

## **El pensamiento del educador Guillermo Savloff: en el pasaje de la modernización cultural a la radicalización política**

Gabriela Hernando

Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS)-CONICET-UNLP  
[hernandomgabriela@gmail.com](mailto:hernandomgabriela@gmail.com)

### **Introducción:**

Estudios pioneros interesados por investigar cuestiones que atañen a las universidades argentinas en los años sesenta y setenta, convergen en caracterizar este período como un entramado de articulaciones superpuestas y conflictivas que se tejen en torno a la modernización cultural, los proyectos de modernización e institucionalización de la universidad y la radicalización política (Krotsch, 2002). Además, suelen describirlo como un tiempo atravesado por la conflictividad social; a raíz de la inestabilidad del sistema político, las recurrentes crisis económicas, los debates y las rupturas al interior de varios sectores políticos, sindicales, culturales, universitarios y religiosos (Dip, 2017). Al mismo tiempo investigaciones más recientes en este campo contribuyen a no concebir de manera abstracta o general los procesos de modernización, politización y radicalización. Problematizan el uso empírico de esas categorías a partir de experiencias particulares que permitan mostrar matices dentro de la complejidad de la época (ídem).

Así, en el presente trabajo analizaremos cómo se expresan las nociones de «modernización» y «radicalización política» en la trayectoria singular del educador argentino Guillermo Savloff (1927-1976), durante su actuación académica en el ámbito universitario platense. El interés por analizar el pensamiento pedagógico de este autor se inscribe en un proyecto de investigación más amplio en el que nos proponemos trazar su biografía intelectual entre los años 1959 y 1976. Guillermo Savloff nació el 29 de noviembre de 1927 en el seno de una familia de inmigrantes europeos que arribó a la Argentina a principios del siglo XX. Su madre, Berta Dora Saedler, había nacido en el ducado de Bukovina<sup>1</sup> y su padre, Mauricio Savloff, probablemente, al norte de Bulgaria. Al llegar al país recalaron en la zona sur del gran Buenos Aires, en la localidad de Avellaneda<sup>2</sup>. Allí el pequeño Guillermo transcurrió parte de su infancia, en un hogar austero y profuso, fue el hijo menor de once hermanos. Una tragedia familiar, ocasionó que a corta edad quedase huérfano. Su crianza quedó a cargo de sus dos hermanas mujeres, quienes oficiaron como una especie de madres adoptivas. En su juventud fue el único de sus hermanos en completar los estudios secundarios y terciarios. Así estudió en la Escuela Normal «Antonio

Mentruyt» y en el Instituto Superior del Profesorado «Dr. Joaquín V. González», graduándose inicialmente como Maestro Normal Nacional y, luego, como profesor de Filosofía y Pedagogía. En esos años, efectuó sus primeras incursiones políticas en el movimiento anarquista local. De este modo, estudio y militancia se constituyeron en los pilares que conjugaron y caracterizaron su formación.

Antes de su actuación en la Universidad Nacional de La Plata<sup>3</sup>, entre 1952 y hasta 1959, llevó a cabo diferentes actividades de gestión, asesoramiento y docencia tanto en el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires<sup>4</sup> como en la Universidad de Buenos Aires<sup>5</sup>. Luego, en el año 1959, ingresó a la UNLP donde desempeñó una destacada labor académica como Director del Departamento de Extensión Universitaria<sup>6</sup>, profesor titular de Sociología de la Educación en la carrera de Ciencias de la Educación e investigador responsable de la Sección de Sociología y Política del Instituto de Pedagogía en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación<sup>7</sup>, entre otras funciones ocupadas en esta universidad<sup>8</sup>. Su actuación profesional y académica se vio interrumpida, en abril de 1975, al ser cesanteado de la UNLP por razones políticas<sup>9</sup>. Unos meses después, una cuadrilla parapolicial lo secuestró de su domicilio, saqueó la vivienda y lo asesinó. Encontraron su cadáver a las afueras de la ciudad de La Plata, el 20 de enero de 1976<sup>10</sup>.

Un conjunto de razones nos ha movilizado a estudiar su vida y su obra. No obstante, nos parece relevante destacar para este escrito, al menos dos. Por una parte, su modo de pensar y de obrar en la universidad; concibiendo como indicotomizable la docencia, la investigación y la extensión. Y por otra, sus ideas pedagógicas contribuyeron a gestar una tradición crítica en educación a raíz del «fuerte contenido de denuncia social» que desde un principio adoptó su discurso y que se «irá radicalizando al calor de las tensiones políticas nacionales» (Suasnábar, 2004, p. 75).

La perspectiva teórico-metodológica en la que inscribimos este estudio es la biografía intelectual, en tanto una de las modalidades de la investigación biográfica, Buscamos comprender la obra enraizada entre el contexto de una vida y la particularidad mental de su autor; inscrita entre los trazos históricos y vitales en la que se originó (Argüello Parra, 2013). Así, el corpus empírico de la investigación vincula diferentes fuentes: escritas y orales, debido a que nos interesa trabajar tanto con las huellas textuales como las huellas existenciales que dejó la figura biografiada (Dosse, 2011). Entre las fuentes escritas hemos consultado gran parte de su producción intelectual (académica y periodística) y distintos tipos de archivos para acceder a piezas de su vida y a las particularidades del contexto local y nacional. En cambio, entre las fuentes orales, hemos realizado una serie de entrevistas a testigos-claves que han

tenido alguna vinculación con el sujeto biografiado: familiares, amigos, compañeros/as de militancia, colegas y exalumnos/as.

Para esta presentación hemos acotado el análisis a una serie de publicaciones del autor en dos revistas académicas, cuya pertenencia institucional corresponde a la UNLP y representativas de la temporalidad estudiada (1960, 1962 y 1971). La *Revista de la Universidad*, que hizo su aparición en el año 1956 y estuvo bajo la dirección del Dr. Noel Sbarra, su fundador, hasta 1974, año en el que se dejó de publicar. En tanto órgano de difusión académica de la universidad platense, esta revista se ha destacado por la seriedad de sus publicaciones con la colaboración de relevantes figuras en el orden científico y cultural de nivel internacional, nacional y local<sup>11</sup>. Mientras que la revista *Archivos de Ciencias de la Educación*, es una publicación especializada en educación y editada por la FaHCE. Su aparición se remonta al año 1906 con el nombre de *Archivos y Ciencias Afines*, bajo la dirección del Dr. Víctor Mercante y como órgano de la Sección Pedagógica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNLP<sup>12</sup>. A partir de ese momento, la revista cambio de denominación, de Archivo de Ciencias de la Educación (en singular) pasó a nombrarse Archivos (en plural). También atravesó por distintas etapas con intervalos prolongados entre una y otra<sup>13</sup>; y la dirección estuvo en manos de los conductores políticos de la facultad<sup>14</sup>. Asimismo, matizaremos el análisis del pensamiento de Savloff con los aportes de fuentes testimoniales que nos posibilitan entrelazar el pensar y el existir de nuestro biografiado.

El escrito se organiza en tres secciones. En la primera, analizaremos la singularidad del pensamiento de Guillermo Savloff en torno a la tarea de la extensión en la universidad y como una expresión del programa de modernización académica que emprendió la UNLP post 1955. Luego, en la segunda sección, abordaremos los matices y desplazamientos que fue sufriendo el pensamiento del autor sobre la universidad y que lo van configurando como una de las figuras que expresó la radicalización política en el campo pedagógico platense. Por último, y a modo de cierre, ensayaremos una serie de conclusiones provisionales acerca de la singularidad del pensamiento de Savloff como expresión del pasaje de la modernización cultural a la radicalización política.

### **1. Los años sesenta: la modernización y la extensión universitaria en la UNLP**

Los sucesos de la Revolución Libertadora no solo marcaron el derrocamiento del presidente Juan Domingo Perón, sino también inauguraron un ciclo de inestabilidad política, de alternancia entre gobiernos militares y constitucionales, y el pasaje de una cultura de resistencia a una cultura de confrontación en distintos actores de la sociedad argentina (Gordillo, 2007).

En el campo universitario esa conflictividad contextual se manifestó a partir de una serie de transformaciones, varias veces animadas por la idea de «refundación» (Sarlo, 2001, p. 63). Así, en el año 1955, la intervención de las casas de estudios dio comienzo al proceso de modernización académica bajo la consigna de «desperonizar la universidad» (Neiburg, 1999, p. 53). Para reorganizarlas se recurrió, mayoritariamente, a aquellos que el régimen peronista había desplazado (Sigal, 1991) y se emprendió un programa de reformas. Ese conjunto de reformas trajo aparejado una nueva organización institucional mediante las propuestas de departamentalización y construcción de institutos; la creación de nuevas carreras: Sociología, Psicología, Ciencias de la Educación -antes Pedagogía-; el desarrollo científico de la investigación; la renovación del plantel docente a través de exoneraciones y llamado a concursos y la reformulación de las actividades de extensión. La resignificación del ideario reformista acerca de la «misión social» de la universidad llevó a la creación de departamentos específicos.

El ingreso del profesor Guillermo Savloff a la UNLP se produjo en este escenario de modernización, siendo convocado para desempeñar tareas de organización y planificación en el DEU<sup>15</sup>. Un tiempo después, en junio de 1960, se lo designó como su Director<sup>16</sup>, cargo que desempeñó junto a la educadora socialista Delia Etcheverry y que conservaría hasta 1964<sup>17</sup>.

El encuentro entre Etcheverry y Savloff se había producido unos años antes en ocasión de las «Jornadas Nacionales sobre Extensión Universitaria», organizadas por la UBA en el año 1958. A partir de ese encuentro ellos no solo comenzarán a compartir diversos espacios de la intelectualidad progresista de esos años sino también entablarán una entrañable amistad, caracterizada por un gran entendimiento. Es muy probable que haya sido Delia Etcheverry, con una reconocida actuación en la universidad platense, quien propusiera el nombre de Savloff a las autoridades de esta casa de estudios para la reorganización del DEU. Cuando ambos se conocieron, Savloff se vislumbraba como «una joven personalidad en ascenso» que «ostentaba como carta de presentación» (Suasnábar, 2004, p. 105), su participación en la creación del Departamento de Extensión Universitaria de la UBA<sup>18</sup>, integrando, junto con Risieri Frondizi, Gino Germani, Juan Carlos Marín y Noé Jitrik, la comisión encargada de definir sus objetivos y modos de acción para, luego, ocuparse de su dirección.

La creación de este Departamento en la UBA tuvo como lema concretar «la universidad para el pueblo» mediante la organización de «tres plantas pilotos», entre las que se encontraba el «Centro de desarrollo integral de la Isla Maciel». Este Centro basó las acciones en un enfoque de la educación popular, concebido como «educación fundamental» y expresado mediante dos acciones esenciales: a) el asesoramiento técnico de la población para la solución de sus

problemas básicos (salud, vivienda, economía, instrucción, entre otros) y b) la iniciativa espontánea y el trabajo directo con la población. Al mismo tiempo la finalidad del Centro fue aplicar, coordinadamente, las tareas de investigación y de enseñanza de los Institutos y cátedras de las diversas facultades para el estudio y solución de los problemas más importantes de la comunidad. Por esa razón, el estudio antropológico básico de la Isla Maciel estuvo a cargo del Instituto de Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras, dirigido en ese momento por el profesor Gino Germani, y los universitarios fueron los encargados de dictar los cursos para adultos, cuyo objetivo era la formación integral<sup>19</sup>. Así, las actividades de extensión no solo estuvieron destinadas a desarrollar un vínculo más estrecho con la sociedad, convirtiéndose la universidad en «un agente de progreso social y cultural de la sociedad toda, y en particular con los sectores más desfavorecidos» (Chama, 2016, p. 53). También la extensión fue «un instrumento para la construcción de un campo de intervención y de consolidación de las ciencias sociales “científicas” en búsqueda de su laboratorio» y «abonó el terreno para la formación de egresados aptos para la investigación y la práctica profesional» (Caldelari, 2002, pp. 50, 55). Un conjunto de acciones iniciales emprendió el profesor Savloff en el DEU platense. En primer lugar, elaboró un «Plan de Extensión» que fue presentado el 23 de diciembre de 1959 y publicado como nota editorial de la *Revista de la Universidad*<sup>20</sup>. La construcción de ese Plan no solo estuvo influenciada por la experiencia previa en la UBA sino también por matices singulares. Estos últimos, entendemos obedecen a la recuperación que el autor realizó de los recursos existentes en la UNLP y del propio enfoque respecto al desarrollo social de la comunidad. Luego, también se ocupó de armar un equipo de trabajo, que no fue demasiado numeroso. El mismo estuvo integrado, como ya anticipamos, por la profesora Delia Etchverry, en su rol de secretaria técnica; las asistentes sociales Ethel S. Jauregui y Lelia Robín para cumplir funciones en la delegación urbana y José Tamarit como colaborador estudiantil. Por último, tuvo a su cargo la adquisición de un espacio físico para el funcionamiento del DEU. Hasta entonces el Departamento venía ocupando una oficina de la Radio Universidad, pero para la concreción del nuevo Plan fue necesario disponer de un espacio mayor. Así, a partir del 15 de junio de 1960 el DEU abriría su nueva sede en una casona ubicada en el casco céntrico de la ciudad de La Plata.

Es importante resaltar que las actividades de extensión ya contaban con una tradición en la universidad platense. Estas actividades estaban incorporadas desde su matriz fundacional, cuyo sello fundamental había estado puesto en la divulgación de la ciencia y la cultura entre trabajadores y sectores sociales marginados de la universidad (Coscarelli, 2009). Sin embargo, el énfasis del nuevo Plan de Extensión estuvo puesto en «la exigencia básica del movimiento

reformista», en tanto «la universidad pública debe ser una universidad popular» que acorta las distancias con las clases sociales postergadas y se constituye en «un centro de cultura al servicio de la comunidad toda» (Savloff, 1960, pp. 7, 8).

Para la elaboración de este Plan, Savloff partió de una «consulta directa a la totalidad de los profesores titulares de las Facultades e Institutos Superiores» de la UNLP con la finalidad de relevar la aplicación de la especialidad disciplinar a las actividades de extensión en las siguientes modalidades: a) investigación, b) labores de asesoramiento c) enseñanza y d) difusión cultural; como también las condiciones en las que se encontraban las cátedras para cumplir aquéllos propósitos. Asimismo, efectuó un estudio de los recursos existentes en la universidad que revestían «especial significación en materia de educación popular», tales como la «estación de radio, el teatro, conjuntos orquestales, el departamento de cinematografía, cooperativismo», etc. Así, este punto de partida le «permitió fundar un programa de aplicabilidad relativamente inmediata» (ídem).

El programa fue definido para dos años de duración, aproximadamente, con una estructura organizativa «descentralizada» que a su vez contaba con la creación de «delegaciones de EU» y la existencia de las «áreas de Investigación, Acción cultural y Radio en la sede central de la Dirección de Extensión Universitaria» (ídem, p. 9).

Las delegaciones, en tanto «centros estables, orgánicos y activos distribuidos en medios urbanos y rurales», tenían como principal función hacer «llegar a las comunidades los aportes culturales de la universidad en forma sistemática». Mientras que la Dirección tenía «una función coordinadora, que permitirá actuar con una visión de conjunto y economía de recursos» (ídem, p. 10). No obstante, las acciones de extensión serían realizadas por las facultades, los institutos y las cátedras más que por el Departamento que llevaba esta denominación.

Además, este Plan le asignó a la cátedra universitaria un papel central en la extensión puesto que esta tarea le traería por añadidura nuevos campos para la investigación y oportunidades para la práctica profesional de los/as estudiantes (ídem). Es así que una de las acciones de concreción de este programa puede encontrarse en la experiencia de extensión realizada por la cátedra de Sociología de la Educación de la FaHCE y el DEU, entre los años 1961 y 1962.

Esta experiencia tuvo lugar en la delegación ubicada en la zona sur de la ciudad de La Plata, usualmente conocida como «Los Hornos» y sus resultados fueron sintetizados en un artículo titulado: «Situación y tendencias educativas de los diversos estratos sociales de un suburbio popular de La Plata»; publicado en *Archivos de Ciencias de la Educación*<sup>21</sup>. El profesor Savloff estuvo a cargo de la dirección general de esta experiencia, en su doble inscripción: como profesor titular de la cátedra de Sociología de la Educación<sup>22</sup> y director del DEU. Es justamente

en esta doble inscripción en la que nos es posible advertir su modo peculiar de hacer la extensión en la Universidad.

Así, la primera acción de la extensión consistía en estudiar el problema planteado por la comunidad a través de la realización de un trabajo de campo en el que participaban los/as estudiantes de la cátedra. Este trabajo de investigación, a su vez, se efectuaba desde los aportes de la «sociología científica», uno de los contenidos de enseñanza de la asignatura. Siguiendo a Lucas Rubinich (2007), la irrupción de la sociología científica se proponía lograr un conocimiento objetivo de la realidad social, moldeada en el estructural funcionalismo y con el desarrollo de técnicas de investigación que tenían un papel relevante en el mundo académico norteamericano.

Entonces, el estudio de la comunidad iniciaba con la administración de una «encuesta domiciliaria dirigida al jefe de familia», previamente preparada por un equipo de profesores y especialistas. Además, esa encuesta, se aplicaba sobre una muestra representativa de los «estratos sociales» que habitaban la zona de Los Hornos. Estos estratos estaban delimitados según la rama de la actividad laboral de inserción: a) los que realizaban actividades secundarias y terciarias (obreros de la industria, empleados de comercio y servicios) y b) los que trabajaban en las actividades de tipo primaria (peones y patronos de la horticultura y el tambo) (Savloff, 1962, pp. 10, 11)<sup>23</sup>.

El cuestionario estaba «compuesto por cuarenta y cinco preguntas cerradas, en casi su totalidad», que construían dos tipos de datos cuantitativos en ambos sectores de la actividad económica. En primer lugar, datos objetivos acerca del nivel educativo de los padres y la situación educativa de sus hijos; con el propósito de establecer alguna variación en las perspectivas educacionales de padres a hijos. En segundo lugar, introducía un sondeo de «orden psicológico», de datos más subjetivos, para indagar la actitud de los padres hacia la educación de los hijos. Dicha indagación partía del «supuesto que la conducta de un padre con respecto a la educación de sus hijos respondía (...) a una escala de valores, a un sistema de preferencias y de normas, a una determinada orientación de sus pautas de conducta» (ídem, p. 20).

Para relevar estas opiniones utilizaban dos tipos de procedimientos: a) una «escala de “razones aducidas para explicar el envío de los niños a la escuela”»<sup>24</sup> tomada del modelo construido por Robert J. Havighurst<sup>25</sup> y modificada parcialmente a fin de adaptarla a las características del medio en el que se llevaba a cabo la encuesta y b) «una “escala de aspiraciones en cuanto al nivel de estudio que los padres deseaban para sus hijos”»<sup>26</sup> (ídem). Si bien, los estudios sobre actitudes y opiniones a sectores significativos de la estratificación social formaban parte de la investigación empírica de corte científico, también revela que, en esos años, el profesor Savloff

desarrollaba una concepción de la sociología en la que convivían corrientes sociológicas, como el estructural-funcionalismo, con elementos de otras disciplinas, como la psicología, para leer los comportamientos de los grupos sociales (Silber, 2004).

Por último, el estudio culminaba con la tabulación de los datos, el análisis estadístico y la sistematización de resultados. Así, los principales hallazgos mostraban los niveles de escolaridad de esta población en la estructura macro social encontrando, por ejemplo, que la escolaridad primaria de los padres del sector social ST es «generalizada» e «incompleta», más allá de las diferencias entre estratos a su interior. La enseñanza media, no se encontraba en el horizonte vital de esta población, sino para un reducido número y con un éxito parcial, y la educación superior era escasa y «frustrada». En cambio, en el sector P pocos habían completado los estudios elementales, el analfabetismo alcanzaba a más de la mitad de esta población; siendo las mujeres-madres las que presentaban los índices más altos de inescolaridad y abandono (Savloff, 1962, pp. 13, 16).

En contraste, los resultados de los hijos en edad escolar demostraban un aumento en los niveles de escolaridad en relación a sus padres. Por ejemplo, en la educación primaria el porcentaje más bajo de escolaridad lo seguía presentado el sector P, aunque era mucho más alto que el de sus padres; mientras que en el sector ST la escolaridad primaria era prácticamente total. En cuanto a los estudios posprimarios, la cantidad de jóvenes que habían intentado realizar los estudios medios en el sector ST era considerablemente mayor que la de sus padres, pero notable, también, el porcentaje de los fracasos. Al mismo tiempo este grupo exhibía una concurrencia mayor al de los adolescentes del sector P.

Otro de los hallazgos de este estudio explicaba que «cuanto mayor ha sido el nivel de instrucción de los padres más alcance tienen las aspiraciones respecto a sus hijos» (ídem, p. 26). No obstante, la misma población poseía escasas expectativas respecto a los estudios universitarios para sus hijos y alrededor de la mitad no consideraba ni siquiera la perspectiva de los estudios secundarios. Esto llevaba a concluir que en un ámbito donde los servicios gratuitos de enseñanza media y universitaria eran relativamente amplios, esta tendencia era posible de vincularse al factor de clase social, incluyendo sus componentes objetivos y subjetivos (ídem).

Advertimos en esta hipótesis concluyente del estudio no solo el interés del autor por explicar con datos objetivos los niveles de escolaridad de los sectores populares sino también de efectuar una «denuncia social» del analfabetismo y la deserción escolar (Suasnábar, 2003 y Silber, 2004). Además, notamos en ese sesgo denunciador la influencia de la militancia política que caracterizó la trayectoria del profesor Savloff. La adscripción al movimiento anarquista



vernáculo de esos años, expresaron su convicción por una educación integral y libre que «intentaba cubrir las necesidades concretas de los trabajadores y combatir las desigualdades y la explotación en la que se encontraban» (Acri y Cáceres, 2011, p. 131).

## **2. Los años setenta: politización y radicalización en el movimiento estudiantil universitario**

La Argentina de los años setenta registró matices en relación a la década anterior. En ese tiempo, el centro de la escena se colocó en la imagen de una sociedad «movilizada por el cambio», cuyo punto de inflexión fue el «Cordobazo»: la protesta social más importante realizada contra el gobierno militar de Juan Carlos Onganía, en mayo de 1969 (Svampa, 2007, pp. 1, 2). Sin embargo, la ruptura del orden constitucional ocasionado por el gobierno de la denominada «Revolución Argentina», en el año 1966, ya se había constituido en el acontecimiento «bisagra» (Friedmann, 2014, p. 103) que no solo provocó un quiebre en la sociedad argentina, sino que también ofició de «parteaguas en la interpretación de la vida universitaria» (Barletta y Torti 2002, p. 111).

La dictadura del general Onganía se caracterizó por ser culturalmente retrógrada, económicamente modernizadora y políticamente autoritaria (Sigal, 2002). Por tal razón, la intervención de las universidades trajo como novedad la persecución y la represión a profesores y a estudiantes; aduciendo que «había que poner fin a la infiltración marxista y a la agitación estudiantil», a una universidad «politizada y plagada de izquierdistas» (Coria, 2001, p. 425).

Esas prácticas autoritarias ocasionaron, según las distintas casas de estudios, distintas reacciones: renuncias masivas o la decisión colectiva de ser echados, entre otras medidas del claustro docente. En el caso de la UNLP, la resolución del cuerpo de profesores fue la de permanecer en la institución expresando una especie de resistencia al interior de la universidad. No obstante, Guillermo Savloff fue uno de los pocos profesores de la institución afectados por la intervención represiva del onganiato; puesto que su actuación académica se vio interrumpida por un tiempo. En principio, las autoridades de la UNLP no renovaron su contrato, ni el de su equipo, a los cargos que ocupaban en la Sección de Sociología y Política Educacional del Instituto de Pedagogía de la FaHCE<sup>27</sup>. Si bien otros contratos fueron renovados automáticamente en este caso no se realizó, e incluso sin explicación, pese a los trámites reiterados de los interesados<sup>28</sup>. Además, sufrió una discontinuidad de alrededor de un año en su actuación como docente en la cátedra de Sociología de la Educación<sup>29</sup>. Incluso las autoridades de la facultad nombraron a otras profesoras para hacerse responsables del dictado de esta asignatura<sup>30</sup>.

Cuándo el profesor Savloff pudo regresar a la actuación académica platense el escenario institucional era otro. La creciente politización del estudiantado, acompañado por un proceso de «peronización de los universitarios» y la «partidización de la vida universitaria» constituyeron algunos de los rasgos que comenzaron a configurar la vida universitaria (Barletta y Torti, 2002, p. 121). El propio Savloff (1971) en ese momento entendió que «cuando se produjo la intervención en las universidades, se obtuvo un resultado histórico: el mundo académico despertó del sueño democrático y los estudiantes comenzaron a comprender que deberían recorrer un largo camino que no pasaba por la administración tripartita» (pp. 264, 265).

En este clima de agitación política, Savloff hizo público sus pensamientos sobre la juventud y la universidad en la *Revista de la Universidad*, mediante un artículo titulado: «Las actitudes juveniles y la educación»<sup>31</sup>. La «juventud» fue, justamente, la temática elegida por la Revista para organizar este número, en tanto interesaba, por una parte, «desentrañar las causas profundas del “estallido juvenil”» característico de esa época; poniendo en diálogo distintas perspectivas de abordaje: biopsicológica, socio-cultural, universitaria, entre otras. Pero también, acoger entre las páginas de la revista «expresiones suscitadoras de polémica» (1971, pp. 9, 13)<sup>32</sup>. Al decir de Sergio Friedmann (2014), en definitiva, «se trató de una época en la que mundialmente irrumpía la juventud como actor protagonista del cambio social. Una generación se plantaba frente a la generación de sus padres y se negaba a recibir activamente su legado» (p. 130).

En este escrito, Savloff, presenta transformaciones y desplazamientos en su anterior modo de pensar la universidad y su compromiso con la transformación social. En principio, se alejó de la sociología científica como enfoque para explicar la realidad social. Entendemos como indicio de este corrimiento la opción de «retratar» al movimiento estudiantil mediante un «ensayo» en el cual explicita el abandono del «criterio empírico», como método de validación del mundo social, y lo sustituye por un «enfoque» que lo deje «librado a la polémica». De este modo, su intención dejó de ser la extracción de conclusiones definitivas para contribuir a sistematizar el tema como problema (Savloff, 1971, pp. 259, 262). En segundo lugar, también transforma la forma de concebir la relación universidad/sociedad. Pasó de una concepción de «universidad democrática» con compromiso social hacia la comunidad mediante las prácticas extensionistas, a una «universidad militante» implicada en la lucha popular y en la transformación social. Así planteó para esta institución una «posición revolucionaria» que la diferenció no solo de la concepción ideológica «clásica» sino también «desarrollista». Además, efectuó una crítica al «reformismo» en tanto que no concretó la revolución social latinoamericana que identificó a la

Reforma Universitaria de 1918. En los hechos, más bien canalizó sus acciones hacia una «democracia formal»: participación estudiantil en el gobierno universitario, representación de los sectores populares en el parlamento, legislación progresista, etc. Por otra parte, comenzó a entender a la universidad condicionada por una estructura social «imperialista» en la cual no «cabe ninguna posibilidad de mejorarla». En definitiva, pensaba que el destino final de la sociedad no se decidiría en la universidad sino en el plano de las clases populares.

En estrecha relación con lo anterior, un tercer viraje en el pensamiento de Savloff lo observamos en el abandono de la utopía social por la adhesión a los imaginarios revolucionarios. El actor social del cambio dejó de ser la institución universitaria para desplazarse al sujeto estudiantil.

El autor visualizó en la juventud al sujeto social que se encontraba en las mejores condiciones para «entrever una posibilidad distinta» y construir «un mundo nuevo» (ídem, p. 277). Razón por la cual destacó como «actitudes» del movimiento estudiantil: a) la «lucha revolucionaria», b) la «vocación popular» y c) el «cuestionamiento ideológico»; actitudes que «transcienden el campo pedagógico y lo constituye en un movimiento político» (ídem, p. 262).

La «lucha revolucionaria» del movimiento estudiantil la inscribió en el cuestionamiento a una «estructura social nacional, neocolonial y embarcada en la lucha de clases» que los conduce a una «revalorización de la acción directa» (ídem, p. 263). Ese tipo de acción expresó para Savloff el «ejercicio del poder» de manera «real» y «desde abajo», en contraposición a «ejercer el gobierno»: integrar «el sistema que se quiere destruir» y operar el poder «desde arriba» (ídem, p. 265).

Asimismo, relacionó la acción directa con la «actitud hacia la violencia», la cual no la consideró una elección del movimiento estudiantil sino una adopción inevitable. Al respecto menciona:

En su enfoque, la violencia es una característica del sistema social imperante en el país: está en la explotación del obrero, en la subalimentación, en la mortalidad infantil; está en la desocupación, la villa miseria, la deserción escolar; está en la manipulación mental por los medios de comunicación de masas. Se la ve dentro del sistema educativo mismo cuando se apalea a profesores y estudiantes, se prohíben asambleas, se expulsa a los alumnos, se controla la disciplina con ayuda de la policía (...) Según la óptica del movimiento estudiantil, no se le ha dado elegir entre la paz y la violencia, porque la paz no existe en un país cuya estructura necesita del gobierno de las fuerzas armadas para no derrumbarse. Ante el hecho de la violencia institucionalizada, acepta la violencia como método para romper un sistema social opresivo y colonial. (Ídem, pp. 263, 264)

Advertimos en la concepción de la violencia del autor elementos de coincidencia con la explicación que le otorga la política antisistemática de los años sesenta y setenta. En términos de Omar Acha (2010), esta representación de la violencia «como respuesta desde abajo (o en

*nombre de los de abajo*)» (p. 3) ante la larga historia de opresión sobre el pueblo, se fundamenta como reacción a una violencia previa. Sin embargo, los estudios sobre historia reciente muestran perspectivas interpretativas diversas sobre la violencia política de este período de la Argentina. Excede a los propósitos de este trabajo profundizar y problematizar sobre este tema, aunque reconocemos que la figura de Savloff abrazó la militancia revolucionaria que retrata y fundamenta en la juventud. Además, coincidimos con María Cristina Tortti (2014) que para su profundización es crucial reponer la complejidad del escenario en el que esta generación actuó y que la condujo progresivamente a aceptar el recurso de la violencia como modo de resolución de los conflictos.

La «vocación popular» es otra de las actitudes que para Savloff definieron al estudiantado. La lucha por una «universidad abierta al pueblo», tal como lo proponía el Reformismo, es abandonada por la «lucha política real» junto a la clase trabajadora y más allá del micro-clima académico (Savloff, 1971, p. 264). Por otra parte, el «cuestionamiento ideológico», constituyó para el autor uno de los rasgos esenciales del movimiento estudiantil, junto a su postura nacional, revolucionaria y su sistema de poder autónomo.

Focalizó este cuestionamiento ideológico en la educación y en la ciencia. Así, la educación funcionaba para consolidar un sistema de opresión a través de los contenidos de enseñanza y de los profesores, sus agentes (ídem, p. 266); y el trabajo científico estaba al servicio de un «sistema social determinado». En ese sentido:

La tarea académica no es apolítica, es ideológica. Los contenidos de la enseñanza no son universales más que en su forma. La ciencia no es objetiva más que en abstracto. Las cátedras no son libres sino para difundir la “ciencia oficial”, a menos que haya razones políticas para dar un pequeño e inofensivo lugar a la ciencia independiente. (Se entiende, ciencia independiente del sistema imperante, no de la realidad social). (Ídem, pp. 276, 277)

Entonces en el marco de estas ideas interpretamos que el papel asignado a la educación y a la pedagogía para el cambio social también operaron un giro en el pensamiento del Savloff. Se alejó de una pedagogía libertaria para adoptar un enfoque reproductivista, en cual «la educación funciona para consolidar un sistema de opresión» (ídem, p. 266). Y la pedagogía, una disciplina que abordaba:

(...) conceptualmente la apoliticidad de la educación apoyándose en aspectos tales como la validez universal de la cultura, el carácter desinteresado del saber, la naturaleza objetiva de la ciencia e incluso la creencia de que la educación es buena e indiscutible en sí misma. (Ídem, p. 261).

Por lo tanto, el problema dejó de estar en la creencia de que la educación popular podía contribuir a cambiar la sociedad para desplazar la transformación al campo social mediante la acción revolucionaria.

Para concluir, entendemos que todas estas mutaciones en los modos de pensar la universidad y sus relaciones con la sociedad, estuvieron acompañados por un viraje en la ideología política de Savloff, la cual nunca estuvo escindida de su actuación pedagógica. En esos años abandonó el anarquismo romántico<sup>33</sup> y radicalizó su postura. Comenzó entonces a formar parte de las filas de intelectuales que adscribieron al campo político y cultural de la denominada «nueva izquierda». Al alejarse del anarquismo Savloff emprendió un camino de búsquedas para canalizar su activismo político. Así, alrededor de 1970, tuvo una breve participación en la organización armada FAL<sup>34</sup>, en una célula que se estaba armando en la ciudad de La Plata. Mantuvo con esta organización una vinculación periférica más que orgánica, cumpliendo un acompañamiento intelectual. Luego, su búsqueda continuó por otro sendero. Efectuó un acercamiento a los sectores del peronismo de izquierda. Si bien Savloff no se volvió peronista, tuvo la apertura para releerlo en otra clave.

### **3. Reflexiones finales: de la universidad democrática a la universidad militante**

Fragmentos de la obra entrelazados con algunos tramos de la vida nos han permitido esbozar el pensamiento acerca de la universidad argentina del educador Guillermo Savloff, en un período signado por la modernización cultural y la radicalización política.

Hemos podido evidenciar en la obra analizada las mutaciones en el modo de pensar la universidad y su función en la sociedad. Al mismo tiempo, entendemos que esas mutaciones no carecen de coherencia. Por el contrario, los pensamientos del autor fueron virando al compás de las diversas tonalidades que caracterizaron el clima de época. Por otra parte, también interpretamos que esa coherencia se vio reflejada entre la obra y el obrar, entre el pensar y los modos de hacer en la universidad.

En los utópicos años sesenta, Savloff postulaba una idea de universidad «democrática» y «abierta al pueblo», tal como lo proponía la resignificación del ideario reformista y el programa de modernización académica que emprendieron las universidades argentinas post 55. Para el profesor platense, la extensión universitaria fue el ámbito que le permitió canalizar centralmente ese proyecto político-académico y que, además, plasmó de manera singular. En su interpretación de esta función de la universidad pudo integrar distintas cuestiones. Para empezar, la relación de esa institución con la sociedad mediante una concepción de «educación popular» en la que advertimos la confluencia del mencionado ideario reformista y su militancia

anarquista. El primero, le permitió comprometerse con el desarrollo de una práctica universitaria en contacto permanente con el medio social y en especial con los sectores populares (Brusilovsky, 1998). Mientras que la segunda, ocuparse de la educación y promoción cultural de los adultos y de la educación de la comunidad.

Además, interpretó la extensión articulada con las funciones de docencia e investigación. Esta última, la configuró como la etapa inicial de la extensión, en tanto, permitía la construcción de conocimiento sobre las problemáticas sociales más relevantes de la comunidad. Si bien ese conocimiento era producto de sociología científica (empírica y objetiva), no carecía de un «sesgo denunciador». Sesgo delimitado por las poblaciones que elegía para realizar la extensión: obreros, peones, empleados, etc. Pero también por lo que Claudio Suasnábar (2004) identifica como un «rústico marxismo» (p. 75) al relacionar problemáticas de desigualdad educativa con la posición de clase social, por ejemplo, en el acceso a la escolaridad y en los horizontes de educabilidad de los sectores populares.

A su vez le asignaba a la cátedra universitaria un papel central en la articulación de estas tres funciones. Los/as estudiantes en formación participaban, junto al equipo docente, de las tareas de investigación, mediante la realización de encuestas, tabulación y análisis de datos como también de decisiones metodológicas y discusiones teóricas. Estas actividades no solo contribuían a formarlos en el campo disciplinar específico sino también vincularlos con el compromiso social de la profesión. Por consiguiente, en este modo de hacer la extensión vislumbramos, por una parte, una práctica incipiente de la denominada investigación-acción: construir conocimiento para intervenir y transformar la realidad social de la comunidad. Y por otra, la formación crítico-social de los profesionales universitarios, lo que significa «atender al carácter y las implicaciones sociales de una determinada práctica profesional y al fundamento social de las teorías que la sustentan» (de Alba, 2006, p. 107).

Finalmente, en su comprensión de la extensión se anuda el papel que jugaba el conocimiento en los procesos de cambio social. En este punto, nos parece advertir lo que Silvia Brusilovsky (1998) denomina como «las dos caras de la democratización epistemológica» (p. 33). Esto es, la necesidad de que los sujetos populares participen en la construcción del conocimiento y la que reclama que el conocimiento sea significativo para entender y resolver los problemas materiales y simbólicos de la comunidad.

Entendemos que en Savloff, como en muchos otros, la dictadura militar presidida por el general Onganía operó como un punto de inflexión en el modo de pensar y actuar en la universidad. No solo abandonó la concepción de la universidad, que consideró producto de una tradición democrática-liberal, sino que abrazó los imaginarios revolucionarios. Así, en los tempranos

años setenta, se producen en él una serie de mutaciones que modificaron intereses temáticos, sensibilidades políticas y estilo de producción intelectual. Para Claudio Suasnábar (2004) la posición de Savloff encarnó en esos años una «mezcla de urgencia y fatalidad» (p. 86). Urgencia en la profunda convicción de la cercanía del cambio anhelado. Fatalidad en la condición inevitable de la violencia para ese logro. Si bien coincidimos en que Savloff formó parte del sector de la nueva izquierda también consideramos que le otorgó fundamentalmente a la juventud, por sus actitudes, la «misión revolucionaria» y la construcción de un «mundo nuevo». Asimismo, nos parece entrever en esa concepción una posición distinta respecto a las jóvenes generaciones. Tal vez se constituyó, en alguna medida, en un referente de esa juventud revolucionaria.

El estado de avance en el que se encuentra la investigación, impide realizar hipótesis conclusivas respecto a los diversos matices que presentó la obra y el obrar del profesor Savloff en el pasaje de la modernización académica a la radicalización política. No obstante, consideramos que el análisis de su pensamiento contribuye a comprender el complejo entramado de momentos controvertidos de la historia reciente de la sociedad, la universidad e intelectualidad argentina; más allá de «un posicionamiento generacional arquetípico» (Carli, 2013, p. 2).

### **Bibliografía:**

Acri, M. A. y Cáceres, M. del C. (2011). *La educación libertaria en Argentina y en México (1861-1945)*. Libros de Anarres.

Acha, O. (2012). Dilemas de una violentología de izquierda. En Acha, O. *Un revisionismo histórico de izquierda* (pp.167-190). Herramienta.

Argüello Parra, A. (2013). Conceptos entre tramas de existencia. Rutas teóricas y travesías metodológicas en torno a la biografía intelectual. En: Aguirre Lora, M. E. (coord.) *Lecturas inapropiadas. Desde la historia, la educación y la cultura* (pp. 25-54). Ediciones Díaz de Santos, Universidad Nacional Autónoma de México.

Barletta, A. M. (2011). La Revista Archivos de Ciencias de la Educación: Apuntes para una o varias historias institucionales [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 5(5). [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5425/pr.5425.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5425/pr.5425.pdf).

Barletta, A. M. y Tortti, M. C. (2002). Desperonización y peronización en la universidad en los comienzos de la partidización de la vida universitaria. En: Krotsch, P. *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes* (pp. 107-123). Ediciones Al Margen.

Brusilovsky, S. (1998). Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: La extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1956-1966). *IICE*, (12), pp. 31-41.

Calderi, M. (2002). Apuntes sobre extensión universitaria en la UBA, 1955-1966. En Krotsch, P. *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes* (pp. 43-56). Ediciones Al Margen.

Chama, M (2016). *Compromiso político y labor profesional: Estudios sobre psicólogos y abogados en los primeros setenta*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Misiones: Universidad Nacional de Misiones: Universidad Nacional de General Sarmiento. (Entre los libros de la buena memoria; 4). En Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.407/pm.407.pdf>.

Carli, S. (2013). El viaje de conocimiento en las humanidades y las ciencias sociales. Un estudio de caso sobre profesores universitarios en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX". *Historia de la Educación. Anuario*, 14(2). <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/issue/view/213/showToc>.

Coria, A. (2001). "Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba. 1955-1966." Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa. DIE, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, DF.

Coscarelli, M. R. (2009). Breve reseña de experiencias fundantes de la extensión universitaria. En Coscarelli, M. R. (Comp.) *La extensión universitaria. Sujetos, formación y saberes* (pp. 39-61). Ediciones de Periodismo y Comunicación.

de Alba, A. (2006). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.

Dip, N. (2017). *Libros y alpargatas. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974)*. Prohistoria.

Dosse, F. (2011). *El arte de la biografía*. Universidad Iberoamericana.

Friedemann, S. (2014). El sujeto de la educación. Estudiantes, juventud y política en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). En Carli, S. (Comp.) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana* (pp. 101-138). Miño y Dávila.

Gordillo, M. (2007). Protesta, rebelión, movilización: de la resistencia a la lucha armada, 1955-1973. En James, D. (Comp.) *Violencia, proscripción y autoritarismo (1944-1976)*. Sudamericana.

Grenat, S. (2010). *Un espada sin cabeza. Las FAL y la construcción del partido revolucionario en los '70*. Ediciones RyR.

Hernando, M. G. (2015). "Trayectorias de formación de un grupo de pedagogos en la Universidad Nacional de La Plata entre 1957 y 1983. Utopías, imaginarios revolucionarios y exilios. Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación. Pedagogías críticas y



problemáticas socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Krotsch, P. (2002). Prólogo. En: Krotsch, P. *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes* (pp. 11-13). Ediciones Al Margen.

Neiburg, F. (1999). Politización y Universidad. Esbozo de una pragmática histórica de la política en Argentina. *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, (3), pp. 51-71.

Palamidessi, M. y Devetac, R. (2007). Las revistas académicas del campo de la educación (Argentina, 1990-2002). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 1(1). <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>

Rubinich, L. (2007). La modernización cultural y la irrupción de la sociología. En James, D. (Comp.) *Violencia, proscripción y autoritarismo (1944-1976)* (pp. 266-267). Sudamericana.

Sarlo, B. (2001). *La batalla de las ideas (1943-1973.)*. Ariel.

Sigal, S. (2002). *Intelectuales y poder en la Argentina. La década del sesenta*. Siglo Veintiuno.

Silber, J. (2004). Conferencia: “A propósito de la cátedra de Sociología de la Educación de G. Savloff”, realizada en el Simposio: “Noventa años de Ciencias de la Educación en La Plata, 1914-2004”. Organizada por la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la FaHCE, UNLP, La Plata, el 28 de octubre de 2004.

Southwell, M. (2003) Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata. En Kauffmann, C. (Dir.) *Dictadura y educación*. Tomo II (pp. 117-163). Miño y Dávila.

Suasnábar, Cl. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Manantial.

Svampa, M. (2007). El populismo imposible y sus actores, 1973-1976. En James, D. (Comp.) *Violencia, proscripción y autoritarismo (1944-1976)*. Sudamericana.

Tortti, M. C. (2014). *La nueva izquierda argentina (1955-1976): socialismo, peronismo y revolución*. Prohistoria.

## Fuentes consultadas

### I. Revistas:

*Primer Año de la Extensión Universitaria*. UBA, 1956-57.

Savloff, G. (1960) La extensión universitaria. *Revista de la Universidad*, (10), pp. 7-10.

\_\_\_\_\_ (1962) Situación y tendencias educativas de los diversos estratos sociales en un suburbio popular de la Plata. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (4), pp. 9-26.

\_\_\_\_\_ (1971) Las actitudes juveniles y la educación. *Revista de la Universidad*, (23), pp. 259-278.

## 2. Documentos institucionales:

Legajo reparado del profesor Guillermo Savloff. Oficina de Personal del Rectorado de la UNLP.

Ficha personal de Guillermo Savloff. Dirección de Derechos Humanos de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

## 3. Testimonios:

Daniel Savloff, 2 de agosto de 2018. La Plata, Argentina.

Isabel Etcheverry, 5 de septiembre de 2019. La Plata, Argentina,

Amada Toubes, 24 de octubre de 2019. Ciudad de Buenos Aires. Argentina.

José Tamarit, 11 de noviembre de 2019. Ciudad de Buenos Aires. Argentina.

Héctor Mendes, 9 de diciembre del 2020. Videollamada.

Juan Carlos Ranieri, 28 de diciembre del 2021. Videollamada.

---

<sup>1</sup> Dato extraído del legajo docente de Guillermo Savloff. Ficha Biográfica, FaHCE-UNLP.

<sup>2</sup> Testimonios familiares mencionaron lugares distintos de radicación: Villa Galicia, uno de los barrios más antiguos de Temperley, partido de Lomas de Zamora, y la localidad de Avellaneda. Es muy probable que hayan residido en ambos lugares.

<sup>3</sup> De ahora en más UNLP.

<sup>4</sup> Entre las actividades desarrolladas en esta dependencia ministerial podemos destacar: el asesoramiento del Instituto de Investigaciones Educativas, Asesoría de Educación de la Comunidad y en Asistencia Escolar Social (Southwell, 2003 y Silber, 2004).

<sup>5</sup> De ahora en más UBA. En esta universidad se desempeñó como Jefe de Trabajos Prácticos de Pedagogía General en la Facultad de Filosofía y Letras e integró la comisión encargada de definir los objetivos y modos de acción del Departamento de Extensión Universitaria. (Southwell, 2003 y Silber, 2004).

<sup>6</sup> De ahora en más DEU.

<sup>7</sup> De ahora en más FaHCE.

<sup>8</sup> También se desempeñó como docente de la materia: Seminario de Ciencias de la Educación en la FaHCE y dictó las asignaturas: Teoría de la Información y Elementos de Sociología en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. A su vez, en el año 1966, fue contratado por la Unesco para realizar un curso destinado a profesores latinoamericanos becados por esa institución.

<sup>9</sup> Por resolución n° 452/75 se limitan sus funciones a partir del 1 de abril de 1975.

<sup>10</sup> Hasta el momento se sabe que su muerte estuvo a cargo de un grupo de policías de civil, probablemente pertenecientes a la Alianza Anticomunista Argentina (Triple A). (Ficha personal de Guillermo Savloff, Dirección de Derechos Humanos de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP).

<sup>11</sup> Tal como lo expresa en la nota editorial del n° 22 de la Revista, correspondiente al año 1970, y donde hace su reaparición después de haber sufrido una interrupción en el año 1967.

<sup>12</sup> La Sección de Pedagogía tuvo como propósito la formación de profesores universitarios para la educación secundaria. Su dirección estuvo a cargo del Dr. Víctor Mercante, uno de los más destacados exponentes del positivismo argentino. Más tarde, de esta Sección Pedagógica surge, en 1914, la Facultad de Ciencias de la Educación, la primera en el país. Posteriormente, en 1920, con los impactos de la Reforma Universitaria, la Facultad cambia su denominación por Humanidades y Ciencias de la Educación, nombre que perdura hasta nuestros días.

<sup>13</sup> Cuatro etapas componen su edición: la primera entre 1906-1914; la segunda entre 1915-1919; la tercera entre 1961-1967 y la cuarta desde el 2007 hasta la actualidad.

<sup>14</sup> Para profundizar sobre este tema consultar: Barletta, A. M. (2011) La Revista Archivos de Ciencias de la Educación: Apuntes para una o varias historias institucionales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 5(5). [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5425/pr.5425.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5425/pr.5425.pdf).

<sup>15</sup> El DEU había sido creado en 1930, bajo la presidencia del Dr. Ramón Loyarte, a partir de un proyecto de ordenanza presentado por el estudiante Luis Aznar en 1929. Este Departamento dependía directamente de Presidencia y su función era de carácter técnico y complementario a las actividades de extensión en las respectivas facultades (Coscarelli, 2009). Savloff fue nombrado como profesor contratado a partir del 1/08/59 por un período inicial de seis meses, según consta en su legajo personal.

<sup>16</sup> A partir del 1/06/60 por un período de dos años, según consta en su legajo personal.

<sup>17</sup> Año en que renuncia al cargo según consta en la resolución n° 358 del 12 de junio de 1964.

<sup>18</sup> Resolución n° 73 del 26 de enero de 1956.

<sup>19</sup> Para profundizar sobre este tema consultar: *Primer Año de la Extensión Universitaria*. UBA, 1956-57.

<sup>20</sup> N° 10, UNLP, enero-abril de 1960. Director: Dr. Noel Sbarra. Presidente de la UNLP: Dr. Danilo C. Vucetich.

<sup>21</sup> Revista *Archivos de Ciencias de la Educación*. Departamento de Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP, n° 4 (tercera época) julio-diciembre de 1962. Director: Prof. Ricardo Nassif, Decano Dr. Enrique Barba.

<sup>22</sup> Profesor contratado a partir del 1/03/61, según consta en su legajo personal.

<sup>23</sup> A partir de ahora ambos estratos sociales se identificarán con las siglas ST para los sectores Secundario y Terciario de la economía y P para el primario.

<sup>24</sup> La escala contiene opciones de respuesta en la que el encuestado debía mencionar las tres razones que consideraba más ajustada a su concepto de orden de prioridad. Entre estas opciones podía seleccionar: 1. Aprender a leer y a escribir. 2. Capacitarlo para la vida. 3. Continuar estudios. 4. Sea un hombre de bien. 5. Sea alguien. 6. No este en la calle. 7. Cumplir con una obligación. 8. Sea útil a los demás. 9. Otros (Savloff, 1962).

<sup>25</sup> Profesor de Educación del Comité de Desarrollo Humano de la Universidad de Chicago, especializado en psicología social de la adolescencia.

<sup>26</sup> La escala contempla estudios post-primarios posibles ordenados por nivel: “medios” y “superiores”, subdivididos a la vez en mayores y menores (Savloff, 1962).

<sup>27</sup> Estuvo contratado como Jefe de investigación de esa Sección desde abril de 1964 a marzo de 1966; según consta en su legajo docente.

<sup>28</sup> Tal como hemos constatado en un estudio previo, estas irregularidades en la carrera de Ciencias de la Educación son denunciadas en: VV. AA (1967) “Nuestra revista en la realidad que vivimos”. *Revista Educación y Juventud*, 1(1), 22-23. Revista producida por los/as estudiantes de esa carrera. Consultar: Hernando, M. G. (2015) «Trayectorias de formación de un grupo de pedagogos en la Universidad Nacional de La Plata entre 1957 y 1983. Utopías, imaginarios revolucionarios y exilios». Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

<sup>29</sup> La discontinuidad en su cargo de Profesor Interino en la cátedra de Sociología de la Educación abarca desde abril de 1969 a abril de 1970. En este último año se sustancia su concurso docente, resolución n° 378 del 6 de abril de 1970; según consta en su legajo docente.

<sup>30</sup> Hallamos resoluciones que nombraban a las profesoras María Arsenia Tula en el cargo vacante de titular y a María Inés Aguerrondo de Rigal como profesora adjunta para el dictado de la materia de Sociología de la Educación en el transcurso del año 1969. Incluso encontramos un programa de estudio a cargo de las nuevas docentes.

<sup>31</sup> N° 23, UNLP, 1971. Director: Dr. Noel Sbarra, Presidente de la UNLP: Dr. Roque Gatti.

<sup>32</sup> Nota Editorial.

<sup>33</sup> Expresión que tomamos del testimonio de Daniel Savloff.

<sup>34</sup> Siguiendo a Stella Grenat (2010) la sigla FAL refiere a tres denominaciones diferentes: Frente Argentino de la Liberación, Fuerzas Argentinas de la Liberación y Fuerzas Armadas de la liberación (p. 26).