1919 que logró el primer escalafón docente. Fue por esto que en 1921 fue destituida de su cargo docente dependiente de la provincia. Las acusaciones fueron por "sublevación del magisterio" y "anarquía del personal" (Redondo, 2007).

Continuó desempeñándose en cargos dependientes de escuelas nacionales nombrada por el gobierno de Hipólito Yrigoyen hasta que fue reincorporada en 1930. Fue Directora de la Escuela Presidente Quintana entre 1932 y 1936 donde realizó su ensayo de Escuela de la Nueva Era, por lo que le significó su expulsión y condena profesional y política hasta la presidencia de Frondizi (Luquez Sánchez, 2003: 71). También impartió la cátedra de pedagogía en la Escuela Normal Tomás Godoy Cruz, de la cual también fue destituida. En 1938 se afilió al Partido Comunista, participó en la Asociación Femenina Anteguerra (AFA)

⁵⁸ “La imagen representa la enseñanza tradicional. Los alumnos temerosos frente al maestro que toma la lección, el castigo físico, el mobiliario estructurado, etc. [...] Clotilde colgó de la pared un cuadro. “The Old School” pendía como un recordatorio de lo que no debe hacer un maestro. Una forma de repetir en silencio, una y cien veces: así NO... y construir por oposición La Nueva Escuela. Construir el positivo mirando el modelo negativo. Detrás de unos niños temerosos frente al amenaza del maestro, repitiendo la lección/ Ver a los niños activos, partícipes de su educación, en movimiento, con las manos en la arena construyendo” (Archivo Histórico del Museo Clotilde Guillén de Rezzano).

y escribió en el periódico "El mensajero de la paz". En 1945, solicitó sin éxito a la Dirección General de Escuelas su reincorporación al magisterio. Trece años más tarde reanudó su pedido de rehabilitación a través de la publicación: *Alegato pedagógico. Bases pedagógico-político- jurídicas de una petición de justicia* (1959). No fue sino hasta 1958 que las autoridades dieron lugar a su solicitud. Fue precisamente el año que se sancionó el Estatuto del Docente (Redondo, 2007).

Escribió para diversas publicaciones gremiales y académicas de orientación reformista entre 1919 y 1943. Algunas de sus colaboraciones fueron publicadas en *Ideas* (1919), *La linterna* (1927-1928), *Ensayos* (1929), *Orientaciones* (1931-1935), *Magisterio* (1935-1941) y el libro *El Despertar en Cuyo* (1956)(Alvarado, 2015: 106).

Es así que Florencia Fossatti se presentó como claro ejemplo de la relación entre el movimiento gremialista docente y las ideas reformadoras de la Escuela Nueva. Para la comprensión del contexto de recepción del desarrollo de su experiencia se tuvo que atender a que los gobiernos radicales dieron lugar para el surgimiento de estas voces que se visualizaban en las diferentes revistas educativas. Pero durante la década del '20 la relación entre el gobierno y la docencia se fue deteriorando por la lucha por las mejoras en las condiciones laborales.

El escenario mendocino había estado abonado por su proximidad con la experiencia chilena, el legado de Vergara y su relación con la Escuela Nueva, la influencia de Sara Eccleston, la presencia de discursos anarquistas y comunistas en docentes, donde se combinaban feminismo, pedagogías nuevas y regionalismo, que se vislumbraron en los ámbitos literarios, como la reciente revista *Ideas*. Durante la década del '10 comenzó a gestarse este movimiento del magisterio de la provincia que lo llevó a encabezar la gran huelga docente de 1919. Dentro de este contexto surge el Frente Maestros Unidos, presidido por Fossatti, que protagonizó manifestaciones de maestros y alumnos que fueron reprimidos por la policía.

Inició así un ciclo de huelgas en contra de esto, asociado al malestar de obreros precarizados, que finalizó con una huelga de casi un año durante el gobierno de Baez. Contó con apoyo de la Liga Nacional de Maestros, las delegaciones provinciales y la FUBA. Al finalizar este proceso de lucha gremial, Florencia Fossatti fue la única docente no reincorporada (Carli, 1992:137).

De esta situación de movimientos sociales y docentes, y de la intelectualización de los debates a través de revistas, nació el Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era, vinculado a la Liga de Educación Mundial, a la cual Fossatti (ya restaurada en sus cargos) fue miembro.

Este Centro publicó las revistas *Orientación* y *Ensayos*, donde se formuló su ambicioso plan de difusión que se desarrolló entre 1928 y 1930, difundiendo las propuestas de la italiana María Montessori, del belga Ovide Decroly con sus centros de interés, de Helen Parkhurst con el llamado Plan Dalton (por la ciudad en que fue aplicado), las del alemán Georg Kerschensteiner, etc., fueron difundidas por aquel grupo y adaptadas en algunas escuelas de la provincia. Posteriormente, en 1930 y durante la intervención provincial del Dr. José M. Rosas, la Dirección General de Escuelas autorizó la apertura de dos escuelas experimentales, una de ellas homónima al grupo, donde aplicó el Centro de Estudio su ideario (Aveiro, 2012: 14). Estas fueron visitadas por Ferriere, a las cuáles se refirió en su diario:

“Mendoza es la ciudad elegida, porque en ella vive un cuarteto de selectos: “Nueva Era”, grupo de educadores, fervientes amigos de la Educación Nueva, que nos rogaron que nos detuviésemos, viviéndonos ocho días entre ellos, que fueron los más luminosos de nuestro viaje” (Ferriere, 1936: 85)

Manifestó en esa misma publicación quiénes eran los miembros de este cuarteto y las dificultades que estaban teniendo en aquel momento para asegurar la continuidad del proyecto:

“En Mendoza, el admirable cuarteto de pedagogos innovadores, formado por la señorita Florencia Fossatti, Directora de la Biblioteca de San Martín, la señorita Elena Campeau, los señores Néstor Lemos y Luis Codorniú Almazán (cuyo órgano “Ensayos”, está afiliado a nuestra Liga), ha podido emprender una obra atrevida: escuela experimental destinada a la edad preescolar y primer año de Instrucción Primaria, clase Montessori, clase de párvulos renovada, escuela para niños débiles y rezagados. Todo ello se debe a la tolerancia y comprensión de un director esclarecido: el señor Ismael P. Viñas, que me dijeron iba a cesar dentro de los dos meses, haciendo votos para que fuera reelegido. Este comienzo de innovaciones merece todos nuestros elogios, pero... depende de un hilo, de un hombre” (Ferriere, 1936: 75).

La primera de las instituciones abiertas fue la Escuela Experimental Nueva Era⁵⁹, que se ocupó de los primeros cuatro grados de la escolaridad primaria. Florencia Fossatti en una primera instancia fue nombrada inspectora bajo la Dirección General de Escuelas, liderada por el Dr. Rafael Guevara, para luego dejar su cargo de inspectora en 1932 tomando la dirección de la otra institución del Centro de Estudios la Nueva Era: la Escuela Complementaria Presidente Quintana de la ciudad de Mendoza. Esto se dió dentro del contexto de cambio de gestión en la Dirección General de Escuelas que acompañó dichos proyectos⁶⁰ (Luquez Sánchez, 2003: 68). Este apartado de esta investigación se centró en esta experiencia ya que fue liderada principalmente por Fossatti.

La propuesta se desarrolló durante casi cinco años, desde 1931 hasta mediados de 1936 y se pudieron encontrar las características del mismo explicadas por Fossatti en la carta enviada en octubre de 1958 al Director General de Escuelas, Profesor D. Osvaldo Silvio Borghi, que fue publicada en su libro *Alegato pedagógico. Bases pedagógico-político-jurídicas de una petición de justicia* (1959).

En cuanto a su modelo organizacional expuso la autora que en la escuela complementaria ingresaron alumnos a quinto y sexto grados. Se fomentó una cultura colaborativa de asociación para el establecimiento de la correlación entre las asignaturas, el intercambio de ideas sobre las modalidades implementadas. Se buscó mantener la fidelidad al programa oficial pero adaptando su práctica (Fossatti, 1959).

Las clases eran de cuatro horas (incluyendo tiempo de recreación) y se formaron dos turnos con veintidós secciones en total. Con la cooperación de docentes y alumnos se logró mejorar las malas condiciones del establecimiento, convirtiendo las aulas en laboratorios por especialidad que generaban un medio idóneo para el desarrollo de la tarea tanto en lo educativo como en el trabajo. Se organizó en un inicio, por iniciativa del anterior Director, una cooperativa infantil elegida por los alumnos para la adquisición de ciertos elementos escolares, por lo que se lograron obtener herramientas y materiales para actividades de

⁵⁹ Dijo Ferriere (1936: 85) sobre esta escuela: “Tuvimos el gusto de visitar la Escuela Experimental “Nueva Era”, situada en un barrio miserable, al E. de la ciudad. Es un tesoro. Los niños aprenden a calcular con habichuelas; los mayorcitos han modelado y adornado la isla de Robinsón Crusoe en la arena. En el libro de visitas inscribí estas palabras: “Pequeña Escuela “Nueva Era”; tú que laboras por la Era Nueva, aunque diminuta en el globo terráqueo, eres grande por el espíritu que te anima, grande por la intención, grande por el ejemplo y grande por los resultados lejanos, invisibles actualmente”. Me refiero a los resultados sociales y morales, porque, quien visite sin prejuicios, observará los primeros resultados obtenidos en forma de trabajos inteligentes de fresca espontaneidad y de alegría, que podrían leerse en los adorables ojos de aquellos pequeñuelos”.

⁶⁰ Entre 1932-1935 fue Director General de Escuelas el Dr. Enrique L. Day, representante del Partido Demócrata y del grupo liberal progresista (Blancos). Fue vicegobernador (1901-1904), diputado nacional (1908-1912) y desde su cargo respaldó las reformas e innovaciones de los maestros renovadores (Luquez Sánchez, 2003: 68).

carpintería y dactilografía. También como proyecto educativo se realizó la creación de una cancha de básquet, todo bajo la supervisión docente (Fossatti, 1959).

Del accionar docente comentó Fossatti que “cuatro maestros, cada uno a cargo de un grupo de materias afines, rotaban el tiempo de su horario, por las secciones del grupo gradual. A su vez trabajaban asociados para establecer la correlación de las asignaturas del programa, en concordancia con el plan pedagógico, intercambiar ideas sobre la modalidad de los alumnos y su tratamiento adecuado y seguir conjuntamente los pasos del método en relación a su desarrollo y el contralor del aprovechamiento de los alumnos”.

En un sentido, esta experiencia se apropió de ciertas condiciones organizacionales, modificando sus espacios, programación de contenidos, régimen disciplinar, donde el modelo pedagógico buscó prevalecer frente al modelo organizacional. Hubo una mutua influencia de las imposiciones organizacionales recibidas y las propuestas pedagógicas que llevaron adelante.

En cuanto al modelo pedagógico manifestó Fossatti(1959) que “EL DESARROLLO METODOLÓGICO SE INSPIRÓ en los centros de interés y en los procedimientos individuales de investigación, aprendizaje y contralor, al ritmo del niño o del grupo afín en preparación”. Indicó la autora sobre la aplicación del modelo de Decroly:

“Lo verdaderamente nuevo traído a la didáctica por los centros de interés, encuéntrase en el desenvolvimiento de los temas y subtemas, que no permanecen aislados y encasillados en una clasificación, sino que se relacionan íntimamente, lo cual ocurre en la vida social propia del género humano. Se parte de la observación del hecho del fenómeno, estudiándolo luego en sus asociaciones implicadas en la acción de la sociedad, tenida en cuenta en sus múltiples aspectos, ligándolo en este proceso a las nociones de forma, cálculo y medida, para terminar en la expresión-lenguaje, plástica, gráfica, manualidades y trabajo concreto en general” (Fossatti, 1959)

Comentó Fossatti (1959) que esta propuesta no pudo ser puesta en práctica de forma pura ya que se tuvo que acomodar a los programas y a la sistematización propias de cada ciencia, imposibilitando la integralidad de contenidos propuesta por los centros. Pero para sortear este problema se propuso la elección cuidadosa de un tema central que sistematizó la correlación de los temas secundarios y puso en planos casi idénticos los contenidos de las diferentes materias. Desde este punto se buscó el desarrollo de los principios de actividad y de integración dentro de la experiencia.

Continuó desarrollando su propuesta indicando que “los procedimientos individuales y sistematizados para la tarea didáctica, se orientaban de acuerdo a la enseñanza del ‘Plan Laboratorio Dalton’ y las técnicas de Winetka” (Fossatti, 1959). En la aplicación de estas metodologías se buscó fomentar el principio de autonomía, debido que el alumno era el responsable de decidir sobre su propia promoción en los contenidos, pudiendo adaptarse al tiempo que él mismo proponía.

Se llevó adelante gracias a la aplicación de fichas temáticas en series que abarcan varios temas y fichas de investigación o fichas de ejercitación (observación, experimentación o consulta de texto) donde debían asociar las nociones que se repetían en la ejercitación y aplicación. La evaluación de la asimilación se realizó mediante la aplicación de una prueba o test, donde el alumno cotejaba sus resultados con los indicados en el modelo del test. De acuerdo a su propio juicio, volvía a trabajar sobre el tema o pasaba al siguiente.

Esto resultó en que los alumnos salieran del aula laboratoria con libertad, sin interferencias. La actividad se desarrolló autónomamente estando el docente para evacuar consultas, asesorar y observar el estado de cada uno. Lo que le daba la libertad del manejo del tiempo aplicado a cada actividad presentada en los diferentes laboratorios, que respondió a sus propias aptitudes, conocimientos, estado físico.

Cómo indicó Alvarado (2015: 26) los alumnos “rotaban el tiempo de su horario por las secciones del grupo gradual. Trabajaban asociados para establecer la correlación de las asignaturas del programa en concordancia con el plan pedagógico, intercambiar ideas sobre la modalidad de los alumnos y su tratamiento adecuado, y seguir conjuntamente los pasos del método en relación con su desarrollo”. En caso de que hubiera sido necesario realizar investigaciones sobre un tema por fuera de la escuela, se organizaba una salida del grupo, previo aviso al maestro del motivo de la misma, y regresaban cuando finalizaban el tema.

Esta autonomía se logró aplicando diferentes métodos. Primero se realizaba la firma de un acuerdo entre el alumno y el docente de compromiso de realizar en determinado tiempo el trabajo planteado en las fichas⁶¹. Por otro lado, si el alumno se ausentaba retomaba la actividad no realizada. A su vez, para evitar la promoción indebida por parte de los estudiantes, el maestro tenía diferentes posibilidades de detección mediante lecciones, preguntas simultáneas de grupo o generales, o en una prueba que debía rendir el alumno en la terminación de la serie⁶². Esto se tradujo en una promoción del aprendizaje de los temas de

⁶¹ Recurso inspirado en el Plan Dalton de Helen Parkhurst.

⁶² Inspirado en el sistema aplicado en Winnetka.

cada alumno que respetaba su propio ritmo, siempre atentos a aquellas cuestiones que no le causaban tanto interés al alumno para que también avanzara en esos temas.

Comentó Fossatti (1959) que esto generó un ámbito de cooperación y respeto mutuo entre los docentes y alumnos, con una firme orientación hacia la responsabilidad e iniciativa personal. Siendo el ambiente alcanzado el que estimulaba orgánicamente un espacio de libertad donde se podría dar un régimen de autonomía, completo, armónico y acorde al niño. Era el trabajo profesional docente, el que reflexionaba sobre el potencial educativo de cada tarea, corregía y daba forma y vida al proyecto. Demostrando así la promulgación de los principios de autonomía y de libertad, tanto en lo físico como lo psicológico. En cuanto a la libertad en tanto su factor moral fue donde la propuesta tuvo más resonancia.

Pero antes de abordar el desarrollo del principio de libertad en tanto al autodesarrollo de la moralidad, fue necesario rescatar una característica propia de este ensayo: el ser experimental. Con esto se intentó describir el espíritu del equipo conductor de la escuela, comprendido por autoridades y docentes, que buscaron a través de la discusión abierta y profesional, la reflexión y el ensayo ir mejorando la propuesta educativa que llevaban adelante. Concedores de la necesidad de perfeccionamiento y de trabajar sobre las flaquezas, siempre mantuvieron una actitud de experimentación de respuestas que consideraban que podrían enriquecer la vida escolar. Como promulgó Florencia Fossatti años antes de esta experiencia en un artículo publicado en el *Diario Los Andes* en 1930 titulado “La escuela experimental Nueva Era”:

“Hay quien confunde el concepto de escuela experimental con el de escuela modelo [...]. Nuestro fin es llevar al terreno de los hechos que teóricamente tenemos conocimientos, modificándolos según los exijan las modalidades de nuestros niños y condiciones ambientales” (Carli, 2002: 221)⁶³.

Bajo esta aclaración se pudo seguir adelante con la explicación de que la propuesta educativa en función a lo disciplinar fue algo que se construyó a medida de las situaciones que nacían de la experiencia, que tras el debate y la búsqueda de propuestas, fueron adecuando con el pasar del tiempo los ensayos que fueron realizando.

De la primera cooperativa infantil fundada por el primer director de la Escuela surgió la primera instancia de conducción por parte de los niños, pero la vida escolar se fue

⁶³ Sandra Carli (2002: 221) manifestó que esta defensa de la experimentación iba dirigida también como una crítica a la formación docente llevada adelante principalmente por las escuelas normales.

complejizando a medida que se desarrolló la experiencia y esto exigió nuevos espacios de organización infantil. Tras la solicitud de un grupo de alumnos se organizaron en ambos turnos Centros de alumnos, que acompañados por un docente de cada turno tuvieron a disposición una hora semanal para la celebración de la asamblea (donde se redactaron actas y se emitieron resoluciones por parte de los alumnos) en lo referente a organización de fiestas y de actos relacionados con el desarrollo educativo en general. Los miembros eran renovados anualmente de forma democrática a través de campañas electorales que determinaban los miembros de la Comisión Directiva.

Fueron encargados de organizar conferencias de especialistas, disertaciones, afiches, estudios correlativos a las clases sobre higiene (campaña contra el uso del tabaco en infantes), botánica, historia y geografía. Se realizaron sesiones de teatro infantil, actos literarios, certámenes literarios y deportivos, festejos de fechas patrias, del día del estudiante y de muchas otras razones. Estos eran discutidos y proyectados en la Asamblea, que llevó a la organización de campeonatos deportivos intercolegiales.

Según Fossatti (1959) esto trajo un “ambiente estimulante y alegre, mejoró la asistencia y la disciplina general en los lapsos de recreación”. Pero también trajo la necesidad de una comisión infantil dirigente, elegida democráticamente y para el trabajo en comisión. A esto se unió que desde los inicios de la experiencia se manifestó la preocupación sobre la disciplina individual y colectiva y los regímenes de gobierno escolar. En rechazo al principio de autoridad propio del viejo sistema de disciplina e inspirado en una propuesta de jurados infantiles llevada adelante por colegios de Gran Bretaña⁶⁴ surgió la idea de aplicación de Tribunales Infantiles.

Comentó Fossatti (1959) al respecto: “El maestro autor de la iniciativa tuvo a su cargo la organización de la nueva experiencia por la tarde y otro voluntario en el turno de la mañana”. En una primera instancia se dedicaron a la familiarización de parte de los docentes y alumnos de la misión, finalidad, estructura y sistema del gobierno interno infantil. Con el objetivo

⁶⁴ Experiencia similar se realizó en Inglaterra en la Escuela Summerhill fundada por el escocés Alexander Sutherland Neill en 1917. Realizó una experiencia de internado mixto con autogobierno infantil con participación y supervisión docente a través de una estructura de gobierno que consistía en asambleas generales (dirigen la vida cotidiana y se reúnen semanalmente con una mecanismo de democracia directa), un tribunal, las asambleas especiales (para plantear cuestiones de modo inmediato), el ombudsmen (media en situaciones de conflicto o ayuda a tratar controversias que se producen entre los chicos) y los comités (se encargan de algunas tareas especiales, como por ejemplo la biblioteca o la hora de acostarse). En cuanto al tribunal, procede como una corte de justicia y analiza los casos en los que alguien se ha sentido agraviado o perjudicado. Analiza los problemas y decide si procede a castigar al infractor y, en caso afirmativo, qué tipo de castigo imponer. Los adultos pueden ser llevados ante el tribunal de la misma manera que son llevados los chicos y chicas. Cuando el tribunal no soluciona directamente el caso, el conjunto de la comunidad podrá votar cómo resolver las cuestiones que el tribunal ha analizado y presentado a la asamblea (Puig Rovira, 2001: 162).

alcanzado de esta primera fase se logró generar una atmósfera de simpatía y expectativa por la propuesta. La segunda fase fue la elección de los delegados de cada sección (estos podían ser revocados por sus compañeros). La tercera fase fue la conformación de cinco jueces elegidos en asamblea por los delegados. Estos, junto a un maestro asesor y un miembro de la dirección escolar, integraron el tribunal infantil.

Con el desarrollo de la experiencia se conformaron comisiones de disciplina en cada curso elegidos por los compañeros, asesorados por el docente que controlaba la asistencia en la sección. Así aquel primer tribunal infantil pasó a ser una especie de tribunal superior, encargado de las cuestiones que trascienden los límites de una sección y en los casos susceptibles a reconsideración. Todas las decisiones eran referidas para su aceptación a la autoridad directiva, que consultaba con el maestro asesor y el equipo docente, sobre todo por la influencia educativa que podría tener o por la repercusión familiar. Esto aseguró la correcta supervisión y orientación de los tribunales que se estableció como cotidiano dentro de la propuesta pedagógica y la vida comunitaria. Convirtiéndose en un verdadero espacio de autoelaboración de la moralidad y del sentido de convivencia de forma colectiva.

Debido al avance en la década del '30 del nacionalismo y el espiritualismo, ciertos grupos considerados radicalizados empezaron a sufrir una persecución política. Así mismo, Florencia Fossatti fue acusada por el diputado Edmundo Correo de comunista y pro soviética. En 1936 Fossatti fue separada de sus cargos y privada de su jubilación. Los maestros fueron trasladados a otros departamentos y escuelas alejadas de sus hogares⁶⁵, y hubo acciones que buscaron amedrentar a las familias que participaron en la experiencia para que tomaran actitudes de crítica contra los tribunales infantiles y el laicismo escolar (Puiggrós, 1992: 74). Entre 1940 y 1941 se eliminaron finalmente las escuelas mixtas y las escuelas complementarias siendo sustituidas por las escuelas modelo y rurales (Cattaneo, 2015: 101). Manifestó su frustración (Fossatti: 1959) al decir:

“PARA DESTRUIRLO, SE RECURRIÓ AL ESCÁNDALO DESDE POSICIONES OFICIALES, donde circunstancias políticas del momento, permitieron maniobrar con impunidad. Como en toda causa carente de razón, les fue necesario recurrir a procedimientos reñidos con un mínimo sentido de corrección, por no emplear otro término más duro, pero que en el caso es de aplicación merecida. Había que presionar

⁶⁵ José Luis Aguilera fue trasladado de la ciudad de Mendoza a San Rafael. Felipe Carlos Quiroga tras sumariado también fue trasladado a San Rafael. Américo D'Angelo fue destinado a una escuela en Corralitos (Luquez Sanchez, 2003: 79).

a los maestros, empezando por los de la misma escuela; movilizar a los débiles en la negación de lo que antes apoyaron y contribuyeron a crear; confundir a la opinión pública, amedrentar a los padres de los alumnos. Para eso, se recogió de la campaña de rumores que surgía de los círculos enemigos del progreso y por tanto de la escuela progresista y democrática de la tradición sarmientina, el lodo para manchar y enterrar una expresión a su parecer peligrosa, de esa consagrada orientación, avalada por más de medio siglo de actuación nacional exitosa”.

Al referirse con medio siglo de actuación exitosa recupera la imagen de Sarmiento, el espíritu de la ley 1420, los principios pestalozzianos promovidos por José María Torres y la actividad infantil de Carlos Vergara (Carli, 2002: 221). Reconoció Alvarado (2016: 113) en este último la influencia krausista en el pensamiento de la pedagoga. Siguiendo la inspiración de estas figuras históricas de la educación argentina sentenció Fossatti sobre su experiencia de la Escuela: “Maduró en una actividad plena de vida, dentro de una tendencia educacional dirigida en el sentido de la libre indagación, iniciativa y responsabilidad. Fue una expresión de escuela democrática para un pueblo democrático”.

En cuanto a las influencias de la experiencia del grupo Nueva Era, Carli (2002: 221) reconoció la adherencia a las ideas de Decroly, Ferriere, las propuestas metodológicas de Dalton y Winnetka. Con una clara influencia estadounidense declaró Fossatti (1959) que “Estados Unidos de Norte América aportó a la renovación los métodos individuales de aprendizaje que a su finalidad pragmática unían un más hondo sentido educativo, por el ejercicio del sentimiento de responsabilidad mediante la autocalificación que, según pudimos comprobar prácticamente podía realizarse con éxito aún con algunos de quinto grado”.

Pero criticó al pragmatismo de Dewey “que plantea para la infancia y adolescencia de las clases laboriosas, una educación puramente intuitiva y practicista, sin vuelo intelectual, dislocando así el objetivo y proceso correspondiente de la educación integral, alma mater de nuestra posición progresista y democrática en materia pedagógica, pivote y norte de los pedagogos argentinos en la realización de una escuela concordante al concepto con que la delineó la ley 1420” (Fossatti, 1959), pero sí distinguiendo la experiencia alemana de Kerschensteiner, la cual tuvo inspiración en lo sucedido en Michigan. Cierta influencia del alemán se encontró en la construcción de la cancha de basket.

Alvarado (2016: 112) reconoció que Fossatti entendió que las nuevas propuestas tenían procedencia desde Estados Unidos y Europa (occidental), tomando en el caso alemán a las experiencias pre hitlerianas, pero incorporó también a figuras sudamericanas de Brasil,

Uruguay, Chile y Argentina. También mencionó Alvarado (2016: 113) que Fossatti recibió desde España volúmenes de la metodología educativa aplicada en la Escuela del Mar y en las Misiones Pedagógicas.

Ya se ha mencionado el marcado que realizó la autora sobre las tres propuestas que constituyeron el grueso de las influencias directas de la experiencia. Pero en la figura de Fossatti, más alejada de los grandes centros urbanos y universitarios de la época, se rescató la importancia para la circulación internacional de ideas el lugar de las revistas de difusión, los congresos nacionales e internacionales y la visita de importantes figuras de la época como fueron Ferriere, Ortega y Gasset, Luzzuruagia, al igual de la difusión realizada por entonces de Clotilde Guillén de Rezzano sobre los Centros de Interés de Decroly, que representaron el lugar de selección. Como se vio el claro ejemplo de la participación de las revistas en la configuración de los tribunales infantiles de Gran Bretaña. A su vez, nuevamente surgió la Universidad Nacional de La Plata como una institución formadora de una de las principales referentes del escolanovismo argentino, al igual que el caso de la Doctora Celia Ortiz de Montoya.

En el estudio de Elizabeth Luquez Sánchez (2003: 75) se rescataron varias citas de Florencia Fossatti que sirvieron para ejemplificar el contexto de recepción, que más allá de la situación gremial, de persecución y de defensa de la labor e intelectualidad docente. Pero se denota también el deseo de renovación pedagógica del magisterio a través de la experimentación, con la finalidad de no aplicar metodologías divulgadas pero desconocidas en la práctica de la actividad docente. Dentro de estas citas se pudieron encontrar aquellas que estaban dirigidas al normalismo de entonces, contra del cual Fossatti deseaba diferenciarse rotundamente, caracterizado como autoritario y conservador:

“Por otro parte, nada más ajeno al espíritu de Pestalozzi que esa rigidez casi dogmática de que hacen gala los conservadores a outrance de los viejos conceptos y maneras de las pedagogía”⁶⁶.

Continuó diciendo:

⁶⁶ Publicado en la Revista Ensayo, Año 1, Mayo-Junio, N°4 y 5, Mendoza 1929. P. 4.

“El concepto de la escuela inmutable, rígida, uniforme, producto de un sistema mecánico, debe ser sustituido por aquel que nos la presenta como un organismo vital, plástico, cambiante y flexible”⁶⁷.

Finalizando, Florencia Fossatti fue la figura en quien se pudo visualizar claramente la conjunción de la intención renovadora del magisterio argentino y las prácticas llevadas por el trabajador desde el Centro de Estudios Nueva Era, con la profesionalización docente, como trabajador e intelectual a través de los movimientos gremiales. A su vez, su historia también fue claro ejemplo de la persecución política de los años treinta que hubo sobre varios educadores que abogaban por la renovación pedagógica y la autonomía del niño.

⁶⁷ Publicado en la Revista Ensayo, Año 1, Mayo-Junio, N°4 y 5, Mendoza 1929. P. 5.

4. 3. ¿Tres propuestas muy distintas?

Desde una primera instancia las tres autoras trabajadas poseían una base común: partieron de la nueva concepción del niño que propulsó Ellen Key, que se convirtió en un pilar fundante de las propuestas escolanovistas. A su vez, reivindicaron la propuesta de educación popular de la ley 1420, el espíritu de Sarmiento en la fundación del sistema educativo y la labor renovadora de José María Torres. Consideraban necesario recuperar esas notas distintivas de los inicios de la escolarización argentina pero no como un retroceso sino como guía para la renovación del magisterio argentino y la escuela primaria.

Esta renovación tuvo significados diferentes para cada autora aunque poseían una influencia europea en común. En un primer punto, todas recuperaron los ideales pedagógicos del romanticismo alemán, principalmente de Pestalozzi. Este movimiento proponía el respeto del desarrollo natural del conocimiento en el niño siguiendo los preceptos de la psicología. Se procuraba sustituir la enseñanza libresco por la experiencia personal, lo abstracto por lo natural y el ejercicio, las acciones y los hechos, es decir por la naturaleza y los objetos mismos. La finalidad era tornar al aprendizaje verticalista e inanimado para que sea vivo y animado.

Teniendo similar concepción de que la infancia es una fase vital diferente poseedora de una propia significación, que obliga a un tratamiento propio, respetando las diferencias individuales, en sus aptitudes y psicología, todas aplicaron métodos que consideraron apropiados para evaluar el desarrollo de cada alumno. Desde esta idea de la infancia y de individualidad, todas las experiencias adoptaron la aplicación de algún tipo de tests. En el caso de Guillén acompañaban también al cuaderno único como instrumentos de evaluación, Montoya aplicó el Test de Vermeulen y es en Fossatti donde se muestra una diferencia mayor, tal vez por ser alumnos de grados más altos. En la experiencia mendocina se aplicaron las metodologías individualizantes, siguiendo las propuestas de Winnetka y el Plan Dalton, donde el alumno podía cotejar sus propios resultados y era su decisión el evaluar si había aprendido bien o no. Esta diferencia de autonomía en la promoción fue necesario resaltarla.

Recuperando la imagen de Pestalozzi, se pudo reconocer que en los tres ejemplos el principio de actividad, que posee su origen en Rousseau, tuvo desarrollo en todas las propuestas. Pero el filósofo suizo fue tratado de forma diferente por cada una de las autoras, como se ha mencionado anteriormente. En el caso del ensayo de Guillén de Rezzano el principio de actividad se vio limitado indirectamente, principalmente en la condición que Luzuriaga (1958: 35) mencionó como una de las necesarias para su correcta aplicación: “La actividad ha

de conducir a la formación de normas y reglas de un modo autónomo, pero firme, sin dar lugar a extravíos o deformaciones”. En este sentido, se presentó una zona gris sobre qué se considera extravíos o deformaciones y es en este punto que veremos cómo se limitó indirectamente.

El otro principio en común entre las autoras, y que está íntimamente relacionado con el de autonomía, fue el de vitalidad, el cual también poseyó un origen rousseano pero fue asimilado principalmente por las adaptaciones realizadas en las metodologías presentadas por los escolanovistas europeos Montessori y Decroly. Ambos autores fueron trabajados en todas las experiencias (Fossatti indicó que en los primeros cuatro grados se utilizó el método de la italiana) pero en ninguno de los casos fue “pura” su implementación. Este principio buscó el desarrollo de las manifestaciones vitales orgánicas (aspecto físico, sensorial y motor), a través de los aspectos corporales y psicológicos, basándose en la propia experiencia vital y la interacción con el mundo circundante como lo generador de aprendizaje, desarrollando una personalidad autónoma en la cual se formarían sentidos estéticos mediante la música, el canto, el dibujo, la literatura, etc.

Filho comentó que estas dos metodologías poseyeron en aquella época una gran divulgación: “Durante la expansión de las ideas renovadoras, dos métodos didácticos tuvieron gran difusión: el de Montessori y el de Decroly” (Filho, 1964: 193). Entre los motivos de este suceso indicó que “Ambos tuvieron el mismo origen. Nacieron de la observación de niños anormales y fueron elaborados por médicos especializados en el estudio de la educación; ambos surgieron en países latinos y se desarrollaron, a decir verdad, en la misma época” (Filho, 1964: 193).

Justamente en esta idea del vitalismo fundamentó el éxito de ambas propuestas ya que partían del conocimiento biológico y psicológico utilizando “modelos explicativos de evolución genético-funcional” (Filho, 1964: 193). Que a través de la observación y experimentación científica alcanzaron una “comprensión teórica general, y luego, la didáctica aplicable a niños irregulares y regulares, sobre bases experimentales. Buscaban así una nueva comprensión de los hechos y un nuevo método” (Filho, 1964: 194). Entendiendo que el sentido de la educación era el desarrollo pleno de la vida y la libertad del niño como individuo⁶⁸.

⁶⁸ “En el sistema Montessori, como en el de Decroly, las variaciones tecnológicas estuvieron precedidas por variaciones en el modo de concebir la vida, en la elección u opción entre ideas y valores. En su forma más amplia, esa concepción es vitalista, en el sentido de que el bien supremo es la vida y su pleno desarrollo. De ahí, la aceptación de un presupuesto inicial, el de la libertad del niño, como individuo. Cada niño tiene que vivir y dar expansión a su propia vida. Más acentuado en Montessori, que se dedicó especialmente a la educación de los niños en la primera edad, ese presupuesto existe también en Decroly, si bien su biologismo se halla (sic) atemperado por una mayor comprensión de las condiciones de la vida social” (Filho, 1964: 194).

Aunque las adaptaciones del método Montessori se adecuaron a la realidad argentina en todas las experiencias intentando asegurar la libertad de movimiento fundamental para el desarrollo de la autonomía, fue en la adecuación de Decroly donde las tres posturas comenzaron a diferenciarse realmente.

Por un lado Guillén y Fossatti entendieron que en los grados superiores la utilización de los centros de interés no se podían implementar. Fue por eso que Fossatti busca una adecuación parcial del mismo, reelaborándolo para que pueda contener temas centrales que unen las diferentes disciplinas pero dan marco para el trabajo de temas secundarios propios de cada materia según las exigencias propias de los contenidos. Recuperó las propuestas del Plan Dalton y de Winnetka con el objetivo de adaptarlos a las ideas de Decroly en una misma metodología. Buscó así asegurar la autonomía en el aprendizaje y el desplazamiento, respetando la integralidad de los conocimientos según cómo en la vida se presenta. Evitando que no sean conocimientos abstractos y compartimentados sino que estén llenos de notas de vitalidad, experiencia y cercanas a su mundo.

En los tres primeros grados de la experiencia de la señora Rezzano se dio una adaptación más cercana a la propuesta original, donde se adecuaron los centros de interés a la realidad económica-social de las escuelas argentinas y los contenidos programáticos del sistema argentino. Además, fue la mayor difusora de la implementación de este método en la escolaridad argentina al cual le dedicó gran parte de su bibliografía. En su *Alegato* Fossatti misma reconoció el carácter de difusión del método de Decroly de las experiencias porteñas. Aunque reconociendo ciertas limitaciones en el método promulgó por varias décadas, hasta después de su jubilación, la importancia de su utilización en las escuelas y lo enriquecedora que sería su implementación para el sistema educativo.

Una de las adecuaciones organizacionales que tuvo que realizar fue en los horarios donde debió respetar las exigencias programáticas. Mismo caso de Ortiz de Montoya, donde ambas construyeron, con cierta similitud, una grilla horaria amplia y flexible para la actividad en clase. A diferencia de Fossatti que tuvo mayor libertad dentro del formato organizacional (la implementación de los horarios, el espacio físico, régimen disciplinar, etc.), Montoya y Rezzano, por motivos diferentes, tuvieron que limitarse en este formato, principalmente a los regímenes de disciplina, adecuación de los espacios, horarios y programas oficiales. No obstante fueron dos respuesta distintas las que dieron.

Justamente Montoya declaró su miedo a que el método de Decroly se convirtiera en el nuevo dogma didáctico, postura completamente contraria a la de Guillén de Rezzano que dedicó varias participaciones en congresos y publicaciones a su difusión. Montoya veía en él el peligro del distanciamiento del mundo escuela al mundo real, y que este método no solo debía adaptarse a la realidad argentina por el empobrecimiento del país sino para no perder el vínculo con la realidad cotidiana del niño. Su postura se acercó más al pensamiento de Kerschensteiner en cuanto a la necesidad de que el trabajo en la escuela sea la elaboración de bienes culturales, o sea, la elaboración de la totalidad de la vida anímica,

Además, veía el principio de vitalidad en la experiencia Montessori como demasiado limitado, hasta irónicamente le llama demasiado perfecto. Desde esta base de la concepción de vitalidad es donde empiezan a perfilarse las grandes diferencias entre ambas propuestas. Una buscaba que los centros de interés fueran el nuevo dogma y la otra advertía el peligro de que se convirtieran justamente en eso. Estando la propuesta de Fossatti alejada de esta discusión ya que en su formato pedagógico había aplicado principalmente otras metodologías que respondían más a las exigencias propias de las disciplinas trabajadas.

Esta primera distinción no fue la única encontrada, ya que esta inclinación hacia los métodos con anclaje biologicistas y psicologista de Rezzano fue donde mayormente incursionó su propuesta. Pero en las otras dos experiencias, aunque sin negar estos aspectos que eran considerados fundamentales, veían que esta vitalidad no debía ser solamente en lo referente a lo psicológico y lo biológico sino social. Fue en la idea o principio de libertad donde se vislumbró la mayor diferencia entre las propuestas.

Es decir, que en las experiencias de Fossatti y Montoya el principio de libertad no solo se aplicó en su aspecto físico e intelectual sino también en el orden moral, en su capacidad de autodeterminación que permitiría el paso de la heteronomía a la autonomía, de la labor individual a la colectiva. Entendiendo que aunque haya un programa al respecto este no debe ser impuesto arbitrariamente o externamente, sino que debe ser parte del juego o acción individual del niño con su entorno social (Luzuriaga, 1958: 46).

Sandra Carli (2002. 200) rescató que la aplicación del concepto vitalista para Guillén de Rezzano buscó adaptarse a las necesidades del niño y de la sociedad. Denunció el exceso de metodologismo de la época y quiso que los métodos fueran aplicados a medida del niño y no el niño a medida del método, siendo que este debía ser de la mente y del cuerpo, no de la ciencia, distinguiéndose del positivismo. Por lo cual partió de la concepción del niño como sujeto de voluntad desplazándose rápidamente al aspecto moral de este. Entonces indicó que

el maestro debía revisar cada contenido o actividad trabajados para que estos pudieran ser transformados en normas de conducta aptas según el desarrollo del niño.

Desde los discursos nacionalistas y católicos (principalmente la concepción de la familia como núcleo de la humanidad) que ingresaron en la propuesta de la Escuela Modelo, los maestros vieron depositados en ellos la tarea moralizadora de dirigir el perfeccionamiento ético de la humanidad y favorecer la evolución social. Obedeciendo siempre los reglamentos y decretos educativos como las órdenes de sus superiores, para poner un freno a lo que Rezzano consideró el aventurismo pedagógico (Carli, 2002: 200).

Desde esta espiritualización de su propuesta, como se señaló en el apartado anterior, el niño pasó a ser pensado de manera abstracta, desvinculado de sus condiciones sociales de vida, siendo que sus actividades debían favorecer el surgimiento de su adulto en potencia, o sea, un modelo a priori de lo que sería un adulto (Carli, 1992:149). Desde esta perspectiva Guillén tomó la idea de Rousseau de la bondad infantil natural, pero desde la concepción de que era una masa informe que favorecía la intervención y la obediencia. Discutiendo al filósofo suizo desde los planteos psicológicos de Freud, siendo que los niños no eran malos sino que no sabían, y es negligencia social si no aprendían estas conductas (Carli, 2002: 200).

Por otro lado, Fossatti avanzó algo más que las posiciones escolanovistas que llegaron a ser oficializadas, como la de Clotilde Guillén de Rezzano. Con la implementación de los tribunales infantiles y la asamblea (que tuvo origen en la inquietud de los alumnos) se favoreció el surgimiento de la autodeterminación moral por parte del niño, siempre bajo supervisión docente. En esto se demostró no solo la preocupación y debate sobre la aplicación integral del principio de libertad que tuvo esta experiencia, sino cómo la aplicó exitosamente trayendo una mejora palpable en la vida cotidiana escolar.

Carli analizó la reacción de los escolanovistas más cercanos a las posiciones oficiales, como Calzetti y Guillén de Rezzano, hacia las experiencias argentinas de autogobierno infantil. La autora indicó que “El argumento radicaba centralmente en considerar el autogobierno como una práctica “audaz y peligrosa”, cuya peligrosidad radicaba en la imposibilidad de aplicarla “hasta tanto no se hayan concebido y realizado nuevas formas de vida colectiva” (Carli, 1992: 141). Recomendaron que el autogobierno se trabajara como tarea extraescolar y bajo la supervisión del educador.

Carli también acercó la postura de Guillén de Rezzano en este aspecto:

“También Guillén de Rezzano señalaba que el “selfgovernment” (sic) era aplicable sólo en aquellos casos en que maestros y alumnos “carecen de ascendiente natural”.

Pero también proponía “formas derivadas” del mismo para otras tareas. Decía la educadora que mientras el selfgovernment (sic) había encontrado terreno favorable en escuelas sajonas serían las “Ligas de Bondad” las difundidas en los países latinos, presentadas por primera vez en el Congreso de La Haya en 1912. En ellas los niños se preguntaban cada mañana lo que podrían hacer de bueno durante el día, utilizando a la noche el examen correspondiente: para latinos se sustituye así la autonomía infantil por la caridad culposa. También recomendaba el scoutismo, las cooperativas, las mutualidades escolares, la Cruz Roja infantil, los roperos de clubes de confección de ropa, la formación de Libros de Bondad, la lectura de biografías y grandes acontecimientos. En todos los casos alternativas destinadas a acentuar las conductas morales y moralizantes de los niños. Las posiciones de Calzetti y Guillén de Rezzano ponen en evidencia las características que el discurso oficial de la Escuela Nueva adquirió en los ‘30” (Carli, 1992: 141).

De esta forma se demostró cómo el principio de libertad en cuanto orden moral fue sustituido en la propuesta de Rezzano por principios del orden nacionalista y espiritualismo católico, confrontando abiertamente a la propuesta Fossatti, desde la consideración de que no era adecuada su implementación en Latinoamérica. En su *Alegato* (1959) Fossatti respondió a estos enunciados que consideraban la imposibilidad de plantear gobiernos infantiles en Argentina sentenciando:

“No está demás hacer presente que en la comprobación de resultados, no se observaron inconvenientes de tipo racial para el aprendizaje individual y la autocalificación. Los niños argentinos pueden ser educados en formas honestas de emulación y son tan capaces como otros, sí colocados en condiciones pedagógicas correctas, de ser altamente responsables. Es claro que siempre que condiciones de carácter social muy negativo, no conspiran contra el propósito y los procedimientos educativos. Pero, esto es válido en cualquier país del mundo y nada tiene que ver con las conclusiones racistas tales como las que apuntaron en el debate de Diputados los voceros de las gentes que niegan a los niños que no tienen sangre sajona o germánica en sus venas, capacidad de educarse intelectual y moralmente, cuando son hijos de ese pueblo argentino al cual en el fondo desprecian” (Fossatti, 1959).

Bajo esta mirada ambas autoras quedan enfrentadas en sus propuestas pedagógicas, principalmente en cuanto al principio de libertad. Cuestión no menor al momento de analizar una propuesta pedagógica, ya que allí se entrecruzan los mismos principios antropológicos, filosóficos y pedagógicos de estas, a razón que sus propuestas metodológicas se organizaron realmente sobre este eje central.

Las posturas oficiales del escolanovismo temían al avance de la aplicación de las repúblicas escolares en Argentina. Aunque reconocían su utilidad para la familiarización con el sistema de gobierno del país, temían los peligros de su aplicación que podrían llevar a fomentar el desorden social (Carli, 1992: 141). En este punto, fue necesario recuperar que en la propuesta inicial de Montoya fue su intención aplicar una república escolar. Lamentablemente al haber estado limitada su experiencias al primer grado no pudo realizar dicha propuesta y la suplantó por el sistema de comisión con representación de diputados de cada mesa, encargados de algunos aspectos de la vida cotidiana escolar.

Montoya, al igual que Fossatti, comulgó con la idea de que era necesario atender al desarrollo de la autodeterminación en el orden de lo moral a través del auto gobierno dentro de las formación escolar. Distinguiéndose de las posiciones cercanas al gobierno, que desde una actitud complacientes continuaron con diversos cargos dentro del Ministerio. Lo que les permitió tomar un lugar de mediador entre los inspectores progresistas y los maestros que eran sancionados ante el gobierno nacional, consolidando un liderazgo de parte de los maestros que presentaban inquietudes dentro del magisterio (Puiggrós, 1992: 74).

Dentro de estas dos autoras, Montoya y Fossatti, también fue importante destacar una característica propia de sus experiencias que influyeron en la implementación del principio de libertad: ambas fueron experimentaciones y no solamente ensayos. Es decir, que no buscaban probar un modelo sino experimentar la aplicación de ciertas propuestas metodológicas que podían ir mutando, actualizando o cambiando según lo que los resultados fueran indicando.

Adoptaron el principio de libertad en una concepción de reevaluación de sus prácticas constantes. Buscando siempre la mejora de la vida escolar en pos de la conveniencia educativa que los niños demostraban, respetando siempre su interés y auto desarrollo. Desde la aplicación de las metodologías individualizadas y el constante diálogo con alumnos y docentes para perfeccionar sus metodologías en la experiencia de Fossatti, hasta el principio de Montoya de siempre seguir al niño, que él marca el camino, el dejarlos alcanzar su propia técnica, su propia elaboración, su creatividad.

Al observar el recorrido que iban realizando sus alumnos, ambas autoras, no dudaron en ir adecuando sus propuestas a ellos, en todos los aspectos del quehacer educativo. En esto

radicó su verdadero espíritu experimental. Es por esto que en ambos casos se encontró la aplicación de múltiples ideas de diferentes autores que respondieron a distintas categorías de Caruso, que fueron adaptados o combinados según el criterio de cada experiencia.

Aclarando que aunque las tres propuestas fueron limitadas en cuanto a su implementación organizacional por el régimen burocrático legal, en el caso de Montoya se sumaron las limitaciones impuestas por la propia dirección de la escuela. Padeciendo así un recorte en su horizonte experimental que en los otros dos casos al ser directoras del establecimiento donde se realizaron no tuvieron estos inconvenientes. A su vez, les dió un mayor margen de adecuación organizacional, a lo que se sumó que poseían el apoyo de su inspector de escuelas. Así pudieron decidir con más soltura de qué forma adecuar los programas oficiales y qué tanto adaptarse a las exigencias de las burocracias educativas. Es en la duración de las experiencias donde también se visualizaron las limitaciones recibidas, siendo que la de Montoya no pudo terminar siquiera su segundo año.

Esta característica fue importante de mencionar porque a pesar del espíritu de experimentación, similar al de Fossatti, en el caso de Montoya varias cuestiones fueron dejadas en el tintero de la intención. Pero afortunadamente la autora dejó explicitadas todas estas limitaciones a las cuales tuvo que adaptar su experiencia, dejando un registro claro de la dirección que deseaba para su propuesta.

La diferencia de estas tres experiencias como se ha ido explayando se puede identificar claramente en la idea de colectividad que trabajaron o que pudieron trabajar. Aunque todas partieron de la idea del grupo de trabajo, de vida, donde el amor y la aceptación debía predominar, no se trabajó la colectividad en los mismos niveles. Luzuriaga (1958: 56) ofreció tres categorías, no excluyentes pero que marcan cierto nivel, para la aplicación pedagógica de este principio:

- Primer grupo: donde se aplican métodos de trabajo colectivo, que se basan en la labor común, como es el método sintético global. En este grupo, aunque todas trabajaron esta metodología, es donde se pudo categorizar a la experiencia de Guillén de Rezzano.
- Segundo grupo: donde se emplea dentro de la escuela el principio de autonomía en diversas formas delegando la autoridad en cuanto cooperativas, clubes, etc. una autonomía casi completa. En este sentido, el caso de Ortiz de Montoya perteneció a esta categoría debido a que sus limitaciones organizacionales no le permitieron establecer su propuesta pedagógica completamente.

- Tercer grupo: eran las escuelas organizadas como comunidades escolares, donde participan las familias, y se establece un régimen autónomo. Ej.: Repúblicas juveniles. En esta categoría ingresó claramente la experiencia de Fossatti.

Fue la aplicación de la idea de colectividad donde se pudo encontrar cómo se conjugaron los diferentes principios en cada experiencia, entendiendo cómo este afecta a la actividad, la autonomía, la libertad y la vitalidad. Justamente en los principios de colectividad y libertad es donde se encontraron entre los tres ejemplos las diferenciaciones más importantes y los motivos de los cierres abruptos de las experiencias de Montoya y Fossatti. Alejándose del espiritualismo que estaba predominando en las posiciones más cercanas a las oficiales, las experiencias de Montoya y Fossatti fueron prohibidas por la férrea defensa del autogobierno infantil, o sea por sus concepciones de libertad (Carli, 2002: 209).

Aunque la persecución a Fossatti fue más notoria, fue relevante destacar que la prohibición a Montoya se había realizado varios años antes y sin muchas explicaciones. A pesar de no haber percibido consecuencias políticas o legales (excepto la censura de su ensayo), sí denunció la autora cierta condena social recibida. Lo que presentó la pregunta sobre si Montoya fue considerada solamente transgresora ya que por los límites del modelo organizacional no pudo implementar completamente su propuesta de gobierno infantil, más cercano a las posturas radicalizadas. En su afán de poder iniciar la experimentación prefirió negociar estas limitaciones con el objetivo de dar un primer paso dentro de un camino que no le permitieron transitar. Entendiendo siempre las diferencias que poseía con Fossatti, quien militó en el Partido Comunista, mientras que Montoya no declaró afiliación política pero sí una propuesta de finalidad de la educación como la creadora de una nueva cultura.

Se la reconoció como la primera prohibición dentro de estas experiencias escolanovistas analizadas, siendo que las otras encontraron su finalización en 1936 con la prohibición a Fossatti y el cierre de la reforma que lideraron los Rezzano. Una posible explicación de todos estos hechos se pudo encontrar en las palabras de Luzuriaga (1958: 46) cuando analizaba la conjunción de libertad infantil y pretensiones del Estado:

“Finalmente, el medio social, las ideas de la colectividad nacional no pueden quedar alejadas de la educación. Un país democrático no dejará que en sus escuelas se transmitan ideas antidemocráticas, así como un país autoritario no tolerará en su educación ideas liberales. [...] es imposible pensar una educación que tenga tanta libertad como para oponerse a los fines generales de la nación o el Estado”.

Dentro del contexto de un Estado intervenido por el proceso conocido como la Década Infame, y dentro del período de entreguerras, se pudo entender que este florecimiento de nuevas propuestas pedagógicas contrariaba a las políticas educativas que los gobiernos deseaban llevar adelante, donde la libertad infantil y la colectividad se las veía como peligrosas. Mientras que las posiciones que no promulgaban con las ideas de libertad infantil ingresaban al discurso oficial, sin encontrar impedimentos como fueron los casos de Fossatti y Montoya.

Esta diferencia de posturas quedaron también evidenciadas en las intenciones que poseían sobre el magisterio. Por un lado, Guillén de Rezzano buscaba una renovación metodológica de las prácticas docentes, o sea, un actualización del Magisterio recuperando ciertos valores fundacionales del mismo, Fossatti y Montoya apuntaban desde distintos lugares a una reforma educativa (una desde el gremialismo, otra desde la universidad), fomentando la experimentación de los métodos escolanovistas como el camino a seguir. Ambas apuntando a una mayor intelectualización de los mismos mediante el Centro de la Nueva Era o desde la Facultad de Ciencias Educativas y Económicas de la Universidad Nacional de Litoral, con la finalidad de darle un carácter más científico a las prácticas docentes, y fomentar la profesionalización docente y su rol intelectual.

En cuanto a las influencias de autores extranjeros se pudo confirmar la idea de heterogeneidad con ciertos grado de eclecticismo indicada por Cucuzza, pero distinguiendo que mientras que hubo un grupo de pedagogos en común presentes en las tres propuestas, las lecturas sobre ellos no fueron las mismas. Mientras que Fossatti tuvo una mayor inclinación por algunas propuestas norteamericanas, Ortiz de Montoya y Guillén de Rezzano se basaron mayoritariamente en las ideas provenientes de Europa. El proceso de marcado y de recepción que hicieron influyó justamente en esto y llevó a que cada una se vincule con otros autores. Al analizar directamente las propuestas se pudo distinguir entre la opinión que tenían sobre los diferentes autores y lo que realmente decidieron llevar a cabo, o sea, tomaron para sí mismas.

Aunque biográficamente las posibilidades en el proceso de selección fueron distintas en cada autora, no realizó una gran diferencia en él, pero tal vez se presenta la hipótesis de que pudo haber influido en el marcado ya que fueron distintas las formas de cómo se acercaron a ellas, cuáles fueron sus lugares de formación (UNLP Fossatti y Montoya, UBA Rezzano) hasta la posibilidades de conocer directamente otras experiencias, de participación en congresos y de circulación de revistas, según las características propias de sus localidades.

Bajo esta línea es importante destacar que mientras Rezzano y Fossatti tomaron diferentes ideas de distintos autores y las conjugaron dentro de una propuesta pedagógica (ambas distintas entre sí) fue en el caso de Montoya donde esta conjugación tomó forma de una nueva metodología. Justamente atendiendo a la labor de Kerschensteiner lo utilizó para modificar la metodología de Decroly en su propuesta de la Escuela de Creación.

Tratando de evitar ese alejamiento del mundo real al que temía, modificó de forma original esta metodología para darles un mayor valor a la etapa de exploración u observación a través de la excursión o actividades que siempre estaban conectadas con la vida cotidiana del alumno, fomentando a su vez y poniéndolo como valor principal la parte creadora de la persona. En este lugar es donde confluyeron, según ella todos los principios pedagógicos, donde se encuentra el verdadero aprendizaje y desarrollo personal, en la capacidad creativa del niño, en su auto determinación. Por eso le otorgó tanta importancia a la estética dentro de su propuesta, pero esta era conectora no fin. Se reconoció así la obra de Montoya como una experiencia que a pesar de haber tenido inspiraciones extranjeras se tradujo en una propuesta local y original.

En resumen, se pudieron reconocer ciertas similitudes en la selección de metodologías extranjeras y en el manejo de algunos principios escolares (actividad, vitalismo) pero el marcado sobre estos autores no fueron completamente similares, siendo que además incluyeron preceptos de otras propuestas diferentes en cada caso. A su vez, la experiencia Guillén de Rezzano tuvo, en cuanto propuesta escolanovista, un anclaje más vitalista biológico y psicológico, donde se conjugó con discursos nacionalistas espiritualistas de la época. En cambio, en las propuestas de Montoya y Fossatti, aunque sus destinatarios y metodologías fueron distintas, se pudo encontrar una gran similitud en la conjunción de los diferentes principios escolanovistas, siendo su visión de autonomía y autodeterminación el lugar de encuentro más fuerte.

5. A modo de cierre.

Durante el desarrollo de esta tesis se ha podido observar en las propuestas escolanovistas argentinas la característica de ser de influencias heterogéneas y con diferentes grados de eclecticismo, como indicó Cucuzza. Se ha visto que a pesar de encontrar similitudes en la selección de ideas extranjeras los marcados realizados sobre ellas no fueron coincidentes,

siendo también conjugados con otras propuestas que no estuvieron presentes en todos los casos analizadas.

El abordaje sobre el formato escolar contribuyó a identificar cuáles eran las influencias normativas que condicionaron las experiencias desde su modelo organizacional, pudiendo abocarse al modelo pedagógico para identificar cuáles fueron las propuestas realmente puestas en juego. Entendiendo que más allá de las lecturas realizadas sobre los diversos referentes escolanovistas extranjeros en diversas publicaciones, donde se manifestó su proceso de selección, es al abordar el formato de su experiencia lo que permitió discernir cuál fue la apropiación que realizaron para sí al momento de reelaborarlas o recrearlas en la configuración llevada adelante en su propuesta pedagógica. Pudiendo así identificar cuáles fueron las influencias realmente trabajadas, la forma en cómo se trabajaron y las particularidades propias que le otorgaron en su formato.

En este sentido, la aplicación de la categoría formato escolar al análisis de las propuestas educativas escolanovistas argentinas llevadas a cabo encontró utilidad en el abordaje desde la perspectiva de circulación internacional de ideas y de la teoría de la recepción. Ya que permitió poder identificar, desde la propia marginalidad del movimiento, cuáles fueron las experimentaciones que intentaron llevar adelante desde los ideales o principios de la Escuela Nueva, y cuáles fueron las limitaciones encontradas por la burocracia legal con la cual debieron negociar para poder llevarlas adelante. Esto posibilitó poder enfocar el análisis en las propias definiciones pedagógicas que implementaron, las influencias recibidas y de qué modo se estableció su heterogeneidad y el eclecticismo.

Entendiendo que el movimiento escolanovista buscó llevar la discusión educativas al campo pedagógico-didáctico, la utilización de la categoría de formato escolar permitió enfocar el análisis sobre las propuestas pedagógicas que quisieron presentar como alternativas al positivismo y al normalismo de principios del siglo XX. Bajo este abordaje se logró identificar aquellos aspectos propios del modelo organizacional de la escuela argentina donde estas propuestas no entraron en debate sino que intentaron ajustar su modelo organizacional “ideal” y los modelos pedagógicos que esta adaptación permitió. Así se pudo enfocar la investigación en el campo de discusión donde los discursos escolanovistas buscaron realizar su reforma o renovación.

Estas adaptaciones justamente se enfrentaron a las adversidades que indicó Terigi (2011) cuando comentó que adaptar un modelo pedagógico a uno organizacional trae consecuencias, ya que los modelos “[...] organizacional encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a arreglos formales o les hace perder

potencia en la resolución de los problemas analizados” (Terigi, 2011: 21). Esto explica la aparición de componentes de otras propuestas educativas en estas experiencias, y que éstas no fueron desarrolladas completamente bajo los principios o ideas que en realidad quisieron llevar adelante. Lo que facilitó para vislumbrar qué fue lo propio y qué fue lo ajeno en cada uno de los casos.

Desde este análisis surgieron ciertas similitudes entre las propuestas pero también diferencias que plantearon la posibilidad de poder establecer una sistematización del movimiento a través de la categorización de sus propuestas pedagógicas-didácticas. Los casos analizados permitió perfilar algunas variables que podrían aplicarse en esta categorización.

Desde la perspectiva de la circulación internacional de ideas y de la recepción la variable que podría considerarse es la influencia de propuestas extranjeras reconociendo los autores recreados o reelaborados, y la forma en cómo lo realizaron. Aunque hay un grupo de referentes en común no fueron trabajados de la misma manera y hubo otros referentes distintos que fueron determinantes en la configuración de las propuestas.

Otra posibilidad es identificar desde dónde dieron la mayor acentuación en su propuesta, trabajando los principios que fueron más relevantes, o de qué manera elaboraron los principios de actividad, vitalidad, libertad, individualidad y colectividad apoyándose en el análisis realizado por Luzuriaga. Así se podrían ver en estos casos propuestas que acentuaron más desde las ideas escolanovistas el desarrollo físico intelectual con anclaje biologicista o psicológico; o se enfocaron en la autodeterminación integral mediante métodos individualizantes y el gobierno infantil; o de autodeterminación integral de la personalidad a través de la tarea creadora individual y colectiva junto al gobierno infantil. Presentándose como un punto relevante la defensa del gobierno infantil como parte esencial del desarrollo del niño.

Es así que la idea de libertad, en cuanto a su característica de autodesarrollo moral, se presentó como una cuestión que entró en conflicto tanto dentro de los miembros de la Escuela Nueva argentina como con las autoridades educativas y políticas. Justamente se la consideró como una de las principales causantes del cese de las experiencias tanto de Fossatti como de Ortiz de Montoya durante la década del ‘30, mientras que la propuesta de Guillén de Rezzano que no defendió esta idea no encontró dicha persecución.

Esta idea de libertad no solo enfrentó a diferentes posiciones internas al movimiento sino que también se vio reflejada en la configuración del principio de colectividad que se aplicaron en cada experiencia. Por un lado, Guillén de Rezzano consideró que ciertos tipos de colectividad debían desarrollarse de forma extraescolar y limitó su idea de colectivo al trabajo común en

grupo a través del método sintético global. Por otro lado, Ortiz de Montoya vio condicionado su idea de colectividad por el modelo organizacional al cual tuvo que adecuarse pudiendo delegar cierta autoridad a los niños, pero sin poder establecer el gobierno infantil que deseaba. Situación distinta a la de Fossati donde pudo ir construyendo el modelo de colectividad que deseaba a través de la configuración de un gobierno infantil.

Tal vez estas ideas de comunidad escolar y libertad infantil fueron las que despertaron el recelo de las autoridades gubernamentales, suponiendo que no las consideraron adecuadas para el modelo de disciplinamiento social que quisieron llevar adelante. Obviamente esto debe ser contextualizado en el '30 donde un gobierno asumió al poder por métodos antidemocráticos y se vio, cada vez más adentrado en esa década, inundado por discursos espiritualistas nacionalistas.

Otra distinción entre estas propuestas se dio en la característica experimental que tuvieron, con la actitud de ir modificando su propuesta a medida que se iba desarrollando en pos de seguir lo que denominaban el interés del niño. Mientras que Guillén se abocó más a la adaptación de una propuesta en carácter de ensayo.

Reflejo también de sus intenciones sobre el magisterio, mientras Fossati y Ortiz de Montoya buscaban su reforma a través de la experimentación que produzca una nueva forma de escolaridad, por otro lado Guillén de Rezzano buscó no una reforma en sí sino una actualización metodológica.

Este punto es esencial al momento de preguntar si la Escuela Nueva en Argentina tuvo carácter de movimiento o fueron diferentes alternativas pedagógicas distantes entre sí. Para esto es importante reflexionar sobre si los movimientos son algo homogéneo o dentro de sí se puede dar una heterogeneidad tanto de ideales como de agendas. Es necesario entender al movimiento como una acción colectiva que perduró en cierto momento histórico y que buscó, por distintos medios más o menos organizados y dirigidos, lograr institucionalizar ciertos cambios. Tuvieron algunos puntos en común que les brindaron cierta unión: la necesidad de renovación del magisterio, la necesidad de actualización metodológica (principalmente en contra de la reforma positivista), la recuperación de los inicios del normalismo, principalmente las figuras de Sarmientos y José María Torres y la recuperación del ideal de educación popular de la ley 1420.

Estas notas le dieron la configuración de movimiento ya que fueron objetivos que tuvieron en conjunto pero no necesariamente fueron los que pautaron la “agenda” de los distintos miembros, sino que algunos poseyeron intenciones distintas sobre el cambio que deseaban institucionalizar. A parte de estos mismos enunciados, como es propio de los movimientos,

otros grupos partícipes poseían otros objetivos, como una reforma educativa. A su vez, no necesariamente coincidían en qué debería consistir precisamente esta renovación. En este sentido surge la idea de Caruso de la unión por el espanto, pero no necesariamente el tener un “enemigo” en común fue la única razón de vinculación, sino ciertos lugares comunes, como se mencionó, fueron los puntos de nexo para la configuración de un movimiento.

Retrospectivamente se puede entender que este movimiento logró alcanzar parcialmente algunos objetivos, dejando algo de su impronta en la conformación de la escuela pública argentina. Por lo que se puede considerar que conformó parte de la escuela triunfante. Pero contextualizando en aquella época se puede hipotetizar que mientras algunos referentes buscaron negociar con la hegemonía educativa en pos de lograr algunos cambios, otros buscaron iniciar una reforma educativa, que en los casos que se han analizado, fueron censurados por el poder dominante en esa década. Donde por un lado la censura, la prohibición y la persecución, al menos en el caso argentino, fueron los mecanismos para evitar ciertos planteos de reforma, por otro lado, algunos referentes lideraron estas ansias de renovación negociando con las autoridades ciertas concesiones para calmar la situación.

Siguiendo esta línea de pensamiento y desde la idea de que la Escuela Nueva argentina fue un movimiento surge la pregunta: ¿cuánto tuvo de intento de reforma y cuánto fue una reconfiguración de la escuela tradicional triunfante? Bajo este análisis, se puede aproximar la idea que durante su desarrollo histórico ciertos cambios se introdujeron en la configuración de la escuela conformando el formato triunfante, pero la intención de varios sectores del movimiento fue buscar una reforma, un formato distinto para la escuela argentina. Desde esta aproximación a través del análisis de estos casos se puede acercarse a la idea de que la Escuela Nueva argentina fue un movimiento heterogéneo con cierta “agenda” en común. Esta misma logró introducir modificaciones en el formato escolar a través de la renovación que ciertos miembros promovieron. Pero a su vez, otros miembros pretendieron que el movimiento genere una reforma escolar más profunda, pero no lograron ser exitosos debido a los mecanismos políticos contrarios a estas ideas que impidieron su desarrollo y difusión.

Estas aproximaciones de ideas alcanzadas son realmente preguntas guías para el abordaje de un mayor número de casos en posibles investigaciones futuras. Durante el desarrollo de este trabajo varias preguntas surgieron como vertientes para abordar desde otras investigaciones pero lo que sí se pudo afirmar es que aunque se siga buscando cuál fue o es el rumbo de la escuela nueva, a qué puerto está destinada a llegar, el océano por el cual siempre navegó fue la escuela, particularmente en su formato, precisamente en Argentina en su modelo pedagógico.

6. Fuentes.

- FERRIERE, A. (1936). *La Escuela activa en América latina*. Madrid: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- FOSSATTI, F. (1959). *Alegato pedagógico. bases pedagógico-político-jurídicas de una petición de justicia*. Mendoza.
- GUILLÉN DE REZZANO, C., (1932). La obra del Doctor Ovidio Decroly. En *El Monitor de la Educación Común*, Año 34. No. 514. Tomo 55.
- GUILLÉN DE REZZANO, C. (1936). *Didáctica General*. Buenos Aires: Losada.
- GUILLÉN DE REZZANO, C. (1956). *Didáctica general y especial*. Buenos Aires: Kapelusz.
- GUILLÉN DE REZZANO, C. (1958). *Manual de pedagogía*. Buenos Aires: Kapelusz.
- GUILLÉN DE REZZANO, C. (1967). *Los centros de interés en las escuelas*. Buenos Aires: Losada.
- ORTIZ DE MONTOYA, C. (1931) *La pedagogía del romanticismo alemán*. Santa Fe: UNL.
- ORTIZ DE MONTOYA, C. (1932) *Los nuevos métodos pedagógicos*. Santa Fe: UNL.
- ORTIZ DE MONTOYA, C. (1933). Nuestro ensayo de educación integral activa. En *Boletín de la provincia de Santa Fe*, N° 89, 61-93.
- ORTIZ DE MONTOYA, C. (1960). La educación nacional desde el ochenta a nuestros días. En *Revista Educación I*. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, UNL, Pág. 78.
- ORTIZ DE MONTOYA, C. (1967). *Momentos culminantes en ciento cincuenta años de educación pública en Entre Ríos (1816-1966)*. Santa Fe: Colmegna.
- ORTIZ DE MONTOYA, C. (1971). *Mi pasión por la enseñanza*. Santa Fe: Colmegna.
- ORTIZ DE MONTOYA, C. (1973) *La problemática filosófica educativa del siglo XX*. Santa Fe: Colmegna.
- ORTIZ DE MONTOYA, C. (1979). *Curriculum Vitae*. Santa Fe: Colmegna.
- Santiago, M. B., (1928) Una visita a la Escuela Normal n° 5: la escuela activa. En *Revista Elevación*, Año III. – N.° 21, Junio de 1928, Buenos Aires.

7. Referencias bibliográficas.

ALÍ JAFELLA, S. J. (2002). Escuela Nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. En *Revista de Pedagogía*, v.23, n.67, 1-17.

ALÍ JAFELLA, S. J. (2004). *Lineamientos de filosofías educacionales en los inicios de la Universidad Nacional de La Plata : Positivismo y Escuela Nueva anglosajona*. V Jornadas de Investigación en Filosofía. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía, La Plata.

ALÍ JAFELLA, S. J. (2007) Período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1905-1920). Divergencias filosóficas, epistemológicas y pedagógicas. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, año 1 no. 1, 17-45.

ALONSO BENITO, L. E. (2004). Pierre Bourdieu, el lenguaje y la comunicación: del análisis de los mercados lingüísticos a la denuncia de la denigración mediática. En: ALONSO BENITO, L. E.; MARTÍN CRIADO, E.; MORENO PESTAÑA, J. L., *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo* (215-254). Editorial Fundamentos: Madrid.

ALVARADO, M. (2015). Cuerpo y disciplina, orden y poder. Del Instructor Popular a los Tribunales Infantiles. En *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 7, No. 1, 4-31.

ALVARADO, M. (2016). El Alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista. En *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 17, N° 2, 104-119.

ARANDA, M. M. (2015). Celia Ortíz de Montoya: una militancia del ideal. En *Anuario de la Universidad Nacional de Cuyo*, V. 32, N° 1, 39-65.

ARRONO, C. A. (2004). Una aproximación hacia las ideas de la “Escuela Nueva” en la historia de la Universidad Nacional de La Plata, de Julio Castiñeiras (1897-1938). En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, no. 4, 7-29.

ASCOLANI, A. (1999). *La educación en Argentina*. Buenos Aires: INFOD.

AVEIRO, M. O. (2012). Estudios Superiores en Mendoza: sus precedentes entre 1757 y 1939. En *Desafío*, Septiembre, 2012, año 1, número 1, 9-15.

BACOLLA, N.; CARAVACA, J. (2017) Circulación de ideas en torno a los saberes de Estado. En *Estudios Sociales del Estado*, v. 3, n° 5, 1-11.

BEECH, J. (2011). Continuidades y cambios en el campo educativo global. Influencias externas en la formación docente en Argentina y Brasil. En CARUSO, M.; TENORTH H.-E.,

- Internacionalización. Política educativa y reflexión pedagógica en un medio global.* (Pp.: 183-212). Buenos Aires, Granica.
- BOLIVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación.* Granada: Grupo FORCE
- BILLOTEY, D., (1915) La mujer como educadora. En *Monitor de la Educación Común*, pp. 5-13. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/106235>
- BLANCO, A. (2008) Respuesta de Alejandro Blanco. En *Breve encuesta sobre el concepto de recepción*, San Martín: IDES/CeDInCi.
- BOURDIEU, P. (1999) *Intelectuales, política y poder.* Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CAPISTRÁN-GRACIA, R. W. (2019) Retomando el enfoque de Émile Jaques-Dalcroze en la formación del profesional de la música. En *Revista de las artes*, Vol. 78, Núm. 2 (enero-junio), 37-55.
- CARLI, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En PUIGGRÓS, A. (DIR.) *Historia de la educación en la Argentina* pp. 99-160). Buenos Aires: Galerna.
- CARLI, S. (1995). *Entre Ríos. Escenario Educativo. 1883-1930.* Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- CARLI, S. (2002). *Niñez, Pedagogía y Política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CARLI, S. (2004). Escuela Nueva, cultura y política. En BIAGINA, H.; ROIG, A. A., *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX: Tomo I: Identidad, utopía, integración (1900-1930)* (pp. 363-372). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- CASTELLS, M. C.; MIGUELES, M. A.; CORFIELD, M. I.; PASGAL, P. (2011). Una aproximación al campo didáctico-pedagógico en las Provincias de Entre Ríos y Santa Fe, desde 1912 a 1930. En *Ciencias, Docencia y Tecnología.* V. 1, N° 1, 1-21.
- CATTANEO, D. A. (2015). La arquitectura escolar moderna como campo de disputa pedagógica. Claves para una relectura de las escuelas primarias de Mendoza en la década de 1930 . En *Registros*, Mar del Plata, año 11 (n.12), Agosto 2015, 95-114.
- CHARTIER, R. (1999) Las Revoluciones de la lectura: siglos XV-XX. En *Conferencia Magistral*, 7 de mayo de 1999, Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey.

- CUCUZZA, R. (2017) Desembarco de la Escuela Nueva en Buenos Aires. Heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos. En *Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 02, n. 05, p. 310-329, mayo/agosto. 2017.
- DE MIGUEL, A. (1997). La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica, en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos. (1930-1966). En Puiggrós, A. (Dir.), *Historia de la educación en Argentina. Tomo 7. La educación en las provincias (1945-1985)* (pp. 97-165). Buenos Aires: Galerna.
- DEL POZO ANDRÉS, M. M. (2004) La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. En *Historia de la Educación*, 22-23, 317-346.
- DONO RUBIO, S.; LÁZZARI, M. (2005) El campo de la Pedagogía Escolanovista: entre la ortodoxia y la herejía. Su impacto en el Ideario Pedagógico Argentino. En *X JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA*. Rosario, 20 al 23 de septiembre de 2005.
- DUSSEL, I. (2014). Víctor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación. En *Memoria Académica*, Archivos de Ciencias de la Educación, 8, 1-15 Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6588/pr.6588.pdf
- FELMAN, F. (Dir.) (2009). *La perspectiva de género en la educación. Trabajo docente y género*. Buenos Aires: Confederación de Educadores Argentinos.
- FILHO, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FRECHTEL, I. (2014) 'El gusto de hacer'. Escuela Nueva y taylorismo en la Reforma Rezzano (1918-1936). En PINEAU, P., *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar 1870-1945* (pp. 289-312). Buenos Aires: Teseo.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1984) "Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular" Nueva Sociedad N° 7.
- GERMÁN, G.; ABRATE, L.; JURI, M. I.; SAPPÍA, C., (2011) La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. En *Diálogos Pedagógicos*, Año IX, N° 18, octubre 2011.,12-33.
- GRAIZER, O. L. (2008) "Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización.", *Archivos de Ciencias de la Educación*, UNLP. Año 2, N° 2, 4ª Época.
- GVIRTZ, S. (1996). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Universidad de Buenos Aires.
- GVIRTZ, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- IBARRA, J. R. P. (1955). Los Centros Didácticos Nacionales en Italia. En *Revista de Educación*, Año IV, Vol. XII, Julio-Agosto, números 33-34. Madrid, 52-53.
- JURT, J. (2015) La teoría de los campos desde el prisma de la literatura. En *Revista del Museo de Antropología*, N° 8, IDACPR-CONICET, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 225-232.
- LINARES, M. C. (2007). *Abecedario Escolar – Historia de objetos y prácticas-*. Buenos Aires: Museo de las escuelas.
- LONGO, I. E. (2009) *La vocación en el espejo. Testimonios autobiográficos de escritoras entrerrianas*. Buenos Aires: Dunken.
- LUQUEZ SÁNCHEZ, E. (2003). La experiencia de la Escuela Nueva en Mendoza. En *Rhela*. V. 5, 65-83.
- LUZURIAGA, L. (1958). *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada.
- LUZURIAGA, L. (1963). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- MANGANIELLO, E. M. (1981) *Historia de la educación argentina: periodización generacional*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- MUSEO CLOTILDE GUILLÉN DE REZZANO, ARCHIVO HISTÓRICO (S/D). Breve biografía de Clotilde Guillén de Rezzano. Recuperado de:
[HTTPS://AEF3BCBE-FC5F-475D-86EA-55B71CE7C4BD.FILESUSR.COM/UGD/E1091E_863251D85B7945E8956582452E0B93F1.PDF](https://AEF3BCBE-FC5F-475D-86EA-55B71CE7C4BD.FILESUSR.COM/UGD/E1091E_863251D85B7945E8956582452E0B93F1.PDF)
- OSSANNA, E. O. (2012) *Historia de la educación en Entre Ríos: Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná. Primera parte hasta 1973*. Paraná: UNER.
- OSTROVSKY, A. E., (2008) La sociedad de psicología en Argentina (1908-1913). Treinta y nueve hombres y una mujer.. En *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 29, núm. 2 (junio), Universitat de València, Valencia (España), 55-67.
- PELANDA, M. (1995). *La escuela activa en Rosario. La experiencia de Olga Cossettini*. Rosario: IRICE-CONICET.
- PINEAU, P. (1999) Como la noche engendra el día, y el día engendra a la noche. En *Revista de Estudios del Curriculum*, V. 2, N° 1. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- PINEAU, P. (2011) Hijas de Sarmiento. Debates sobre género y docencia en los orígenes del sistema educativo argentino. En LAFFRANCONI, S. (Coor.) *Biografías maestras* (pp. 13-30). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- PINEAU, P.; DUSSEL, I.; CARUSO M. (2016). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

- PRÓ, D. F. (1973). *Ficha bibliográfica de la Señora Celia Ortiz de Montoya*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- PRÓ, D. F. (1987). Dra. Celia Ortiz Arrigos de Montoya (1895-1985). En *Anuario de filosofía argentina y americana*, Tomo IV, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 211-215.
- PUIG ROVIRA, J. M. (2001). Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. En TRILLA, J. (Coor.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 151-176). Barcelona: Editorial Graó.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum, 1885-1916, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En Puiggrós, A., *Historia de la educación en Argentina. Tomo 3. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)* (pp. 15-98). Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A.; BERNETTI J. L. (1993). “El escenario educativo de una fundación”. En *Historia de la educación en Argentina. Tomo 5. Peronismo: cultura política y educación (70-138)*. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (Dir.) (1990-1997). *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires, Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (1996). La fundación del debate pedagógico. En Puiggrós, A., *¿Qué pasó en la educación Argentina desde la conquista hasta el menemismo?* (pp. 67-123). Buenos Aires: Kapelusz.
- PUIGGRÓS, A.; GÓMEZ, M. (1994). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- REDONDO, P. R. (2007). *Maestros que hacen historia*. Buenos Aires: Dirección Provincial de Educación Inicial .
- ROMÁN, M. S. (1998). Celia Ortiz de Montoya y las Alternativas Pedagógicas al Normalismo (1920-1932). En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Año IX, N°16, 171-200.
- ROMÁN, M. S. (1999). La experiencia de Educación Integral Activa en la Escuela Normal de Paraná. En ASCOLANI, A., *La educación argentina. Estudios de historia* (pp. 197-208). Rosario: Arca.
- ROMÁN, M. S. (2001) *Celia Ortiz Arigós de Montoya: influencia de su trayectoria y pensamiento pedagógico en la Historia de la Educación Argentina*. V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana: San José de Costa Rica.

- ROMÁN, M. S. (2011). Para una historia de la cultura letrada en Argentina. La enseñanza de la lectura y las prácticas de escritura en el Ensayo de Educación Nueva (Paraná, Entre Ríos, 1931): un discurso alternativo al Normalismo tradicional. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. VII, diciembre 2011, UNDLP.
- SILVA, R. (2003) La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. En *Revista Sociedad y Economía*, Abril 2003, N° 4, Cali, Colombia. 161-175.
- SOLARI, R. H. (1981). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- SUASNABAR, C.; CHELI, V. (2015) El papel de los Congresos Internacionales en el proceso de conformación del campo disciplinario de la educación en Argentina (1910-1937). En *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 15, n. 3, 83-107.
- SOUTHWELL, M. (2019) “Cien años del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata”. En *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 20, N° 2, 148-153.
- TERIGI, F. (2011) Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. En *Quehacer educativo*. Junio, 2011, Montevideo, 15-22.
- THORBJÖRN, L. (1993). Ellen Key (1849-1926). En *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, n° 3-4. (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), 873-886.
- TRAVALEDO, V. (1997). *Luz Vieira Méndez. La pasión de educar*. Santa Fe: AMSAFE.
- ZIMMERMANN, E. (1994). *Los liberales reformistas. La cuestión social en Argentina (1890-1916)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- ZIPEROVICK, R. (1992) “Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, del 20 y de 1930”. En: PUIGGRÓS, A. (DIR.) (1990-1997) *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires, Galerna.