

## La historia de una tesis. Cómo se cocinó la primera tesis de doctorado en educación de Argentina

*Ignacio Olano*

Instituto Tecnológico Buenos Aires, Argentina.  
ignacioolano@gmail.com |  0009-0003-8181-6908

### Resumen

Este artículo reconstruye el proceso de elaboración y contexto histórico de la primera tesis doctoral en Ciencias de la Educación defendida en la Universidad Nacional de La Plata en 1930 por Celia Ortiz de Montoya. A partir de una indagación histórica y documental, se presenta la UNLP como un espacio de circulación, experimentación y confrontación de ideas pedagógicas, especialmente aquellas vinculadas con el movimiento escolanovista. La tesis de Montoya, titulada *Necesidades de la Reforma de la Educación Nacional*, es analizada como producto de ese ambiente plural, dinámico y en tensión. Su propuesta educativa –organizada en tres ciclos articulados, con una fuerte impronta filosófica, paidocéntrica y culturalista– articula influencias de autores europeos y latinoamericanos. El trabajo muestra cómo esta tesis sintetiza debates en torno al científicismo, el espiritualismo y el idealismo crítico, al tiempo que propone una reforma educativa integral basada en la formación libre, activa y situada. Se destaca también el rol de Montoya como agente de recepción, traducción y circulación de ideas pedagógicas internacionales, y su posterior desarrollo profesional en la Universidad Nacional del Litoral. La metáfora de la cocina intelectual sirve aquí para representar a la UNLP como un espacio fértil de mezcla y elaboración de saberes pedagógicos, en diálogo con la historia, la política y la cultura nacional.

107

### Palabras Clave:

*Universidad Nacional de La Plata; circulación de ideas; escolanovismo argentino; Doctorado en Educación; Celia Ortiz de Montoya*

## A Thesis's story. How Argentina's First PhD in Education Was Cooked

### Abstract

This article reconstructs the development and historical context of the first PhD thesis in Educational Sciences defended at the National University of La Plata in 1930 by Celia Ortiz de Montoya. Through historical and documentary analysis, the UNLP is portrayed as a space for the circulation, experimentation, and confrontation of pedagogical ideas, particularly those linked to the New Education movement. Montoya's thesis, titled *Needs for the Reform of National Education*, is examined as a product of this plural, dynamic, and contentious intellectual climate. Her educational proposal-structured in three interrelated cycles, with a strong philosophical, child-centered, and culturalist orientation-reflects influ-

ences from both European and Latin American authors. The study reveals how the thesis synthesized key debates between scientism, spiritualism, and critical idealism, while proposing a comprehensive reform grounded in active, situated, and emancipatory learning. Montoya's role as a cultural broker in the reception and dissemination of international pedagogical ideas is also highlighted, along with her later academic work at the National University of the Littoral. The metaphor of the intellectual kitchen is used to represent the UNLP as a fertile space for the blending and crafting of educational knowledge, in dialogue with Argentina's political and cultural history.

**Keywords:**

*National University of La Plata; circulation of ideas; New School movement in Argentina; doctoral on Education; Celia Ortiz de Montoya*

108

## Introducción: La Universidad Nacional de La Plata como cocina de debates pedagógicos argentinos

**L**a Universidad Nacional de La Plata (UNLP) fue, desde sus inicios, un núcleo clave en el desarrollo del pensamiento pedagógico e intelectual en Argentina. Su fundación y posterior consolidación como centro de formación académica a comienzos del siglo XX permitieron la confluencia de diversas corrientes filosóficas y pedagógicas que marcaron el devenir de la educación superior en el país. En este marco, la Facultad de Ciencias de la Educación desempeñó un rol central en la configuración de un campo pedagógico y didáctico en constante transformación, constituyéndose en un espacio privilegiado para la experimentación y el debate sobre los modelos de formación docente y las concepciones de enseñanza. Desde su origen, se vio atravesada, al igual que todas las universidades tradicionales o de reciente creación, por la Reforma Universitaria de 1918.

En 1914 se funda la Facultad de Ciencias de la Educación en base de lo que fue la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. En el año 1920, con la reforma del plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación, y respondiendo a los debates de la época, se cambió su denominación a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Desde su creación, la Facultad se erigió como un escenario clave para el debate y la experimentación educativa, donde se encontraron y confrontaron diversas perspectivas teóricas. Figuras de la talla de José Rezzano, Celia Ortiz de Montoya, Joaquín V. González, Víctor Mercante, Rodolfo Senet, Carlos Melo, Leopoldo Herrera, Ricardo Rojas, Alejandro Carbó, Alejandro Korn, Ricardo Levene, Carlos Saavedra Lamas y Alfredo Calcagno, entre otros, participaron activamente en la configuración de este espacio académico, ya sea como docentes o como alumnos.

Uno de los principales debates que atravesaron la Facultad en las primeras décadas del siglo XX giró en torno a la oposición entre el científicismo y el espiritualismo en la educación. Mientras algunos académicos defendían una perspectiva positivista, basada en la rigurosidad científica y experimental, otros promovían un enfoque pedagógico más amplio, que incorporara fundamentos filosóficos y la función formativa de la educación. En estos debates participaron intelectuales provenientes de distintas corrientes, como el positivismo, el socialismo y el antipositivismo. En ese contexto, se establecieron vínculos

con el movimiento obrero y se desarrollaron experiencias educativas, jurídicas, literarias y científicas que contribuyeron a consolidar a la Universidad como un espacio de síntesis entre ciencia, política y educación (Buchbinder, 2005).

Durante la gestión de Joaquín V. González, quien aspiraba a crear una institución moderna e innovadora, se impulsaron estrategias de internacionalización académica, conocidas como “cooperación universitaria internacional” (Castiñeiras, 1985), que favorecieron el intercambio de conocimientos con centros universitarios de Europa y Norteamérica. Como parte de estas iniciativas, reconocidos científicos y académicos extranjeros fueron invitados a dictar conferencias y cursos, e incluso algunos recibieron el título de Doctor Honoris Causa por la Universidad.

En este período se constituyó como un verdadero puerto de recepción, debate y difusión de ideas pedagógicas renovadoras, con un rol central en la circulación del escolanovismo en la Argentina. Gracias al impulso de figuras como Joaquín V. González y Víctor Mercante, y a la activa participación de docentes e investigadores comprometidos con la innovación, la UNLP se transformó en un nodo estratégico de articulación entre corrientes pedagógicas internacionales y las realidades educativas locales, una verdadera cocina ecléctica.

El escolanovismo, en sus variantes europeas y norteamericanas, encontró en la UNLP no solo un espacio de entrada sino también un ámbito fértil de resignificación, en donde estas ideas no fueron simplemente imitadas, sino que se debatieron, adaptaron y confrontaron con las tradiciones pedagógicas argentinas. Recuperando la metáfora de Marcelo Caruso (2016) y la visión al respecto de Cucuzza (2017) del barco del escolanovismo, que podría hacer encontrado en la ciudad de la ribera del río de La Plata, un puerto heterogéneo donde desembarcar.

En síntesis, la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP se consolidó en las primeras décadas del siglo XX como un espacio de formación y debate donde convergieron diversas corrientes pedagógicas, filosóficas y políticas. Su rol en la configuración del campo educativo argentino fue crucial, no solo por su incidencia en la formación de intelectuales y pedagogos, sino también por su participación en procesos de reforma educativa y en la construcción de un pensamiento pedagógico propio, en diálogo con las corrientes internacionales. Este proceso histórico, también criticado por su falta de rumbo o identidad, permitió que la Facultad actuara como un laboratorio de experiencias innovadoras y un foro de debates educativos, tanto a nivel nacional como internacional. Este “crisol” de ideas propició la discusión entre sectores ideológicos, políticos y pedagógicos a veces antagónicos, bajo un marco de tolerancia que promovía la experimentación, la innovación y la búsqueda de un impacto real en el sistema educativo. Su cuerpo docente y sus egresados difundieron en todo el país las ideas gestadas en esa flamante Facultad, trasladando esos debates a múltiples foros nacionales, como fue el caso de la Dra. Celia Ortiz de Montoya.

Celia Ortiz Arigós,<sup>1</sup> paranaense y egresada de la primera Escuela Normal de la Argentina en 1915, decidió continuar sus estudios en la UNLP, donde obtuvo el título de

<sup>1</sup> Celia Ortiz de Montoya (1895-1985) fue, además de la primera Doctora en Educación de la Argentina, una de las voces claves del escolanovismo argentino de la primera mitad del siglo XX. Fue parte de las experiencias alternativas que combinaron influencias internacionales con contextos locales, aportando a la redefinición de los formatos escolares. Donde

Profesora de Pedagogía y Filosofía en 1918, tras cursar sus estudios en la flamante Facultad de Ciencias de la Educación. Luego decidió continuar su formación académica en la misma Universidad, culminando los cursos del doctorado en 1921, habilitada así a elaborar su tesis doctoral (Olano, 2020: 43).

Aquí comienza la historia de una tesis que refleja y testimonia su época, al constituirse como expresión de los debates vigentes: las orientaciones pedagógicas promovidas por el Decano, las tensiones dentro del cuerpo académico y entre los propios estudiantes.

Este artículo busca dar testimonio de aquel momento fundacional de la Universidad y mostrar cómo fue escenario de la convivencia de distintas visiones sobre la educación, la pedagogía y la didáctica. El abordaje se centrará en la tesis de doctorado de Celia Ortiz de Montoya, no solo por su valor documental como testimonio de época, sino también por ser producto de la primera Doctora en Educación de la Argentina. Además, la Dra. Montoya –como sería conocida posteriormente– fue una pedagoga influyente y prolífica, que desarrolló su carrera profesional en la Escuela Normal de Paraná (la misma casa de Sarmiento) y en la recientemente fundada Universidad Nacional del Litoral, institución fuertemente influida por miembros de la comunidad educativa de la UNLP.

## **El Doctorado de Educación, la olla donde se realizó la cocción de esta tesis**

110

En primera instancia, para poder abordar la historia de esta tesis, es necesario contextualizarla, tanto académicamente como socio históricamente. En este período de consolidación institucional de la Universidad, surgió el Doctorado en Ciencias de la Educación, la máxima titulación que ofrecía la Facultad de Humanidad y Educación. Este programa académico no estuvo exento de controversias, ya que estuvo influenciado por las distintas corrientes filosóficas y pedagógicas en disputa, predominando la perspectiva científico-experimental defendida por Víctor Mercante,<sup>2</sup> su Decano.

Por un lado, el presidente de la Universidad, Joaquín V. González, tenía una postura cercana al escolanovismo inglés (inspirados en el Colegio de Rugby y el Colegio de Oundle) y norteamericano (John Dewey particularmente) que impregnó en las diferentes instituciones secundarias dependientes, sobretodo el Internado del Colegio Nacional. A su vez, distintos referentes defendieron ciertas posturas filosóficas educacionales, generalmente

---

se destacada tanto por su obra pedagógica práctica (propuestas didácticas, experimentación, enseñanza centrada en el alumno) como por su rol simbólico: su figura ayuda a evidenciar cómo el movimiento escolanovista no fue un simple trasplante de ideas extranjeras sino una reelaboración crítica, plural y contextualizada, que logró permear la formación docente y las instituciones educativas del interior argentino.

Considerada por Puiggrós, A. (1992) como una referente de las alternativas pedagógicas transgresora al normalísimo, deja también en su legado una prolífica producción académica de décadas de duración, donde se destacan sus tomas sobre *La Historia de la Educación y la Pedagogía* y *La problemática filosófica educativa del siglo XX*. Como indica Sandra Carli (2004: 205) su obra expresa una de las versiones de la escuela nueva más representativas de la etapa de experimentación. Fue distinguida por la Asamblea Latinoamericana de Educación con la orquídea de Homenaje a la Mujer Latinoamericana en 1965, también fue nombrada Profesora Emérita de la Universidad Nacional del Litoral en 1969. Y en el año 1977 fue homenajeada por el Congreso Internacional de las Naciones como Ilustre Parlamentaria.

<sup>2</sup> Para conocer más sobre Víctor Mercante y su pensamiento se recomienda leer a Dussel (2014).

importadas de Europa y Estados Unidos. Estás fueron construyendo los cimientos de la Facultad para el enriquecimiento profesional acerca de diversos estilos de enseñanza, formas de escolarización y prácticas docentes.

Por otro lado, la Sección de Pedagogía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (base de la futura Facultad de Ciencias de la Educación) fue liderada por Víctor Mercante (Alí Jafella, S., 2007: 8). Como indica Sara Alí Jafella (2007: 20), Mercante “aunque no tuvo una posición hostil ni de rechazo hacia sus experiencias pedagógicas, no aceptó tales propuestas en su concepción educacional. Desde su función como decano y organizador de la primera Facultad platense de Ciencias de la Educación, no adhirió a planes de estudio ni a metodologías similares a las de ese movimiento”.

Por lo tanto, aunque ambas instituciones pertenecían a una misma Universidad (misma matriz institucional común) respondían a concepciones educativas distintas. A pesar de esta separación, fue en la formación de las prácticas docentes donde estas diferencias se encontraban y entraban en debate. Los alumnos del doctorado debían realizar sus prácticas en el Colegio, dentro del espacio curricular de la materia Práctica de la Enseñanza, dirigido por Mercante, pero también por los docentes del Colegio que dictaban clases en él. Entendiendo que “ambas instituciones respondieron a divergentes concepciones filosóficas de la educación” (Alí Jafella, 2007, 25), aun cuando no eran opuestas, no por ello dejaron de estar presentes en la formación del profesorado, como en las publicaciones en las revistas y en el campo pedagógico local. Es decir, en la formación de los futuros doctores en Ciencias de la Educación.

111

Para poder comprender mejor estas influencias en la formación, es necesario adentrarse en el Plan de Estudios del Doctorado en Educación (detallado en el Artículo 3 del Plan de Estudio de la Facultad)<sup>3</sup> de aquella época: el mismo constaba en tres instancias. La primera era en la aprobación de las asignaturas que correspondían a lo que llamaban núcleos de materias, promovidos por el Consejo Académico. Estos eran:

- 1º Materias Pedagógicas: Antropología, Anatomía y Fisiología del Sistema nervioso, Psicología (3 cursos), Higiene, Metodología General y Especial, Historia de la Educación, Legislación Escolar, Ciencia de la Educación.
- 2º Materias Históricas y Geográficas: Prehistoria Argentina y americana, Historia Antigua, Historia Europea, Historia Argentina, Introducción a los est. Históricos, Geografía Política y Económica.
- 3º Materias Literarias y Filosóficas: Literatura Castellana, Literatura Argentina y americana, Literatura de la Europa moderna, Gramática Histórica, Composición (teoría y práctica), Historia del Arte, latín, Filosofía (Lógica, Ética, Historia de la Filosofía).

Aquellos que cumplían con este requerimiento, según los siguientes incisos, podían aspirar a las cátedras de la Facultad y completar el plan de estudios del Doctorado. El aspirante debía realizar:

- a) En uno de los institutos secundarios de la Facultad, Observación y Práctica de la Enseñanza durante un año, en uno de los cursos de Psicología y durante un año,

<sup>3</sup> En la página 8 de *La Facultad de Ciencias de la Educación. Archivos de Ciencias de la Educación, 1914, 1 (1)*,

en uno de Pedagogía, bajo la dirección del profesor de práctica debiendo realizar Observación durante el primer semestre y Práctica durante el segundo.

b) Una investigación acerca de las aptitudes del niño, bajo la dirección de los profesores de la Facultad y en laboratorios de la misma.

Una vez aprobada estas dos instancias, se encontraba en condiciones de “presentar una tesis sobre un problema relacionado con la educación nacional” (La Facultad de Ciencias de la Educación, 1914).

Se visibiliza aquí la posición de Mercante respecto a los estudios que debían desarrollarse en ese ámbito. Su propuesta implicaba una renovación curricular inspirada en la psicología experimental y centrada en el sujeto educativo. Su idea de escuela intermedia integraba saberes del trabajo, proponiendo una formación integral que superara enfoques curriculares rígidos.

Defendía una pedagogía científica orientada al aprendizaje como base para reformar el currículo, la organización escolar y la formación docente, en oposición a enfoques centrados en la enseñanza o la Paidología. Valoró el rol de los docentes como productores de conocimiento, especialmente en la observación del desarrollo infantil, influido por la psicología de G. Stanley Hall.

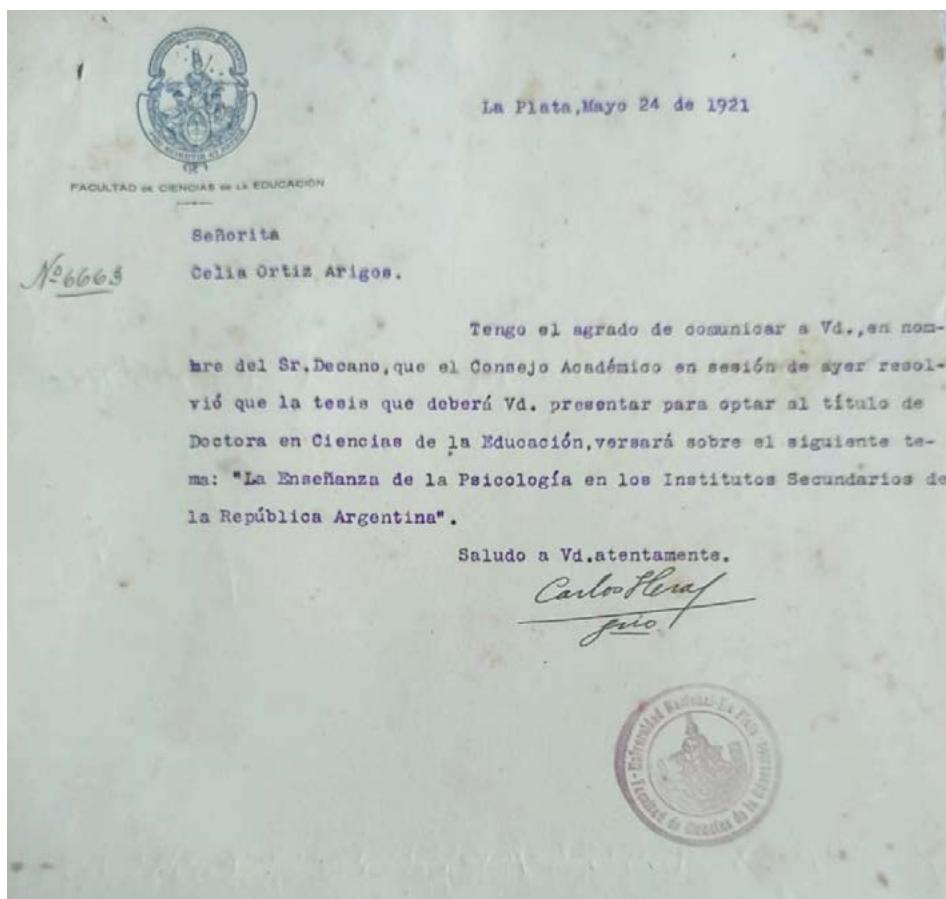
En un contexto de fatalismo biológico, Mercante concebía la pedagogía como herramienta de control social, enfocada en preparar a los sujetos para el presente y prevenir desviaciones. Influido por la Paidología como campo científico y experimental, impulsó una visión integral de la educación como proceso creador, orientado al desarrollo de capacidades y no solo a la transmisión de saberes (Dussel, 2014).

112

Como señala Inés Dussel (2014), “en esos enunciados, se avizoran muchos de los postulados del escolanovismo de los años '30 y '40, aunque se distanciara de ellos en su determinismo y su visión negativa de la libertad”. Esta visión paidocéntrica funcionó como punto de convergencia de distintas corrientes y marcaría el rumbo de pedagogos posteriores, como Celia Ortiz de Montoya, que reorientaron el debate hacia el niño como eje del proceso educativo.

## La tesis: analizando su cocción

Celia Ortiz de Montoya, cumplió con los requerimientos del plan de estudios del doctorado el 24 de junio de 1922, tras la aprobación de su investigación “Estesiometría táctil en los escolares” (Southwell, 2022), siendo su jurado los profesores A. D. Calcagno, E. Mouchet y J. Rezzano. Es así, que se encontraba en condiciones de iniciar su tesis. Anteriormente, el 24 de mayo de 1921, había recibido en nombre del Decano la sanción del Consejo Académico sobre su tema: “La enseñanza de la Psicología en los Institutos Secundarios de la República Argentina” (Imagen 1). El mismo respondía directamente a las ideas que Mercante llevaba adelante sobre abordar la educación secundaria para una educación integral, y la ponderación de la psicología como ciencia emergente.



113

**Imagen 1.** Nota fechada el 24 de mayo de 1921 donde se asigna el tema de tesos "La Enseñanza de la Psicología en los Institutos Secundarios de la República Argentina" firmada por Carlos Heras en hoja membretada de la Facultad de Ciencias de la Educación y con sello de la UNLP.

Dentro del contexto de la elaboración de la tesis se encuentra distintas reformas que se intentaron realizar a fines del siglo XIX e inicios del XX, destacándose el proyecto de reforma de la Ley 1420 que impulsó Saavedra Lamas de 1916 y fue redactado por Mercante y, también, las diversas reformas que se internaron realizar a fines de siglo XIX e inicios del XX. El modelo de la fracasada Reforma buscaba diversificar la formación académica antes del ciclo medio y funcionar como un "filtro" entre la educación primaria y secundaria, anticipando así una estructuración más flexible y adaptativa del sistema educativo (Southwell, 2011). La influencia de este proyecto ya se denotaba en su artículo publicado por Celia en la Gaceta Universitaria en 1916 sobre la "Necesidad de una Ley Orgánica de Instrucción Pública".

Las acciones de la doctoranda demostraron que sus ideas e intenciones intelectuales no se encontraban completamente alineadas a la propuesta de tesis recibida. Como años más tarde diría:

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 delinean 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 (sic), no es construido (sic) sino constructor (Montoya, 1932: 6).

En el año 1922 vuelve a su ciudad natal, e ingresa a la también recientemente fundada Universidad Nacional del Litoral como docente interina de las cátedras de Historia de la Educación, Didáctica General y Práctica de la Enseñanza en la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales. Allí se desenvolvió en el anexo de la Facultad, la mismísima Escuela Normal de Paraná.

Este período tampoco se vio librado de tensiones intelectuales, en este caso principalmente, entre reformistas y tradicionalistas normalistas. La propuesta de la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales 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. Las posturas tradicionales contaban principalmente con referentes locales, formados allí, mientras que aquellos que abogaban por la innovación pedagógica en general provenían de otras ciudad y universidades, mayoritariamente de la UNLP. Aquí, la ahora Ortiz de Montoya, tuvo la peculiaridad de ser una referente local y, a su vez, formada afuera, algo que la diferenciaba de aquellos que los locales consideraban extranjeros.

Al siguiente año publica en la Revista Universitaria del Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales de la Universidad del Litoral un artículo titulado “Condorcet y la Pedagogía Revolucionaria” (Montoya, 1979: 4). La autora reconoció en una publicación posterior que desde entonces pensaba que el normalismo, con aquel carácter positivista, estaba en decadencia y era necesario reformarlo. 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).

Tal vez inspirada por la formación recibida en la universidad donde se egresó, buscó en foros internacionales respuestas a los problemas educativos de su país. En medio de estas tensiones pedagógicas, que a veces ella consideraba una lucha sin cuartel (Ortiz de Montoya, 1971: 17), donde ciertos funcionarios locales le tenían recelo o no la entendían, decidió realizar un viaje formativo a Europa. Como indicaría posteriormente Ortiz de Montoya (1932:7) al referirse sobre el rumbo que está tomando la pedagogía, que es la auto educación:

El educador hábil selecciona el ambiente, aviva temprano la estimación por la ocupación –juego o trabajo– y la ayuda a despertar al auto-educador que duerme dentro. Desde Montessori a Gentile, y de ahí ya dos polos filosóficos, naturalismo vitalista e idealismo

absoluto; desde Kerschensteiner con su idealismo volitivo y crítico, al pragmatismo de Dewey; de Bergson a Tagore, entre quienes cabe un mundo; desde Eucken a Ortega, no obstante sus oposiciones ideológicas, todos en un tácito acuerdo inesperado, conviven en devolver su centro al Yo, y hacer de él motor común de la cultura.

Bajo esta visión es que, 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 Pizzigoni, Édouard Claparède, Antonio Machado, Pierre Bovet, Ferrière, entre otros. Asistió a la Exposición Didáctica de Florencia de 1925<sup>4</sup> y realizó una estancia en el Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra.<sup>5</sup> Su adhesión a las posturas renovadoras con las que se nutrió en el inicio de su desarrollo profesional quedó demostrada en el criterio de selección de los lugares a visitar.

De aquel viaje volvió con una inmensa cantidad de experiencia que buscó aplicar para resolver las problemáticas que la esperaban en su ciudad natal, y con 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 conocieron. 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 (intercambió correos con María Montessori, Ferrière, quien además la visitó personalmente en Paraná durante su viaje a Latinoamérica), convirtiéndose así en una agente de circulación de internacional de ideas. Esta característica marcó su obra, la búsqueda del ideal de acercar ideas,<sup>6</sup> especialmente dentro de la Escuela Normal y la Universidad Nacional del Litoral.<sup>7</sup>

El año 1929 fue crucial en este proceso. Celia logró su primera cátedra como titular por concurso de oposición en la materia Historia de la Educación. Su elección fue por unanimidad del jurado compuesto por el Delegado Interventor de la Provincia de Entre Ríos, Dr. Luis Juan Guerrero, representantes de la UNLP, Dr. Juan Cassani, Dr. Alejandro Korn y Sr. José Rezzano, y por la Universidad de Buenos Aires los Sres. Francisco Romero y

<sup>4</sup> 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).

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> Las experiencias y observaciones de este viaje, sumando las múltiples lecturas de distintos referentes escolanovistas internacionales, son desplegadas por la Doctora Montoya en *Los Nuevos Métodos Pedagógicos* (1932). Considerado como una segunda parte de su tesis de doctorado, aborda los que sería su marco teórico de propuestas pedagógicas, siendo que 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).

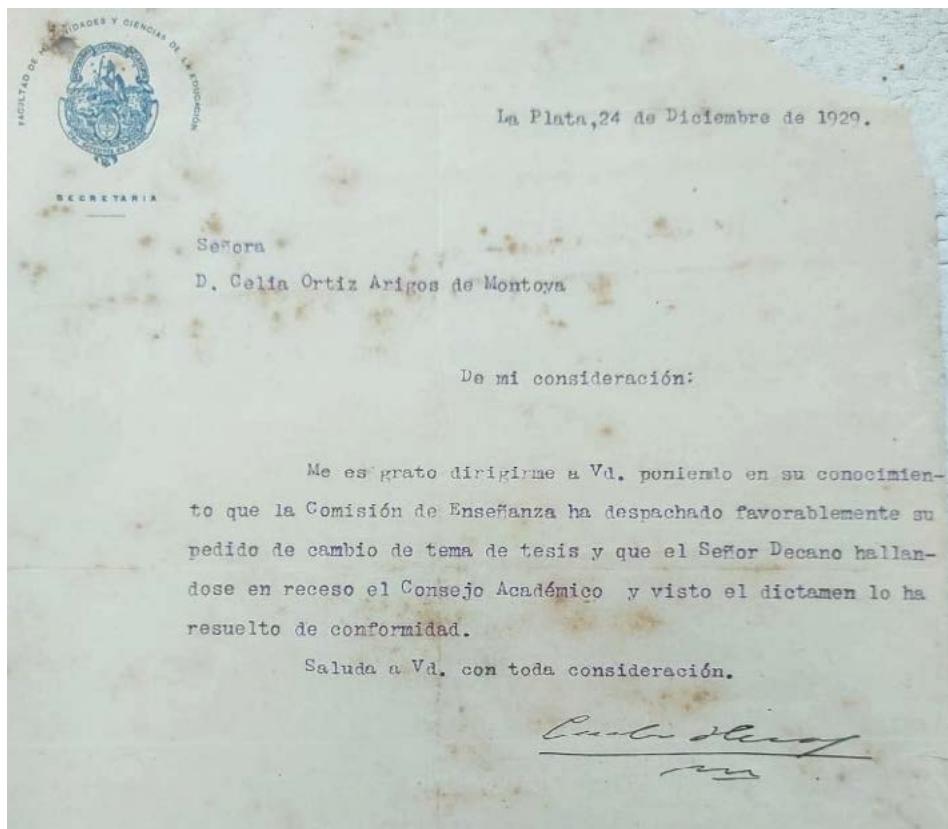
<sup>7</sup> Se puede ampliar en referencia a su viaje de estudios por Europa en el capítulo de Román, S. (2021) "Doctora y viajera: Celia Ortiz de Montoya, entre los discursos pedagógicos renovadores y los pliegues del viaje intelectual". En: Galak, Abramowski y Frechtel. (Comp.) *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*. Editorial: UNI-PE: Editorial Universitaria; Saiehe: Buenos Aires.

Juan Mantovani. Su resolución se realizó el día 21 de diciembre (Izzo, 1930: 127). A su vez, participó en el Instituto de Pedagogía, creado ese mismo año, 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 (que había obtenido el cargo de Titular de la asignatura de Didáctica General en el concurso mencionado), 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, que por entonces era consejera universitaria, ocupó la dirección del Instituto a finales 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 intervinieron.

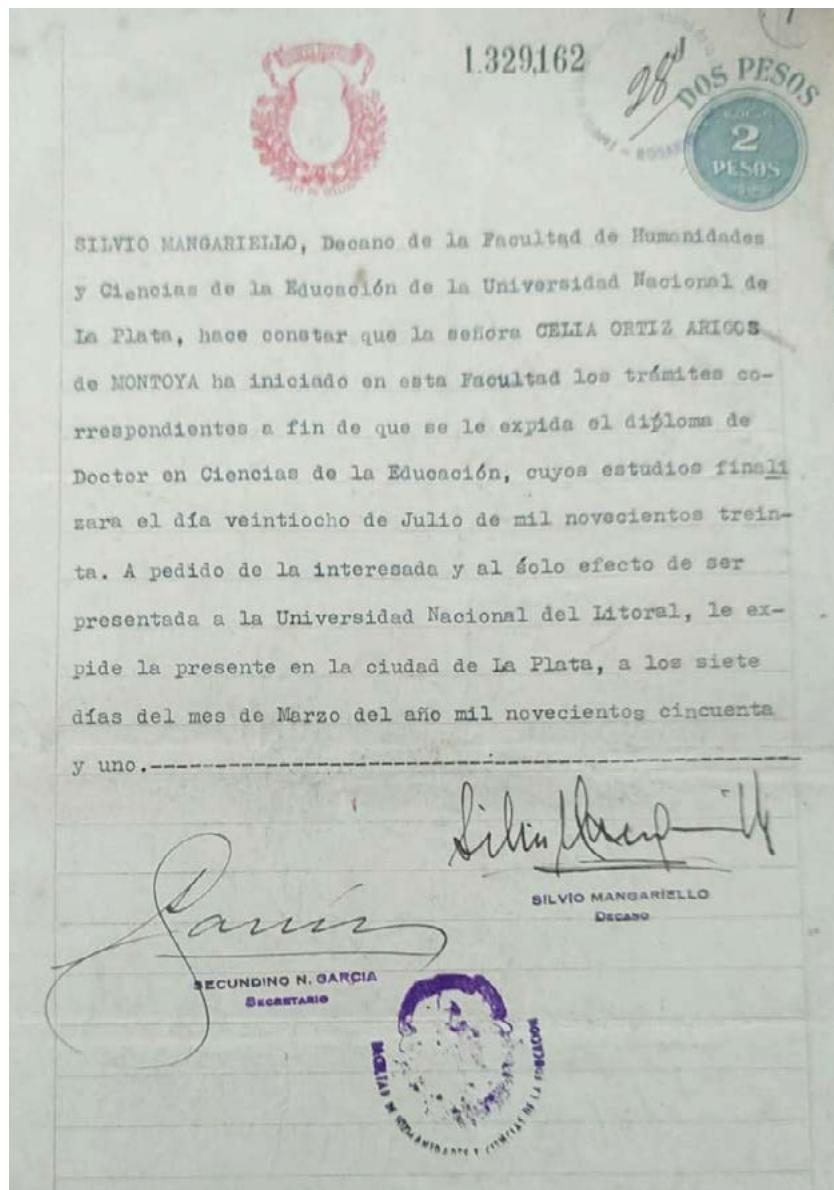
Bajo la nueva dirección del Instituto, se consolidó la misión de convertirse en un espacio de intercambio de ideas pedagógicas innovadoras, no modas como indicaba ella tras las críticas de los reaccionarios, tanto nacionales como extranjeras, adaptándolas al contexto local para su experimentación y aplicación en la enseñanza. A través de diversas actividades académicas como clases, conferencias, traducciones de ensayos y congresos, se favoreció la incorporación de nuevas corrientes pedagógicas, estableciendo un puente entre las influencias externas y el magisterio local. La figura de Celia Ortiz de Montoya se destacó como un eje clave para el desarrollo del escolanovismo argentino, promoviendo nuevas concepciones pedagógicas y marcando la transición entre culturas escolares, convirtiendo al Instituto en un espacio de recepción, debate y circulación de ideas renovadoras. Pero, en cuanto a lo referente a su tesis, la novedad fue cuando recibió respuesta al pedido de cambio de tema que había realizado el 14 de diciembre de 1928. En un primer comunicado del 4 de enero de 1929, se le informa que, por una resolución del 21 de diciembre del anterior año, se había aceptado su solicitud de cambio de tesis. En una nota posterior del 29 de diciembre de 1929, de carácter más formal, se le comunicó que la Comisión de Enseñanza fue la que aceptó favorablemente el cambio, con el acuerdo del Decano, que actuó a causa de que el Consejo Académico se encontraba en receso (Imagen 2).



117

**Imagen 2.** Nota de aceptación de la solicitud de cambio de tema por el Decano, firmada por Carlos Heras y en hoja membretada.

El día 28 de julio de 1930, Celia Ortiz de Montoya finaliza sus estudios y obtiene el título de Doctora en Ciencias de la Educación tras la aprobación de su tesis titulada *Nece-  
sidades de la Reforma de la Educación Nacional* (Imagen 3). En este apartado se intentó  
demostrar a través de la biografía de Montoya, las tensiones que había en el campo educa-  
tivo local, el cual no contaba con el mismo marco de tolerancia que había experimentado  
en la UNLP. Brevemente, se presentó el contexto donde se desempeñó profesionalmente  
y las acciones que realizó, denotando cuál era su postura y visión pedagógica. Por último,  
reiterando que fue breve, se quiso mostrar el contexto social-político-educativo, profesional  
y personal desde donde realizó su tesis, para darle un marco de comprensión de la misma.  
No obstante, sin analizar la sustancia, es decir la tesis, es difícil poder establecer cómo  
dialogó con sus coetáneos, con los debates de la época y, sobre todo, con la comunidad  
académica que la recibió y evaluó.



**Imagen 3.** Certificado de Título de Doctor de Ciencias de la Educación en Trámite expedido por la UNLP para la señora Celia Ortiz de Montoya quien finalizó sus estudios el 28 de julio de 1930, firmada y sellada por el Decano Silvio Manganiello y el Secretario Segundino N. García. Fechada el 7 de marzo de 1951.

### Sobre la tesis: degustando el plato

Para poder ir más allá de lo propuesto en el título de la tesis y comprender las influencias de pensamiento, las finalidades buscadas y las características que le daban forma a la propuesta, es necesario abordar esta tesis inédita, que ha sido recuperada gracias a la guarda de Gloria Daneri, nieta de la doctora Montoya e hija de Gloria Montoya.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Gloria Montoya (1936-1996), hija menor de Celia Ortiz de Montoya, fue una destacada artista plástica, poeta, docente y gestora cultural nacida en Paraná, Entre Ríos. Su formación abarcó tanto las artes visuales como la filosofía, y desarro-

Si bien resulta imposible hacer justicia al análisis de esta tesis en tan pocos párrafos, a continuación, se presenta un breve y conciso resumen que permite comprender los principales lineamientos propuestos por la autora a lo largo de las 65 páginas densamente redactadas, en las que desarrolla su enfoque hasta el último margen de la hoja, llegando incluso a detallar cómo debía realizarse la distribución horaria de las clases.

Queda pendiente, para futuras instancias, el análisis en profundidad que esta obra merece, en diálogo con las otras tres publicaciones que completan su visión: *Los nuevos métodos pedagógicos* (dirigido al magisterio, donde expone las propuestas pedagógico-didácticas a implementar, recopiladas de sus lecturas y viajes de estudio, y en el que presenta, por país, las experiencias más relevantes de Alemania, Francia, Bélgica, Italia, Estados Unidos e Inglaterra); *Nuestro ensayo de Escuela Activa* (donde relata su propia experiencia educativa activa, nacida en el Instituto de Pedagogía de la UNL y desarrollada en el Anexo de la Escuela Normal de Paraná en los primeros grados, incluyendo sus desafíos y el repentina cierre); y *La problemática filosófica educativa del siglo XX* (en la que establece el marco filosófico que sustenta su propuesta, abordando lo que consideraba las cuatro problemáticas educativas: el fin o fines de la educación, los medios, el sujeto y el ambiente, cerrando así el círculo teórico-práctico).

La propuesta presentada en la tesis doctoral consiste en la creación de un sistema de educación nacional orgánico, establecido a través de un conjunto de instituciones interconectadas y articuladas. Esta se organiza en tres ciclos:

1º -Escuela de Creación (de 6 a 12 años):

Establece como fin especial asegurar un orden elevado de vitalidad corporal y psíquica, procurando que la infancia alcance el máximo rendimiento, favoreciendo los impulsos activos, constructivos y la expresión completa del espíritu infantil. Fomenta la realización de excursiones diarias, trabajos de jardinería, teatro, dibujos e ilustraciones, a través de un horario flexible, en el que la maestra sigue el interés de los niños.

2º -Escuela de Cultura (de 12 a 15 años, y de 15 a 18 años):

Su fin esencial es conducir al adolescente (promoviendo la inclusión de los hijos de las clases trabajadoras) a explorar y elaborar el mundo de la cultura nacional y humana, mientras descubre sus actitudes y encauza sus vocaciones intelectuales, manuales, artísticas y técnicas. Este ciclo, al igual que el anterior, está basado en la actividad a través de la experiencia integral, según las inclinaciones de cada estudiante.

Busca llenar los vacíos generados por la coexistencia de diversas instituciones (técnicas, profesionales, normales y colegios nacionales), proponiendo una alternativa integral basada en la cultura humana, respondiendo a la que reconoce como la dicotomía de la Escuela Secundaria: preparar para la vida o preparar para la Universidad.

Se divide en dos subciclos:

---

Iló una obra multifacética que combinó abstracción lírica, expresividad cromática y compromiso con la figura femenina. A lo largo de su vida, Gloria también se desempeñó como directora del Instituto de Artes Visuales y de la Dirección de Cultura de la provincia, dejando un legado vigente en instituciones que hoy llevan su nombre. Fue, junto a sus hermanas Celia e Inés, heredera de Celos Ortiz de Montoya.

- Primer subciclo: incluye cinco tipos de actividades (corporales, sociales, intelectuales, manuales y artísticas), asignaturas obligatorias (tres cursos de idioma nacional y literatura, y tres cursos de historia y geografía, priorizando los trabajos prácticos), y asignaturas optativas (idioma extranjero, una ciencia matemática y dos ciencias naturales, con énfasis en actividades prácticas y de laboratorio). Además, contempla una materia optativa (científica, matemática, letras, comercial, mural, dactilografía, taquigrafía, máquinas y mecanismos) y una actividad manual (costura, corte, labores femeninas, bordado, tejido, cocina, trabajo en papel o cartón, encuadernación, vaciado, madera, cuero, paja, alambre, mimbre, hierro, electricidad, instalaciones, construcción, fotografía, etc.). Finalmente, se debe desarrollar una destreza artística y participar en actividades sociales (organización de comunidades escolares, deliberaciones, fiestas, conciertos, excursiones, equipos de juego o gimnasia, etc.).
- Segundo subciclo: incluye cinco asignaturas y cinco actividades. Son obligatorias historia, geografía, filosofía y sociología (estas últimas incluyen derecho civil y ciudadano). Además, se deben cursar tres materias optativas (al menos dos científicas y una práctica o aplicada), junto con actividades físicas y sociales.

La autora destaca que ambos subciclos comparten la vivencia de altos valores sociales, éticos, estéticos, de libertad, técnicos, científicos, intelectuales y corporales, orientados a la formación del espíritu nacional y humano, así como la formación profesional.

### 3º -Universidades populares o académicas:

Incluyen institutos profesionales superiores, pedagógicos, industriales, etc. Son entendidas como un conjunto de escuelas e instituciones académicas superiores de formación profesional, que deben ser centros de estudio e investigación. Se propone la creación de universidades modernas, integrales, culturales, democráticas y populares, con autonomía económica, pedagógica y científica, donde docentes y estudiantes colaboren para estimular todas las capacidades a través de actividades de difusión, conferencias y cursos de extensión universitaria, según las necesidades e intereses regionales. Además, aboga por la creación de una Sección de Pedagogía en cada universidad, y que la aplicación progresiva de la reforma se base en ensayos experimentales. Además, considera que las Escuelas Normales como las creó Sarmiento deben desaparecer, para ser suplantadas por las Universidades o Institutos Superiores.

Por último, se recomienda también extender las instituciones preescolares y las colonias de verano a todo el territorio argentino, especialmente para favorecer a las clases trabajadoras.

En síntesis, define que:

La Reforma educacional, [...] debe organizar una escuela primaria eficiente para la formación de la personalidad y una escuela secundaria obligatoria, cultivando la cultura general y humana, pero realizando una verdadera y eficiente orientación profesional dentro de ella, para que el alumno sepa al terminar, cuáles son los caminos que puede emprender con éxito. [...] Por eso, creo impostergable, entre nosotros, hacer efectivo el avance gradual desde el kirdengarten (sic), discrecional a obligatorio, hasta la formación profesional elemental u académica, articulando los grados e institutos tradicionalmente

separados en una armoniosa coordinación: escuela de creación (6 a 12), escuela de cultura (en dos ciclos, 12 a 15 y 15 a 18), que termina en un curso definitivo, corto, profesional o deja a los alumnos en condiciones de entrar a luchar en la vida desde el puesto que por sus capacidades, vocación y demandas sociales le corresponde. Después de haber respirado la atmósfera cultural del colegio y hecho un mínimo de cursos de carácter general. (Ortiz de Montoya, 1930: 37)

La autora establece tres razones para la necesidad de crear este sistema integral y orgánico:

- Orden ideológico: rechaza el naturalismo mecánico, el positivismo y el espiritualismo absoluto, y promueve el Idealismo Crítico, que postula un contacto directo y vital del espíritu con la experiencia interna o inmediata (vivencia, intuición o visión esencial) del mundo natural y cultural. Reconoce influencias de Eucken, Bergson, Cohn, Natorp, Windelband, Rickert, Tagore, Keyserling, Croce y Gentile.
- Orden práctico: los ejes de la propuesta son la libertad, la expresión, la actividad, el interés, el medio ambiente natural y vivido, todo en una atmósfera de arte y belleza. Se destaca la necesidad del trabajo social y del autogobierno, y se plantea que estos cambios exigen una nueva formación del magisterio.
- Argumento histórico: analiza la problemática del nivel secundario, marcado por el fracaso de diversas propuestas e investigaciones. Propone recuperar el prestigio de ese nivel, deteriorado por el enciclopedismo, el falso integralismo, los saberes estáticos y el practicismo abstracto, con un sistema de clases que aísla al individuo. Recupera la figura de Sarmiento y Avellaneda, las enlaza con una tradición innovadora que se debe revitalizar.

121

La propuesta se ve influida por autores del movimiento escolanovista internacional (como Ferrière y Dewey) y por referentes locales (como Calcagno, Legarra, Nelson y Clotilde Guillén de Rezzano, profesores de la UNLP). También se percibe una fuerte impronta de la filosofía de Ortega y Gasset, desde una visión culturalista que persigue los más altos valores morales, éticos y estéticos, y que se refleja en el aula, promoviendo la autonomía del niño, no solo en su movimiento externo, sino también en su subjetividad creadora e inmersa en un mundo de cultura. Esta concepción se nutre directamente de la visión de la educación nacional de Ricardo Rojas en *La restauración nacionalista*, cuando indica su visión como un elemento que hay que mantener en la educación nacional:

Debe por la tanto, mantenerse la base de las humanidades modernas, como en su luminoso estudio del problema maestro, lo aconseja el Dr. Ricardo Rojas, en su *Restauración Nacionalista*. Con clarísima visión ha trazado en esa obra preciosa, el cuadro magistral de cual debe ser el espíritu y la concentración de esas asignaturas, para utilizarlas como instrumento educador, no aún debidamente interpretado por nuestra escuela... (Ortiz de Montoya, 1930: 18)

La autora hace especial énfasis en la necesidad de crear un ambiente de libertad intelectual, moral, de comunidad y belleza. Plantea un cambio de régimen escolar orientado

al espíritu creador y activo, desde una visión paidocéntrica, donde el régimen didáctico se guía por el interés, la capacidad y la actividad del alumno, condiciones necesarias para la expresión de su libertad dentro de comunidades de trabajo organizadas según la afinidad de intereses.

Este enfoque requiere adaptar los formatos organizativos escolares (horarios, espacios, etcétera). Menciona los inconvenientes económicos y propone soluciones concretas para adecuar las aulas y los edificios escolares, sugiriendo, entre otras cosas, la creación de huertas, laboratorios, talleres, bibliotecas y museos vivos. Además, propone abandonar las unidades “años” y los exámenes tradicionales, sustituyéndolos por pruebas tipo test y por una ficha personal que registre el avance de cada alumno en distintas áreas, permitiéndole progresar a su propio ritmo.

Este cambio pedagógico, cuyo éxito depende también de transformaciones organizativas, requiere una renovación profunda en la formación docente, y la formación del magisterio nacional unificado. Por ello, insta a todas las universidades del país a crear sus propias Secciones de Pedagogía, promover la investigación y establecer escuelas experimentales. También propone descentralizar las escuelas para reforzar su adaptación al medio ambiente natural, social y cultural, en articulación con los actores locales que las apoyan.

Diversas personalidades del ámbito pedagógico y político influyeron en este proyecto, que también está atravesado por cuestiones sociales que impregnán su visión de cultura. En este sentido, se evidencia una fusión de discursos pedagógicos y políticos que configuran una propuesta coherente con la heterodoxia y el eclecticismo característicos del movimiento escolanovista argentino, como nos invita a reflexionar Cucuzza (2017).

Por último, se considera importante destacar el carácter pionero de esta tesis por su temprana defensa de la obligatoriedad de todos los niveles: preescolar, primaria y secundaria. En un contexto en que la educación obligatoria se limitaba a la primaria, Montoya subrayó la necesidad de extenderla como condición para la formación integral de la niñez y la juventud. Su propuesta de Escuela de Cultura, común pero diversificada, atendiendo a las distintas vocaciones –intelectuales, técnicas, artísticas o manuales–, buscaba garantizar que los hijos de los trabajadores accedieran a una formación cultural y profesional. Estos lineamientos, que solo encontrarían realización normativa décadas más tarde con la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley Nacional de Educación (2006), revelan lo anticipado de su visión en cuanto a la obligatoriedad educativa y de la democratización de la escuela.

## **A modo de cierre: La Universidad Nacional de La Plata como puerto de ideas escolanovistas**

La tesis doctoral inédita de Celia Ortiz de Montoya constituye un documento pedagógico de relevancia para comprender las tensiones y las propuestas de renovación educativa en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX. Su propuesta de un sistema educativo integral y orgánico, articulado desde la infancia hasta la universidad, revela una síntesis entre el ideario escolanovista internacional, la tradición humanista nacional y una fuerte preocupación por la democratización cultural y social. En ella conviven la impronta de

autores europeos y norteamericanos con la herencia pedagógica local, dando lugar a un proyecto que se presenta a la vez como crítico del sistema actual y como visión de debates futuros en torno a la obligatoriedad, la orientación profesional y la centralidad del niño en la educación.

Además, esta obra pone de manifiesto el papel de las intelectuales mujeres en la producción de saber pedagógico, y su lugar en la historia de la educación argentina. El legado de Ortiz de Montoya, invita a reconocer en su propuesta no solo una pedagoga innovadora, sino también una autora que articuló tradiciones, experiencias y discursos en un momento de especial efervescencia educativa. Su propuesta refleja la característica ecléctica del escolanovismo argentino y se ofrece como testimonio de un proyecto pedagógico que buscó reconfigurar al sistema educativo, desde una visión que consideraba integral, articulando el vínculo entre escuela, cultura y nación.

También, se presenta como testimonio de las primeras décadas de la UNLP, en cuanto a sus tensiones, debates y reconfiguraciones que allí convivieron. Por un lado, se encuentra un plan de estudios propuesto para el Doctorado y dirigido por el Decano Víctor Mercante. Éste impulsaba una propuesta pedagógica centrada en la psicología experimental, el estudio científico del desarrollo infantil y la práctica docente estructurada. Allí, se integraban saberes de diversas disciplinas (pedagógicas, filosóficas, históricas y científicas) y requería la realización de experiencias prácticas e investigativas, destacando la observación sistemática como base de formación. Mercante defendía una pedagogía científica y una escuela intermedia orientada al desarrollo integral del sujeto. Su visión consideraba a los docentes como productores de conocimiento, comprometidos con una educación transformadora, preventiva y adaptada a las exigencias sociales del momento.

En contraposición, las corrientes escolanovistas, que también influían en la Universidad, proponía una concepción más centrada en la libertad del alumno, la formación ética y la participación activa en el aprendizaje. Inspiradas en las experiencias de instituciones como el Colegio de Rugby y el Colegio de Oundle en Inglaterra, y en las ideas de John Dewey en Estados Unidos, estas ideas abogaban por una educación integral que cultivara no solo el intelecto, sino también el carácter y la ciudadanía democrática.

Esta corriente pedagógica valoraba la experiencia directa del alumno como fuente principal de conocimiento, impulsando metodologías activas, proyectos colaborativos y el trabajo en ambientes menos estructurados. El aprendizaje no debía ser una mera transmisión de contenidos, sino un proceso vivencial en el que el estudiante desarrolla su autonomía, sentido crítico y su capacidad de resolución de problemas. En ese sentido, el maestro era concebido como un guía o facilitador, más que como un transmisor autoritario del saber.

Aunque ambas perspectivas compartían la preocupación por modernizar la enseñanza y responder a las exigencias de la época, sus fundamentos eran divergentes. Mientras el modelo científico-experimental de Mercante buscaba objetividad, sistematicidad y predicción del comportamiento humano, el escolanovismo proponía una escuela más flexible, centrada en el sujeto como agente activo, con una fuerte dimensión ética, social y política. Esta tensión entre control y autonomía, entre técnica y ética, atravesó los debates pedagógicos y marcó las bases ideológicas de las instituciones formadoras de docentes durante ese período. Pero encontraron en estos debates un punto de convergencia: la visión paidocéntrica.

Así, se constituyó como punto de partida para aquellos pedagogos que llevaron sus ideas y experimentaciones al resto del país.

Como indica Alí Jafella (2004), la primera tesis doctoral aprobada versó sobre un tema contrario a la corriente llevada por la Dirección de la Facultad, lo que evidenció la diversidad de enfoques y el dinamismo intelectual que la caracterizaba a la Facultad. El caso de Montoya muestra una propuesta de clara polifonía entre la escuela activa, del espiritualismo, del raciovitalismo y el nacionalismo cultural, con el llamado a la experimentación metodológica de enfoque escolanovista. Pero también evidencia, al haber nacido de un pedido de cambio de tema, una doble afirmación sobre las ideas que mamó en la UNLP y que construyó durante una década profesional en la UNL. Se presenta así, como testimonio del eclecticismo de ideas tomadas de diversas propuestas y experiencias. También, de la heterogeneidad que caracterizaba al movimiento escolanovista y de las discusiones ideológicas presentes en la UNLP de inicios de siglo XX. Además, muestra el ambiente de respeto y tolerancia ideológica que caracterizó a dicha universidad.

Aunque coexistían enfoques diferentes, la UNLP funcionó como un laboratorio plural, en el que se cultivaron las tensiones propias del campo educativo moderno: entre tradición y reforma, entre control social y emancipación, entre el método y el niño como centro del proceso educativo. Este carácter plural y abierto la convirtió en un verdadero foro nacional de intercambio pedagógico, desde el cual estas ideas se irradiaron a otras instituciones del país. Fue a través de su cuerpo académico y sus egresados (como el caso emblemático de Celia Ortiz de Montoya) que las concepciones escolanovistas comenzaron a permear otras experiencias educativas. Especialmente en universidades jóvenes como la UNL, así como en escuelas normales y centros de formación docente del interior.

En este sentido, la UNLP no solo funcionó como receptor tolerante de corrientes extranjeras, sino también como puente entre los discursos pedagógicos internacionales y los desafíos educativos nacionales, dando un lugar de respeto para su experimentación y proliferación. Es por estos motivos que se propuso la metáfora de cocina, pero una cocina intelectual. Entendiéndola como un espacio donde confluyeron diversas tradiciones pedagógicas y filosóficas, se ensayaron combinaciones inéditas entre saberes locales y extranjeros, y se promovió la circulación y experimentación de ideas como parte de un proceso de construcción colectiva y transformadora del conocimiento educativo. Siendo un momento histórico rico para comprender la circulación de ideas escolanovistas y los procesos de recepción nacional. Por ende, se espera encontrar en esas aguas un posible puerto, donde se pueda reconocer allí restos de un barco, que tal vez no fue imaginario, y que si hecho a navegar (Pineau, Dussel & Caruso, 2016).

## Referencias Bibliográficas

Ali 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.

Ali Jafella, S. J. (2007). Período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1905-1920). Divergencias filosóficas, epistemológicas y pedagógicas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 17-45.

Buchbinder, P. (2005). Historia de las Universidades Argentinas. Editorial Sudamericana.

Carli, S. (2004). Escuela Nueva, cultura y política. En H. Biagini & A. A. Roig (Dir.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX: Tomo I: Identidad, utopía, integración (1900-1930)* (pp. 363-372). Editorial Biblos.

Castiñeiras, J. R. (1985). Historia de la Universidad de La Plata. Tomo I. Imprenta de la Universidad Nacional de La Plata.

Cucuzza, R. (2017). Desembarco de la Escuela Nueva en Buenos Aires. Heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos. *Pesquisa (Auto)Biográfica*, 2(5), 310-329. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2017.v2.n5.p310-329>

Dussel, I. (2014). Víctor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 8, 1-15. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6588/pr.6588.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6588/pr.6588.pdf)

125 Galak, E, Abramowski, A. y Frechtel, I. (Comps.). (2021). *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*. UNIPE Editorial Universitaria y Saiehe.

Olano, I. (2020). *Los formatos escolares de las propuestas pedagógicas-didácticas del movimiento escolanovista argentino: análisis de tres casos* [Tesis de maestría, FLACSO, Sede Argentina]. Repositorio institucional de FLACSO: <http://hdl.handle.net/10469/17052>

Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2016). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

Puiggrós, A. (1992). La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión. En A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación en Argentina: Escuela, democracia y orden (1916-1943)* (pp. 15-97). Editorial Galerna.

Román, M. S. (1998). Celia Ortiz de Montoya y las Alternativas Pedagógicas al Normalismo (1920-1932). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 9(16), 171-200.

Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis Educativa*, 6(1), 67-78. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf)

Southwell, M. (2022). Cien años del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. *Anuario de Historia de la Educación*, 20(2). <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/73>

## Fuentes

Izzo, R. A. (1930). *Memoria del Interventor Nacional en la Universidad del Litoral*. Santa Fe, Imprenta de la Universidad.

La Facultad de Ciencias de la Educación. *Archivos de Ciencias de la Educación, 1914, 1 (1)*, 3-10. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.1676/pr.1676.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1676/pr.1676.pdf)

Ortiz de Montoya, C. (1930). *Necesidades de la Reforma de la Educación Nacional*. Manuscrito inédito.

Ortiz de Montoya, C. (1932). *Los nuevos métodos pedagógicos*. Santa Fe: UNL.

Ortiz de Montoya, C. (1960). La educación nacional desde el ochenta a nuestros días. En *Revista Educación 1*. 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. (1979). *Curriculum Vitae*. Santa Fe: Colmegna.

---

## Biografía

126

### Ignacio Olano

Es Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por FLACSO. Se desempeña como Analista de Calidad Educativa en el ITBA y participa en diversas investigaciones, entre ellas aquellas vinculadas a la Escuela Nueva Argentina, con foco en los formatos escolares, la circulación de ideas y la teoría de la recepción. Ha sido expositor en congresos nacionales e internacionales.