

Sociabilidad y lecturas pedagógicas. Aproximaciones a la obra de la maestra Julia Crespo (1927-1937)

Sociability and pedagogical readings.
Approaches to the work of
teacher Julia Crespo (1927-1937)

Mariano Ricardes*

Resumen

En este artículo se estudia la trayectoria de la profesora Julia María Crespo atendiendo a las experiencias pedagógicas que llevó a cabo en la escuela de aplicaciones de la Escuela Normal N°1, de la Ciudad de Buenos Aires, entre mediados de las décadas de 1920 y 1930. La recepción y el amplio conocimiento de las ideas escolanovistas europeas y estadounidense por parte de esta maestra se convirtieron en prácticas de experimentación que dieron sustento a potentes acciones de difusión a partir de la escritura. Recuperando los itinerarios realizados como productora de material didáctico y mobiliario escolar, así como conferencista y autora de textos escolares, este trabajo se centra en los modos de circulación y recepción de las propuestas de la Escuela Nueva para analizar las lecturas y traducciones que dieron marco a la producción de sus obras y a sus contribuciones originales al campo pedagógico y editorial de la época.

Palabras clave: centros de interés, cultura escrita, Escuela Nueva, Maestras, Plan Dalton.

* Programa HISTELEA, Departamento de Educación-Universidad Nacional de Luján. Museo de las Escuelas-Universidad Nacional de Luján, Ministerio de Educación GCABA. Correo electrónico: [marianoricardes@gmail.com] [\[\[\[falta ORCID\]\]\]](#)

Cómo citar este artículo:

Ricardes, M. (2026). Sociabilidad y lecturas pedagógicas. Aproximaciones a la obra de la maestra Julia Crespo (1927-1937). *Revista Mexicana de Historia de la Educación, Dossier*.



Abstract

This article studies the career of Professor Julia María Crespo, focusing on the pedagogical experiences she carried out at the primary level of the Normal School N°1 of the City of Buenos Aires between the mid-1920s and 1930s. This teacher's reception and broad understanding of European and North American escolanovistas ideas became experimental practices that supported powerful dissemination efforts through writing. Recovering her journeys as a producer of teaching materials and school furniture, as a lecturer, and as an author of textbooks, this paper focuses on the modes of circulation and reception of the New School [Escuela Nueva] proposals in order to analyze the readings and translations that framed the production of her works and her original contributions to the pedagogical and publishing fields of the time.

Keywords: Centers of Interest, Dalton Plan, New School, Teachers, Written culture.

Presentación

El complejo movimiento de la Escuela Nueva estuvo constituido por múltiples propuestas surgidas en un escenario de renovación pedagógica internacional. En Argentina, entre las décadas de 1920 y 1940, un variado grupo de educadoras/es promovió prácticas de enseñanza que buscaron modificar el cotidiano escolar de las instituciones en las que se desempeñaban, desplazando la autoridad impositiva de las/los docentes por la autonomía, el sentido crítico y la libertad de elección de las/os alumnas/os. En sus experiencias propusieron la supresión del estrado y de la rígida organización del tiempo y el espacio educativo; promovieron la utilización de la imprenta en la escuela, el dibujo y la composición libre, el autogobierno escolar, la integración con el medio local y la elaboración de registros de trabajo en diarios de clase como testimonio de las innovaciones llevadas a cabo en el aula, entre otras. (Puiggrós, 1992; Gvirtz, 1996, 2019; Carli, 2004).

La recepción y la práctica del ideario de la Escuela Nueva en nuestro medio se llevó a cabo desde diversas posiciones respecto a las instancias oficiales del gobierno educativo (Puiggrós, 1992; Carli, 2004) y presentó fricciones internas expresadas en la convergencia de tradiciones pedagógicas difícilmente compatibles (Caruso, 2001). Desde perspectivas, métodos y prácticas diferentes, estas/os docentes llevaron adelante propuestas pedagógicas innovadoras, aunque generalmente cada una de éstas consistió en un conjunto de experiencias puntuales y acotadas en el tiempo, además de involucrar sólo algunos grados de la escuela primaria y/o salas del jardín de infantes. Las trayectorias más reconoci-

das y estudiadas fueron las que realizaron Olga y Leticia Cossetini, Luis Iglesias, José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano, Celia Ortiz de Montoya, Bernardina Dabat de López Elitchery, Florencia Fossati y Gerarda Scolamieri (Puiggrós, 1992; Gvirtz, 1996; Pellegrini, 2017; Frechtel, 2018; Román 2021; Rodríguez y Petitti, 2021; Trejo, 2023). Situamos la labor de la profesora Julia Crespo en esta corriente advirtiendo que su iniciativa fue poco estudiada, de los trabajos consultados para este artículo sólo dos mencionan su trayectoria (Cucuzza, 2017; Rodríguez y Petitti, 2021).

La formación y las experiencias pedagógicas de la maestra Julia Crespo se desarrollaron en el marco de diversas reformas escolanovistas llevadas a cabo desde organismos estatales. Para el caso específico de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, el *Sistema de Labor y Programas* del Consejo Nacional N° 1, impulsado en 1918 por José Rezzano —uno de los mayores exponentes de la corriente escolanovista y representante local de la Liga Internacional para la Nueva Educación— entonces Inspector Técnico General de la Capital; y la aplicación a partir de 1936 de los *Programas por asuntos o conocimientos* (Gvirtz, 1996; Palamidesi, 2006; Frechtel, 2021a).

La práctica de los *Sistema de Labor* o *Programas*, contó con la participación de inspectores, directores y docentes del Consejo Nacional N° 1 y fue difundida y debatida por medio de conferencias pedagógicas y de artículos publicados en la revista *La Obra*. Entre otras modificaciones, la reforma propuso una nueva organización del trabajo cotidiano en la escuela, la redefinición de roles y funciones, el seguimiento de un nuevo horario que redujo la hora de clase, el reemplazo del cuaderno de deberes por el “cuaderno único” de clase y diversos abordajes para los programas de enseñanza de las distintas materias (Frechtel, 2021c). La reforma tuvo un alcance parcial, limitado espacial y temporalmente a la influencia de José Rezzano como inspector técnico general de la Capital, cargo al cual renunció en 1924. Sin embargo, sus planteos fueron un valioso antecedente para las reformas que se sucedieron en la década siguiente (Carli, 2004; Frechtel, 2021c).

En la década de 1930, en el marco del reposicionamiento de la Iglesia Católica en la escena educativa nacional y de la emergencia de la filosofía espiritualista, distintos funcionarios impulsaron algunos de los postulados de la Escuela Nueva en tanto representaban una reacción al positivismo en la enseñanza (Cucuzza, 2017; Frechtel, 2018 y 2021b; Rodríguez y Petitti, 2021), e institucionalizaron verticalmente propuestas renovadoras que venían circulando previamente, entre ellas, la integración de contenidos en asuntos o centros de interés (Trejo, 2025).

La reforma de los programas para el nivel primario fue sancionada por el Consejo Nacional de Educación en 1936 y establecida como *Programa por Asuntos* tanto en las escuelas de la Capital como de los territorios nacionales. Ignacio Frechtel (2020) retomando lo planteado por Palamidessi (2006), destaca que, si bien no hubo “alteraciones significativas” de los núcleos curriculares fundamentales del sistema escolar, a partir de ese momento se flexibilizaron el orden disciplinar y los horarios rígidos con la puesta en práctica de los asuntos inspirados en los centros de interés decroyanos, en los que la “actividad del niño” prevalecía por sobre las “lecciones” y los “ejercicios” (Frechtel, 2020: 10).

En estos años también se puede reconocer la constitución de un grupo de autoras de libros escolares (Mosso, 2019, 2022; Trejo, 2023), algunas de ellas afines al ideario escolanovista, que habían adquirido saberes didácticos y experiencia áulica en la formación y en la práctica docente, desde donde pudieron proyectar y gestionar su ingreso a un mercado editorial en expansión (Trejo, 2025).

Nos interesa estudiar los modos de intervención realizados por Julia Crespo a partir de su posicionamiento como autora de textos escolares, en un campo pedagógico tensionado por las ideas que sustentaron las dos reformas anteriormente mencionadas. Buscamos analizar su trayectoria centrando nuestra atención en los usos dados a la escritura desde las experiencias pedagógicas desarrolladas en la escuela de aplicaciones de la Escuela Normal de Profesoras N°1 de la Capital. Procuramos indagar las redes profesionales y de sociabilidad en las que participó para conocer las formas en que accedió a los nuevos postulados pedagógicos y a las lecturas y traducciones que dieron marco a la producción de sus obras y a sus contribuciones originales al campo pedagógico y editorial de la época.

Fuentes y herramientas metodológicas

El Proyecto de investigación¹ en el que se inscribe este trabajo propone estudiar la relación de las/os maestras/os con la cultura escrita, indagar las situaciones de lectura y escritura en las que participan y establecer posibles vinculaciones entre los usos sociales de la escritura y las transformaciones culturales del periodo.

¹ 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”. Directora: Roberta Paula Spregelburd. Programa Histelea. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Argentina. <https://www.histelea.unlu.edu.ar>

A los fines de este artículo analizaremos el corpus documental y bibliográfico conservado en el Museo de las Escuelas² y en el Archivo de la Escuela Normal Superior N° 1 “Roque Sáenz Peña”. A partir de dicho corpus, compuesto por libros de lectura escolar, certificados, recortes periodísticos y de publicaciones periódicas, maquetas de impresión, fotografías, diseños de mobiliario, conferencias, etcétera, buscaremos reconstruir algunos trazos de la figura de Julia Crespo como maestra y autora. Para ello dispondremos de definiciones y abordajes metodológicos de la historia biográfica y del concepto de “redes de sociabilidad” realizados desde distintas propuestas historiográficas que pueden ser de utilidad para el análisis de su trayectoria.

Existe un amplio consenso en que los responsables de la revalorización del género biográfico fueron los representantes de la microhistoria, en tanto llevaron adelante una renovación en las formas de pensar quiénes eran los hombres y las mujeres pasibles de ser biografiados, incluyendo a sujetos anteriormente excluidos. Paula Bruno en este sentido plantea que “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” (Bruno, 2016: 268).

Creemos que el enfoque biográfico facilita el descubrimiento, a partir de las trayectorias reales, del comportamiento y las prácticas del actor y lo sitúa en medio de configuraciones sociales. En tal sentido, abre la posibilidad de tratar a los individuos de manera relacional y de identificar de qué manera su participación en redes de sociabilidad les genera solidaridades, prácticas y lógicas de acción que, en ocasiones, difieren de las esperables en el espacio en el cual se desempeñan (González, 2008).

Teniendo en cuenta estos planteos, el ejercicio que nos proponemos en este trabajo consiste en delinejar los trazos biográficos de Julia Crespo desde sus actuaciones públicas, así como a partir de su obra y aportes al campo pedagógico.

² El fondo documental denominado AECMEJCo1 está compuesto por dos carpetas, una 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 de 1960 a 1975, Julia Crespo aparece como autora de libros de lectura inicial para ciegos, publicados por la editorial Kapelusz e impresos en el sistema Braile. En estos años los documentos la muestran desarrollando distintas actividades como integrante de la Editora Nacional Braile. 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>

Trayectoria de la profesora Julia María Crespo

Centro de Interés La granja

La Escuela Normal N° 1 de Profesoras de la ciudad de Buenos Aires fue creada como Escuela Normal de Mujeres en 1874 por decreto del gobierno de dicha provincia y nacionalizada en 1881, luego de que la ciudad de Buenos Aires pasara a ser la Capital de la República. Ese mismo año, las autoridades añadieron al curso de magisterio de tres años y un curso de profesorado de dos años, pasando a denominarse un tiempo después Escuela Normal N° 1 de Profesoras.

Esta escuela ha tenido gran relevancia en la articulación del proyecto político pedagógico provincial y nacional (Ayuso y Ledersman, 2019), en la consolidación del normalismo y en la formación docente del país a partir de la constitución de una élite profesional femenina que ocupó los cargos directivos de las demás escuelas normales de la ciudad de Buenos Aires y de distintas provincias que fueron creándose desde finales del siglo XIX (Rodríguez, 2021).

Julia Crespo estudió en la Escuela Normal de Maestras N° 9 “D. F. Sarmiento” y egresó en 1920 con el título de maestra normal nacional. Posteriormente, cursó el profesorado en la Escuela Normal Profesoras N° 1 “Roque Sáenz Peña”, 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 Aplicación.³ A partir de 1927, Julia Crespo 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, 1933^a: 4).

El método propuesto por Ovide Decroly (1871-1932) buscaba romper con las propuestas de enseñanza fragmentarias y enciclopédicas, articulando la “globalización” en la enseñanza de la lectoescritura y los “centros de interés” de las/os estudiantes en la selección de los contenidos. Su propuesta se basaba en un acercamiento a las experiencias cotidianas y al interés genuino de las/os niñas/os organizando la tarea escolar alrededor de cuatro diferentes “centros de interés”: alimentación, protección, defensa y producción, que debían impulsar el aprendizaje y que podían ser ampliados o variar en función de nuevas necesidades. Éstos permitían la organización de un programa totalizador que integraba

³ Escuela primaria dependiente o anexa a la Escuela Normal en la que las estudiantes de los cursos normales realizaban sus observaciones y prácticas pedagógicas.

todos los saberes y todas las actividades en torno a un mismo asunto elegido (Guillén, 1940; Vital y Spregelburd, 2016; Fernández, 2024).

La circulación y apropiación de las ideas de Decroly en nuestro medio transitó un modelo similar al señalado por María del Mar del Pozo Andrés y Sjaak Braster (2017) para el caso español, caracterizado por seguir diferentes fases, no necesariamente sucesivas:

- “• Observación de la puesta en práctica de las nuevas ideas y métodos en las escuelas extranjeras a través de las visitas de los que podemos denominar “exploradores pedagógicos” [...].
- Traducción de las obras “clásicas” del movimiento, tanto de los pensadores como de los creadores de un método específico. Éstas eran las obras de la “alta” cultura pedagógica, publicadas en editoriales y revistas especializadas [...].
- Interpretación de las ideas o propuestas metodológicas del autor/a, expuesta en obra independiente, casi siempre escrita por el traductor al castellano de dicho pedagogo/a [...].
- Adaptación de los conceptos o del desarrollo de un método, entendiendo como tal las explicaciones que de viva voz se daban en las Escuelas Normales o en los cursillos de perfeccionamiento para maestros/as y los artículos, escritos casi siempre por docentes, que se publicaban en revistas profesionales [...].
- Apropiación de las ideas recibidas por parte del profesorado, convirtiéndose en elementos de la cultura pedagógica compartida y popular [...]” (2017: 115-117).

Desde las primeras décadas del siglo xx, en Argentina se reconoce un proceso de movilidad en el que pedagogas/os realizaron viajes desde y hacia distintas partes del mundo. Una circulación internacional a partir de la cual se buscó conocer y estudiar los sistemas de vanguardia en los centros de producción e innovación o en instituciones como las escuelas normales (Flechtel, 2021b; Dono, 2024; Rodríguez y Pettiti, 2021).

Vital y Spregelbourg (2016) señalan que en la década de 1920 se habían producido intentos de introducir el método de lectura global a partir de la circulación de las propuestas de Decroly y destacan la temprana publicación en *El Monitor de la Educación Común*, revista oficial del Consejo Nacional de Educación (CNE), del artículo “La escuela de Decroly y el método activo” del inspector de primera enseñanza español Ángel Rodríguez Mata, quien había presenciado directamente la práctica del método (Vital y Spregelburd, 2016: 106). Las obras de Decroly son mencionadas también por Clotilde Guillén de Rezzano en su libro *Los centros de interés en la escuela* (1940), en el que recopiló sus artículos publicados entre 1926 y 1928 en las revistas *Nueva Era* y *La Obra*.

En ese marco, Julia Crespo ensayó un sistema de enseñanza basado en los “centros de interés” en primer grado superior⁴ y, recuperando dicha experiencia de trabajo, escribió el libro de lectura *Motivos de la granja* [Figura 1], publicado por editorial Kapelusz en 1933.

Figura 1 (AE-C-ME-JCo1)

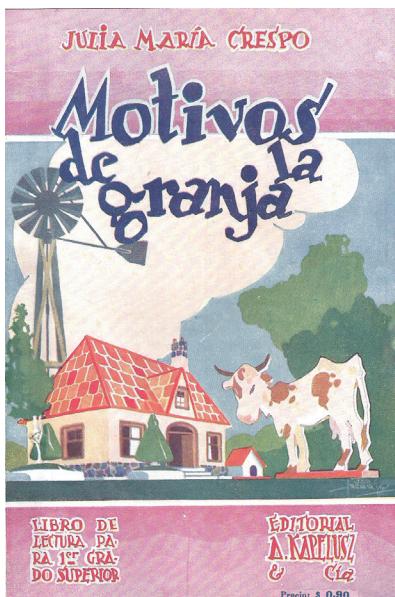


Figura 2 (AE-C-ME-JCo1)



El libro de lectura para primer grado superior fue aprobado por el Honorable Consejo Nacional de Educación y por el Honorable Consejo General de Educación de Mendoza, Santa Fe, entre otras. En la portada se indica que está adaptado a la Escuela Activa. Para el presente análisis contamos con un ejemplar de la décimo cuarta edición, el hecho de que haya tenido tantas ediciones permite intuir el éxito que tuvo el libro. El prólogo está firmado por la autora, pero no indica su fecha, según pudimos comprobar es el mismo texto que presenta la cuarta edición de la obra.

El libro “comprende 71 lecciones sobre asuntos variados, sencillos, oportunos y prácticos que, relacionados en su esencia con el centro de interés ‘La granja’ abarcan la generalidad de los temas propios para el primer grado superior”

⁴ Primer grado se divide en inferior y superior, de un año lectivo cada uno.

(S/R, 1933). En él propuso dividir el día escolar en cuatro clases: Primera hora, aritmética y geometría; Segunda hora, observación (que podía referirse a diversas temáticas o asignaturas: animales, plantas, fenómenos naturales o sociales, historia, geografía, moral o varias combinadas); Tercera hora, lectura y escritura (comprendiendo ortografía y redacción) y Cuarta hora, trabajo manual, dibujo, música, labor y ejercicios físicos (Crespo, 1933a).

En las indicaciones generales de la guía metodológica para el correcto desarrollo del libro *Motivos de la granja* que Julia Crespo preparó con el título *Centro de interés: La granja. Sugestiones para el maestro* [Figura 2], 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” y, proponiendo la renovación de las prácticas, sostuvo que “para hacer felices a los niños, la reforma debe nacer en el alma de los maestros, que sabrán llevarla a cabo con los más pobres materiales...” (Crespo, 1933b: 4).

La guía para el desarrollo del libro se presenta como una metodología práctica para la enseñanza de la lectura de acuerdo con las normas de una escuela renovada. En el libro se explicita qué se entiende por centro de interés, cómo se divide el horario, cómo se agrupan las asignaturas, la función del maestro/a en la aplicación de los centros de interés, el rol que el alumno/a desempeña 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, S/r).

En *Atenas*, revista de información y orientación pedagógica publicada en octubre de 1933, se indica que la producción de este material es el resultado de cinco años de experiencia y trabajo en la escuela y la traducción de diversas teorías que no habían sido llevadas a la práctica en la realidad escolar (AE-C-ME-JCoI f. 36).

En una conferencia dictada en la Escuela Normal de San Nicolás en 1936, Julia Crespo explicó los motivos que la habían llevado a escribir el libro y la metodología aplicada en la escritura:

La necesidad de asociar esta materia a los asuntos tratados en clase hizo que emprendiera la tarea de escribir las lecturas. Al principio, manuscritas, eran encartadas e ilustradas por las mismas alumnas; después tuve la oportunidad de publicarla y consecuente con la idea de enseñar deleitando, las hice ilustrar en forma amena. Es el 1er libro de lectura editado en nuestro país, que responde a los centros de interés y como complemento de él escribí la guía para el maestro “Centro de interés La granja” (Crespo, 1936a: 13).

Figura 3 (AE-C-ME-JCo1 f. 12)



En una de las imágenes que se conservan en el fondo documental (figura 3), se observa una escena de clase en la que se aplica la lección *Una semillería* incluida en el libro de lectura: “Hay tantas clases de maíz, que se nos ocurrió abrir una semillería para jugar. Desgranamos maíz colorado, amarillo, morocho, perla, diente de caballo y otros cuyos nombres extranjeros son difíciles de pronunciar y retener. Los colocamos en bolsitas que nosotros mismos confeccionamos y los vendimos de acuerdo con el pedido que se nos hacía...” (Crespo, 1933a: 51-52).

En las indicaciones para las/os maestras/os, proponía los siguientes trabajos por materia:

Aritmética: Averiguar el precio del maíz y hacer problemas de suma y resta. Observación: Distintas clases de maíz (en el Almanaque del Ministerio de Agricultura encontrará otras clases). Instalar en el aula una semillería para jugar, con bancos y una mesa [que] haga las veces de mostrador. Si es posible una balanza. Colocar el maíz en bolsitas como lo indica la lectura... Lectura: Una Semillería. Escritura: Escribir las distintas clases de maíz. Dibujo: Formar guardas con semillitas de maíz (Crespo, 1933b: 78).

En este ejemplo se puede identificar la articulación realizada por Julia Crespo entre la interpretación y adaptación de nuevas ideas en sus prácticas pedagógicas, el desarrollo del método en sus prácticas de escritura y las propuestas metodológicas que ensaya y difunde.

Con motivo de la publicación de sus libros, la editorial Kapelusz le envió a la autora un objeto impreso titulado *Algunos juicios* en donde se recogían las 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” (AE-C-ME-JCo1 f. 96-112). Entre los nombres que figuran en el documento se encuentran inspectores, directoras regentes y exalumnas de escuelas normales y diversos referentes del campo pedagógico como Víctor Mercante y Juan Mantovani.⁵ 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).

Algunos de estos nombres como el de Mantovani o Cassani, aparecen nuevamente en las cartas recibidas a raíz de sus publicaciones o en sus conferencias como referencia pedagógica. Retomaremos este tema más adelante para pensar las redes de sociabilidad de la maestra Julia Crespo.

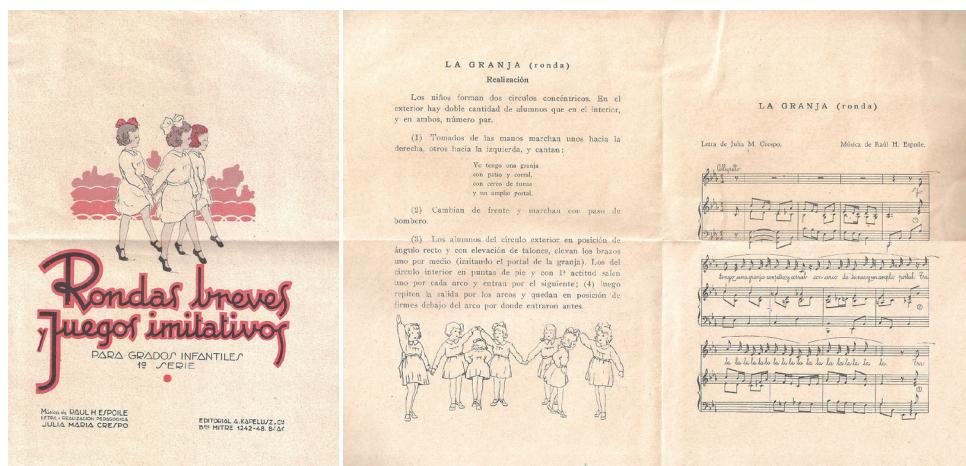
Rondas escolares

En las indicaciones generales del libro *Centro de interés: La Granja. Sugestiones para el maestro* Julia Crespo indica que “cuando se note la falta de atención en muchos alumnos, los ejercicios físicos presentarán valiosa ayuda” (Crespo, 1933b: 13). Siguiendo esta premisa, a la par de la producción de las publicaciones

⁵ 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 —ubregente de la Escuela Normal N°1 de 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—; Adolfiná Risolía —Catedrática de la Escuela Normal N°1 de Profesoras—; Isabel Belsunce —Catedrática de la Escuela Normal N°1 de Profesoras—; Luisa de Pascale —xmaestra de la Escuela Normal N°1 de Profesoras—; Isabel Allen y Adolfiná Risolía —residenta y secretaria respectivamente de la Asociación de exalumnas de la Escuela Normal N°1 de Profesoras— y Lili Loudet.

mencionadas, Julia Crespo escribió las letras y concibió la realización pedagógica para el folleto que publicó junto al músico Raúl H. Espoile *Rondas breves y Juegos imitativos para grados infantiles* (Espoile, S/r) (figura 4). En el artículo publicado en 1934, el diario *La Nación* con motivo de los festejos por el 60 aniversario de la Escuela Normal de Profesoras N° 1, se puede ver una imagen de las alumnas llevando a cabo algunos de los temas elaborados para el libro: *Ronda La granja* y *Ronda Las langostas* (AE-C-ME-JCo1 f. 21-24).

Figura 4 (AE-C-ME-JCo1)

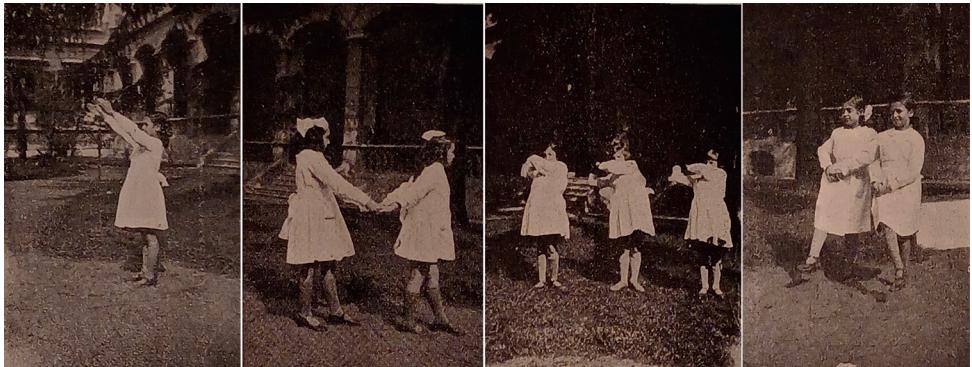


La propuesta pedagógica de las rondas escolares no era una novedad en las escuelas de la época, Bertolotto y Galak (2025) señalan que la iniciativa había sido desarrollada por Enrique Romero Brest como parte de su Sistema de Educación Física argentino a partir de 1910, con un diseño de clases escolares que combinaba música, gimnasia rítmica esquematizada y canto, siguiendo una detallada progresión didáctica para alcanzar objetivos higiénicos, educativos, estéticos, fisiológicos y psicológicos (Bertolotto y Galak, 2025: 8).

Crespo retoma esta propuesta sin perseguir los objetivos fisiológicos que constituyeron la base de la propuesta de Romero Brest y la adapta a los centros de interés. Así se observa en la obra que publicó en 1934, por la editorial Kapelusz & Cía, con el mismo título *Rondas breves y juegos imitativos para grados infantiles*. En las primeras catorce páginas, la autora explica el modo de realización de las rondas y de los juegos imitativos que se pueden recitar o bien cantar agre-

gándoles una melodía ideada por el/la maestro/a o sacada de temas populares (Crespo, 1934: 5).

Figura 5 (AE-C-ME-JCo1)



La publicación cuenta con cinco rondas y juegos con temas del centro de interés La Granja: Las langostas (ronda); Los molineros (ronda); Los caballos (juego); Los cabritos (juegos); El castillo de cera (juego). Cada uno contiene una breve explicación y se ilustra con fotografías de sus alumnas realizando los ejercicios (figura 5). Estas imágenes permitirían identificar la concepción pedagógica que sustenta su propuesta sobre los cuerpos de las escolares como portadoras de movimientos, gestos y posturas armoniosas a partir de la incorporación y articulación de expresiones lúdicas y artísticas en los asuntos o centros de interés seleccionados (Pellegrini, 2017).

Diseño de un nuevo banco escolar

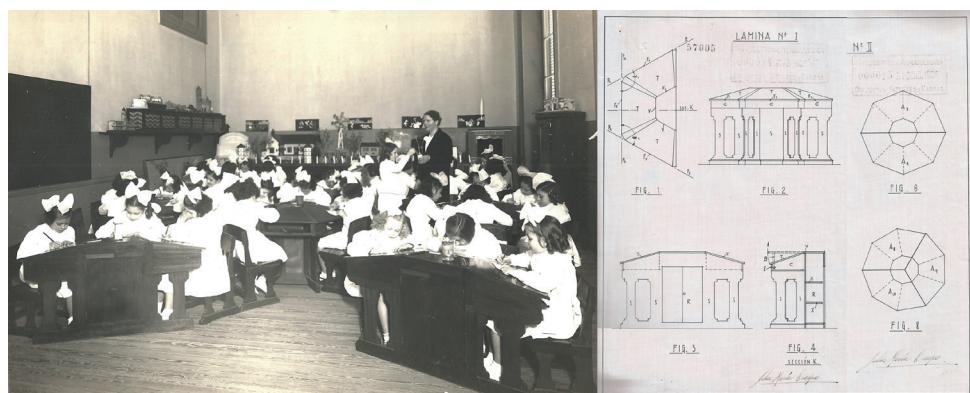
Diferentes propuestas escolanovistas promovieron la creación de una mesa de tablero horizontal, en versiones cuadradas, rectangulares, redondas u ovaladas, para cuatro, seis, u ocho plazas, acompañadas de sillas corrientes. Se trataba de muebles con mayores posibilidades de articulación y desplazamiento, más acordes con las actividades propias de la nueva educación centrada en el trabajo personal del alumno, el trabajo en grupos, una mayor libertad de los cuerpos para el movimiento, la manipulación directa de objetos y materiales, el traslado al aire libre, etcétera.

En la primera Conferencia que Julia Crespo dictó en la Escuela Normal de San Nicolás, postulaba:

[...] Este año (1936) gracias a la Regente Sra. de Vergara que interesó a la Dirección y su intermedio a la Cooperadora, pude convertir en realidad un proyecto de banco escolar ideado por mí. Creo que reúne las ventajas de la mesa, que da calor de hogar, y las del banco clásico, necesario en ciertas asignaturas como Aritmética, Escritura, etc. en las que el niño debe estar de frente al profesor y a los pizarrones (Crespo, 1936a: 4).

En 1937, Julia Crespo patentó el pupitre escolar múltiple que podía agruparse y convertirse en una mesa poligonal. En las fotografías del fondo documental (AE-C-ME-JCo1 f. 37-39) se observa cómo este pupitre múltiple modifica la organización del aula y la interacción del alumnado, rompiendo con las filas de alumnas sentadas una detrás de la otra y fomentaba el trabajo en equipo (figura 6).

Figura 6 (AE-C-ME-JCo1 f. 37-39)



Como se observa en el croquis y en la fotografía, los pupitres conservaban la inclinación necesaria para la escritura. Poseían cajonero y un armario para la guarda de 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. Con el uso de este mobiliario, también se transformaban el lugar y las prácticas de la maestra, ya que se corría física y visualmente del frente del aula para pasar a integrarse entre sus alumnas, modificando el flujo de las comunicaciones y el modo en que se construía el conocimiento.

Daltonizando la escuela

El Plan Dalton fue un sistema de enseñanza individualizada ensayado por primera vez en 1920 por la educadora Helen Parkhurst en la High School de Dalton, Massachusetts. Entre los elementos que caracterizan al método, se cuentan la reconversión del aula de clase en un laboratorio especializado para cada materia; la transformación de las lecciones en actividades realizadas por cada estudiante individualmente; la firma de contratos por el alumnado en los que se especificaban las tareas que se comprometía a realizar en un periodo determinado y la elaboración de un sistema de gráficos y pruebas para medir el progreso individual y grupal (Del Pozo y Braster, 2017).

La recepción y circulación del Plan Dalton en nuestro medio, siguió un modelo similar al realizado por el método de Decroly o de proyectos. El informe de Regencia de María del Carmen Rodríguez estudiado por Rodríguez y Pettiti (2021) describe una trayectoria similar a la realizada por Julia Crespo. Las autoras sostienen que en 1932, en la Escuela de Aplicaciones de la Escuela Normal de Paraná, se “adaptaron y desarrollaron los siguientes ‘centros de interés’ de Decroly: ‘La ciudad de Paraná’ (primero y segundo grados) y ‘El Río Paraná’ (tercer grado) [...] en quinto grado se comenzó a aplicar una versión del Plan Dalton” (Rodríguez, 1934 como se citó en Rodríguez y Pettiti, 2021: 12) que había conocido a partir de la difusión que le daba la revista *La Obra* y los facsímiles publicados por la editorial Kapelusz (2021: 13).

Julia Crespo conoció las propuestas del Plan Dalton a partir de distintas publicaciones. Sintetizando el trabajo que venía realizando en el aula y a partir de sus saberes como profesora de ciencias, elaboró unos cuadernos con cuestionarios para la enseñanza activa de la botánica sustentándose en la experiencia desarrollada por Parkhurst que tituló “Algunos conceptos y resultados prácticos de la aplicación de *Daltonizando la escuela. Temas interesantes de botánica. Cuestionario para la enseñanza de la botánica en cuarto grado, mediante la observación sistematizada y la ayuda subsidiaria de textos de consulta*” (Crespo, 1933c) (figura 7).

En la presentación de los cuadernos explica 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 trabajara 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. Según indicó, fueron dos los motivos que la incitaron al ensayo:

1º Los programas no se podían desarrollar sino con el concurso de varios textos por materia. Exigir a las alumnas la adquisición de los primeros era imposible; darles los apuntes hechos resultaba factible, pero menos interesante.

2º Como maestra he trabajado al margen de los viejos moldes, por eso traté de buscar algo que en mi concepto fuera mejor y llenara las necesidades del momento sin desechar lo que de bueno habíamos conquistado ya (Crespo, 1933c: 1).

El plan Dalton ofrecía campo para su tarea, pero era necesario salvar algunas dificultades. Respecto al espacio, al no poder contar con laboratorios o salas para cada una de las asignaturas, transformó el aula utilizando las imágenes y el material didáctico ajustándose en lo posible a la materia que indicaba el horario. Luego, al no contar con el tiempo propuesto en el plan para la realización de las tareas, fijó plazos de una semana siguiendo su desarrollo en forma de cuestionario. Por último, para salvar la dificultad de distinguir el orden de los asuntos por parte del alumnado, asignó cada tarea por medio de un cuestionario (Crespo, s/r).

Figura 7 (AE-C-ME-JCo1)

Redes de sociabilidad y circulación de ideas

En el contexto político ideológico reseñado anteriormente, en enero de 1933 se realizaron “Los cursos de Escuela Activa para maestros” bajo la organización de la Liga de la Nueva Educación y el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires que dirigía el doctor Juan E. Cassani. De ahí provienen las consideraciones “nacionalistas”, recogidas por Rubén Cucuzza (2017), que ofrece José Rezzano en la apertura de un curso:

El objetivo concreto a que apuntan estos cursos es el de facilitar en forma ordenada y sistemática la iniciación de parte de nuestros maestros de esa tarea nacional, vale decir, propia de nuestro pueblo, que llegue en definitiva a darnos la elaboración y la aplicación de un sistema educativo encuadrado en los principios generales de la nueva educación, pero con las características y relieves propios de nuestra personalidad nacional (Cucuzza, 2017: 319).

Nos interesa detenernos en estos cursos, según Cucuzza (2017) tanto los contenidos como las/os docentes que los llevaron a cabo demuestran la existencia de un grupo crítico escolanovista y espiritualista que ya ocupaba cargos de relevancia en el sistema: doctor Juan E. Cassani, “Los tests en la escuela primaria”; profesor Oscar Tolosa, “El plan Dalton y nuestra escuela”; Clotilde Guillén de Rezzano, “Los centros de interés y la técnica de la escuela activa”; José Mas, “Renovación de nuestro trabajo escolar”; Juan Mantovani, ”El Plan Jena y la reforma escolar alemana”; Salvador Aloise, “Algunas anomalías psíquicas del escolar”; José Rezano, “La didáctica de la escuela nueva” (Cucuzza, 2017: 320).

Como señalamos anteriormente, muchos de estos nombres aparecen en las críticas sobre los libros de Julia Crespo recogidas por la editorial Kapelusz y figuran como referencias en las lecturas y saberes pedagógicos que incluye en las conferencias que dicta en la Escuela Normal de San Nicolás en 1936, con el objeto de difundir el trabajo realizado en la Escuela Normal N°1 de la Capital.

El conocimiento de las propuestas escolanovistas no se agota en la traducción y adaptación al escenario local (Rodríguez y Petitti, 2021), sino que éstas se convirtieron en prácticas de experimentación que dieron sustento a diversas acciones de difusión a partir de la escritura por medio de publicaciones y conferencias.

En su primera conferencia Julia Crespo señala 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: 11).

A continuación, describe los ensayos pedagógicos que venía realizando en el primer grado superior a su cargo en la escuela y definió lo que ella entendía por Escuela Activa:

Es la escuela a la que el niño concurre con gusto porque no se le somete a la tortura del trabajo forzado y monótono. Es la escuela en la que impera la disciplina de la atención, que depende de la forma en que presenta los temas el maestro que estudia los intereses del niño. Activa porque el alumno deja de ser simple receptor, para convertirse en personaje alrededor del cual gira y se subordina todo: programa, horario, e intereses personales [...] (AE-C-ME-JCo1 f. 51-69: 4).

También en ella da indicios de los autores que lee y sobre los que sustenta su práctica pedagógica. Señala haber leído un artículo de la señorita Ana Berry, publicado por *La Prensa*, recupera lo que propone Juan Mantovani en su libro *Educación y plenitud humana*, cita fragmentos de las obras de Rousseau y de Piaget y, para finalizar la conferencia expone lo que leyó “en una de las tantas obras que se refieren al método Decroly: ‘La pedagogía Decroly no sólo es ciencia y conocimiento del niño, también es amor, es obra del corazón’” (Crespo, 1936a: 16-18).

La segunda conferencia es de carácter práctico y en ésta describe los procedimientos de enseñanza de las nociones de aritmética y geometría. Algunos autores en los cuales se apoya para su trabajo son “L. Artus Perelet en su interesante libro *El dibujo al servicio de la educación*; Sr. Gravis, profesor de la Universidad de Lieja; Geard Bonn, Montessori” (Crespo, 1936b: 8).

Estas tramas de relaciones y referencias nos permiten identificar las redes de sociabilidad de Julia Crespo y la circulación de ideas y propuestas pedagógicas renovadoras a las que accede a partir de ellas.

A modo de cierre

El estudio de la intensa labor desarrollada por Julia Crespo entre 1927 y 1937 en primer lugar permite observar una fuerte recepción y un amplio conocimiento de las propuestas escolanovistas europeas y estadounidenses que dieron sustento a sus prácticas pedagógicas y a su escritura.

En un principio como maestra del primer grado superior, aplicando un sistema de enseñanza basado en los “centros de interés” postulados por Decroly y,

luego, como maestra de cuarto grado de la misma escuela de aplicaciones, ensayando actividades propuestas por el Plan Dalton. Prácticas que le permitieron elaborar materiales didácticos, diseñar un nuevo mobiliario, escribir el libro de lectura *Motivos de la granja*, las guías metodológicas *Centro de interés: La Granja. Sugerencias para el maestro*, y posteriormente, los cuadernos de tareas basados en el Plan Dalton, todos publicados por la editorial Kapelusz.

Los recorridos que mencionamos nos permiten inferir que Julia Crespo conoció estas experiencias y propuestas innovadoras a partir de la circulación de obras especializadas, extranjeras y nacionales, fundamentalmente por medio de sus redes de sociabilidad entramadas en los puestos directivos del sistema.

En el recorrido de su trayectoria pudimos constatar las formas de articulación que realizó Julia Crespo entre la interpretación y la adaptación de las nuevas ideas en sus prácticas pedagógicas hacia el interior del aula, la reflexión sobre el desarrollo del método en sus prácticas de escritura y las propuestas metodológicas que difunde por medio de textos y conferencias.

Nos interesa remarcar la acción de esta maestra, como la de otras y otros docentes, en tanto productora y difusora de las ideas y prácticas, entendiendo que a partir de la experimentación pedagógica que llevó a cabo desde la escuela dispuso el escenario para que esos cambios se oficializaran en el sistema.

Podemos afirmar que Julia Crespo, mediante el uso de la escritura, por un lado, intervino indirectamente en los debates del campo pedagógico en el marco de la reforma de los planes de estudios y, por otro, se posicionó como autora de textos escolares y de innovación pedagógica en un mercado editorial en expansión.

Fuentes primarias

- Crespo, J. M. (1933a). *Motivos de la granja: libro de lectura para primer grado superior*. Buenos Aires: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. M. (1933b). *Centro de Interés: La Granja. Sugerencias para el maestro*. Buenos Aires: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. M. (1933c). *Daltonizando la escuela. Temas interesantes de Botánica*. Buenos Aires: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. M. (s/r). Alrededor del Plan Dalton.
- Espoile, R. (S/r). *Rondas breves y juegos imitativos para grados infantiles. Letra y realización pedagógica de Julia María Crespo*. Buenos Aires: Kapelusz & Cía.
- Crespo, J. (1934). *Rondas breves y juegos imitativos para grados infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz & Cía.

- Crespo, J. M. (1936a). Conferencia del 5 de agosto. Escuela Normal de San Nicolás, Provincia de Buenos Aires. Museo de las Escuelas. AE-C-ME-JCo1 f. 51-69.
- Crespo, J. M. (1936b). Conferencia del 6 de agosto. Escuela Normal de San Nicolás, Provincia de Buenos Aires. Museo de las Escuelas AE-C-ME-JCo1 f. 70-80.
- Atenas. *Revista de información y orientación pedagógica*, v(33), octubre. Madrid. Museo de las Escuelas AE-C-ME-JCo1 f. 36
- S/R (1933). *Motivos de la Granja*. Buenos Aires: Kapelusz & Cía. Museo de las Escuelas AE-C-ME-JCo1, f. 06-07.
- S/R (1933). *Algunos juicios*. Buenos Aires: Kapelusz & Cía. Museo de las Escuelas AE-C-ME-JCo1, f. 96-112.

Referencias

- Ayuso, M. L. y Landesman, G. (2019). La propuesta pedagógica para la formación de maestros en la primera Escuela Normal de Profesores de Buenos Aires: ensayos, iniciativas y convicciones de Adolfo Van Gelderen, su primer director (1874 -1890). *Anuario de Historia de la Educación*, 20(2), 5-29.
- Bertolotto, A. y Galak, E. (2025). The Forgotten Reform. On the Initiative, Success and Absence of the School Round Games (“rondas escolares”) as a Musical Proposal for Physical Education Classes (Argentina, 1910s). *Paedagogica Historica*, 61(6), 1-21. <https://doi.org/10.1080/00309230.2025.2474646>
- Bruno, P. (2016). Biografía, historia biográfica, biografía-problema. *Prismas. Revista de historia intelectual*, (20), Centro de Historia Intelectual-Universidad Nacional de Quilmes.
- Bruno, P. (2009). François Dosse. La apuesta biográfica. Escribir una vida. *Prismas. Revista de historia intelectual*, (13), Centro de Historia Intelectual-Universidad Nacional de Quilmes.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del Movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar* (pp. 93-134). Paidós.
- Carli, S. (2004). Escuela Nueva, cultura y política. En H. E. Biagini, (dir.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo xx. Tomo I. Identidad, utopía, integración (1900-1930)* (pp. 363-371).
- 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, maio/ago. Salvador, Brasil.
- Del Pozo Andrés, M. del M. y Braster, S. (2017). El Plan Dalton en España: Recepción y Apropiación (1920-1939). *Revista de Educación*, (377), 113-135, julio-septiembre.
- Dono Rubio, S. (2024). *Obras maestras. Rosario Vera Peñaloza y Clotilde Guillén de Rezzano. Experiencias alternativas de formación y prácticas docentes a principios del siglo xx*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Fernández, N. (2024). *El surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza. Fundamentos de su propuesta educativa*. Universidad Nacional de Cuyo/EA Ediciones. Mendoza.

- Frechtel, I. (2018). El maestro como sujeto de la renovación escolar en la reforma de los programas de 1936: crear consensos, formar una comunidad emocional. En P. Pineau, M. Serra y M. Southwell (eds.), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II* (pp. 95-107). Buenos Aires: Biblos.
- Frechtel, I. (2020). La reforma de programas escolares de 1936 en Argentina: prensa pedagógica y Escuela Nueva. *Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-18.
- Frechtel, I. (2021a). Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios. En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo e I. Frechtel (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 19-34). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Frechtel, I. (2021b). *La construcción de una sociabilidad pedagógica renovadora en la primera mitad del siglo xx en la Argentina. Conflictos, disputas y negociaciones en la circulación de la Escuela Nueva a través de la revista La Obra*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires.
- Frechtel, I. (2021c). Una apropiación del taylorismo en la pedagogía argentina. Las ideas y las propuestas de José Rezzano para organizar la escuela primaria. *RELAPAE*, (14), 65-76.
- Guillén de Rezzano, C. (1940). *Los centros de interés en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- González Bernaldo De Quirós, P. (2008). La “sociabilidad” y la “historia política”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Bibliothèque des Auteurs du Centre.
- Gvirtz, S. (comp.) (1996). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gvirtz, S. (2019). Escuela Nueva. En F. Fiorucci y J. Bustamante, *Palabras clave en historia de la educación argentina* (pp. 147-149). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Mosso, A. (2019). Maestras que escriben libros para sus alumnos. Argentina, principios del siglo xx. *Revista Páginas de Educación*, 12(2), 89-106.
- Mosso, A. (2022). *Maestras productoras de saberes. Prácticas de escritura, trabajo editorial y disputas intelectuales. Argentina, primeras décadas del siglo xx*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires.
- Palamidessi, M. (2006). El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 131-155). Buenos Aires: Siglo xxi.
- Pellegrini, M. (2017). Sensibilizar cuerpos para trabajar, sensibilizar cuerpos para consumir: la Escuela Nueva santafesina, Rosario, 1935-1950. *Cartografías del Sur. Revista de Ciencias, Artes y Tecnología*, (4), 137-159.
- Puiggrós, A. (dir.) (1992). *Escuela, Democracia y Orden*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. y Petitti, E. M. (2021). La Escuela Nueva en la Normal de Paraná: circulación transnacional de ideas y adaptaciones locales (1931-1937). *Educar em Revista*, 37.
- Rodríguez, L. (2021). Buenos Aires, ciudad de maestras: las Escuelas Normales de mujeres y la formación de una élite profesional femenina (1874-1940). *Resgate* 29, 1-30.
- Román M. S. (2021). Doctora y viajera: Celia Ortiz de Montoya, entre los discursos pedagógicos renovadores y los pliegues del viaje intelectual. En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo y I. Frechtel (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 51-61). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Trejo, M. B. (2023). Escuela Nueva y relato autobiográfico. Análisis de la trayectoria de Gerarda Scolamieri, una docente argentina. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 31-49. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.496>

- Trejo, B. (2025). Gestión estatal de la lectura y participación docente. Un análisis de la elección de libros escolares para 1934 (Consejo Nacional de Educación-Argentina). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(20), 64-78.
- Vital, S. y Spregelburd, R.P. (2016). La enseñanza inicial de la lectura por el método global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1965). *Polifonías Revista de Educación*, 5(9), 100-125. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/reduunlu/2256>