



Totalitarismo y educación: Freire, UNESCO y Piaget en la mirada del tradicionalismo católico

Laura Graciela Rodríguez¹

Resumen

En este artículo analizaremos, en primer término, las ideas que tenían sobre el totalitarismo un grupo de tradicionalistas católicos que actuó entre las décadas de 1960 y 1980, que se reconocía especialista en temas educativos y universitarios. En segundo lugar, presentaremos qué tipo de escuela defendían y quiénes eran considerados los principales adversarios al modelo por ellos propuesto. Haremos foco en el estudio del libro de Antonio Caponnetto titulado *Pedagogía y educación*, publicado durante la última dictadura (1981) y mostraremos cómo el propio Caponnetto y otros tradicionalistas criticaban los lineamientos de la “nueva pedagogía”, al educador Paulo Freire, a los “planificadores” de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y a la psicología de Jean Piaget. En la última parte de este trabajo nos referiremos al diagnóstico que realizaban sobre la educación y más específicamente, acerca del nivel primario y la enseñanza de las asignaturas en la escuela media.

Palabras clave: derechas; educación; UNESCO; Freire; Piaget.

Totalitarianism and education: Freire, UNESCO and Piaget in the point of view of catholic traditionalism

Abstract

In this article we will analyze, firstly, the ideas on totalitarianism held by a group of Catholic traditionalists who served between the decades of 1960 and 1980 and who recognized themselves as experts in educational

¹ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de La Plata/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina. Correo electrónico: lau.g.rodrig@gmail.com



and University issues. Secondly, we will describe what kind of school they defended and who were considered the main adversaries to the model proposed. We will depart from the study of the book by Antonio Caponnetto called *Pedagogía y Educación* published during the last dictatorship (1981) and we will show how Caponnetto and other traditionalists criticized the main topics about the new pedagogy, the educator Paulo Freire, the referents of UNESCO and the psychology of Jean Piaget. In the last part of this paper, we will present the diagnosis they made about education and more specifically about the elementary level and the teaching of courses in high school.

Key words: rights; education; UNESCO; Freire; Piaget.

Fecha de recepción de originales: 06/06/2016.

Fecha de aceptación para publicación: 01/08/2016.

Totalitarismo y educación: Freire, UNESCO y Piaget en la mirada del tradicionalismo católico

“Ahora se ha puesto de moda...
decir que estas son falsas democracias
porque se convierten en dictaduras;
no son falsas democracias,
se convierten en totalitarismos, en despotismos,
en dictaduras de la mayoría y del número,
justamente porque son genuinas democracias...
esto es la democracia: el totalitarismo de la masa,
entonces, lo que estamos viviendo no es la
enfermedad de la democracia,
sino es la democracia misma que por naturaleza
es una perversión y una enfermedad”.²

Antonio Caponnetto

Director de *Cabildo*

Julio de 2009

En este artículo analizaremos el contenido del libro de Antonio Caponnetto publicado en 1981, titulado *Pedagogía y educación. La crisis de la contemporaneidad en la escuela moderna*, e identificaremos una trama densa de intelectuales con los que dialogaba el autor y que interactuaba a nivel transnacional. A partir de la lectura de dicho trabajo presentaremos, por un lado, las ideas sobre

² Fragmento de una entrevista a Antonio Caponnetto, difundida en el programa “La hora de Juan Cruz”. Noticias de interés general, cultura, historia y política (Castiñeiras, 2009).

el totalitarismo que sostenían su autor y ese grupo de católicos integristas o tradicionalistas que actuó entre las décadas de 1960 y 1980 y que se reconocía especialista en temas educativos y universitarios. Por el otro, observaremos qué tipo de escuela defendían y quiénes eran considerados los principales adversarios del modelo propuesto por ellos.

La biografía publicada en *Pedagogía y educación* mencionaba que el autor había nacido en 1951, que era maestro normal egresado de la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta” de la Capital Federal y profesor en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En ese momento, daba clases en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de dicha casa de estudios. En los últimos años, decía, por iniciativa del Instituto de Promoción Social Argentina (IPSA), capacitaba a docentes en cursos de perfeccionamiento. Era también investigador del Instituto de Ciencias Sociales (Fundación Argentina de Estudios Sociales-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET–), donde estudiaba “Los arquetipos sociales y su configuración axiológica” bajo la dirección del sociólogo y filósofo Roberto J. Brie. Según explicaba Caponnetto, este tema era continuación de las investigaciones de Jordán Bruno Genta (1909-1974), a quien le había dedicado el libro. Caponnetto había sido alumno suyo en los cursos de Filosofía y compartía con él las reuniones familiares: su hermano Mario estaba casado con la hija de Genta.

Jordán B. Genta era un filósofo egresado de la UBA en los años de 1930. Especializado en tomismo, comenzó a dar clases en la Universidad Nacional del Litoral, donde fue nombrado rector interventor por los militares que organizaron el golpe de 1943. Muy cercano al círculo del sacerdote antisemita Julio Meinvielle, formó parte de la Alianza de la Juventud Nacionalista (AJN) y dirigió varias revistas; avanzada la década, se hizo antiperonista, y en los años sesenta se dedicó a enseñar en instituciones militares la doctrina de la “guerra contrarrevolucionaria”. La virulencia de su discurso anticomunista hizo que Genta fuera asesinado en 1974 por un grupo armado.³

Caponnetto escribió esta primera obra para “desmontar antiguas y nuevas falacias que han convertido a la educación en un campo propicio para la siembra de pensamientos y prácticas revolucionarias” (1981, p. 16). Ideológicamente, el autor se inscribía (como buen discípulo de Genta) en la extrema derecha autodenominada nacionalista católica, que defendía posiciones

³ Hay distintas versiones sobre quiénes lo asesinaron, aunque Caponnetto y su grupo sostienen hasta hoy que fueron los “izquierdistas” del Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP). Otra figura que también fue asesinada y pertenecía a este círculo era Carlos Sacheri. Sobre este intelectual y su actuación en IPSA, ver Rodríguez (2016). Acerca del nacionalismo de derecha y la AJN en particular ver, entre otros, Devoto (2002); Lvovich (2006).

antisemitas, medievalistas e hispanistas (era admirador de los dictadores españoles José A. Primo de Rivera y Francisco Franco, y del italiano Benito Mussolini). Se declaraba en contra del liberalismo, el capitalismo, la democracia y la izquierda (entendida como comunismo, socialismo y socialdemocracia). El órgano máximo de expresión de este pensamiento, en la etapa considerada, era la revista *Cabildo*, de la cual sería su director.

Observaremos que Caponnetto interpretaba que los principales “enemigos” de la educación eran quienes defendían la centralidad del Estado laico, las teorías pedagógicas modernas, la democratización del sistema y las ideas de la planificación, típicas del desarrollismo modernizador de los años sesenta. Estos “enemigos” eran tildados de “totalitaristas” y/o “comunistas-marxistas”. Veremos que estas categorías eran usadas en forma indiscriminada para cualquier época que no fuese la Edad Media, es decir, desde el Renacimiento (cuando nace la “crisis de la escuela”, señalaba) hasta la actualidad, pasando por variados regímenes políticos.⁴ El autor buscaba transmitir la idea de que la persona y la familia en cualquier otro momento histórico, a excepción del medieval, se encontraban sometidas al Estado y esto las privaba completamente de su derecho a la libertad.⁵ Ciertamente, estas nociones se asentaban en el binomio “libertad” versus “totalitarismo” que marcó los años de la Guerra Fría, aunque Caponnetto y su grupo se diferenciaban de otras familias de derecha por estas posiciones extremas (Morresi, 2010; Bohoslavsky y Vicente, 2014; Vicente, 2015).⁶

Como hemos mencionado, en el transcurso de su libro, Caponnetto iba dialogando con otros intelectuales de derecha, argentinos y extranjeros, como Alberto Caturelli, Víctor García Hoz, Estanislao Cantero y Michel Creuzet, con

4 Esta versión de la historia y la idea de la Edad Media como un modelo a seguir ya estaba presente entre los nacionalistas de los años veinte, como César Pico (Devoto, 2002).

5 Otro exponente de estas nociones era monseñor Octavio N. Derisi, quien desde fines de los años cincuenta era rector de la Universidad Católica Argentina. El totalitarismo, para Derisi, era una “organización social en que la persona está privada de libertad y de derechos propios, anteriores a los de la sociedad y por ende, está totalmente sometida al Estado o sociedad política y más concretamente, a quien ejerce su autoridad... En el monismo tanto espiritualista como materialista, no es posible la libertad y la persona queda así devorada por el más inexorable totalitarismo, cuya representación se arroga siempre el Estado. Esta conclusión totalitaria del marxismo no es sólo de facto: todo el mundo sabe hoy que en los países comunistas la persona y la familia están enteramente sometidas al Estado y lo único que vale es el Estado y no la persona y la familia” (Derisi, 1963, p. 5).

6 Resulta interesante señalar cuáles son las diferencias entre el pensamiento de estos tradicionalistas y de los liberal-conservadores de esos años. De acuerdo con Sergio Morresi, el ideario liberal conservador es anticomunista pero también antiperonista; es propulsor del libre mercado pero también de un Estado fuerte, capaz de poner en funcionamiento ese mercado; es favorable a las formas republicanas y representativas pero se muestra proclive a la regulación y el control de esas formas; es contrario a la democracia pero abierto al pluralismo político; es proclive a un ordenamiento jerárquico pero no de corporaciones; se muestra alejado del integrismo católico pero no deja de señalar la importancia de la instalación social de una ética cristiana para que el orden político funcione (Morresi, 2010, pp. 121-122). Ver también Bohoslavsky y Vicente (2015).

quienes mantenía amplias coincidencias en general. De todos modos, sabemos por otras lecturas que no todos ellos adherían al medievalismo militante de Caponnetto. Teniendo como horizonte esta heterogeneidad relativa, optamos por denominarlos “tradicionalistas católicos”, en tanto todos ellos se reconocían defensores de la “escuela tradicional” y escribían en revistas como *Verbo* (1959) de Buenos Aires, *Verbo* de Madrid (1961), *Revista Estrada* (1966), *Cabildo* (1973), *Mikael* (1973), *Revista del IIE* –Instituto de Investigaciones Educativas– (1974) y *Pshychologica* (1977).⁷

A lo largo de cinco apartados, en este artículo veremos cómo Caponnetto y otros tradicionalistas criticaban los lineamientos de: a) la “nueva pedagogía”; b) el educador Paulo Freire; c) los “planificadores” de la UNESCO; y d) la psicología de Jean Piaget. En la última parte presentaremos el diagnóstico que realizaban el autor y sus colegas sobre la educación y, más específicamente, sobre el nivel primario y la enseñanza de las asignaturas en la escuela media. Como se podrá apreciar, las acusaciones de “marxismo”, “comunismo” y/o “totalitarismo” que se hacían a personas, obras y organismos resultaban, en la mayoría de los casos, completamente infundadas. En este sentido, Caponnetto aclaraba hacia el final del libro que muchos eran “marxistas sin saberlo” (1981, p. 223).

La democracia, “celestina de los totalitarismos” y la Nueva Pedagogía

Pedagogía y educación estaba dividido en dos partes: “Vigencia y pérdida de la Identidad Escolar. Las etapas históricas de la crisis” (de siete capítulos) y “Algunas proyecciones del problema pedagógico” (con cinco capítulos). El principal argumento del libro era que la Escuela significaba, como en el Medioevo, “originaria y principalmente Ocio, es decir, el sitio reservado a la Contemplación”, y que el olvido de esta idea basal por las corrientes pedagógicas predominantes había “producido una crisis educacional”. El origen de esta crisis, proseguía, se ubicaba en el Renacimiento, cuando empezó la “educación moderna” que propondría un hombre “crítico, relativista y cambiante”, a diferencia del hombre de la Edad Media, que tenía “una Iglesia y una Jerarquía sacerdotal junto a un orden social establecido que lo guiaba”. Después continuaron la Reforma y el cartesianismo, que plantearon “el monopolio pedagógico de las matemáticas”, el hábito del cálculo y la experimentación,

7 Sobre las revistas *Cabildo*, *Mikael* y *Verbo* y sus opiniones sobre la educación y la universidad, ver Rodríguez (2011, 2012, 2016). Acerca de *Verbo* y *Cabildo* ver, entre otros, Saborido (2005); Scirica (2006); Ranalletti (2009); Orbe (2009). Sobre este conjunto de tradicionalistas católicos durante la última dictadura, ver Cersósimo (2014).

que fueron “la antesala de la cosmovisión marxista”. Semejantes posturas, continuaba Caponnetto, desembocaron en el Iluminismo (con Jean J. Rousseau especialmente) con el que se completaba y clausuraba “la destrucción de la naturaleza educativa”. Las síntesis de las transformaciones iluministas eran: el “laicismo” que cerró abruptamente ese significado cultural, religioso y sacro de la Escuela; el “naturalismo”, que acabó exaltando lo menos humano hasta negar lo Sobrenatural; el “racionalismo”, que anuló el “conocimiento mistagógico”; y el “enciclopedismo”, que sustituyó las verdades eternas por una suma “inacabable y absurda de conocimientos” (1981, pp. 41, 47). El siglo XIX verá el desarrollo del Positivismo (representado por Johann F. Herbart y Herbert Spencer) y el despuntar del Pragmatismo (con John Dewey), que alcanzarán “concreción plena” en todo el movimiento de la Escuela Activa anticipada por Johann H. Pestalozzi y Friedrich Fröebel.

Siguiendo con la cronología, en el capítulo quinto planteaba que la democracia “ha sido la celestina de los totalitarismos” y mencionaba que a través de ella habían llegado Adolf Hitler a Alemania y el terror bolchevique a Europa, Asia y América. La democracia había sido el “puente lógico” que necesitaba “el Marxismo” para cruzar e instalarse, tal como lo afirmaron Karl Marx y Friedrich Engels, Vladímir Lenin y León Trotsky, Mao Tse-tung y Joseph Stalin, Fidel Castro y Salvador Allende. Ese mismo régimen posibilitó en Rusia, Polonia, Hungría, Eslovaquia, Vietnam o América “el predominio despótico de la hoz y el martillo”. Dada esta verdad, cabía preguntarse si era lícito “seguir presentando a esta democracia como fin de la educación; si verdaderamente es justo educar en y para una forma de gobierno y un estilo de vida de cuyos buenos frutos hay más de un motivo para dudar”. Esta preeminencia de la democracia ha “conducido a un redimensionamiento pedagógico de la relación alumno-maestro, de alarmantes perspectivas y de consecuencias nada saludables” (1981, pp. 83, 86).

Luego de detallar este origen de la crisis educativa desde el Renacimiento hasta el siglo XIX, en el capítulo quinto (“La Pedagogía Contemporánea”) Caponnetto se detenía a criticar la Nueva Pedagogía porque concebía a la escuela “como un taller”, una fábrica, una industria y un laboratorio. Con base en la lectura de los libros del pedagogo español republicano Lorenzo Luzuriaga –exiliado en Argentina– y de la pedagoga argentina Clotilde Guillén de Rezzano, revelaba que eran representantes de la Nueva Pedagogía: Ellen Key, María Montessori, Ovide Decroly y el sistema Winnetka, entre otros. Se preguntaba a qué quedaba reducido entonces “el Maestro” según estos teóricos de “la Nueva Pedagogía”. Para ellos, respondía, el maestro ya no debía ser “la Autoridad, ni el Modelo, ni la Jerarquía”; ni tenía la misión de poner su “Cátedra al servicio

de la Verdad" (1981, p. 93).

A continuación, analizaba el libro *Ideas y antecedentes para una reforma de la Enseñanza Media*, de 1965, cuyos autores eran dos pedagogos católicos conservadores, Luis Jorge Zanotti y Gustavo Cirigliano, uno de los cuales, Zanotti, había sido becado por UNESCO y era un convencido antimarxista. Caponnetto explicaba que este libro merecía una consideración especial porque había tenido una "notoria difusión" en el ambiente docente. Destacaba dos puntos "débiles" del análisis de Zanotti y Cirigliano: la defensa de la masificación y el economicismo. Sobre ellos, decía que era equivocada la propuesta de "abrir las puertas de la enseñanza secundaria y las posibilidades de la superior a la totalidad de la población". La experiencia del ingreso irrestricto en la universidad del peronismo en 1973, según Caponnetto, había sido fallida, por lo que proponía que la universidad se abriese solo a los más capaces, a aquellos que poseyesen "dignidad intelectual" (1981, p. 96). Aseguraba que Zanotti y Cirigliano buscaban una "educación para el desarrollo" y que esta "hipertrofia económica" era de "evidente inspiración marxista".

En síntesis, la interpretación de Caponnetto era que la escuela estaba en crisis desde el Renacimiento, porque todas las corrientes pedagógicas posteriores la alejaron del modelo medieval contemplativo. La democracia liberal había posibilitado la llegada del nazismo y del totalitarismo marxista-comunista, eliminado las jerarquías dentro de las aulas y "masificado" la escuela secundaria y la universidad. Desde su concepción elitista, estas dos instituciones debían mantenerse exclusivas y alejadas de toda orientación para el trabajo.

Freire y el "totalitarismo marxista"

En otra parte de su libro se dedicaba a la obra del pedagogo Paulo Freire: alertaba que con esta educación "moderna" se iba "configurando esa mentalidad dialéctico- materialista...como requisito para el triunfo revolucionario, y de cuya nocividad como instrumento pedagógico dieron sobrada prueba los escritos de Freire" (1981, p. 221).

Freire era un educador brasileño que en los años sesenta había puesto en marcha un novedoso sistema de alfabetización para adultos. Por lo menos desde 1970, distintos intelectuales de derecha venían escribiendo en contra de su figura. Caponnetto citaba a Carlos A. Sacheri, quien en *La Iglesia clandestina* sostenía que la "concientización" propiciada por el tercermundismo era un "lavado de cerebro" empleado sistemáticamente por el Partido Comunista pero presentado "bajo la inocente y moderna etiqueta de la dinámica de grupos según el método de Paulo Freyre (sic)" (1970, p. 122).

En 1973, Freire había estado en Argentina, invitado por el ministro de Educación del gobierno peronista, Jorge Taiana, hecho que Caponnetto no mencionaba y al que nos referiremos aquí brevemente. Freire había viajado en el marco del lanzamiento del programa de alfabetización denominado Campaña de Reactivación Educativa a Adultos para la Reconstrucción (CREA), a cargo de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), cuyo director era Carlos Grosso.⁸ En la prensa nacional se había anunciado su presencia bajo el título “Un revolucionario de la pedagogía” (Clarín, 1973, p. 20). Posteriormente, el cardenal y presidente del Vicariato Castrense, Antonio Caggiano, al igual que otros políticos y religiosos, acusó al gobierno de “difundir doctrinas e ideologías totalitarias y marxistas”, en referencia a ésta y a otras visitas y medidas que se estaban tomando.

En sus memorias, Freire relataba el clima que se vivía en esos años en Argentina y cómo estas acusaciones terminaron teniendo efectos concretos en la vida de los involucrados. Recordaba que, en su semana en Buenos Aires, había tenido dos encuentros con rectores de todas las universidades públicas del país, una reunión con los equipos técnicos del Ministerio, otro encuentro con un grupo popular en una zona periférica de Buenos Aires y finalmente “una trashedada con militantes políticos”. Sin embargo, decía, “no todas eran rosas”. Ese proceso con el que convivió una semana, aseguraba, era tan “bonito” como “frágil y amenazador”, ya que en una de las reuniones que tuvo “había un policía infiltrado que hasta me hizo preguntas provocativas”. El brasileño creía que la presencia del policía “revelaba el desequilibrio entre el poder y el gobierno”. Al fin y al cabo, “aquella era una reunión oficial, patrocinada por el gobierno, convocada por el Ministerio de Educación, y aun así los órganos de represión tenían el poder de infiltrarse y vigilarla” (2015, pp. 226, 229).

A la llegada del golpe militar del 24 de marzo de 1976, la mayoría de los involucrados en la experiencia de alfabetización fue víctima de secuestros y torturas, como el propio Grosso. Freire finalizaba su anécdota señalando que “lamentablemente mis advertencias tenían una razón de ser. El golpe vino... violento, malvado y algunos de los amigos que no creían válidos mis análisis tuvieron que dejar el país a toda prisa y a escondidas mientras que otros, desgraciadamente, desaparecieron para siempre” (2015, p. 230).

En su libro, Caponnetto hacía referencia a las denuncias que también habían hecho contra Freire los referentes españoles del Opus Dei, Víctor García Hoz (1974, pp. 249-253 y pp. 161-171) y Laureano Gastán Lacoma (1975, pp.

⁸ Sobre la experiencia de alfabetización en Argentina, ver Rodríguez (1997). Acerca de la difusión y circulación de los libros de Freire, ver Brugaletta (2015).

3-12); el español Estanislao Cantero en las revistas *Verbo* de Buenos Aires y de Madrid; y el filósofo argentino Alberto Caturelli en *Mikael* (1976).⁹ Todos hablaban de los “totalitarismos contemporáneos” y enmarcaban su pensamiento en el “marxismo”. Veremos a continuación que, en general, estos tradicionalistas católicos eran además fervientes admiradores de Santo Tomás de Aquino. Esta lectura común que hacían del tomismo resultaba una marca de identidad que trascendía las fronteras y a partir de la cual trazaban una línea divisoria con el resto de los católicos, que eran automáticamente denunciados por “marxistas” o posconciliares, en referencia al Concilio Vaticano II y sus derivaciones en Latinoamérica.

Por ejemplo, García Hoz acusaba a Freire de no haber leído a Santo Tomás y de confundir la acción educativa con la acción política, con lo cual el brasileño reducía el proceso educativo a un “mero instrumento de la revolución y la lucha de clases”, tal como hacía el marxismo (1981, pp. 31-32). Estanislao Cantero escribió un artículo de 69 páginas en *Verbo* de Madrid que luego se reprodujo casi sin modificaciones en *Verbo* de Buenos Aires (1975, pp. 19-44 y pp. 39-64). En ese extenso trabajo desarrollaba “el pensamiento marxista” de Freire que pretendía insertar al hombre en “la lucha revolucionaria” siguiendo a Marx, Lenin y Trotsky. Por su parte, Caturelli recordó que Freire ocupaba en ese momento un cargo de asesor de la UNESCO y era miembro del Consejo Mundial de Iglesias.¹⁰ En un largo artículo se preguntaba por las “fuentes y modelos” de su pensamiento, ya que no citaba a las Sagradas Escrituras, a los Padres griegos ni latinos, o a algún doctor de la Iglesia como Santo Tomás. Las fuentes de su pensamiento, seguía, eran Hegel, Marx, Lenin, Mao, Castro y el “Che” Guevara. De acuerdo con Caturelli, Freire apoyaba y propugnaba una educación “vacuada y vacía” que en el Estado socialista consideraba a los educandos como “objetos”; y al educador, como “empleado del Estado absoluto”. Según su interpretación, el brasileño invitaba a “liquidar” –incluso físicamente– a quien tenía autoridad (y que Freire llamaba “opresor”), y su método solo buscaba “introyectar” la “subversión marxista guerrillera” en las aulas (1976, pp. 30, 37).

9 El escrito de García Hoz, titulado “La llamada educación liberadora”, se difundió en *Roca Viva* (Madrid) y en *Educadores*. El texto de Caturelli, “El marxismo en la pedagogía de Paulo Freire”, también fue reproducido en *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*, publicación de la Universidad Nacional de Córdoba, editado en 1982.

10 Ese artículo, titulado “El marxismo en la pedagogía de Paulo Freire”, fue reproducido, previa autorización, en la *Revista de la Escuela Superior de Guerra* del año 1977, 430, pp. 7-36. El propósito era que se usara en los institutos militares como bibliografía obligatoria. Agradezco a Germán Soprano esta referencia.

La UNESCO, la pedagogía contemporánea y la “educación totalitaria”

En el capítulo sexto (“La concepción educativa de la UNESCO”), Caponnetto aseguraba que dicho organismo, desde su fundación en 1946, se había convertido en la “caja de resonancia y fuente generadora de prácticamente toda la pedagogía contemporánea”, y que su esquema pedagógico era “sustancialmente el mismo que el marxista” (1981, p. 117). La “ideología revolucionaria” de la UNESCO era evidente en la figura de uno de sus primeros directores generales: Julián Huxley. Asimismo, varios hechos evidenciaban la clara “postura marxista” de sus máximas autoridades: en 1966 conmemoraron los cien años de la obra *El Capital*, de Marx; en 1971 le dieron asilo en la sede de París a los soviéticos expulsados de Londres; y en 1976 apoyaron a los movimientos guerrilleros africanos en la Conferencia General de Nairobi.

La cuestión más grave, advertía, era que este organismo pretendía desplazar a la familia de sus prerrogativas naturales; el derecho de los padres a la educación de sus hijos era un obstáculo que había que superar “hasta lograr la mayor aceleración de la escolaridad sistemática estatal”. Remarcaba que estas ideas pedagógicas “no eran originales”, sino que parafraseaban las enseñanzas de Marx, Engels y Lenin, entre otros (1981, p. 107).

Caponnetto elogiaba un artículo del mencionado Estanislao Cantero, publicado en *Verbo* (Madrid), en el cual Cantero afirmaba que la UNESCO promovía que los niños de dos o tres años fuesen educados por fuera de la influencia de la familia y para ello se ponía como ejemplo “nada más y nada menos que a los países donde existe el mayor totalitarismo, la esclavitud más completa hasta ahora conocida”. Estos eran Vietnam, la China comunista, la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y Cuba. Si no fuera, afirmaba:

“porque es realmente horrible, nos reiríamos pensando lo poco acogedoras que deben ser las madres chinas para con sus hijos en la China comunista, y en la total nulidad de las madres rusas para educar a sus hijos en la Rusia comunista”.

Concluía que la “educación permanente” apuntaba “directamente a la destrucción de la familia” y era “la puesta en práctica del marxismo”. Al igual que para Mao, la familia era “lacra” burguesa del pasado que había que destruir (1978, p. 1368).

Otro intelectual citado por Caponnetto era Michel Creuzet y su artículo

“La UNESCO y las reformas de la enseñanza”, publicado en *Verbo* (Madrid). Creuzet se preguntaba qué educación proponía la UNESCO, y explicaba que se promovía en los niños una “felicidad materialista” donde no había verdades inmutables ni enseñadas por la revelación, y en la que la educación se reducía “a los fenómenos de adaptación de los individuos a la evolución económica”, poniendo eje en la ciencia y la tecnología. La UNESCO y otros organismos eran “instrumentos del gobierno mundial materialista, subversivo, marxistizante, que se emplean por medio de Estados que se han convertido en totalitarios”. Por tanto, seguía Creuzet, en un “orden natural no aceptamos el fatalismo de una evolución mundial hacia la educación totalitaria”; estas “recomendaciones” mundiales de los Estados totalitarios eran las que resultaban negativas “dados los valores naturales y sobrenaturales” que aplastaban (1973, pp. 379-408).

Caponnetto resaltaba también el trabajo que el español Rafael Gamba había escrito para la *Verbo* madrileña. En él, aseguraba que la UNESCO había recomendado a todos los centros de enseñanza del país que tuviesen un laboratorio de Psicología en el cual, “mediante complicados tests”, se lograra “un riguroso control del nivel intelectual de cada alumno”. Gamba denunciaba que los tests estaban promovidos por el “estatismo dirigista” y la “tecnocracia totalitaria”. El mayor peligro, advertía, no estaba en las pretensiones tecnológicas de una ciencia, sino que radicaba hoy en los nuevos profesionales de la Psicología. Si bien la profesión era “aún joven”, no tenía “arraigo” y no habían egresado los primeros licenciados de la facultad, en un “futuro muy próximo” esos tests y evaluaciones se convertirían en el veredicto del destino personal: “un implacable y (oficialmente) infalible computador electrónico recibirá el dato y lo conservará para siempre, como es su costumbre” (1972, pp. 509, 511, 513).

En la misma sintonía, en *Verbo* (Buenos Aires) se dieron a conocer una serie de notas críticas contra los “técnicos”, la “tecnocracia” y los “planificadores” formados en la “escuela filomarxista de la UNESCO”, que era “uno de los ejemplos más elocuentes de la lenta pero eficaz “penetración soviética” en un organismo de las Naciones Unidas. Era sabido, coincidían, que la UNESCO había visto alentar en su seno las ideas “colectivistas, naturalistas y materialistas”, utilizando la “metodología leninista” (Fernández Marcantoni, 1980, pp. 38-60 y 1980, pp. 55, 73).¹¹

11 Otros autores que escribieron en la misma línea y contra la existencia del “planeamiento” fueron Patricio Randle, Enrique Díaz Araujo y Abelardo Pithod; ver Cersósimo (2014) y Rodríguez (2016).

Piaget y la “Psicología sin alma”

Caponnetto le dedicó el séptimo capítulo de su libro a Jean Piaget. Citaba profusamente su obra y la de su tesista argentina, la pedagoga Emilia Ferrero, quien había realizado un doctorado en la Universidad de Ginebra bajo su orientación. Se manifestaba preocupado porque su incidencia en el espacio escolar había llegado a ser normativa y dominante, “sin reparar en las falencias de una cosmovisión” que resultaba “unilateral y a la postre engañosa”. Sin ser marxista, aclaraba el autor, Piaget se encontraba en la línea de pensamiento de Kant, Hegel y Marx y estaba estrechamente vinculado a la UNESCO, en tanto presidente de la comisión suiza y miembro del Consejo Directivo. El sistema piagetiano parecía quedar circunscripto “en y desde la evolución de determinadas estructuras genéticas”, por lo que propugnaba una “psicología sin alma” que únicamente advertía en el hombre su entidad natural. Concebir y explicar al hombre desde la biología, aseguraba, era “un lamentable error de hondas repercusiones, principalmente si de educación se trata”. Según él, Piaget concebía la educación “como un modo de adaptación al ambiente comparable al que realizan las especies zoológicas” (1981, pp. 121, 123, 124, 126, 131).

Finalmente, resumía “la falacia del ideal piagetiano”, el suizo creía que:

“no era cuestión de descubrir la Verdad en la Contemplación, ni de obedecer y acatar las voces imperativas de la legítima Tradición; menos aún de deslindar el Bien del Mal, la Belleza de la Fealdad, o el trigo de la cizaña” (1981, p. 144).

Para Piaget, decía, “hay que hacer cosas nuevas; el espíritu de novedad es poderoso, ahoga todo lo que sea estable y heredado” (1981, p. 144). En relación con la moral, proseguía Caponnetto, Piaget promovía la autonomía y la solidaridad por encima de la autoridad y la obediencia. De esta manera, “el mando y la obediencia” quedaban “desautorizados por primitivos y opresores”; el bien se identificaba “con la autonomía y el igualitarismo entre subalternos y autoridades, digamos mejor con la desaparición de esas diferenciaciones”. Era evidente, concluía Caponnetto:

“que esta posición pedagógica no sólo causa la destrucción más completa de la naturaleza educativa, sino que está en condiciones de propiciar y nutrir los cánones básicos de la ideología marxista. La escuela será un soviét, donde iguales

productores aprenderán haciendo, vivirán haciendo, se moralizarán haciendo, sin más normas que las que impone la convivencia de autonomías, definitivamente alejados de cualquier vínculo sacral, trascendente y heterónimo” (1981, p. 156).

El tradicionalista argentino Alberto Fariña Videla también había escrito sobre Piaget, de quien decía que lo suyo era un “ideologismo reduccionista” que consistía en “reducir la totalidad de la realidad a una parte de la misma” que convertía al ser humano en un “homúnculo” (1980, pp. 2-3). Dentro de la misma concepción, el médico Mario Caponnetto, hermano de Antonio, exponía sobre la estructuración de la Psicología a partir de la “noción de alma” y la necesaria integración de la concepción antigua con los aportes modernos (1981, pp. 15-18, 27).

Por su parte, editorialistas de la revista *Cabildo* del año 1978 ampliaban su denuncia hacia otras carreras de Ciencias Sociales. Opinaban que “era sabido” que en 1955 “el marxismo bien pensante de los [José Luis] Romero y los Risieri Frondizi” había comenzado la tarea de “demoler las bases más firmes de nuestra auténtica nacionalidad” creando carreras que serían “las piezas clave de esa estrategia disolvente: Sociología, Psicología y Antropología”. A esta altura del “Proceso” se preguntaban “¿quién podría ignorar que esas ‘profesiones’ aparecían sintomáticamente repetidas en el currículum de los guerrilleros?” (Anónimo, 1978, pp. 30-31).

Estas acusaciones hacia Piaget en particular y a la Psicología en general, y hacia la Sociología y la Antropología, tuvieron un impacto directo sobre estudiantes y profesores en los inicios de la última dictadura. En este clima de sospecha, entre 1976 y 1979, los funcionarios militares y civiles ordenaron cerrar o suspender la inscripción a esas tres carreras (Rodríguez, 2015).

Las “soluciones” a la crisis educativa: recomendaciones de manuales y asignaturas

La segunda parte del libro contenía las “soluciones” al “problema pedagógico”; es decir, a la “crisis de la Contemplación en la Escuela Moderna”. En el primer capítulo (“La enseñanza de las asignaturas”), Caponnetto recomendaba para la escuela primaria el uso del manual de lectura para quinto grado escrito por Elena Ianantuoni de Orlando: *El Heraldo*. Este texto, decía, reforzaba “nuestra convicción de que es posible concretar una enseñanza que apunte a

la contemplación y al rescate de los verdaderos modelos" (1981, p. 245).¹² En su manual, lanantuoni explicaba que los fines perseguidos eran "reencontrarnos con esa sabiduría que los griegos y medioevales cultivaron con exquisitez incomparable: el arte de la contemplación, no solo de la forma o la figura, sino del fondo y del interior de los seres". En el "primer diálogo", la autora les planteaba a los niños: "Si te lo propones puedes ser sabio, puedes ser héroe, puedes ser santo" (1980, p. 1). El manual ofrecía 84 lecturas y Caponnetto elogiaba en particular cuatro: "El caballero y su escudo", "Cristóbal Colón", "El alma de la patria" y "Soberanía".

Si bien no se detenía en el análisis del contenido de las lecturas, comentaremos las actividades que se proponían, porque ilustraban el tipo de escuela que Caponnetto y ciertos tradicionalistas tenían en mente. En la primera, luego de leer "El caballero y su escudo", los alumnos debían buscar el significado de las palabras: yelmo, heráldica, viril y gallardo, y analizar expresiones tales como:

"La Cruz domina en la forma de su espada. Los hombres libres obedecen las leyes de Dios y de la Patria. Los caballeros de la Edad Media eran hombres de armas, que juraban defender la justicia. Los hubo santos, héroes y príncipes. ¿Cómo debe ser y obrar un caballero de verdad?" (lanantuoni, 1980, p. 9).

En relación con la segunda lectura a la que se refería Caponnetto, en realidad eran dos: "Cristóbal" y "Colón". El propósito era que los niños asociaran la figura de Colón con la leyenda medieval del "santo Cristóbal", cuya hazaña fue ayudar "a cruzar el río a un niño que resultó ser Jesús". En la siguiente actividad, los alumnos debían responder: "¿Quieres tú ser Cristóbal?" (lanantuoni, 1980, pp. 103-104). Las dos últimas lecturas se encontraban en la línea revisionista y reivindicaban la figura del gaucho y el valor del heroísmo en la batalla.

En referencia a la escuela secundaria, Caponnetto y los otros tradicionalistas plantearon en distintas publicaciones (que fueron a su vez reproducidas en el capítulo "La enseñanza de las asignaturas") cómo eran y debían enseñarse los contenidos de las siguientes disciplinas: Filosofía, Lengua, Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Educación Física y Matemática. En palabras de Brie (recordemos que era su director de beca), la dificultad con la Filosofía tal cual

¹² Al igual que en los apartados anteriores, utilizamos comillas para señalar el título de los artículos de las revistas o los capítulos de un libro. En bastardillas ponemos el nombre de los libros, manuales y las revistas.

se daba en los colegios era que se brindaba un listado de informaciones cronológicas sobre filósofos y sistemas, y ni siquiera se hacía suficiente hincapié en los clásicos. Más que la Historia de la Filosofía, la escuela debía alentar a los alumnos a que se hiciesen preguntas sobre el hombre y su propia existencia. La asignatura debía contribuir a la actitud contemplativa de los alumnos, al espíritu filosófico que buscaba “una interpretación del mundo, del hombre, de la vida, de Dios” (1977, p. 43).

Seguía sus reflexiones alrededor de la enseñanza de la Lengua, Caponnetto y el resto de los tradicionalistas se habían manifestado contrarios a la “Gramática Estructural” y se basaban en dos artículos que Antonio Catinelli había publicado en la *Revista Estrada* (1980, pp. 4-6; 1981, p. 4). Según Catinelli, esta estaba a favor del desprecio por el sentido y por la realidad en aras de un manejo meramente funcional de la lengua, generando “un verdadero caos que algunos no vacilan en llamar caos creador”. En la misma línea interpretativa estaba Jorge N. Ferro, éste se refería a la distorsión del lenguaje, de las consecuencias de su uso pervertido, de la influencia nociva de los medios de comunicación y de su instrumentalización por parte de las ideologías (1981, pp. 12-13). Rafael Breide Obeid, en un curso de perfeccionamiento docente organizado por el IPSA, donde daba clases Caponnetto, dijo que el lenguaje estaba “animalizado” al convertirse en una mera técnica funcional cargada de alocuciones intercambiables. Al no verse la real significación de las cosas, al no servir el lenguaje para afincarse en la realidad, tampoco había posibilidades de contemplar en él al Creador (en Caponnetto, 1981, p. 170).

Caponnetto continuaba su exposición con la Historia, que estaba “reducida a una crónica evolutiva de aconteceres sin probabilidades de ascensión hacia vértices metahistóricos” (1981, p. 171). Siendo él mismo historiador, había escrito varios trabajos en esta misma dirección, como el capítulo llamado “Crisis y posibilidades en la enseñanza de la historia”, que publicó en la *Revista Estrada* (1981, pp. 19-27). Caponnetto creía que había que evitar transmitir una versión de la “Historia secularizada” y presentar a “nuestros estudiantes una Historia en la que el Cristocentrismo no fuera una simple formalidad cronológica”, ya que eso implicaría, “necesariamente, un enriquecimiento de la vida interior y contemplativa”. Además, la Historia debía ser “capaz de demostrar este vínculo absoluto entre la Patria terrena y la celestial”. Un poco antes, Caponnetto había publicado el artículo “Las falsificaciones históricas” en *Verbo* (Buenos Aires), donde parafraseaba al nacionalista Federico Iburguren: “Con razón ha recordado F. Iburguren que es imperioso encontrar otra vez humildemente a Dios en la historia para hallarnos por fin a nosotros mismos” (1979, p. 24).

La Geografía era la siguiente asignatura mencionada por Caponnetto, al respecto, se refería a las opiniones del arquitecto y geógrafo Patricio H. Randle, quien sostenía que en la escuela esa materia se había limitado a lo descriptivo, cuando la realidad geográfica debidamente expuesta incidía en todas las facultades del espíritu y por ello despertaba la sensibilidad ante “lo bello”. También Randle afirmaba que la realidad geográfica explicada correctamente incidía en todas las “facultades del espíritu” y por ello era una disciplina de enseñanza incomparable que “evidenciaba la mano de Dios” (1978).

Caponnetto mencionaba seguidamente a las Ciencias Naturales y fraseaba a Juan Carlos Montiel. En su conferencia dada en IPSA sostuvo que, más allá de los necesarios experimentos y ensayos que estas disciplinas exigían, era posible “maravillarse y asombrarse ante las perfecciones de los objetos naturales que evidencian la mano de un Ser Perfecto, Creador y Ordenador”. Detrás de los objetos, afirmaba Montiel, se encontraba “la Inteligencia Planificadora de Dios”. Sobre la enseñanza de la Educación Física, decía que ésta debía seguir los preceptos de Platón y de Aristóteles. La escuela olvidaba y descuidaba la finalidad metafísica de la materia, enfatizando lo meramente biológico y orgánico. Como remedio, recordaba las palabras de Pío XII, quien manifestaba que el deporte era una escuela de lealtad, valor, sufrimiento y de virtudes (en Caponnetto, 1981, pp. 174, 183).

Por último, se refería a la “llamada Matemática Moderna”. Recordaba el texto que Julio Garrido había publicado en la *Verbo* porteña acusándola de “expreso afán revolucionario y dialéctico”, manifestado abiertamente por los principales representantes de la matemática moderna, que producía mentalidades idealistas, divorciadas de la realidad, relativistas, subjetivistas, escépticas y nihilistas (1978, pp. 43- 67). El problema era que educaba a mentes en las que se obraba un divorcio entre Fe y Razón, entre mundo natural y sobrenatural, y donde solo contaban las estructuras lógicas del pensamiento, se correspondieran o no con la realidad. De acuerdo con el psicólogo Alberto Fariña Videla:

“Limitar el entendimiento humano al pensamiento y limitar el pensamiento a las estructuras lógico-matemáticas, le impidió reconocer su aporía esencial: todo lo que queda fuera del alcance de la ‘ciencia objetiva y verificadora’ y que no es reducible a ella, es declarado ilusorio o absolutamente injustificable” (1978, pp. 7-10).

En los últimos capítulos de *Pedagogía y educación*, Caponnetto concluía que era necesario “Devolverle la Escuela a Dios y Dios a la Escuela” (1981, p. 228). Terminaba el libro con una frase donde citaba a su maestro, Jordán B. Genta: el hombre debía ser:

“portador de un destino trascendente; Pedagogía de la virtud y del Patriotismo; del Orden Natural y el realismo; Pedagogía de la Cruz y no de la hoz y el martillo, porque una Nación no se salva con las salidas laborales y los adelantos técnicos...El Arquetipo por antonomasia, la Causa Ejemplar, Modelo y Modelador, guía y matriz de todo lo existente es Dios” (Caponnetto, 1981, p. 257).

Reflexiones finales

En este artículo nos propusimos analizar, en primer término, los usos que hacían del totalitarismo un conjunto de tradicionalistas católicos especialistas en educación y, en segundo lugar, comprender cuál era el tipo de escuela que proponían. Si bien hemos hecho eje en el libro y la figura de Caponnetto, vimos que este estaba vinculado a una red de intelectuales de derecha de alcance transnacional. Aun cuando sus integrantes tenían trayectorias y pensamientos diversos, en esta oportunidad mostramos cuáles eran las coincidencias sobre ciertos temas puntuales. Estos tradicionalistas, inscriptos en general en un tomismo militante, consideraban que tanto la democracia liberal como el comunismo y el socialismo (de China, Rusia, Cuba, Chile, Vietnam y de los países de Europa del Este) eran regímenes totalitarios que promovían un sistema educativo que destruía a las familias y dejaba a los niños a merced del Estado y “la esclavitud más completa”. Desde esta perspectiva, las teorías educativas que plantearon Freire, los planificadores de la UNESCO y Piaget desembocaban siempre en el marxismo y en los soviets, que deshumanizaban al hombre y lo alejaban de los valores naturales y sobrenaturales. Hemos señalado que estos ideólogos (junto con otros) contribuyeron en Argentina y en otros países a brindar argumentos a las autoridades de turno para perseguir y hostigar a los educadores que pretendían renovar y modernizar la educación, como los seguidores de Freire en Argentina o los estudiantes y profesores de carreras tales como Psicología.

Por su parte, Caponnetto, que se reconocía discípulo y continuador de Genta, criticaba las ideas educativas que iban desde el Renacimiento hasta la Escuela Nueva, pasando por la Reforma, el Iluminismo, el Positivismo y el

Pragmatismo. Creía que la mejor escuela era la basada en el modelo medieval, dominada por la Iglesia y las corporaciones, respetuosa del modelo de autoridad del maestro, quien ponía la “cátedra” al servicio de la “Verdad”. En esa escuela, se proponía que los niños siguiesen los ejemplos del caballero medieval, el sabio, el santo y el héroe. En el secundario, él y sus colegas creían que todas las asignaturas debían tener a Dios como centro. En resumen, postulaban una escuela contemplativa, alejada de la ciencia, la tecnología y el mundo del trabajo.

Para terminar, diremos que el libro de Caponneto tuvo cierta repercusión en Argentina en el contexto de la última dictadura y fue reseñado en las revistas donde solían escribir los tradicionalistas (*Verbo* Buenos Aires y Madrid, *Mikael*, *Revista Estrada*). En este sentido, la singularidad de su aporte fue resumir las principales posturas en relación con la educación que sostenían los tradicionalistas católicos y que se hallaban dispersas hasta ese momento, logrando construir una obra de síntesis que fue destacada por sus contemporáneos.

Referencias bibliográficas

1. Anónimo. (1978). Antropología y Subversión. *Cabildo*, 16, pp. 30-31.
2. Bohoslavsky, E. y Vicente, M. (2015). Sino el espanto. Tems, prácticas y alianzas de los anticomunismos de derecha en Argentina entre 1955 y 1966. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 14. Recuperado de <http://www.anuarioiha.fahce.unlp.edu.ar/article/view/IHAn14a11>
3. Brie, R. J. (1977). La enseñanza de la filosofía. *Revista IIE*, Instituto de Investigaciones Educativas, 12, p. 43.
4. Brugaletta, F. (2015). *Julio Barreiro y la circulación de la pedagogía de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina*. Ponencia presentada en IV Congreso Internacional de Ciencias, Tecnologías y Culturas. Santiago, 9-12 octubre, Universidad de Santiago de Chile.
5. Cantero, E. (1975). Paulo Freire y la educación liberadora. *Verbo* (Madrid), 133-134, pp. 19-44; *Verbo* (Buenos Aires), 153, pp. 39-64.
6. Cantero, E. (1978). La educación permanente. *Verbo* (Madrid), 169-170, p. 1368.
7. Caponnetto, A. (1979). Las falsificaciones históricas. *Verbo* (Buenos Aires), 192, p. 24.
8. Caponnetto, A. (1981). *Pedagogía y educación. La crisis de la contemplación en la escuela moderna*. Buenos Aires, Argentina: Cruz y Fierro.
9. Caponnetto, A. (1981). Crisis y posibilidades en la enseñanza de la historia.

- Revista Estrada*, 8, pp. 19-27.
10. Caponnetto, M. (1981). Las dificultades de la Psicología escolar. *Revista Estrada*, 8, pp. 15-18, 27.
 11. Castán Lacoma, L. (1975). La pedagogie de Paulo Freire. *L'action Scolaire*, 8, pp. 3-12.
 12. Castiñeiras, J. C. (8 de julio de 2009). *Entrevista a Antonio Caponnetto*. [Publicada en un blog]. Recuperada de <http://lahoradejuancruz.blogspot.com.ar/2009/07/entrevista-antonio-caponnetto.html>
 13. Catinelli, A. (1980). ¿Qué gramática debemos enseñar? *Revista Estrada*, 5, pp. 4-6.
 14. Catinelli, A. (1981). Más allá del estructuralismo. *Revista Estrada*, 6, p. 4.
 15. Caturelli, A. (1976). El marxismo en la pedagogía de Paulo Freire. *Mikael*, 12, pp. 15-38.
 16. Cersósimo, F. (2014). *El Proceso fue liberal. Los tradicionalistas católicos argentinos y el Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983)*. Tesis Doctoral inédita. Doctorado en Historia, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.
 17. Creuzet, M. (1973). La Unesco y las reformas de la enseñanza. *Verbo* (Madrid), 114, pp. 379-408.
 18. Derisi, O. N. (1963), Materialismo dialéctico y totalitarismo. *Sapientia*, 18, p. 163.
 19. Devoto, F. (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
 20. Fariña Videla, A. (1978). Por qué somos realistas. *Pshychologica*, Revista Argentina de Psicología Realista, 1, 7-10.
 21. Fariña Videla, A. (1980). Modos y modas intelectuales ¿les sirven a los educadores? *Revista Estrada*, 2, pp. 2-3.
 22. Fernández Marcantoni, J. L. (1980). Cierre y redimensionamiento de las universidades argentinas. *Verbo*, 201, pp. 38-60.
 23. Fernández Marcantoni, J. L. (1980). Consejo Hispanoamericano de Estudiantes y La subversión científica. *Verbo*, 209, pp. 55, 73.
 24. Ferro, J. N. (1981). Yo contaminao, tu contaminas...ellos contaminan. *Revista Estrada*, 6, pp. 12-13.
 25. Freire, P. (2015) [1992 edición original]. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
 26. Gamba, R. (1972). La amenaza de la Psicología. *Verbo* (Madrid), 105-106, pp. 509-513.
 27. García Hoz, V. (1974). La llamada educación liberadora. *Roca Viva* (Madrid),

- 76, pp. 249-253; *Educadores*, 77, pp. 161-171.
28. García Hoz, V. (1981). *Dos pedagogías. Poveda y Freire*. Buenos Aires, Argentina: Docencia.
29. Garrido, J. (1978). Las matemáticas y la realidad. *Verbo* (Buenos Aires), 187, pp. 43-67.
30. Ianantuoni de Orlando, E. (1980). *El Heraldito*. Buenos Aires, Argentina: Estrada.
31. Lvovich, D. (2006). *El nacionalismo de derecha. Desde sus orígenes a Tucumán*. Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual.
32. Morresi, S. (2010). El liberalismo conservador y la ideología del Proceso de Reorganización Nacional. *Sociohistórica*, 27, 103-135.
33. Orbe, P. (2009). *Entre mitines y misas: la revista Cabildo y la red de sociabilidad nacionalista católica (1973-1976)*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Historia Política. Bahía Blanca, 30 septiembre, 1 y 2 de octubre. Universidad Nacional del Sur.
34. Ranalletti, M. (2009). Contrainsurgencia, catolicismo intransigente y extremismo de derecha en la formación militar argentina. Influencias francesas en los orígenes del terrorismo de Estado (1955-1976). En D. Feirerstein (Comp.) *Terrorismo de Estado y genocidio en América Latina* (pp. 249-280). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
35. Randle, P. H. (1978). *El método de la Geografía. Cuestiones epistemológicas*. Buenos Aires, Argentina: OIKOS.
36. Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 289-319). Buenos Aires, Argentina: Galerna.
37. Rodríguez, L. G. (2011). Los nacionalistas católicos de *Cabildo* y la educación durante la última dictadura en Argentina. *Anuario de Estudios Americanos*, 68 (1), 253-277.
38. Rodríguez, L. G. (2012). El "marxismo" y la universidad en la revista *Mikael* (1973-1984). *Ciencia, docencia y tecnología*, 45, 147-162. Recuperado de <http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/>
39. Rodríguez, L. G. (2015). *Universidad, peronismo y dictadura*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
40. Rodríguez, L. G. (2016). La subversión científica en las universidades de Argentina e Hispanoamérica. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org/68862>
41. Saborido, J. (2005). El nacionalismo argentino en los años de plomo (1976-1983). *Anuario de Estudios Americanos*, 62 (1), 235-270.

42. Sacheri, C. A. (1970). *La Iglesia clandestina*. Buenos Aires, Argentina: Cruzamante.
43. Scirica, E. (2006). *Ciudad Católica-Verbo: Discurso, redes y relaciones en pos de una apuesta [contra] revolucionaria*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Nacionales Espacio, Memoria e Identidad. Rosario, 5 de octubre, Universidad Nacional de Rosario.
44. Un revolucionario de la pedagogía (30 de diciembre de 1973). *Clarín*, p. 20.
45. Vicente, M. (2015). *De la refundación al ocaso. Los intelectuales liberal conservadores ante la última dictadura*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.