

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

**Maestros, pedagogos y sindicalistas. Los comunistas en la escuela de Sarmiento. Argentina 1918-1943.**

Christian Matamoros<sup>1</sup>, Rolando Álvarez Vallejos<sup>1</sup>

1)Universidad de Santiago de Chile (Chile)

Date of publication: October 23<sup>th</sup>, 2020

Edition period: October 2020-February 2021

---

**To cite this article:** Matamoros, C. (2020). Teachers, pedagogues and trade unionists. The communists in the Sarmiento school. Argentina 1918-1943. *Social and Education History*, 9(3), 278-300. <https://dx.doi.org/10.17583/hse.2020.5049>

**To link this article:** <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2020.5049>

---

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CCAL).

# **Teachers, Pedagogues and Trade Unionists. The Communists in the Sarmiento School. Argentina 1918-1943**

Christian Matamoros  
*Universidad de Santiago de Chile*

Rolando Álvarez Vallejos  
*Universidad de Santiago de Chile*

## **Abstract**

---

The objective of this article is to characterize the experience developed by the Argentine communist teachers during the years 1918-1943 in their political-ideological, educational and union aspects. A part of the historiography has highlighted the debts of these teachers with mechanistic positivism, those that their canonical text would have had in the work of Anibal Ponce Education and class struggle. Thus, they would have rejected all kinds of pedagogical renewal associated with the New School movement, rescuing instead the ideas of liberalism defended by Domingo Faustino Sarmiento. From the analysis of the texts of the communist pedagogues, their educational experiences and their union participation, we seek to explain how these educators did develop renovating experiences in education, but not associated with ideal looks of the school, but from a vision of society, and the school, dyed by the class struggle.

---

**Keywords:** Argentine communist teachers, New School, Sarmiento, Class struggle, history of education.

# **Maestros, Pedagogos y Sindicalistas. Los Comunistas en la Escuela de Sarmiento. Argentina 1918-1943**

Christian Matamoros  
*Universidad de Santiago de Chile*

Rolando Álvarez Vallejos  
*Universidad de Santiago de Chile*

## **Resumen**

---

El objetivo de este artículo es caracterizar la experiencia desarrollada por los maestros comunistas argentinos durante los años 1918-1943 en sus aspectos político-ideológicos, educativos y sindicales. Una parte de la historiografía ha destacado las deudas de estos maestros con el positivismo mecanicista, las que habrían tenido en la obra de Aníbal Ponce *Educación y lucha de clases* su texto canónico. Así, habrían rechazado todo tipo de renovación pedagógica asociada al movimiento de la Escuela Nueva, rescatando en cambio las ideas del liberalismo defendidas por Domingo Faustino Sarmiento. A partir del análisis de los textos de los pedagogos comunistas, de sus experiencias educativas y de su participación sindical buscamos explicar cómo estos educadores sí desarrollaron experiencias renovadoras en educación, pero no asociadas a miradas ideales de la escuela, sino desde una visión de la sociedad, y la escuela, teñida por la lucha de clases.

---

**Palabras clave:** maestros comunistas argentinos, Escuela Nueva, Sarmiento, Lucha de clases, historia de la educación.

La historia de la educación representa una fértil área para la historia política, pues existe un importante desarrollo ideológico en este ámbito, motivado por las políticas educativas, pero también por temas de asociatividad, cosmovisiones, etc. La presencia de la izquierda en las organizaciones docentes ha comenzado a ser estudiada recientemente a nivel sudamericano (Matamoras, 2019a) existiendo algunas contribuciones interesantes en el caso argentino, las que se han concentrado por lo general en el periodo de 1920-1930 (Caruso, 1993; 1995a; 1995b; 1999; Visacovsky, 2017; Cammarota, 2019) y 1960-1970 (Rodríguez, 2017, Vital, 2018). Sobre el sindicalismo docente ha existido un importante abordaje, enfocado en provincias específicas, respecto a los años 1928 y 1930 (Ascolani, 2011; 2013), quedando las décadas siguientes en un notorio vacío investigativo, retomado mayormente desde el periodo de 1973 en adelante. Por su parte, la bibliografía sobre el Partido Comunista de la Argentina (PC) y su presencia en el mundo sindical se ha concentrado en el mundo obrero y no en un sector identificado con las capas medias como los docentes (Camarero, 2007). En este artículo plateamos un abordaje que conjuga la historia de la educación, la historia política y los estudios sindicales, con la pretensión de discutir las características pedagógicas y militantes de los docentes identificados con las ideas comunistas. A esto le subyace una comprensión de sus identidades no de forma homogénea, sino diversas, con cambios y continuidades históricas, las que requieren necesariamente un abordaje múltiple para ser indagadas.

El objetivo que perseguimos es caracterizar la experiencia desarrollada por las y los maestros comunistas argentinos durante los años 1918-1943 en sus aspectos político-ideológicos, educativos y sindicales. Este grupo de comunistas experimentó procesos diversos al resto de la militancia en cuanto a su inserción social (sindical, institucional, etc.). Tal como ha mostrado Hernán Camarero (2007), a pesar de sufrir muchos años de persecución, el comunismo argentino tuvo, desde su nacimiento en 1918, un importante crecimiento en talleres, fábricas, sindicatos y entidades socio-culturales. Esto hasta el golpe de Estado de 1943, el que anticipó la llegada de Juan Domingo Perón al gobierno. Desde esa fecha se redujo la presencia en el mundo obrero, el que mayoritariamente pasó a identificarse con el peronismo. En el ámbito de los educadores la situación fue distinta, pues los resultados organizativos a nivel nacional, propiciados por dirigentes comunistas, fueron muy a contrapelo del movimiento sindical, por el sectarismo obrerista del

denominado periodo de “clase contra clase” (1928-1935), como también por la represión de la llamada “década infame” (1930-1943). Este recorrido estuvo atravesado por los debates pedagógicos desarrollados por los maestros comunistas, quienes tuvieron en muchas ocasiones mejores resultados en sus experiencias pedagógicas que en la construcción de un sindicalismo docente.

Este artículo está estructurado a partir de una serie de preguntas claves, como son: ¿cuál fue la presencia del PC en los docentes durante el periodo? ¿qué cambios históricos atravesaron estos maestros? ¿de qué forma desarrollaron un pensamiento pedagógico creativo o reproductor respecto a las “directrices” trazadas por la Unión Soviética (URSS)? ¿cómo se articuló el ejercicio sindical de quienes desarrollaron experiencias de renovación pedagógica?

Una parte importante de la historia de la educación argentina ha dado cuenta de los aspectos dogmáticos y mecanicistas de las organizaciones de izquierda en temáticas educativas (Puiggrós, 1983; Caruso, 1999). Estas críticas subordinan las posiciones pedagógicas del comunismo argentino al normalismo y al positivismo, propio de sus sesgos europeizantes<sup>1</sup>. Si bien Marcelo Caruso (1993; 1995b; 1999) acierta en su análisis respecto a determinados casos y situaciones, deja en una penumbra lo ocurrido con la no despreciable presencia del comunismo criollo en los educadores, ya sea a nivel de maestros primarios o en pedagogos. Independiente que la voz oficial del PC calzaba bien con las mencionadas críticas, a nivel de la militancia comunista se encuentran experiencias difíciles de encasillar en el modelo oficial y que rompen el dogma. Esto ha sido matizado por algunos autores (Cucuzza, 2007; Visacovsky, 2017), dando cuenta de la importante cantidad de pedagogos comunistas que se identificaron con algunos aspectos del movimiento de la Escuela Nueva o escolanovismo<sup>2</sup>, muy en boga en la primera mitad del siglo XX. La Escuela Nueva acuñó ideas democratizantes para el aula, poniendo en el centro al niño y no al maestro, como lo hacía la tradición normalista, enfocándose en metodologías innovadoras y activas.

Nuestra hipótesis señala que las reflexiones y prácticas discursivas de los maestros comunistas, no se limitaron a una reproducción de la línea oficial de la URSS, ni a la inflexibilidad propia del PC criollo, sino que asumieron la línea oficial de forma creativa, no exenta de conflictos, debates, incoherencias y acoples. Esta hipótesis se ejemplifica en la interesante combinación en la recepción de las políticas educativas trazadas por Domingo Faustino

Sarmiento, Aníbal Ponce y diversos exponentes de la denominada Escuela Nueva. En este caso, la figura de Ponce fue medular para otorgar coherencia a la línea política del PC con los debates propiamente educativos, identificando como central el hecho de no entender la escuela como un espacio ajeno a la lucha de clases.

### **Las Primeras Generaciones de Maestros Comunistas**

Las repercusiones de la revolución rusa de 1917 se hicieron sentir en los maestros argentinos. Un sector importante de militantes del Partido Socialista (PS), incluyendo docentes, emprendieron caminos propios y en 1918 fundaron el Partido Socialista Internacional, rechazando el respaldo del PS local a las burguesías criollas en el conflicto de la primera guerra mundial, adoptando posteriormente el nombre de Partido Comunista.

En ambos partidos, socialista y comunista, los maestros se destacaron en su interior, especialmente desde sus primeros años. Así ocurrió en el PC con la figura de Rodolfo Ghioldi, uno de los fundadores del partido en 1918. Ghioldi egresó de la Escuela Normal en 1916 y desde 1913 pertenecía a la Juventud Socialista. Rápidamente se transformó en un importante dirigente del PC en momentos en que ejercía la docencia y pregonaba un encendido internacionalismo, llegando a ser secretario general entre 1918 y 1924. Al ingresar a la docencia se afilió a la Liga Nacional de Maestros, en momentos donde la revolución rusa comenzaba a causar repercusiones. En ese contexto, los jóvenes normalistas que se escindieron del PS tuvieron su bautismo en la lucha gremial en 1919, cuando la huelga de las maestras mendocinas, nucleadas en la Asociación Maestros Unidos de Mendoza, recibió el apoyo de la Liga Nacional de Maestros, con Rodolfo Ghioldi como delegado (Ferreira, 2015).

La impronta de este joven dirigente se materializó en el vínculo con las dos principales dirigentes de la huelga: Florencia Fossatti y Angélica Mendoza. Fossatti ingresó al PC en los años siguientes, mientras que Mendoza lo hizo de forma rápida, para en 1925 liderar una fracción revolucionaria maximalista denominada “los chispistas” (Oriolo, 1994; Arévalo, 1983). Este importante acercamiento al sindicalismo docente provincial generado por Ghioldi le llevó a ser despedido de su puesto de maestro ese mismo año. La Liga Nacional de Maestros logró su reincorporación en 1921, pero unos meses después fue

nuevamente exonerado, dedicándose desde entonces por completo a la actividad política y el periodismo militante (Azcoaga, 1999).

Durante gran parte de la década de 1920, el PC se expandió hacia sectores intelectuales, como fue la figura de Aníbal Ponce, pero también hacia el mundo obrero, quedando el ámbito docente rezagado frente a esos avances, debido principalmente a que en el mundo docente la denominada política de “clase contra clase” (1928-1935) fue vista como una práctica sectaria. Esta política fue asumida por los Partidos Comunistas sudamericanos y también por los docentes que militaban en ellos, lo que implicó un llamado a la “proletarización”, insertarse en las organizaciones obreras y distanciarse de los sectores socialdemócratas, por ser estos aliados de la burguesía. Esto no impidió que durante este periodo destacadas educadoras se acercaran al PC, especialmente por la atracción de las experiencias educativas soviéticas.

Bajo esta política, las tensiones entre los maestros comunistas y socialistas se hicieron cada vez más fuertes. En ese clima de enfrentamiento se realizaron en 1928 en Leipzig, Alemania, las “Jornadas Pedagógicas” organizadas por la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza (ITE), rama de educadores de la órbita soviética fundada en 1922 por delegados sindicales europeos a iniciativa de la Federación Unitaria de la Enseñanza de Francia y reforzada en 1924 con el ingreso de los maestros de la Unión Soviética. En Leipzig se trazaron líneas respecto a una “pedagogía proletaria”, que ponía en el centro al niño, pero al niño proletario, distanciándose del idealismo ilustrado y de la Escuela Nueva que, siguiendo a Rousseau, ponía en el centro al niño en general. Ahora se buscaba superar esa pedagogía “abstracta” por una basada en la lucha de clases.

Los resultados de dichas jornadas se divulgaron en español en 1930 a partir de una versión preparada en Francia (*Pedagogía proletaria*, 1930), mientras que en algunos países que ya habían logrado conformar una sección local de la ITE, como Chile y México, se editaron versiones más reducidas o específicas de algunos autores, como el ruso Moisey Pistrack, tendientes a su masificación. Entre los pedagogos soviéticos más destacados se reproducían las intervenciones de Pinkiévitich y los informes enviados de Pistrack, Chulguin, y S.T. Chatsky, además del francés Célestin Freinet y el alemán Ernst Hierl (*Pedagogía Proletaria*, 1930). En lo que coincidían estos pedagogos comunistas era en la importancia que debía tener la educación para el trabajo inserto en una pedagogía popular y moderna, materializando

algunas de las tesis de Nadezhda Krúpskaya respecto a la educación politécnica. Si bien la obra de autores como Freinet puede ser considerada con todo mérito parte de la Escuela Nueva, este tomaba distancia de esta respecto a que los proyectos escolanovistas disfrutaban de condiciones económicas y ambientales muy favorables, lo que no ocurría en las escuelas públicas. Pistrack por su parte, era claro en señalar que parte importante de dichas escuelas se terminaban transformando en establecimientos para niños de la burguesía o terminaban renunciando a sus principios políticos, para limitarse en sus fines exclusivamente pedagógicos. Por el contrario, su llamado era a transitar de los problemas pedagógicos a los problemas sociales, pues toda reforma pedagógica está ligada necesariamente a la transformación fundamental de las relaciones sociales. Por esto, distanciándose de la Escuela Nueva, y del anarquismo, buscaba evitar las experiencias del socialismo utópico aplicadas a la escuela, es decir, concebir a esta como posible de una sustracción total al sistema capitalista y a la lucha de clases. En este sentido, la experiencia soviética, al menos durante la década de 1920, fue llamativa para un sector de los socialistas, comunistas y anarquistas argentinos, pues la URSS era el único país donde las escuelas experimentales eran obra del Estado y no de iniciativas privadas.

Estas diversas experiencias innovadoras propiciadas por la URSS terminaron siendo asfixiadas a partir de la posguerra por la elevación a una categoría universal de la experiencia de Antón Makarenko, la cual respondía a un contexto bastante específico de niños proletarios delincuentes, y no a una escuela común obrera. Makarenko ponía en el centro los aspectos disciplinares, cuestión que había intentado desplazar Freinet, quien apeló a una nueva disciplina no coercitiva, que sirviese para la liberación. Para esto Freinet rescató numerosas metodologías de autores de la Escuela Nueva, en especial los “centros de interés” de Decroly, el Plan Dalton, el método de Winetka, la imprenta en la escuela (método creado por Freinet), el método Cousinet del trabajo libre por grupos y la Escuela del Trabajo ruso (*Pedagogía proletaria*, 1930). Ahora bien, este debate a nivel europeo se logró expandir por el resto del mundo a partir de las secciones locales de la ITE, pero que en el caso argentino solo lograron una estructuración pequeña, por lo que su difusión pública fue menor. En cambio, se tuvo mayor acceso a las ediciones españolas, como las traducciones madrileñas de editorial Aguilar, donde apareció en 1930 el libro de A. P. Pinkievich “La nueva educación en la Rusia



Soviética” y en 1933 la obra de Fridman “Problemas de pedagogía marxista”. Intelectuales como Aníbal Ponce, que había visitado Europa en dos ocasiones, tenían acceso a algunas de estas obras, al igual que a las de la Escuela Nueva, principalmente mediante la *Revista de Pedagogía* de Madrid. Esto llevó a que en la revista *Dialéctica*, dirigida por Ponce, se publicara el texto “La instrucción pública bajo la Comuna” del maestro rural y sindicalista francés Maurice Dommanget (nº2, abril 1936) y el ensayo “El proletariado y la educación” de B. Gruzdev, (nº 3, mayo de 1936). Ponce, en unos “Comentarios Marginales” a ambos artículos declaró que Gruzdev era, en ese momento, el mejor conocedor del pensamiento pedagógico de Marx y Engels (Ponce, 1936). Este ensayo de Gruzdev estaba muy en sintonía con *Educación y lucha de clases* al destacar el carácter de clase de la educación, caracterizando los intentos de crear un espíritu nuevo al interior de la escuela burguesa como una deuda con el utopista Robert Owen.

Ahora bien, la mayor expresión de la política de clase contra clase se vivió en los enfrentamientos de los maestros comunistas con la Convención Internacional de Maestros, iniciativa de unificación sindical a nivel sudamericano liderada por sectores libertarios y socialistas (Ascolani, 2013), los que decidieron dar vida a la Internacional de Maestros Americano (IMA). Tras la primera Convención (1928), la que rechazó adherirse a la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza vinculada a la órbita soviética, los comunistas atacaron al dirigente docente argentino Julio Barcos por sus cercanías, personales e ideológicas, con los maestros libertarios de Chile que habían establecido un trabajo conjunto con la dictadura de Ibáñez (Barcos, 1928). Para la segunda Convención de la IMA, realizada en 1930 en Montevideo, los comunistas volvieron a quedar en minoría, lo que no impidió que llamaran a distanciarse de la IMA, “organizando la verdadera Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza de América, combativa, enérgica, clasista, que sea un arma poderosa en nuestras manos puesta al servicio de la liberación definitiva del proletariado” (Lavalle, 1930). Esto llevó a que con posterioridad a 1930, se estructuraran secciones de la ITE, además de Uruguay, en Argentina, Chile, Ecuador, Perú, México y Brasil, siendo, en casi todos los casos, muy minoritarias. Esto último impidió que en Argentina los maestros comunistas formaran un sindicato “clasista” paralelo, como ocurrió en algunos países.

### **Ponce: el Maestro, el Camarada**

Aníbal Ponce (1898-1938) representa la principal figura del intelectual comunista argentino (Petra, 2013; Visacovsky, 2017) y una autoridad en temas educativos. Su formación provenía del positivismo, especialmente de la obra del socialista José Ingenieros, del cual fue amigo y discípulo. Pero tras la revolución bolchevique, Ponce comenzó un proceso que lo llevó a acercarse al marxismo e ingresar al PC, donde en la década de 1930 se transformó en una de sus principales figuras. La obra de Ponce revistió diversas temáticas, donde tuvo una especial dedicación el ámbito educativo, destacándose los trabajos dedicados a la figura de Sarmiento (*La vejez de Sarmiento*, 1927 y *Sarmiento, constructor de la nueva Argentina*, 1932), pero principalmente *Educación y lucha de clases*, publicado en 1937, el cual se transformó en los años siguientes en una obra canónica para el magisterio comunista, no solo de Argentina sino de toda Latinoamérica.

*Educación y lucha de clases* se elaboró a partir de las conferencias dictadas por Ponce en 1934, y publicadas por primera vez en Buenos Aires y México en 1937. Sin duda que representa la obra más difundida, junto a *Humanismo burgués y humanismo proletario* (1938), del intelectual comunista. En ella recogió el recorrido histórico de los sistemas educativos, resaltando las diversas perspectivas pedagógicas (Ponce, 1972). La estructura lineal de la obra es un ejemplo de historia marxista de la educación en “clave etapista”, donde prácticamente replicó el orden temporal de tratamiento dado por Engels en *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Desde esa mirada, Ponce se concentró en realizar una dura crítica a las ideas pedagógicas europeas y al carácter reproductor de la educación, anticipando posiciones que décadas después tendrían autores como Althusser o Bourdieu (Visacovsky, 2017).

La adopción de Ponce como referente “oficial” del PC no creó un ethos monolítico en los docentes comunistas. Los diversos escritos de Ponce resultan difíciles de analizar como un todo, por sus modificaciones temporales, motivadas principalmente por su progresiva adscripción al marxismo y por los cambios políticos internacionales de la década del ‘30. Esto es bastante importante en lo relativo a su rescate inicial de la figura de Sarmiento por su defensa de la “instrucción pública”, su rol modernizante y laico (Ponce, 1932). En cambio, en *Educación y lucha de clases* la figura de

Sarmiento casi no aparece mencionada, a pesar de seguir compartiendo su mirada “normalista” de la instrucción pública.

Junto a estos cambios, en Ponce hubo continuidades respecto a sus influencias positivistas, las que se combinaron con una lectura mecanicista del marxismo, lo que ha sido criticado por diversos historiadores (Puiggrós, 1983; Caruso, 1999). En realidad, lo que subyacía en la interpretación histórica de Ponce fue una identificación absoluta de la educación con el carácter reproductivista de esta. Este materialismo mecanicista, cercano al positivismo de Ingenieros y la II Internacional, se mezclaba con una historización centrada en el análisis de clase, propio de la línea política de clase contra clase, donde todo tipo de influencia burguesa, como la Escuela Nueva, representaban concesiones a los sectores reaccionarios. *Educación y lucha de clases* fue vital en difundir la tesis de que las posibilidades de una escuela nueva solo serían posibles en una sociedad nueva, sin clases sociales o cuando el Estado fuera administrado por la clase proletaria (Ponce, 1972). De esta forma, la subordinación del sistema educativo a la situación de la lucha de clases limitaba la escuela a la mera reproducción, pues es un aparato que meramente refleja las aspiraciones de la clase dominante.

La influencia de Ponce fue avanzando en los profesores comunistas hasta transformarse en canon. A medida que el PC adoptaba posiciones deudoras de la URSS, los debates pedagógicos de la década de 1920 sobre *las experiencias soviéticas* fueron desapareciendo. Caruso ha señalado que la influencia de Ponce, a pesar de no haber sido completa, fue suficiente para “tener a raya a los educadores más radicalizados y vinculados al escolanovismo que el PCA atraía” (1999, p. 128).

No obstante, consideramos que es erróneo interpretar que la figura canónica de Ponce se haya experimentado de forma homogénea. Numerosos educadores comunistas argentinos desarrollaron aspectos renovadores de la Escuela Nueva, sosteniendo una posición heterogénea frente a esta (Camarero, 2011), pero siempre configurándose desde la perspectiva de entender la escuela como inserta dentro de la lucha de clases, cuestión que estaba en el corazón de la obra de Ponce. De esta forma se entiende que, hasta al menos la década de 1930, convivieron en los maestros comunistas la búsqueda de cientificidad pedagógica con las ideas del escolanovismo, siguiendo especialmente las iniciativas experimentales de la maestra Olga Cossettini, cercana al socialismo liberal (Cossettini, 1941). Sin embargo, fue

durante la década de 1930 cuando se dividió el magisterio escolanovista argentino entre los que adoptaron posiciones liberales y laicas, y aquellos que dirigieron sus pasos hacia la institucionalidad del Estado, pues desde ahí buscaban modificar los destinos de la patria (Pita, 2012). Los comunistas no tomaron una posición en bloque, pero se vincularon mucho más con el laicismo liberal.

A pesar de que las posiciones pedagógicas de Ponce fueron elaboradas en el periodo radicalizado de clase contra clase, su publicación y repercusión aumentó cuando ya había operado un viraje hacia posiciones más moderadas, en línea con la creación de Frentes Populares. Ahora el objetivo principal era detener el fascismo, por lo que las distancias irreconciliables con los sectores socialistas y centristas debían ser superadas, mientras que el proceso revolucionario debía adoptar diversas etapas lineales. En este sentido, la obra de Ponce y su etapismo, se presentó como de gran utilidad para sustentar la resistencia a los embates reaccionarios iniciados en 1930, pero al mismo tiempo, dio cuenta de lo que sería una tradicional moderación del PC argentino, al reforzar las posiciones cercanas al liberalismo, rescatando a Sarmiento como referente pedagógico. Esto último estaba en sintonía con el rescate que llevaron a cabo diversos Partidos Comunistas del mundo respecto a procesos y efemérides propias de la conformación de los Estados nacionales. Así, la figura de Sarmiento reforzaba la imagen de una cierta burguesía nacional progresista que estableció una educación primaria obligatoria, laica y popular, por lo cual su rescate era una forma de resistir los ataques de los sectores reaccionarios que pretendían darle mayor importancia a la educación privada y católica (Ponce, 1972). En clave etapista, estos ataques representaban un retroceso para los objetivos comunistas (Ponce, 1932).

Además de esto, la figura de Ponce representó un refuerzo de la figura del pedagogo comunista más cercano al intelectual y no al “trabajador de la educación”, como se había buscado en el periodo de clase contra clase. Esta situación dificultó una adhesión completa de los docentes comunistas al canon de Ponce, y puso además un serio obstáculo para vincularlos con el movimiento obrero, al fortalecer los aspectos reflexivos por sobre los organizativos (sindicales). Esta subvaloración de las temáticas de tipo gremial diferenció al comunismo docente argentino del resto de los países sudamericanos donde existían tradicionales fuerzas comunistas en el magisterio insertas en el sindicalismo (Matamoros, 2019a).

### **La Situación Durante la Década Infame (1930-1943)**

El golpe de Estado que derrocó al presidente radical Hipólito Yrigoyen en 1930 inició un periodo de 13 años caracterizado por una restauración conservadora que incluyó la represión a los sectores reformistas y progresistas. Esto incluyó a los comunistas, lo que fue particularmente duro en el sistema educativo, donde se inició una reacción antiliberal comandada por la iglesia católica, con un profundo anticomunismo de los diversos gobiernos, intentando eliminar el corazón de la ley 1420 de la década de 1880, que había establecido una escuela laica y universal (Cammarota, 2019). Esto se produjo en instantes en que recién comenzaba a despuntar una segunda generación de maestros comunistas, donde se destacaron Berta Perelstein de Braslavsky, Rosa Weinschelbaum de Ziperovich, Luis Iglesias y Anunciada Mastelli.

Sobre este grupo de educadores, se ha destacado la importancia de su ascendencia judía, lo que se manifestaba en la centralidad que le daban a la reflexión pedagógica e intelectual, recogiendo vertientes como la cultura idishista europea, la pedagogía colectivista soviética, la Escuela Nueva y el normalismo criollo, conformando una “pedagogía híbrida” que también tuvo entre sus fuentes de inspiración a Ponce (Visacovsky, 2017). No obstante, esto no fue exclusivo de las maestras comunistas de ascendencia judía, sino que fue común en los educadores más destacados vinculados al PC, judíos y no judíos, como fue el caso de Luis Iglesias. Por otro lado, varias de estas maestras tuvieron una importante participación en el feminismo argentino, como Perelstein, Fossatti y Mendoza (Alvarado, 2016; Becerra, 2020).

La particularidad de estos maestros fue que la mayoría se inició en la docencia durante los últimos años de la política de clase contra clase y fueron exonerados en momentos en que se publicó *Educación y lucha de clases*. Pero en paralelo llevaron a cabo experiencias pedagógicas innovadoras, en sintonía con el escolanovismo, siguiendo el ejemplo de las hermanas Cossettini y de Florencia Fossatti. Esta última inició en 1931 un proceso de experimentación pedagógica desde su cargo de directora en la escuela “Presidente Quintana” en Mendoza (Fossatti, 1959). Independiente de haber desarrollado estas prácticas escolanovistas, las que según Ziperovich (1992) habrían sido implementadas principalmente durante la década del '30 por socialistas y

comunistas, estos se distanciaron de adscribir completamente a los cultores de la Escuela Nueva, pues sostuvieron una visión de la sociedad, y la escuela, dividida en clases sociales. En ese sentido, se relacionaron de mejor forma con algunos exponentes de la pedagogía comunista europea, como Freinet. Además, estos pedagogos defendieron durante décadas las premisas básicas de la escuela popular trazada por Sarmiento, en especial desde los '30, cuando esta fue atacada por las políticas católicas restauracionistas. Esta defensa de Sarmiento y del laicismo era mucho más coherente con la política desarrollada por el PC desde 1935 sobre los Frentes Populares, con uno de los gradualismos y etapismos más fuertes de Latinoamérica.

En el ámbito de las asociaciones docentes, el golpe de Estado de 1930 y el atraso de sueldos aplicado a todos los empleados públicos, provocaron varias huelgas provinciales y presionaron para la conformación de un gremio de nivel nacional (Cucuzza, 2007). Esto llevó a que en 1931 diversas organizaciones de Capital se agruparan en el Frente Único del Magisterio Argentino, al que se sumaron en los años siguientes varias organizaciones provinciales, llegando a sumar a 30 asociaciones y 17 mil maestros. A pesar de que en 1934 se realizó su Primer Congreso Nacional de Educadores, donde quedó manifiesto su modelo legalista del gremialismo, el Frente fue más que nada una organización formal (Ascolani, 1998/1999). Las posiciones liberales positivistas de los socialistas y otras renovadoras, quedaron de manifiesto en enero de 1940, cuando se realizó el IV Congreso, donde se abogó por “una escuela neutral y científica” y por el fomento “a las escuelas nuevas, de ensayo”, entre otras cosas (Hombre de América, 1940). Esto era coherente con el hecho que, en todo este proceso, los principales dirigentes magisteriales fueron el socialista Atilio Torrassa y el ex anarquista Julio Barcos. Como podemos ver, el escolanovismo argentino estuvo estrechamente vinculado al nacimiento del sindicalismo docente (Padawer, 2008; Puiggrós, 2018), un ámbito natural, pero no exclusivo, de orientación de los maestros comunistas.

Los intentos comunistas por construir un gremio de nivel nacional se extendieron durante los años siguientes, teniendo un hito importante en el Congreso de Tucumán de 1943 donde se constituyó la Unión Argentina de Maestros (UAM). Esta fue una interesante manifestación de la política de Frentes Populares, pero que tampoco alcanzó la unidad nacional efectiva, pues sus objetivos se vieron severamente limitados por el nuevo golpe de Estado de ese año, el que sería la antesala de la llegada de Perón al poder.

### ¿Educación como Reflejo o Escuela Nueva?

Consideramos que en el ámbito pedagógico el juicio sobre los maestros comunistas como meros reproductores de un mecanicismo positivista es erróneo. Los educadores del PC desarrollaron propuestas pedagógicas vanguardistas, recogiendo en primer lugar aportes de la psicología del niño y la psicopedagogía, los que tuvieron su primer antecedente en las obras de Aníbal Ponce *La evolución de la inteligencia infantil* (1930) y *Problemas de psicología infantil* (1931). Además, Florencia Fossatti, al menos desde 1931, comenzó a utilizar aportes de la psicopedagogía en la creación de metodologías propias. Esta relación con la psicología no fue algo exclusivo de los comunistas vernáculos, sino que sucedió en diversos países como Alemania y Francia. Henri Wallon (1879-1962), psicólogo educativo francés, fue un destacado representante de esta perspectiva. Simpatizante del PC desde los '30, se afilió al partido en 1942, también como resultado de la política de los Frentes Populares, en momentos de prestigio comunista por el triunfo de la resistencia al nazismo. Lideró el Grupo Francés para la Educación Nueva, la Sociedad Francesa de Pedagogía y presidió la Federación Internacional de Sindicatos de la Enseñanza (FISE) desde 1949, siendo que ya desde mediados de los '30 había sido dirigente de su antecesora ITE. Wallon rescataba algunas ideas de autores escolanovistas como Ovidio Decroly, pero denunciaba que las ideas de María Montessori y John Dewey adolecían de una perspectiva dialéctica, al establecer una oposición abstracta, sin relación, entre el individuo y la sociedad (Olano, 1993). Ponce fue el primer difusor de la obra de Wallon en Argentina, tras haberlo conocido en 1929 en París y desde esa fecha acogió sus aportes en las clases y mantuvo una fuerte admiración (Ponce, 1970). Luego, desde 1946 comenzaron a publicarse en Argentina diversas obras de Wallon, principalmente por las editoriales Futuro y Lautaro, especializadas en pedagogía o vinculadas al comunismo local. La mayor manifestación de la influencia de Wallon en los pedagogos argentinos lo representa Berta Perelstein, quien en 1948 ingresó a estudiar en el Instituto de Psicobiología del Niño de la Universidad de París, dirigido por Wallon. De esta forma, Perelstein retomaba los estudios de psicología educativa que debió suspender al ser exonerada en 1936 y que le llevaron a fundar en 1943 el Instituto Argentino de Reeducación, donde buscó disputar a las corrientes médicas el tratamiento de los problemas de aprendizaje que emergían en niños

de las escuelas. Ana Diamant (2016) caracteriza la obra de Perelstein como “de revisión de los postulados de la escuela nueva tradicional hacia la escuela nueva con sesgos politécnicos, con clara influencia de la pedagogía soviética, en la que se destaca el valor del trabajo, las conductas socialmente valoradas y la relación entre la escuela y la vida” (pp. 25-26). A partir de esa influencia, su foco está puesto en el acceso igualitario a la alfabetización, para evitar la deserción de la escuela pública.

Por otro lado, Florencia Fossatti rescató varios aspectos innovadores de la Escuela Activa: aprender haciendo, aprender jugando, etc., a partir de referentes como Helen Parkhurst y los procedimientos de Winnetka, al igual que los de María Montessori y algunos educadores brasileños (Alvarado, 2016). La influencia de Montessori surgió cuando esta, en marzo de 1927, dictó conferencias y cursos experimentales en Buenos Aires, a los que asistieron varias fundadoras del Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era, incluida Fossatti. Situación similar ocurrió con la visita de Adolphe Ferrière a varias ciudades argentinas durante 1930 (Fossatti, 1959). No obstante, en una reseña a su libro *Alegato Pedagógico* aparecida en el órgano latinoamericano de la FISE, por un lado, rescataron su experimentación de métodos modernos de enseñanza, pero criticaron su actitud “un tanto romántica que sobreestimaba la acción redentora de la educación, como fuerza capaz de crear por sí sola una nueva realidad” (Educadores del Mundo, 1959). Sin embargo, la misma Fossatti aclara que se distancia de la orientación epistemológica del pragmatismo de Dewey, pues “nuestra concepción de la escuela popular, nos apartó en los hechos, del pragmatismo deweyano, que plantea para la infancia y adolescencia de las clases laboriosas, una educación puramente intuitiva y practicista, sin vuelo intelectual, dislocando así el objetivo y proceso correspondiente de la educación integral (...) que la delineó la ley 1420” (Fossatti, 1959, p. 38). Este reconocimiento de Fossatti da cuenta de la síntesis lograda entre las experiencias pedagógicas innovadoras, la cosmovisión clasista de Ponce y los aspectos universalizantes de Sarmiento (ley 1420).

Este último punto también era valorado por Anunciada Mastelli (1946) quien rescató de la ley 1420 su “aura liberal y progresista que sopló con fuerza después del abatimiento de la tiranía de Rosas”. Para los comunistas, el carácter laico del sistema educativo, logrado a fines del siglo XIX, se presentaba como una potente herramienta para combatir la estructura semifeudal presente en algunas provincias. Mastelli apelaba a una educación



con una “participación activa del niño en la vida de la comunidad escolar, que lo aleje del papel puramente receptivo que la actual organización le asigna” lo que la acercaba a los principios de la escuela activa, pero que se diferenciaba en apelar, marxistamente, a que “deberá la escuela estar incrustada en el ambiente social en que se halla, participando de sus latidos” (Mastelli, 1946). Sobre Mastelli, Rubén Cucuzza esbozó una caracterización por practicar una suerte de “escolanovismo marxista” (Arata et.al., 2009), el que consideramos que sería más apropiado llamarlo como “escolanovismo clasista”, por su centralidad en la relación educación-trabajo y en la comprensión de la sociedad dividida en clases sociales.

La labor pedagógica de Luis Iglesias también es interesante de analizar. En 1957 publicó *La Escuela Rural Unitaria*, donde sintetizó sus experiencias metodológicas de cerca de 20 años en una escuela rural bonaerense, unidocente y con profundas dificultades económicas. La experiencia de Iglesias partía de una ordenación funcional de los medios de trabajo con los que contaba el maestro en la sala, con un predominio de la enseñanza visual y con los contenidos asimilados a la experiencia concreta y material de los propios estudiantes, lo que lo acercaba directamente a educadores soviéticos como Makarenko y Pinkievitch o el francés Freinet, pero también a las obras de Pestalozzi y Rousseau. El mismo Iglesias explicaba que su técnica de trabajo no responde a un método específico ya conocido, ni tampoco es la suma parcial o total de algunos de ellos (Iglesias, 1957, p. 10). En palabras de su amigo socialista Juan Ricardo Nervi (2005, p. 99), en el ejercicio pedagógico de Iglesias los protagonistas eran los niños, pero “asistidos por un guía didáctico co-participativo, interviniente cauteloso en un no-directivismo fundado en la autonomía creadora, en freinetiana autogestión precoz, en libertad con sentido y contenido integrador”, concibiendo al trabajo escolar como el ensamble educativo del trabajo manual e intelectual.

Algunos autores, al analizar a estos pedagogos los han desmarcado de las teorías escolanovistas, situando sus experiencias experimentales en algo más ligado a la libertad creativa del maestro, (Etcheverry, 1958; Educadores del mundo, 1959; Vezub, 2017). Por esto, Delia Etcheverry los llamó “artesanos de la enseñanza”, al posicionarlos desde un “ni escuela nueva ni maestros renovados” (1958). Sin embargo, son los mismos pedagogos los que reconocen recoger aportes del escolanovismo, como Luis Iglesias (1957) o Florencia Fossatti (1959), aunque siempre en línea con la obra de Sarmiento

y Ponce, y con la necesidad de entender la escuela, al estudiante y al docente dentro de condiciones materiales no determinantes, pero sí influyentes.

### Conclusiones

Los maestros comunistas efectivamente desarrollaron una apropiación de las ideas de la Escuela Nueva, a pesar de que en la obra canónica de Aníbal Ponce se haya planteado una dura crítica hacia ellas (1972, p. 171). Pero esta apropiación no la realizaron de forma acrítica ni exclusivamente pedagógica, sino que lo hicieron desde su particular cosmovisión materialista, donde las condiciones sociales de maestros y estudiantes no podían estar ajenas a los afanes renovadores. Por eso, es por lo que la experiencia pedagógica de los militantes comunistas estuvo relacionada directamente con los intentos de construcción sindical y la defensa de la escuela popular, pública y laica.

La conjunción de la obra de Ponce, Sarmiento y el escolanovismo fue potenciada por la necesidad de resistir a los embates de la iglesia católica por incidir en el sistema escolar. En ese sentido, la defensa de la “escuela popular” sarmientina era un piso mínimo que permitió al PC mantener sus tesis etapistas y su presencia en los maestros, en concordancia con los sectores liberales, principalmente socialistas.

La mejor síntesis entre la ortodoxia comunista y los aspectos que los maestros del PC rescataban de la Escuela Nueva se encuentra en el *Alegato Pedagógico* de Florencia Fossatti. Allí, tras reconocer los numerosos aportes de las diversas experiencias de renovación pedagógica señala que la acogida crítica de la Escuela Nueva fue iniciada por Aníbal Ponce en *Educación y lucha de clases*. Desde ahí, Fossatti reconoce que “no éramos meros adaptadores o imitadores de los métodos, en los que encontramos, sin embargo, motivos de inquietud y de un quehacer pedagógico, arrancándonos al estancamiento rutinario” (1959, p. 38).

Este rescate de la renovación pedagógica llevaba implícita una crítica a las oficiales tesis de Ponce, no solamente por su deuda con el positivismo, ni por su estrecho coqueteo con el liberalismo, sino por vincular limitadamente la educación socialista a un *post festum* del proceso revolucionario. Solamente, dice Ponce, cambiando primero las condiciones sociales (materiales) se puede pensar en una escuela nueva. Este juicio rinde muy bien cuando se usa como crítica de las tesis utopistas. Pero entonces, cuál debiese ser la tarea de los

educadores socialistas durante los procesos previos a dichas grandes transformaciones sociales, que representan los procesos revolucionarios. Como la historia se ha cansado de mostrarnos, las revoluciones no están permanentemente a la orden del día, y la mayor parte de los educadores del mundo ejercen sus tareas pedagógicas en sociedades capitalistas. Consideramos que este dilema se resuelve en primer lugar a partir del análisis de clases, pero este debe realizarse desde una perspectiva dialéctica, donde las aulas no son una burbuja, pero si pueden tener como objetivo generar condiciones de posibilidad para que los educandos se transformen en sujetos activos de su liberación. Solo desde una mirada dialéctica, sin descuidar el análisis de clase, se puede comprender cómo la historia de la educación está preñada de múltiples experiencias de resistencia e insubordinación a los intereses de las clases dominantes. De esta forma, el análisis de clases sobre la escuela no pierde centralidad, sino que se potencia desde una perspectiva no reduccionista ni determinista.

El canon de *Educación y lucha de clases* representó una síntesis entre tres vertientes o periodos del pensamiento marxista europeo: en primer lugar, el positivismo liberal, por la recepción de Ingenieros, propio de la II Internacional y que convivía con la defensa de Sarmiento; por otro lado, de las políticas de clase contra clase de los años 1928-1935, las que acentuaron las perspectivas clasistas, y finalmente, el ascendente mecanicismo etapista utilizado por el estalinismo, política aún no consolidada durante la escritura del texto. Esta síntesis de diversos aspectos permitió a los pedagogos comunistas argentinos desenvolverse con una autonomía mayor a la del resto de los militantes, otorgando mayor énfasis a una u otra vertiente de la obra de Ponce, todas manteniendo vigente formas gradualistas de entender un proceso socialista.

## Notas

<sup>1</sup> Por “normalismo” entendemos a la corriente educativa propia de la construcción de los “Estados docentes” en Latinoamérica. Dentro de esta corriente, Argentina jugó un rol trascendental, pues su principal impulsor fue D.F. Sarmiento y el Estado argentino se consolidó mediante el normalismo. Sus principales ideas defendidas son: la disciplina, los valores y la homogenización, todo a partir de una educación pública (estatal), laica y gratuita. El “normalismo” fue bastante de la mano con las tesis racistas (“civilizatorias”) de Sarmiento y tuvo su principal instrumento de difusión en las “escuelas normales” donde se formaban los maestros.

<sup>2</sup> Independiente de que existen matices, en ocasiones también utilizaremos la denominación de Escuela Activa.

## Agradecimientos

Los autores agradecen al proyecto USA 1799 Vrdei 031952RA\_GO Universidad de Santiago de Chile por el apoyo en la presente investigación.

## Referencias

- Alvarado, M. (2016). El Alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista. *Anuario de Historia de la Educación* (pp. 104-119), 17(2). Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v17n2/v17n2a07.pdf>
- Arata, N., Ayuso, M., Baez, J., y Díaz, G. (coord.) (2009). *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Arévalo, O. (1983). *El Partido Comunista*. Centro Editor de América Latina.
- Ascolani, A. (1998/1999). ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). En *Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación* (pp. 87-102), 2. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20160714054312/AnuarioN2.pdf>
- Ascolani, A. (2011). La Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe: Experiencias y límites del gremialismo docente (Argentina, 1918-1943). En Dal Rosso, S. (org.), *Associativismo e sindicalismo em educação: Organização e lutas* (pp. 299-314). Paralelo 15. Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/5652>
- Ascolani, A. (2013). La Internacional del Magisterio Americano: creación y repercusiones (1928-1930). En Gindin, J., Ferreira, M. y Dal Rosso, S. (orgs). *Associativismo e sindicalismo em educação: teoria, história e movimentos* (pp. 57-75). Paralelo 15.
- Azcoaga, J. (1999). Prólogo a Círculo de Legisladores de la Nación Argentina. *Rodolfo Ghioldi. Un luchador social*. Artes Gráficas Yerbal.

- Barcos, J. (1928, abril). Mis detractores. *Izquierda. Publicación mensual*, 4, pp. 12-16.
- Becerra, M. (2020). Soy comunista y maestra: resistencias a la maternalización de las mujeres a través de la obra de Angélica Mendoza en la Argentina de los años 20' y 30'. *Revista IZQUIERDAS*, 49, abril, pp. 385-411. Recuperado de [http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art23\\_385\\_411.pdf](http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art23_385_411.pdf)
- Camarero, H. (2007). *A la conquista de la clase obrera. Los comunistas y el mundo del trabajo en la Argentina, 1920-1935*. Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Camarero, H. (2011, abril-junio). El Partido Comunista argentino y sus políticas en favor de una cultura obrera en las décadas de 1920 y 1930. *Pacarina del Sur. Revista del pensamiento crítico latinoamericano*, 7. Recuperado de <http://www.pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/236-el-partido-comunista-argentino-y-sus-politicas-en-favor-de-una-cultura-obrera-en-las-decadas-de-1920-y-1930/>
- Cammarota, A. (2019). El caso de los Maestros Comunistas y el diario Crítica (1933-1940). *Revista Pilquen*, 22(1), pp. 1-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7007986>
- Caruso, M. (1993). En los áticos del pensamiento pedagógico de las izquierdas. Revisitando a Alfredo Palacios. *IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2, pp. 72-78. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4497>
- Caruso, M. (1995a). Navidad en febrero: El currículum liberal clásico y el socialismo argentino 1940/1946. *IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 6, pp. 64-72. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6269>
- Caruso, M. (1995b). *Héctor P. Agosti o del jacobinismo en pedagogía*. mimeo.
- Caruso, M. (1999). La amante esquiwa: comunismo y reformismo universitario en Argentina (1918-1966). Una introducción. En Marsike, R. (Coordinadora), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina. II*. (pp. 123-162). Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés S.A. de C.V.

- Cossettini, O. (1941, abril). Misiones infantiles. *Hombre de América. Fuerte y libre*, 9, pp. 24-25.
- Crónica de libros: Florencia Fossatti. *Alegato Pedagógico* (1959, junio). *Educadores del mundo. revista sindical y pedagógica*, 14, pp. 39-40.
- Cucuzza, R. (2007). Allons enfants de la patrie: el archivo personal de Anunciada Mastelli. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1, pp. 109-130. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3866163>
- Diamant, A. (2016). Berta Braslasky (1913–2008): una maestra, la escuela de la vida y los itinerarios para tramitar su obsesión por la educación. *Multiárea. Revista de didáctica*, 8, pp. 13–36. Recuperado de <https://doi.org/10.18239/mard.v0i8.1081>
- Etcheverry, D. (1958). *Los artesanos de la enseñanza moderna. La lucha por la libertad creadora en la escuela argentina*. Editorial Galatea.
- Ferreira, F. (2015). Filosofía y política en Angélica Mendoza. *Cuyo: Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 32(1), pp. 93-130.
- Fossatti, F. (1959). *Alegato Pedagógico-político-jurídico de una petición de justicia*. D'Accurzio.
- Hacia un régimen federal de enseñanza (1940, febrero 2). *Hombre de América. Fuerte y libre*.
- Iglesias, L. (1957). *La Escuela rural unitaria*. Editorial Pedagógica.
- Lavalle, A. (1930, marzo-abril). “Lo que es la Internacional del Magisterio Americano (I.M.A.). La Segunda Convención de Montevideo determinó su caída”. *El Trabajador Americano. Órgano oficial de la Confederación Sindical Latino Americana (C.S.L.A.)*. Montevideo.
- Mastelli, A. (1946, diciembre). La reforma educacional argentina. *Expresión*, pp. 37-50.
- Matamoros, C. (2019a). La izquierda en el magisterio sudamericano. Una visión panorámica. En Matamoros, C. (editor). *Sindicalismo docente. Política y organizaciones de izquierda sudamericana* (pp. 17-56). Ediciones Escaparate.
- Nervi, J. (2005). Discurso Premio Aníbal Ponce-1985: Luis F. Iglesias. *Praxis Educativa*, UNLPam, 9, pp. 94-102.
- Olano, R. (1993). *La psicología genético-dialéctica de H. Wallon y sus implicancias educativas*. Universidad de Oviedo.

- Oriolo, J. (1994). *Antiesbozo de la historia del Partido Comunista (1918-1928)/I*. Centro Editor de América Latina.
- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad: Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Editorial Teseo.
- Pedagogía Proletaria (1930). *Informes, tesis y debates de las Jornadas Pedagógicas de Leipzig organizadas por la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza*. Ediciones de la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza.
- Petra, A. (2013). *Intelectuales comunistas en la Argentina (1945-1963)*. Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Historia. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34928>
- Pita, A. (2012, enero-diciembre). De la Liga Racionalista a *Cómo educa el Estado a tu hijo*: el itinerario de Julio Barcos. *Revista Historia*, 65-66, pp. 123-141. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/historia/article/view/5068>
- Ponce, A. (1927). *La vejez de Sarmiento*. Talleres Gráficos Argentinos de L.J. Rosso.
- Ponce, A. (1930). *La evolución de la inteligencia infantil*. Publicaciones del Instituto Cultural Joaquín V. González.
- Ponce, A. (1931). *Problemas de psicología infantil*. Publicaciones de la Asociación de Trabajadores del Estado.
- Ponce, A. (1932). *Sarmiento, constructor de la Nueva Argentina*. Espasa-Calpe.
- Ponce, A. (1936). Comentarios Marginales. *Dialéctica*, Año I, n° 3, Buenos Aires, pp. 134-141.
- Ponce, A. (1938). *Humanismo burgués y humanismo proletario*. Editorial América.
- Ponce, A. (1970). “Notas desde París (1935)”, en Ponce, A. (1970), *Apuntes de viaje. Diario íntimo de una adolescente* (pp. 131-136). Ediciones el viento en el mundo.
- Ponce, A. (1972). *Educación y lucha de clases*. Ediciones el viento del mundo.
- Puiggrós, A. (1983). Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana. *Nueva Antropología*, 6(21), pp. 15-39. Recuperado

de <https://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/82708-discusiones-y-tendencias-en-la-educacion-popular-latinoamericana>

- Puiggrós, A. (2018). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Rodríguez, L. (2017). Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores en 1955-1983. *Historia Caribe*, 12(30), pp. 179-210. <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.7>
- Vital, S. (2018). Militancia y educación: pensamiento y acción del maestro Luis Fortunato Iglesias. *Ponencia presentada en XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA)*. Montevideo, 28 de febrero al sábado 3 de marzo de 2018.
- Vezub, L. (2017, agosto). Convertir la experiencia en saber pedagógico. La obra de Luis Iglesias, *Anales de la educación común*. Homenaje al maestro Luis F. Iglesias. Tercer siglo. Nueva etapa digital, 2, pp. 21-25. Recuperado de <http://revistaanales.abc.gov.ar/?p=1068>
- Visacovsky, N. (2017). Entre odas a Sarmiento y la fe bolchevique: Aníbal Ponce y sus marcas en la cultura comunista. *Claves. Revista de Historia*, 3(5), pp. 37-70. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/75265>
- Ziperovich, R. (1992). Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y los primeros años de 1930. En Puiggrós, A. (dir.). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. *Historia de la Educación en Argentina. Tomo III*. Editorial Galerna.

**Christian Matamoros Fernández:** Departamento de Historia.  
Universidad de Santiago de Chile

**Rolando Álvarez Vallejos:** Departamento de Historia. Universidad de Santiago de Chile

**ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0003-3481-8153>

**Contact Address:** [christian.matamoros@usach.cl](mailto:christian.matamoros@usach.cl)