

Biografías y sociabilidades: Aportes para el estudio de la vinculación entre maestras y cultura escrita

Biographies and sociabilities: Contributions to the study of the link between teachers and written culture

María Emilia Berardoni

Universidad Nacional de Luján, Argentina

 <https://ror.org/01yjy8p80>

mberardoni2@abc.gob.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-467>

 <https://orcid.org/0009-0001-9697-0188>

Mariano Ricardea

Universidad Nacional de Luján, Argentina

 <https://ror.org/01yjy8p80>

marienorcardea@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2811-219X>

Recepción: 06 Octubre 2025

Revisado: 12 Noviembre 2025

Aprobación: 21 Noviembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente trabajo analiza los aportes del género biográfico para el estudio de las vinculaciones entre maestras/os y la cultura escrita, entendidas como prácticas sociales situadas históricamente y en interacción con otros, que habilitan procesos de lectura y/o escritura. Se analizan definiciones y abordajes metodológicos sobre la “cuestión biográfica” (Bruno, 2016), específicamente a partir de una renovación historiográfica caracterizada por un “retorno del sujeto” en las ciencias sociales.

Se toma posición sobre el tipo de análisis, aportes y límites de las biografías y las relaciones de sociabilidad para el estudio de los usos de la escritura por parte de maestros/as. Para ello, se recuperan las trayectorias profesionales de Julia Crespo y María Adela Luchetti, pedagogas, maestras y escritoras que intervinieron en el campo pedagógico en el marco de la circulación, recepción y experimentación de ideas y prácticas escolanovistas en la primera mitad del siglo XX.

Palabras clave: biografías, sociabilidad, maestras, cultura escrita.

Abstract

This paper analyzes the contributions of the biographical genre to the study of the connections between teachers and written culture, understood as historically situated social practices in interaction with others that enable reading and/or writing processes. It analyzes definitions and methodological approaches to the “biographical question” (Bruno, 2016), specifically based on a historiographical renewal characterized by a “return of the subject” in the social sciences.

It takes position on the type of analysis, contributions, and limits of biographies and the relations of sociability for the study of teachers' uses of reading and writing. To this end, it examines the professional careers of Julia Crespo and María Adela Luchetti, educators, teachers, and writers who intervened in the field of pedagogy within the framework of the circulation, reception, and experimentation of Scholanoivist ideas and practices in the first half of the 20th century.

Keywords: biographies, sociability, teachers, written culture.

1. Introducción

“...cada vida está sumergida en una determinada circunstancia de una vida colectiva” Fuente: (Ortega y Gasset, 1951, p. 35)

En el marco del Proyecto de Investigación “Maestros y maestras: partícipes y artífices de la cultura escrita en la ciudad de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX”, perteneciente al programa Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina (HISTELEA) de la Universidad Nacional de Luján, recuperamos las trayectorias formativas y docentes de dos maestras y escritoras, atendiendo a sus repertorios de ideas y prácticas, procurando centrar nuestro interés en los usos dados a la lectura y escritura para intervenir en el campo pedagógico en el marco de la implementación de reformas escolanovistas desde organismos estatales, entre las décadas de 1920 y 1940.

Analizaremos definiciones y abordajes metodológicos de la historia biográfica y del concepto de “sociabilidad” propuestos por distintas corrientes historiográficas, especialmente aquellas surgidas tras la renovación de fines del siglo XX, con el objetivo de identificar sus aportes y límites para estudiar las trayectorias de maestras y maestros en relación con la producción, circulación y apropiación de saberes letrados. La selección bibliográfica presentada, deliberadamente parcial, no pretende abarcar toda la extensa producción generada desde múltiples disciplinas. Su propósito es, más bien, delimitar un conjunto de referencias útiles y pertinentes para el campo específico de la historia de la educación y de la cultura escrita, desde el cual se orienta este estudio.

Desde la década de 1980, la biografía ha recobrado centralidad en la historiografía y en las ciencias sociales, en el marco de un proceso de renovación metodológica conocido como el “retorno del sujeto” (Loriga, 2012, p. 136). Este fenómeno se inscribe en un giro epistémico más amplio, hacia lo particular, lo subjetivo y lo cotidiano, que responde a la crisis de los grandes relatos estructurales, como el marxismo ortodoxo y el estructuralismo. En este contexto, la biografía se convirtió en una vía privilegiada para reinscribir la experiencia individual en el análisis histórico.

Para ello, recuperamos el estudio de los itinerarios trazados por las maestras Julia María Crespo y María Adela Luchetti. Los mismos permiten acercarnos a los modos en que intervinieron como autoras de textos escolares y pedagógicos desde diversas posiciones respecto a las instancias oficiales del gobierno educativo. Sus trayectorias ofrecen la posibilidad de indagar las redes profesionales y de sociabilidad en las que participaron para conocer las formas en que accedieron a los nuevos postulados pedagógicos y a las lecturas y traducciones que dieron marco a sus obras; como así también a las contribuciones que realizaron en el campo pedagógico y editorial de la época.

2. La Biografía en disputa: abordaje conceptual y teórico

2.1. Retorno del sujeto en tiempos de crisis historiográfica

A lo largo del siglo XIX y XX, la biografía ha estado condenada al rechazo por parte del saber erudito debido a su relación con lo emotivo, la intimidad y la implicación subjetiva. La frontera entre historia y biografía siempre fue incierta y terreno de disputas, “hasta el momento en que el pensamiento histórico llegó a su apogeo” (Loriga, 2012, p. 121).

Loriga (2012) traza un recorrido cronológico por los encuentros y desencuentros entre biografía e historia como formas de escritura. Un primer momento surge a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, con el impacto de la filosofía de la historia y el ataque al individuo que realiza Kant, al afirmar que la historia debe ir más allá de lo individual y pensar en términos sociales amplios. Hegel refuerza esta idea al considerar irrelevante la existencia concreta del individuo frente al relato histórico general.

A fines del siglo XIX, el surgimiento de las ciencias sociales y el afán de la historia por volverse científica la aleja aún más de la biografía. Esto implica abandonar lo individual en favor del “hombre medio” y estudiar solo lo objetivo, típico y comparable, ignorando las particularidades e imponiendo la impersonalidad como criterio de científicidad. En palabras de Loriga (2012), “los historiadores arrinconaron las acciones y los sufrimientos de los individuos para tratar de descubrir el proceso invisible de la historia universal” (p. 123).

Finalmente, Loriga identifica un tercer momento de tensión a mediados del siglo XX, cuando la historia pierde interés por el individuo. La búsqueda de objetividad y científicidad en las ciencias sociales lleva a uniformar el pasado, ocultando las diferencias individuales y despojando al sujeto de su existencia real. Esto fragmenta el relato histórico, convirtiéndolo en una suma de historias sin sujetos: lo cual implica un alto costo ético-político, vinculado al relativismo histórico.

Esta imagen se deterioró aún más con la crítica de la escuela francesa de los Annales. Desde la historia social, se atacó a la historia tradicional por reducir la historia a la política, los Estados y las élites; proponiendo una historia total, económica-social basada en las estructuras sociales, las representaciones mentales y los fenómenos de larga duración. Aunque incluyeron a los sectores populares, dominados y excluidos como “hombres comunes”, rechazaron la narrativa biográfica al considerarla centrada en episodios individuales y en la vida de “grandes hombres”, lo que la vinculaba con una historia tradicional, positivista y academicista. Argüello (2014) recupera desde este enfoque a Braudel Fernand, quien considera que los episodios individuales distraen de la “auténtica realidad objeto de interés” (el tiempo largo) y que el tiempo breve propio de la biografía corresponde a periodistas y biógrafos (Argüello, 2014).

En la misma línea, el materialismo histórico, considera que el condicionante fundamental de la vida social es la infraestructura económica, por lo que todo acento en el rol individual queda en segundo plano, lo que lleva a equiparar biografía con exaltación del individuo, y con ello, considerarla peligrosa por desviar la conducta política (Argüello, 2014). Esta desconfianza ante la dimensión individual no fue exclusiva de la historia social, sino también de otras perspectivas históricas, tales como la historia de las mentalidades interesada por lo cotidiano, automático y que escapa a los sujetos.

Un punto clave de esta vinculación entre historia y biografía, al que refiere Dosse (2007), es la creación del Observatorio de Biografía Histórica en 1999, en la ciudad de Blois (Francia), fundado por el historiador Lebrun. A diferencia de las biografías anglosajonas (que siguen día a día al sujeto biografiado sin jerarquización), las francesas son menos ambiciosas, pero se acercan a la ficción al preocuparse por la escritura literaria, adoptando una visión incompleta y preconcebida de la figura biografiada. Lo cual, deja en evidencia la tensión permanente entre voluntad de verdad y narración, entre realidad histórica y ficción literaria.

Otro punto relevante, lo señala Bruno (2016) al mencionar que en una de las obras colectivas de la Red Académica Europea “Teoría y práctica de la biografía”; Burdiel y Foster (2015) invierten la posición de la noción “biografía histórica”, a “historia biográfica”, convirtiéndola en un área más de la historia (política, cultural, social, intelectual, biográfica), que guiada por una serie formulada y flexible de problemas históricos generales intenta explicar la singularidad de una vida individual, sin someterla a una relato que la anule (Loriga en Bruno, 2016).

De este modo, los trabajos referidos al método biográfico consultados coinciden en señalar que, desde la década de 1980 hasta la actualidad, se produjo una revalorización del género biográfico. Mientras se anunciable la caída de los grandes paradigmas explicativos y la muerte de los sujetos históricos colectivos, el género biográfico recuperó protagonismo y fue una de las formas posibles de “retorno del sujeto”.

La crisis de la interpretación marxista y del estructuralismo indujo a muchos historiadores a interrogarse sobre la noción de individuo y la valoración de las vidas de sujetos singulares como forma de abordar las temáticas históricas, iniciando un periodo de “acercamiento post-estructuralista” a la biografía desde las ciencias sociales y humanas (antropología y lingüística) en general, así como desde la historia en particular.

Estas nuevas aproximaciones cuestionaron las categorías totalizantes de clase social o de mentalidad entendiendo que reducían las acciones humanas a un subproducto de las fuerzas productivas. Al mismo

tiempo, los historiadores sociales, tradicionalmente más sensibles a la dimensión colectiva de la experiencia histórica, comenzaron a reflexionar sobre los destinos personales (Loriga, 2012)

Dosse (2007), por ejemplo, ubica a la biografía dentro de “la historia intelectual”, como sistema de interpretación, y destaca su contribución en los vínculos entre los individuos y el contexto. En la misma línea, George Duby se interesa por las significaciones, mediaciones simbólicas, creaciones culturales en la comprensión histórica post-factual desde la “historia de las mentalidades” (Argüello, 2014, p. 299). Por su parte, Roger Chartier y Peter Burke se distancian de la Historia de las mentalidades y de los estudios cuantitativos y apelan a nuevas fuentes históricas, para analizar las prácticas culturales y sociales desde la perspectiva de los actores históricos. Sus investigaciones se basan en fuentes escritas, como documentos legales, textos literarios, periódicos y correspondencia, además de fuentes no escritas, como artefactos visuales, objetos y prácticas culturales, ignorados por la historia tradicional. Estos autores comenzaron a cuestionar las formas de aproximación que brindaban explicaciones homogéneas del funcionamiento social y de los grupos, lo que llevó a reflexiones sobre la noción de individuo, los destinos personales, la relación entre la teoría general y los testimonios individuales (Loriga, 2012).

Existe un amplio consenso en que los responsables de este desenlace fueron los representantes de la microhistoria, sobre todo Giovanni Levi y Carlo Ginzburg, en tanto llevaron adelante una renovación en las formas de pensar quiénes eran los hombres y las mujeres pasibles de ser biografiados, a partir de la reducción de escalas y el estudio intensivo, cuestionando la ficticia homogeneidad del contexto del biografiado, es decir, de las instituciones, comunidades, grupos sociales, etc. De este modo, plantea Paula Bruno (2016), “la biografía individual o colectiva tenía algo similar a una lógica redentora en el trance de la historia macrosocial a la valoración de lo micro, lo individual y lo subjetivo, en sus diferentes expresiones” (p. 268).

En el plano nacional, la crisis del paradigma cuantitativo hegemónico y la recuperación de los enfoques cualitativos, se vio representada por la Renovación Historiográfica, iniciada por el Centro de Estudios de Historia Social a finales de los años '50, frenada por la dictadura cívico-militar eclesiástica de 1976 y recuperada a partir del retorno democrático de 1983. Esta renovación, al combinar la reducción de escalas con la biografía, buscó superar el agotamiento de los modelos macrosociales, indagar las relaciones sociales, las estrategias individuales y grupales, en una débil frontera con el microanálisis. En este sentido, el argumento compartido fue que si en el pasaje de lo macro a lo micro se recupera lo individual y subjetivo y se habilitan rostros y voces disgregadas; la biografía se presenta como una “fórmula eficaz” para “humanizar” las Ciencias Sociales y Humanidades (Bruno, 2016).

Además, esta renovación implicó un nuevo lugar para la biografía histórica: el tratamiento de nuevos objetos, la revisión de problemas clásicos, la utilización de diferentes instrumentos de trabajo que permitieron acceder a fuentes documentales privadas para superar las lagunas de información (Loriga, 2012). En su trabajo, Milano (2013) recupera ejemplos de biografías en la historiografía argentina reciente y considera que demuestran una “doble contribución a la renovación” debido al papel moral que juegan, permitiendo iluminar etapas, temas difíciles de analizar o poco explorados, a partir del uso novedoso de las pocas fuentes disponibles o a la utilización de un nuevo tipo de fuentes; a lo que se suma la posibilidad de cruzar resultados ya obtenidos en otras investigaciones.

Esta escala micro proporcionó vías posibles de indagación al reubicar al sujeto como punto de referencia desde el cual explicar y comprender los fenómenos sociales (Milano, 2013), priorizando situaciones, actividades o actores desconocidos en la historiografía (hombre común). Así, “La biografía en historia no se contenta con la unicidad de una experiencia, sino que intenta construir un trasfondo social y cultural más vasto” (p. 61). Sin embargo, a pesar de que la reflexión biográfica hacia los marginados y excluidos se ha extendido a toda la historiografía (historia oral, cultura popular, historia de las mujeres) en las dos últimas décadas del siglo XX; fue recientemente, desde la microhistoria, que se ha incorporado la perspectiva de género como objeto de investigación, al incluir categorías de análisis e historias de vidas o biografías de mujeres a fin de

evaluar, por ejemplo, el rol de la mujer, la incidencia de la dote, el papel de las hijas y viudas o los arreglos matrimoniales de siglos anteriores.

Al respecto, Milano (2013) advierte que a mediados de la década de los 70, con la finalidad de distanciarse de la historia económica y las estructuras sociales (historia objetiva), se experimentó un retorno al sujeto que lo contemplaba exclusivamente en toda su magnitud, cuestionando el status científico de la historia. Esta perspectiva define a la biografía solo como un “agradable repliegue”, un modesto instrumento que cumple una función de exploración preliminar al problema o una función ilustrativa/ornamental donde las hipótesis teóricas se establecen a partir de otros procedimientos de investigación, sin considerar la potencialidad biográfica para comprender la vida social (Loriga, 2012).

Así, la expansión de los estudios y las formas biográficas se presentaron como una de las diversas soluciones alternativas al modo de conocer el pasado frente a la búsqueda de respuesta a la crisis en la historiografía y la falta de resultados de investigación satisfactorios (Milano, 2013; Bruno, 2016).

2.2. La propuesta biográfica: perspectivas, modelos y enfoques

A partir de la contextualización del resurgimiento de la historia biográfica del apartado anterior es posible, siguiendo los aportes de autores/as como Dosse (2007), Milano (2013) y Bruno (2016), analizar algunas conceptualizaciones y clasificaciones en torno a la biografía.

Una clasificación biográfica es propuesta por esta última autora, Milano (2013), quien distingue tres modelos de biografía histórica del siglo XIX según el tipo de individuo biografiado. El más clásico es el modelo de los grandes hombres, que exalta a figuras excepcionales con un “rol cósmico” por su discernimiento y capacidad de liderar a las masas pasivas. Un modelo biográfico que cumplía una función ejemplarizante y moral (Argüello, 2014). Hacia fines del siglo XVIII y mediados del XIX, surge la biografía romántica, centrada en la intimidad del sujeto, alejándose de los hechos y mostrando cómo un hombre singular trasciende (Milano, 2013). En Argentina, obras como *Facundo* (Sarmiento, 1845) y *Belgrano* (Mitre, 1877) fundaron una historiografía orientada a construir una identidad nacional desde los “grandes hombres”.

En el siglo XX, este modelo se aplicó a líderes carismáticos o movilizadores de masas de la época, generalmente hombres (Lenin, Hitler, Gandhi, Che Guevara, Perón, entre otros), articulando fines académicos y comerciales. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo, este enfoque clásico de la biografía fue desplazado por el interés en el hombre común, representado por Ginzburg, Levi y Davis, como se ha mencionado más arriba. Esta transición marcó una “democratización del objeto de estudio, el abandono del gran hombre (...) por el individuo anónimo” (Milano, 2013, p. 61), tendencia vigente hasta hoy.

Dosse (2007) define la biografía como un subgénero híbrido lo cual da cuenta de los diversos tipos de tratamiento y combinaciones en su abordaje. En el mismo sentido, Bruno (2016) señala la dificultad de definir la biografía, dada su naturaleza híbrida y la multiplicidad de usos: “(...) hay una especie de falso consenso respecto de que la biografía es tal o cual cosa, o sirve o no para tal fin, que descansa en definiciones grises” (p. 270). Por ello, esta autora, insiste en la necesidad de diferenciar los usos que se hace en las experiencias de investigación de este concepto, en relación a si se trata de un género narrativo, un método de conocimiento o un recurso analítico. Estas modulaciones no son excluyentes, y muchas veces coexisten en un mismo enfoque.

Así, el uso del concepto de biografía como género refiere principalmente a los escritos que consideran la biografía como una forma narrativa, vinculada tanto al mercado lector como a formas literarias que oscilan entre la realidad y la ficción, carácter que descansa en una combinación entre la dimensión histórica y la dimensión ficticia del género biográfico. De allí que las biografías muchas veces despiertan recelo en los historiadores, quienes buscan delimitar con claridad las fronteras entre el conocimiento histórico y la narrativa literaria.

Una segunda definición del concepto, refiere a la biografía como un método biográfico, es decir, como herramienta de producción de conocimiento. Esta acepción abre el interrogante sobre sus implicancias

epistemológicas. Bruno (2016) en este punto se interroga “¿qué y en qué medida se puede conocer por medio del abordaje de una vida? (...), ¿qué implica contar una vida y qué nos dice la misma sobre determinadas cuestiones del pasado?” (p. 269). Esta perspectiva, que recupera aspectos de la microhistoria, busca generar conocimiento histórico a través del estudio profundo de experiencias individuales, con sus alcances y limitaciones.

La última definición del concepto se vincula al uso más extendido en el campo histórico, la biografía como recurso analítico o la “excusa”. Es decir, se utilizan perfiles, semblanzas o trayectorias como un medio para explicar procesos históricos, aspectos ya asumidos, apuntalar regularidades o cuestiones más generales, más que como un fin (Bruno, 2016).

Esta se podría vincular con la estrategia de aproximación biográfica que estudia al biografiado en su contexto, denominada por Gómez-Navarro (2005) como Biografía- contexto (p. 17) en la que el autor reconoce dos extremos: las biografías internas, que reconstruyen el personaje principalmente desde dentro, a través de su psicología, su carácter, su personalidad; o la estrategia contraria, centrando sus análisis en la obra del biografiado y en las aportaciones singulares de éste a las coyunturas históricas en que vivió. En ese caso sería una biografía externa, que traza su figura desde las actuaciones públicas, desde su obra, desde sus aportaciones originales al mundo en que vivió (p. 23).

De este modo, tomar una vida individual como elemento de análisis, no obliga a escribir una biografía del mismo modo, sino que se trata más bien de una puerta de entrada al contexto en el que ambos polos entablan una relación dialéctica para dar respuesta a resultados generales sobre la sociedad de pertenencia del individuo biografiado combinando las escalas local, nacional y trasnacional.

Para finalizar este apartado, nos parece importante recuperar el interesante planteo que realiza Loriga (2012) sobre la necesidad de pensar más seriamente el equilibrio entre destino personal y sistema social. Para este autor, la vida social aparece como un conjunto de círculos o grados en la que los individuos parecen como entidades híbridas, como puntos de intersección entre varias experiencias sociales (Loriga, 2012).

2.3. Espacios y redes de sociabilidad

Se considera como punto de partida la idea de que una vida y sus singularidades solo pueden comprenderse a través de la percepción exhaustiva del contexto histórico en el que se inscribe: “(...) una vida no puede comprenderse en forma individual sino conociendo también lo que hicieron sus coetáneos” (Ortíz Monasterio, 2018, p. 96). Tanto la historia como el/la historiador/a que escribe una biografía, no lo hace respecto de la vida individual, sino que ésta se encuentra inevitablemente interrelacionada con otras vidas.

El concepto de sociabilidad se ha convertido en una herramienta útil en el trabajo histórico y ha tenido un importante auge desde que el historiador francés Maurice Agulhon (2009) lo acuñó a finales de los años sesenta. En el estudio de la sociabilidad, que se da en diversos espacios y formas, además de la historia social, política y cultural, intervienen también la antropología cultural, la etnología de la vida cotidiana, la sociología del ocio, etc. Desde los primeros trabajos de Agulhon hasta la actualidad, la historia de la sociabilidad ha consolidado su desarrollo en las historiografías francesas e italiana y, también, en la de España (Montilla Salas, 2012).

Agulhon (2009) trata de distinguir el funcionamiento de la sociabilidad respecto al de la configuración de redes, que implican el establecimiento de vínculos asociativos, pero que no necesariamente significan el establecimiento de vínculos afectivos. La sociabilidad es algo más que el establecimiento de redes, y tiene implicaciones distintas. De acuerdo con el mencionado autor, las redes comparten con la sociabilidad la formación de vínculos, pero que son mucho más accidentales, de carácter informal e inestable, y se manifiestan en un agrupamiento mucho menos definido, más espontáneo y menos explícito (Guarín Martínez, 2010).

González Bernaldo de Quirós (2008) desarrolla algunos de los problemas sobre “*La pertinencia del objeto sociabilidad, tal como lo ha construido la historiografía contemporánea*” (p. 8). Para la autora, sociabilidad y red no son categorías analíticas intercambiables, se trata de dos fenómenos que conviene distinguir:

La sociabilidad remite a prácticas sociales que ponen en relación un grupo de individuos que efectivamente participan de ellas y apunta a analizar el papel que pueden jugar esos vínculos; la red ego-centrada remite a espacios de interacción social -del cual el tejido de la red da cuenta- que no implica que todos los individuos que participan a la red de ego se conozcan ni que comparten espacios de sociabilidad (p. 9).

El enfoque biográfico, al reconstruir trayectorias concretas, permite iluminar comportamientos y prácticas situando al sujeto en el entramado de relaciones que contribuyen a constituirlo. Al mismo tiempo, posibilita observar cómo, en determinadas situaciones históricas, ese sujeto puede ser analizado como individuo, es decir, como unidad diferenciada dentro de una colectividad, y como actor, en tanto portador de capacidades de acción, estrategias y márgenes de decisión condicionados pero no anulados por su contexto. En esta perspectiva, los estudios sobre la sociabilidad, o sobre las redes de sociabilidad, resultan especialmente útiles porque permiten explorar cómo los individuos, concebidos como nodos insertos en múltiples espacios, adquieren posiciones variables según la escala de análisis, lo que exige ampliar o reducir el foco y atender a las transformaciones en las formas y tramas de relación que los configuran. Así, esta aproximación abre la posibilidad de comprender a los individuos de manera relacional y de analizar cómo su participación en redes de sociabilidad produce lógicas de acción, solidaridades y prácticas que, en ocasiones, distinguen al actor histórico de las conductas esperables según el espacio institucional o social en el cual se desempeña (González Bernaldo de Quirós, 2008).

De acuerdo a lo propuesto por Sautu (2004), la investigación biográfica consisten en el despliegue de sucesos y experiencias de vida a lo largo del tiempo, situados en un contexto específico y vinculados a los cursos e historias de vida de las personas con quienes se han constituidos lazos sociales (Sautu, 2004, en Argüello, 2014). En otras palabras, la consulta a la vida de un sujeto particular conlleva a la identificación de redes de relaciones que permiten profundizar y enriquecer las reflexiones (Milano, 2013).

3. Vinculaciones del estudio biográfico con la historia de la cultura escrita

El momento de florecimiento biográfico que describimos en el apartado anterior, coincide con la constitución de la historia de la cultura escrita a partir de la confluencia de la historia de la escritura y la historia del libro y de la lectura en los años '90.

Concebimos la cultura escrita como el conjunto de prácticas sociales por las cuales los individuos o grupos participan en procesos de lectura y/o escritura y sus representaciones, construidas en variedad de contextos de interacción con otros y situadas históricamente en el interior de una cultura (Bottarini y Spregelburg, 2015).

La expansión de estos estudios se dio en el marco de la articulación de los aportes de disciplinas diversas, como la paleografía, la historia cultural, la lingüística, la crítica literaria, la historia de la edición y la historia de la educación, entre otras (Bottarini y Spregelburg, 2015).

La “Nueva historia cultural” centró su atención en los lenguajes, representaciones y prácticas para comprender las relaciones entre las formas simbólicas y el mundo social (Chartier, 2007). En las últimas décadas, algunos trabajos han desplazado el objeto de estudio hacia el público lector, que fue modificando su composición dejando de estar constituido mayoritariamente por hombres pertenecientes a las élites para ampliarse a sectores anteriormente excluidos: mujeres, niños y obreros (Lyons, 2012). Por otra parte, el estudio de la cultura escrita fue incorporando el estudio de los usos de la escritura por parte de la “gente común”, línea de investigación que fue planteada por Petrucci (1999) y desarrollada posteriormente por Lyons (2016).

Estos nuevos enfoques reorientaron nuestras preguntas sobre la participación de las maestras y los maestros en la cultura escrita y por su incidencia en las transformaciones operadas en ella. En suma, los enfoques

recientes de la historia de la cultura escrita, articulados con las posibilidades del método biográfico, permiten conceptualizar de manera más precisa la participación de maestras y maestros en la producción, circulación y apropiación de prácticas letradas. Este cruce abre preguntas sobre cómo determinados sujetos docentes, como individuos situados en redes de sociabilidad y como actores con capacidad de intervención pedagógica; utilizaron la lectura y la escritura para transformar su práctica y el mundo escolar que habitaban.

Con el fin de explorar estas cuestiones en profundidad, en el apartado siguiente presentamos el estudio de dos trayectorias docentes que nos permitirá observar, en casos concretos, la articulación entre biografía y cultura escrita, es decir, los usos y participaciones en la cultura escrita por parte de sujetos particulares, como podrían ser los maestros y las maestras situados en un contexto histórico específico.

4. Articulación conceptual en el estudio de las trayectorias de dos maestras y escritoras

La puesta en diálogo del enfoque biográfico con los aportes de la historia de la cultura escrita nos permite analizar de manera situada las experiencias de Julia Crespo y María Adela Luchetti. A través de sus recorridos docentes es posible observar no solo cómo se apropiaron de determinadas ideas pedagógicas, sino también cómo las transformaron en prácticas de lectura, escritura y difusión que contribuyeron a renovar la enseñanza.

Nos interesa remarcar la acción de estas maestras, como la de otras y otros docentes, en tanto productoras y difusoras de las ideas y prácticas, entendiendo que desde la experimentación pedagógica que llevaron a cabo desde el interior del aula, dispusieron el escenario para que esos cambios se oficializaran en el sistema.

4.1. Julia Crespo

Julia Crespo¹, estudió en la Escuela Normal de Maestras Nº 9 “D. F. Sarmiento” de la ciudad de Buenos Aires y egresó en 1920 con el título de Maestra Normal Nacional. Posteriormente, cursó el Profesorado en la Escuela Normal de Profesoras Nº1 “Roque Sáenz Peña” de la Ciudad de Buenos Aires, institución en la que obtuvo el título de Profesora en Ciencias (1923) y en la que se desempeñó desde entonces como maestra en distintos cursos de la Escuela de Aplicación². A partir de 1927, se desempeñó como colaboradora de la Regente María de la Paz Pita de Vergara, lugar desde el cual emprendió una reforma de la escuela inspirada en “El método Decroly aplicado a la Escuela activa” (Crespo, 1933a, p. 4).

En ese marco, Julia Crespo ensayó un sistema de enseñanza en base a los “centros de interés” en Primer Grado Superior y, recuperando dicha experiencia de trabajo, escribió el Libro de lectura “Motivos de la Granja,” publicado por la editorial Kapelusz en 1933. Conjuntamente, preparó una guía metodológica titulada “Centro de Interés: La Granja. Sugestiones para el maestro” para el correcto desarrollo del libro mencionado. En las indicaciones generales, expuso su crítica al estado de los edificios escolares, sin jardín de cultivo, sin campo de arena, con malos pupitres y “patios de recreo que respiran tristeza” (Crespo, 1933b, p. 4) y, sostuvo la necesidad de llevar a cabo la renovación de las prácticas en el aula.

La guía para el desarrollo del libro se presentó como una metodología práctica para la enseñanza de la lectura de acuerdo a las normas de una escuela renovada. En el libro explicitaba qué entendía por centro de interés, cómo se debía dividir el horario, la forma de agrupar las asignaturas, la función del maestro/a en la aplicación de los centros de interés, el rol que el alumno/a jugaba en el aprendizaje, los programas de trabajo de cada lectura, los trabajos manuales en el aula, algunos juegos relacionados con el centro de interés elegido y motivos para la ejercitación matemática (Crespo, 1933b).

Con motivo de la publicación de sus libros, la editorial Kapelusz envió a la autora un objeto impreso titulado “Algunos Juicios” en el que se recogían críticas sobre los valores generales, la concepción metodológica y el espíritu renovador que animaban estas producciones didácticas, “las primeras en el país basadas en los centros

de interés, ejes cardinales de la escuela activa” (S/A, 1933, s/p.). Entre los nombres que figuran en el documento se encuentran inspectores, directoras regentes y ex-alumnas de escuelas normales, así como diversos referentes del campo pedagógico como Víctor Mercante y Juan Mantovani³. La nómina de firmantes permite identificar la circulación de las ideas escolanovistas al interior de las Escuelas Normales y la incorporación de nuevas experiencias pedagógicas, textos y autoras/es con el propósito de renovar la cultura escolar en el espacio de la formación docente (Carli, 2004). En las cartas recibidas a raíz de sus publicaciones, o en sus conferencias como referente pedagógica, reaparecen algunos de estos nombres, como Mantovani y Cassani, quienes formaban parte de un grupo crítico escolanovista y que ocupaban cargos de relevancia en el sistema (Cucuzza, 2017).

Junto a estos escritos, y sintetizando el trabajo que venía realizando en el aula a partir de sus saberes como profesora de ciencias, elaboró unos cuadernos con cuestionarios para la enseñanza activa de la botánica titulados “Algunos conceptos y resultados prácticos de la aplicación de Daltonizando la escuela. Temas interesantes de botánica” (Crespo, 1933c), sustentándose en la experiencia desarrollada por Helen Parkhurst, conocida como el Plan Dalton.

En la presentación de los cuadernos explicaba que, al momento de conocer las obras y títulos sobre el plan Dalton, no había tenido la oportunidad de llevarlo a la práctica porque se hallaba al frente de Primer Grado Superior y consideraba que las alumnas eran demasiado pequeñas para que trabajar con el grado de autonomía requerido por el método. En 1932, ya como maestra de cuarto grado, inició la adaptación del mencionado plan en sus prácticas. El plan Dalton ofrecía un campo propicio para su tarea, pero era necesario salvar algunas dificultades. En relación con el espacio, transformó el aula utilizando imágenes y material didáctico, ajustándose en lo posible a la materia que indicaba el horario. Fijó plazos de una semana siguiendo su desarrollo en forma de cuestionario. Por último, para que el alumnado pudiera distinguir el orden de los asuntos, asignó cada tarea por medio de un cuestionario (Crespo, S/r).

Además de estas publicaciones orientadas a renovar la práctica pedagógica en el aula, esta maestra también escribió las letras y concibió la realización pedagógica del libro que publicó junto al músico Raúl H. Espoile, “Rondas breves y Juegos imitativos para grados infantiles” (Espoile, S/r). Esta obra fue publicada en 1934 por la editorial Kapelusz & Cía. En las primeras catorce páginas, la autora expuso el modo de realizar las rondas y los juegos imitativos, que podían recitar o cantar agregándoles una melodía ideada por el/la maestro/a o tomada de temas populares (Crespo, 1934).

Como autora de libros escolares, además del mencionado “Motivos de la Granja”, publicó hacia finales de la década el libro de lectura para segundo grado “Camino llano” (Crespo, 1937)⁴ y, a mediados de la década de 1950, “Rocío”, otro libro de lectura también para segundo grado (Crespo, 1957)⁵.

Julia Crespo no sólo escribió, también diseñó y patentó el pupitre escolar que podía agruparse y convertirse en una mesa poligonal. Este pupitre múltiple modificaba la organización del aula y la interacción del alumnado, ya que rompía con las filas de alumnas sentadas una detrás de la otra y fomentaba el trabajo en equipo. Estos conservaban la inclinación necesaria para la escritura, contaban con cajonero y un armario para guardar materiales didácticos y útiles de aritmética y geometría. Para las clases de trabajo manual, labor y dibujo, los pupitres se convertían en mesas hexagonales en las que trabajaban seis alumnas con comodidad.

Julia Crespo y María de la Paz Pita de Vergara, regente de la escuela, fueron invitadas en agosto de 1936 por Teresa Belmartino, directora de la Escuela Normal de San Nicolás, a dictar una serie de conferencias para difundir el trabajo realizado en la Escuela Normal N°1. En su primera conferencia, Julia Crespo señaló que fue el inspector Juan Cassani quien indicó la necesidad de trabajar siguiendo las nuevas orientaciones, “sugiriendo algunos libros y la conveniencia de adaptar a la psicología de nuestros niños, lo más interesante que ellos nos brindasen [...]” (Crespo, 1936a, p. 11). Posteriormente, mencionó algunos de los autores que leía y en los que sustentaba su práctica pedagógica: señaló haber leído un artículo de la Sta. Ana Berry publicado en La Prensa, recuperó propuestas de Juan Mantovani y citó fragmentos de Rousseau, Piaget y Decroly (Crespo, 1963a).

En su segunda conferencia describió los procedimientos utilizados en su grado para la enseñanza de las nociones de aritmética y geometría, algunos autores en los cuales se apoyaba para su trabajo eran: Artus Perelet, Gravis, Geard Bonn, Montessori, entre otros (Crespo, 1936b).

Las referencias y los actores mencionados permiten identificar el conocimiento de Julia Crespo sobre estas experiencias y propuestas innovadoras, tanto a través de la circulación de obras especializadas, extranjeras y nacionales; como, fundamentalmente, por medio de sus redes de sociabilidad entramadas en los puestos directivos del sistema. En el recorrido de su trayectoria permite constatar también las formas de articulación que realizó entre la interpretación y adaptación de nuevas ideas en sus prácticas pedagógicas dentro del aula, la reflexión sobre el desarrollo del método en sus prácticas de escritura y las propuestas metodológicas que difundió mediante textos y conferencias.

En síntesis, la trayectoria de Julia Crespo permite reconocer de manera nítida los modos en que una maestra pudo oficiar como artífice y mediadora de la cultura escrita en el sistema educativo argentino de la primera mitad del siglo XX. Su participación en espacios de formación docente, su inserción en redes de sociabilidad profesional y la apropiación de nuevos postulados pedagógicos se articularon con una intensa producción de textos escolares, guías metodológicas y materiales didácticos a partir de la cual buscó renovar las prácticas de lectura y escritura en el aula. La Profesora Julia Crespo hizo de la lectura y la escritura una herramienta para pensar, sistematizar y proyectar la experiencia docente, un recurso para incorporar, traducir, adaptar y transmitir saberes pedagógicos circulantes en el país y en el exterior. De este modo, su itinerario profesional evidencia cómo las maestras normalistas no solo participaron de la cultura escrita, sino que también contribuyeron a producirla, transformarla y difundirla, inscribiendo sus voces en un campo pedagógico en proceso de renovación.

4.2. María Adela Luchetti

María Adela nació en 1898 en Luján, provincia de Buenos Aires, en una familia de chacareros descendientes de inmigrantes italianos. Su infancia transcurrió entre el campo y la Escuela Rural N° 4 de Cortínez, donde cursó hasta tercer grado. Continuó sus estudios en la Escuela Primaria N° 2 de Luján. Desde allí, formó parte de un grupo de niñas que preparó la directora Adelina De María, para rendir examen en la Escuela Normal de Mercedes y justificar la creación de una Escuela Normal Popular en Luján.

Egresó como Maestra Normal Nacional en 1917 con el mejor promedio y rápidamente fue designada como maestra de 5to y 6to año del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal Mixta “Florentino Ameghino” de Luján. Cinco años después fue promovida a regente desde donde organizó la práctica y la crítica pedagógica de las estudiantes normalistas.

En este tiempo se casó con Federico Fernández de Monjardín⁶ y continuó estudiando dibujo y pintura, teatro, dicción y educación física donde fue alumna de Romero Brest. Asistió durante tres meses a clases sobre Procedimientos didácticos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a cargo de Clotilde Guillén de Rezzano, figura clave del movimiento escolanovista en nuestro país. Aquí enriqueció su formación sobre el Plan Jena, el Plan Dalton, las ideas de Montessori, Fröbel y los métodos decrolyanos para jardines de infantes; los cuales pudo llevar a la práctica de manera concreta tanto en el Ciclo Normal como en el Departamento de Aplicación de la Escuela Normal Mixta de Luján.

Así, organizó la enseñanza por áreas de conocimiento en los grados superiores, promovió entre docentes y practicantes el uso de los métodos activos como el método por proyectos, los centros de interés y el método inductivo, privilegiando la observación, la experimentación y la actividad.

Entre las experiencias más destacadas se encuentran “La quinta escolar” (huerta) y “La Pajarera” para la cría y observación de aves. También incentivó la implementación del centro de interés “La Granja” en segundo grado superior, tomando como fundamento la obra de Julia Crespo mencionada y, en articulación con su visita al Instituto Alvear. Valoró enormemente las bibliotecas infantiles, las excursiones (museo, río, panadería, etc.) y

actividades extraescolares a través de clases de expresión artística, deportes y ejercicios físicos al aire libre, exposiciones pedagógicas y exposiciones de materiales didácticos, tareas manuales y domésticas.

Estas experiencias contaban con la activa participación de maestras de grado junto a practicantes, quienes asumieron un rol protagónico en la experimentación y validación de las propuestas. Para ello, propuso “La semana de prácticas”, que consistía en el dictado de clases continuadas por parte de estudiantes normalistas próximas a egresar, a la que se sumaban reuniones de crítica pedagógica, lectura y comentarios de libros, artículos y monografías sobre los procedimientos activos, no tratados en los cursos de pedagogía del ciclo normal.

Para estimular la creatividad docente y mejorar la práctica, en las reuniones con maestros de grado se conversaba sobre “ensayos de procedimientos nuevos”, “estudios de textos de lectura”, “uso del material de enseñanza” y hasta se implementó el “Libro de Iniciativas”, un registro institucional de propuestas del equipo docente. Entre estas figuraban: madrinas de escuelas, correspondencia interescolar, caja de ayuda mutua, fichas de practicantes y comisión para actos patrióticos (Tartaglia y Garabano, s/d). Asimismo, se fundó el Club infantil “Granito de Arena” donde los niños y niñas trabajaban autogestionados en asambleas sobre diversas tareas. Desde aquí se publicó en 1933 la revista escolar del mismo nombre.

En las memorias de la Regencia de 1936 menciona que fue norma de su gestión “mantener al día la preparación de los maestros y practicantes”, que aunque intervinieron en ensayos aislados; permitieron daltonizar algunos asuntos de Geografía y Ciencias naturales y dar clases en grupos.

En 1934 asumió interinamente la dirección de la Escuela Normal de Luján. Junto a otras docentes, impulsó visitas a jardines de infantes en la capital, con el objetivo de fundar el primero en Luján. El proyecto se concretó en 1936 y comenzó a funcionar con horario reducido en la Asociación Cultural Ameghino⁷ utilizando material Montessori importado de Italia. Luego, el jardín fue nacionalizado y se incorporó a la Escuela Normal como parte de su estructura educativa.

Paralelamente a su labor como regente y profesora, María Adela organizó desde el Gabinete de pedagogía de la Asociación Cultural Ameghino conferencias públicas dictadas por destacados referentes de la educación, la cultura y la política, principalmente vinculadas a la difusión del método activo; las mismas estaban dirigidas a docentes y estudiantes locales y de ciudades vecinas.

También realizó reseñas de publicaciones pedagógicas nacionales y extranjeras que fueron publicadas en los boletines oficiales de dicha asociación como guía de lectura para docentes y divulgación, que incluían síntesis, aclaraciones y sugerencias. Entre las obras reseñadas figuran: “El plan Jena” de Peter Petersen (1930), “El Plan Dalton” de Fernando Saenz (1932), “El método Decroly” de Amelia Hamaide (1927), entre otros. Años más tarde publicó su primer texto: una síntesis del ambicioso proyecto de reforma de Enseñanza Media impulsado por Juan Mantovani (1935). Estas acciones revelan su constante preocupación por la formación permanente del magisterio y la difusión del pensamiento pedagógico escolanovista.

En un contexto normativo dispar entre las escuelas normales, se interesa por escribir sobre la práctica y crítica pedagógica. El 1941 redacta el reglamento “La Práctica y la Crítica en la Escuela Normal de Luján”, el cual establece el trabajo entre regente, maestras de grado y practicantes del ciclo normal, organizado en tres etapas que incluyen: 1) Observación y planificación, 2) Ejecución y 3) Crítica, no como herramienta punitiva, sino formativa. Este reglamento se materializó en 1946 en su obra “Observación, Práctica y Crítica Pedagógica en la Escuela Normal Argentina”, reeditada en 1953. En ella, incluye un sumario cronológico de los planes de la enseñanza normal, puestos en vigencia desde 1870 hasta ese momento, e incorpora sugerencias para el aprendizaje de la Didáctica, la dirección de la Práctica y la Crítica pedagógica y planes analíticos para los practicantes o maestros que se iniciaban en la docencia. Allí afirmaba: “Se necesitan maestros que no olviden la teoría aprendida (...) porque la aplicación exige trabajo” (Luchetti, 1946, p. 128).

Luego de la segunda publicación de su obra, vuelve a tomar interinamente la dirección de la Escuela Normal, a la cual renuncia un año después para dedicarse a la docencia en diversas cátedras del ciclo normal: Historia

Argentina y Americana, Literatura, Castellano, Pedagogía, Didáctica y Filosofía. Sin embargo, en 1952, fue dejada cesante junto a otros docentes sin sumario, debido a su vinculación al radicalismo, considerado opositor al proyecto peronista.

La cesantía no detuvo su compromiso educativo; por el contrario, encontró nuevos espacios de acción pública y se dedicó intensamente a la difusión de ideas pedagógicas: fundó una academia privada junto a su familia donde continuó su labor pedagógica e intelectual durante tres años; escribió artículos en medios nacionales y locales y dirigió 93 emisiones radiales del ciclo “Micropedagogía” por radio El Mundo.

Tras jubilarse en 1958, viajó y elaboró un informe para el Ministerio de Educación sobre la formación docente en Colombia, Ecuador y Perú. En 1961 representó a Argentina en Ginebra y luego escribió en *La Nación* hasta 1973 sobre temas educativos. Toda su formación y experiencia pedagógica se consolida en su obra más influyente, *Escuela Práctica para Maestros* (1965).

En conjunto, la trayectoria de María Adela Luchetti revela de manera elocuente el modo en que una maestra normalista pudo convertirse en productora, mediadora y difusora activa de la cultura escrita en el marco de la renovación escolanovista. Su temprana formación en instituciones normales, su inserción en entramados de sociabilidad profesional y su apropiación crítica de lecturas pedagógicas nacionales e internacionales se articularon con múltiples prácticas de escritura: reglamentos, reseñas bibliográficas, artículos, conferencias, revistas escolares, programas de enseñanza y obras destinadas al magisterio. Lejos de constituir un ejercicio accesorio, la escritura se volvió para Luchetti una herramienta para pensar la enseñanza, ordenar la experiencia, intervenir en debates públicos y proyectar reformas. Paralelamente, la lectura (selectiva, orientada y convertida en insumo de formación permanente), funcionó como un dispositivo de actualización intelectual que alimentó tanto su labor institucional como sus propuestas metodológicas. Así, en su condición de sujeto formado, individuo situado en redes profesionales y agente pedagógico con capacidad de iniciativa, Luchetti hizo de la cultura escrita un espacio de producción y circulación de saberes, desde el cual contribuyó a redefinir las prácticas escolares, la formación docente y las formas de comprender la enseñanza en su tiempo.

5. Reflexiones finales

Se exploraron definiciones, modulaciones metodológicas, tensiones epistemológicas y potenciales analíticos respecto de la “cuestión biográfica” y el concepto de “sociabilidad”, destacando su capacidad para integrar escalas y revelar configuraciones sociales complejas; dando cuenta del carácter expansivo, creciente y polifacético de estos estudios en las últimas décadas. Al decir de Bruno (2016), la biografía se ha renovado en diferentes ámbitos académicos y actualmente se instala como vía prometedora de despliegue historiográfico.

La biografía histórica y la reducción de escalas para evaluar contextos generales; se convierten en instrumento válido para la investigación, ya sea directa o complementariamente a otras formas de aproximarse al pasado. Asimismo, la biografía histórica otorga nuevas perspectivas de análisis, recaba indicios que permiten conocer el conjunto más amplio en el que se inserta el individuo, posibilita recurrir a fuentes privadas (cartas, diarios personales, papeles de trabajo, declaraciones) u otros documentos públicos para superar lagunas, redefinir hipótesis, conclusiones y “reflexionar sobre la vinculación entre niveles micro y macro de análisis, sobre la microhistoria y otros matices de renovación metodológica” (Milano, 2013, p. 60).

Ese juego de escalas permite también abordar a los individuos de manera relacional e identificar de qué manera, a través de qué prácticas y lógicas de interacción participan en redes de sociabilidad. Todos estos aspectos la presentan como recurso válido para la investigación histórica y con ella, para la investigación de la cultura escrita.

La historia de la educación y la cultura escrita han adoptado con especial provecho estas herramientas para el análisis de trayectorias de maestras/os permitiendo comprender cómo estos sujetos participaron activamente en procesos de alfabetización, edición, circulación y uso de la palabra escrita, no solo como reproductores de saberes sino como agentes culturales.

Siguiendo lo propuesto por Bruno (2016) nos interesa el enfoque biográfico en tanto recurso para arrojar luz sobre aspectos del contexto, apuntar regularidades, destacar casos excepcionales, etc. Nos acercamos a las biografías de Julia Crespo y María Adela Luchetti entendiendo que el análisis de sus trayectorias nos permitirá también explicar procesos históricos o cuestiones más generales.

Observamos que los materiales biográficos fueron utilizados para “resquebrajar las homogeneidades ficticias (como la institución, la comunidad o el grupo social) y, por lo tanto, para reflexionar más seriamente sobre el equilibrio entre el destino personal y el sistema social” (Loriga, 2012, p. 137). En este sentido, el ejercicio que nos propusimos, de largo aliento, consiste en llevar a cabo biografías externas, que trascienden la figura de estas dos maestras desde sus actuaciones públicas, desde sus obras, desde sus aportaciones originales al campo pedagógico y editorial de su época.

Creemos que el enfoque biográfico facilita el descubrimiento, a través de las trayectorias reales, del comportamiento y las prácticas del actor y lo sitúa en medio de configuraciones sociales. Atendiendo a estas definiciones y aportes buscamos reconstruir algunos trazos de la figura de estas maestras para dar cuenta de la recepción y amplio conocimiento de las ideas escolanovistas y de su intensa acción de difusión a partir de la práctica de la escritura.

Este enfoque resulta clave para analizar las figuras de Julia Crespo y María Adela Luchetti, cuyas trayectorias docentes e intelectuales pueden interpretarse como una forma de intervención en la cultura escolar desde la cultura escrita, tanto institucionalizada desde escuelas por las que desplegaron su labor docente; como desde sus intervenciones y participaciones sociales y culturales en la producción y circulación de saberes. Sus prácticas de lectura y escritura, así como su producción pedagógica, no deben ser concebidas como habilidades técnicas descontextualizadas, sino como prácticas sociales que produjeron efectos en la construcción de una comunidad profesional de lectores y escritores, generalmente colegas y alumno/as, con incidencia en la configuración de sentidos pedagógicos.

Desde este enfoque histórico-cultural, se insiste además en la necesidad de atender no solo a los textos producidos, sino también a las formas materiales de la escritura, a los modos de leer y de enseñar a leer, y a las mediaciones institucionales que posibilitan y condicionan esas prácticas. Las producciones pedagógicas tanto de Crespo como de Luchetti, se inscriben, en este sentido, en las dinámicas propias de la cultura escrita escolar de la primera mitad del siglo XX, y deben ser comprendidas como parte de las disputas por el saber, el poder y el género que estructuraron el campo educativo de la época.

Por último, podemos afirmar que sus intervenciones autorales se inscribieron en un período de sostenido crecimiento de la producción editorial que se manifestó en la apertura de nuevas empresas y talleres y en la creciente circulación y en la ampliación del acceso a diversos textos impresos. Al mismo tiempo, dicho crecimiento tensionó y puso en evidencia las disputas en los distintos posicionamientos literarios, ideológicos y político pedagógicos de la época. Julia Crespo y María Adela Luchetti a través del uso de la escritura, por un lado, actuaron indirectamente en los debates del campo pedagógico en el marco de la reforma de los planes de estudios y, por otro, se posicionaron como autoras de textos escolares y de experiencias de innovación pedagógica en un mercado editorial en expansión.

Referencias bibliográficas

- Agulhon, M. (2009). *El círculo burgués. La sociabilidad en Francia, 1810-1848*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Argüello, P. A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Revista Estudios Pedagógicos*, XI(1), 293–308.
- Asociación Cultural Ameghino Luján. (1934). *Boletín Oficial* (N.º 1). Luján, Argentina: Ed. Francisco A. Colombo.
- Bottarini, R. y Sprengelburd, R. P. (2015). Entre la teoría y la práctica, reflexiones y exclusiones a la cultura escrita. En C. Muse (Ed.), *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (pp. 22–30). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, Cátedra UNESCO.
- Bruno, P. (2016). Biografía, historia biográfica, biografía-problema. *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, (20), 267-272.
- Burdiel, I. y Foster, R. (2015). Introducción. En I. Burdiel 7 R. Foster (Eds.), *La historia biográfica en Europa. Nuevas perspectivas* (pp. 9-14). Zaragoza, España: Institución Fernando el Católico.
- Chartier, R. (2007). ¿Existe una nueva historia cultural? En S. Gallo y M. Madero, *Formas de historia cultural* (pp. 29-43). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento-Prometeo.
- Carli, S. (2004). Escuela Nueva, cultura y política. En H. E. Biagini (Dir.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX* (pp. 363–371). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Crespo, J. M. (1933a). *Motivos de la granja: libro de lectura para primer grado superior*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. M. (1933b). *Centro de interés: La granja. Sugestiones para el maestro*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. M. (1933c). *Daltonizando la escuela. Temas interesantes de botánica*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. M. (s. f.). *Alrededor del Plan Dalton* [documento inédito] (Reg. AE-C-ME-JC01, f. 47–59). Museo de las Escuelas. Ciudad de Buenos Aires.
- Crespo, J. (1934). *Rondas breves y juegos imitativos para grados infantiles*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. M. (5 de agosto de 1936a). *Conferencia en la Escuela Normal de San Nicolás, Provincia de Buenos Aires* [documento inédito]. (Reg. AE-C-ME-JC01, f. 51–69). Museo de las Escuelas. Ciudad de Buenos Aires.
- Crespo, J. M. (6 de agosto de 1936b). *Conferencia en la Escuela Normal de San Nicolás, Provincia de Buenos Aires* [documento inédito]. (Reg. AE-C-ME-JC01, f. 70–80.). Museo de las Escuelas. Ciudad de Buenos Aires.
- Crespo, J. M. (1937). *Camino llano. Libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Crespo, J. M. (1957). *Rocío. Libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Cucuzza, H. R. (2017). Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires: heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 2(5), 310–329.
- Dosse, F. (2007). *La apuesta biográfica: escribir una vida*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Espoile, R. (s. f.). *Rondas breves y juegos imitativos para grados infantiles*. Letra y realización pedagógica de Julia María Crespo. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz & Cía.

- Gómez-Navarro, J. L. (2005). En torno a la biografía histórica. *Historia y Política: Ideas, Procesos y Movimientos Sociales*, (13), 7-26.
- González Bernaldo de Quirós, P. (2008). La sociabilidad y la historia política. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Córdoba, Argentina: Biblioteca de Autores del Centro. DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.24082>
- Guarín Martínez, O. (2010). La sociabilidad política: un juego de luces y sombras. *Memoria y Sociedad*, 14(29), 25-36.
- Loriga, S. (2012). La escritura biográfica y la escritura histórica en los siglos XIX y XX. *Anuario IEHS*, (27), 121-143.
- Luchetti, M. A. (1935). *Síntesis del proyecto de reforma a los planes de estudio de la enseñanza media*. Luján, Argentina: Asociación Cultural Ameghino-Talleres Gráficos Colón.
- Luchetti, M. A. (1941). *La práctica y la crítica pedagógica en la Escuela Normal: reglamento de práctica y crítica pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Talleres Gráficos Denbigh.
- Luchetti, M. A. (1946). *Observación, práctica y crítica en la Escuela Normal Argentina*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Luchetti, M. A. (1965). *Escuela práctica para maestros* (Tomos I-IV). Buenos Aires, Argentina: Amauta.
- Lyons, M. (2012). *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires, Argentina: Editoras del Calderón.
- Lyons, M. (2016). *La cultura escrita de la gente común en Europa, c. 1860–1920*. Buenos Aires, Argentina: Ampersand.
- Milano, A. N. (2013). El género biográfico y sus aportaciones metodológicas: el impacto en la historiografía argentina reciente. *Historiografías: Revista de Historia y Teoría*, (6), 53-76.
- Milton, N., Piriz, M. I. y Pallma, S. (2022). Escenas de infancia en los libros de lectura de los primeros grados durante el desarrollismo (1957-1968). En R. Bottarini, M. C. Linares y R. P. Spregelburg (Comps.), *Libros, sujetos y saberes. Aportes para una historia de las escenas de lectura en Argentina* (pp. 127-148). Luján, Argentina: EdUNLu.
- Mitre, B. (1877). *Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Imprenta y Librería de Mayo.
- Motilla Salas, X. (2012). Bases bibliográficas para una historia de la sociabilidad, el asociacionismo y la educación en la España contemporánea. *Historia de la Educación*, (31), 339-358.
- Ortega y Gasset, J. (1951). *En torno a Galileo*. En *Obras completas* (Vol. V). Madrid, España: Ed. Revista de Occidente.
- Ortiz Monasterio, J. (2018). El género biográfico: reflexiones y experiencias personales. *Secuencia: Revista de Historia y Ciencias Sociales*, (100), 85-113.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Sarmiento, D. F. (1845). *Civilización y barbarie: vida de Juan Facundo Quiroga*. Santiago de Chile, Chile: Periódico El Progreso.
- Sautu, R. (Comp.). (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Argentina: Lumière.
- [S/A.] (1933). *Algunos juicios* [objeto impreso]. Kapelusz y Cía. (Reg. AE-C-ME-JC01, f. 96-112). Museo de las Escuelas. Ciudad de Buenos Aires.
- Tartaglia, M. T. y Garabano, M. I. (s. f.). *Adela Luchetti de Monjardín: el perfil de una educadora* [Texto inédito].

Notas

1 El fondo documental denominado “Historia de vida - Julia Crespo” [AE-C-ME-JC01] está compuesto por dos carpetas, una de ellas, correspondiente a los años 1920-1960, contiene la documentación utilizada para este estudio y recortes que la muestran como autora de letras de canciones, premiadas y publicadas en distintos medios. En la segunda carpeta, que abarca los años entre 1960-1975, Julia Crespo aparece como autora de libros de lectura inicial para ciegos, publicados por la editorial Kapelusz e impresos en el sistema Braille. En estos años los documentos la muestran desarrollando distintas actividades como integrante de la Editora Nacional Braille. Museo de las Escuelas -Universidad Nacional de Luján/Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires- <https://www.museodelasescuelas.unlu.edu.ar>.

2 Escuela Primaria dependiente o anexa a la Escuela Normal en la que las estudiantes de los cursos normales realizaban sus observaciones y prácticas pedagógicas.

3 Juan Mantovani -Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial-; Teresa Carlevato -Inspectora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial-; Juan Cassani -Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Director del Instituto de Didáctica-; Antonio Sagarna -Ministro de la Suprema Corte de Justicia Nacional-; Víctor Mercante; María de la Paz Pita de Vergara -Sub-Regente de la Escuela Normal N°1de Profesoras “Presidente Roque Sáenz Peña”-; María Barillatti -Directora Fundadora de la Escuela Normal N° 9 “Sarmiento”-; Josefina Gazaniga -Regente de la Escuela Normal N°4-; Adolfina Risolía -Catedrática de la Escuela Normal N°1 de Profesoras-; Isabel Belsunce -Catedrática de la Escuela Normal N°1 de Profesoras-; Luisa de Pascale -Ex-Maestra de la Escuela Normal N°1 de Profesoras-; Isabel Allen y Adolfina Risolía -Presidenta y Secretaria respectivamente de la Asociación de exalumnas de la Escuela Normal N°1 de Profesoras- y Lili Loudet.

4 Se puede consultar en línea en el repositorio de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00161114/00161114.pdf>

5 Para un interesante análisis de este libro a partir de su lectura como construcción de la infancia en la modernización desarrollista véase Milton N., Piriz M. I., Pallma S. (2022) “Escenas de infancia en los libros de lectura de los primeros grados durante el desarrollismo (1957-1968)” en Bottarini, R.; Linares, M. C. y Sprengelbund R. P. (comp.) Libros, sujetos y saberes. Aportes para una historia de las escenas de lectura en Argentina, EdUNLu.

6 Profesor y activo dirigente radical quien en 1928 se convirtió en intendente de Luján. Su mandato fue interrumpido en septiembre de 1930, tras el golpe de Estado encabezado por el general José Félix Uriburu.

7 Fundada en 1913 como Biblioteca Popular Ameghino. La mayoría de los socios y socias de la biblioteca fueron estudiantes y docentes de la Escuela Normal, pero también vecinos y vecinas de la ciudad. Ya nacionalizada la Escuela Normal, pasó a denominarse Asociación Cultural Ameghino. En ella funcionó desde 1922 la Escuela Gratuita Nocturna y dio cobijo a muchas de las instituciones educativas de Luján, incluida la UNLu.