

# Análisis de los planes de estudios a la luz de la formación universitaria. Alcances, funciones y potencialidades

*Silvana Simoy*

## Introducción

Analizar los planes de estudios de la formación disciplinar supone no solo una reflexión sobre la configuración del campo de saber, sino que además conlleva una mirada sobre el ámbito en que se han producido y se implementan. Es por ello que el capítulo tiene la intención de revisar las palabras universidad, planes de estudios y educación física, al tiempo que reflexionar sobre las posibles relaciones y sus alcances.

En lo que se refiere a la universidad, se consideran sus funciones, el modo de enseñanza que esta exige, las prácticas que requiere una disciplina universitaria, y a su vez, las prácticas que produce. Al analizar la educación física se pone la atención en su ingreso al ámbito universitario: se indaga qué efectos tuvo sobre el campo disciplinar la inserción de la educación física en este escenario; cómo y de qué manera las prácticas universitarias posibilitan conformar y delimitar el campo disciplinar. Finalmente, al indagar los planes de estudios se reflexiona sobre cómo los dispositivos universitarios otorgan a estos cierta potencialidad, no solo como un currículo que prescribe sino como una práctica que se problematiza y se interpela; a su vez, se pretende mostrar cómo la configuración del campo de saber tiene efecto sobre los planes de estudios. En este último punto se reflexiona sobre cómo la configuración del campo determina la inclusión de ciertos contenidos en los planes de estudios que se consideran cruciales para la formación del profesor o licenciado

en educación física en un contexto histórico particular. Se trata de pensar qué saberes, qué contenidos, qué discusiones y qué preguntas se incluyeron y se incluyen en los planes de estudios –es decir, en la formación profesional en educación física de la Universidad Nacional de La Plata– a partir de mirar los cambios curriculares que en cierto sentido hicieron posible la formación actual.

## Desarrollo

El campo de la formación en educación física se conforma en la actualidad por instituciones universitarias y no universitarias que establecen distintas lógicas, prácticas y tradiciones. No obstante, ellas tienen una especificidad que las diferencia de los demás niveles educativos y que la establece la Ley de Educación Superior; a su vez, las instituciones universitarias determinan y configuran sus prácticas teniendo en cuenta también sus propios reglamentos. Así, para pensar la formación es necesario revisar la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, la Ley de Educación Superior N.º 24.521 y el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, debido a que son normas cruciales en el dispositivo universitario que configuran las prácticas de los que forman parte de ella.

La primera normativa a considerar es entonces la Ley N.º 26.206 proclamada en el año 2006, que engloba en el sistema de educación superior a las instituciones universitarias y a los institutos de educación superior y explicita que se regirá a su vez por la Ley de Educación Superior N.º 24.521 y por la Ley de Educación Técnico profesional N.º 26.058.

La Ley N.º 24.521 proclamada en 1995 establece que

la educación superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida. (1995, Artículo 3).

En consonancia con los objetivos de la ley, el estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, norma máxima de la institución, reconoce como funciones primordiales el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión. En relación con la enseñanza se propone desarrollar “la aptitud de observar, analizar y razonar” persiguiendo que tanto los estudiantes como los docentes “tengan juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa

y responsabilidad”. En cuanto a la investigación, se fomenta “la investigación básica, humanística, artística y aplicada, así como el desarrollo, la innovación y la vinculación tecnológica” procurando alcanzar con su desarrollo la excelencia, la pertinencia y la calidad (UNLP, 2008, p. 1).

Podemos decir entonces que la especificidad de las prácticas universitarias es “producir saber, enseñarlo y difundirlo, de acuerdo con ciertas reglas, usos, métodos y técnicas” (Crisorio, 2014, p. 170). Dichas prácticas deben no solo configurarse a partir de la articulación entre la investigación, la enseñanza y la extensión; sino también dar cuenta de dicha articulación. Esto supone un desafío permanente ya que estos pilares de la universidad generan al mismo tiempo prácticas particulares que a veces parecen desvincularse de las otras; el desafío mayor es que dicha articulación pueda reflejarse en un plan de estudios. Además, si consideramos la idea humboldtiana de que la propiedad de las instituciones científicas es tratar siempre a la ciencia como un problema todavía no resuelto y por ello la necesidad investigar permanentemente, son pertinentes estas preguntas: ¿alcanza la universidad su máximo propósito si cada pilar hace su propio camino?, ¿pueden pensarse en el ámbito de la formación superior universitaria los planes de estudios como prácticas vinculadas solo a la enseñanza?, ¿no será que precisamente la lógica de la práctica de este nivel hace necesaria la articulación continua de al menos la investigación y la enseñanza? (Humboldt, 2005).

Si partimos de la idea de que la investigación es “un componente insoslayable de la enseñanza superior” (Arocena, 2011, p. 7) y de que justamente la producción de conocimiento es lo que distingue a este nivel del resto de los que conforman el sistema educativo, podemos pensar los alcances de los planes de estudios en cuanto prácticas universitarias. Estos dispositivos de la formación universitaria encuentran su potencialidad en la especial relación con la conformación del campo disciplinar, en el sentido de que deben poder plasmar lo que se está investigando y ponerlo a prueba en la enseñanza y en la extensión; es por este camino que pueden dar cuenta de su constitución como práctica universitaria.

Entonces, lo que se postula es que los planes de estudios son los elementos del dispositivo universitario que tienen la posibilidad de reconfiguración del campo disciplinar, y seguramente esta reconfiguración exija nuevamente la revisión de los saberes que se consideran relevantes o fundamentales para la formación de un profesional de la educación física. Estos elementos dan

cuenta del funcionamiento del campo de la educación del cuerpo en un momento histórico-político determinado; no son un simple listado de asignaturas, sino que muestran los límites del campo de saber: la enseñanza universitaria en su máximo sentido fue la que me llevó a considerarlos de este modo.

El ejercicio de la docencia universitaria me permitió dimensionar la función de los planes de estudios, que hoy constituye uno de los elementos fundamentales de mi objeto de investigación. Fueron las preocupaciones de los estudiantes, sus preguntas, los debates generados en cada clase en torno a la formación actual los que contribuyeron a problematizar la formación disciplinar; no el intento de poder responder algunas de sus inquietudes, sino más bien el de tratar de comprender el porqué de esos interrogantes y de su modo de pensar. Lo que siempre aparecía era el porqué de su pensamiento, de sus preocupaciones y también de sus elecciones; y en el camino de interrogación de sus prácticas estaba el saber ofrecido en su formación como uno de los elementos constituyentes de su pensamiento. Es decir, los estudiantes piensan de determinada manera porque se les ofrece determinado saber, porque se decidió incluir en el plan de estudios actual determinados contenidos y se propuso formar estudiantes con actitud investigativa. Podemos decir que se ofrecen esos contenidos y se presenta ese propósito porque el plan de estudios vigente ha logrado dar cuenta de lo que en ese momento era la conformación del campo; más aún, en sus fundamentos se reflejan los debates instalados en esta comunidad académica. He aquí la articulación insoslayable entre la investigación y la enseñanza que pretendía mostrar.

Quizá cabe preguntarse entonces por las condiciones de posibilidad de este presente que tiene investigadores inquietos y estudiantes que ponen en jaque continuamente a la formación. Para responder a esta pregunta lógicamente es necesario remitirse al pasado, al menos preguntarnos sobre nuestra historia, o sobre la historia de los planes de estudios. Claramente hay dos caminos para revisar la historia: el primero puede ser describir la totalidad de los planes de estudios desde el año 1953, momento en que se crea el Profesorado Superior Universitario de Educación Física, hasta el presente; el segundo consiste en desplazar lo cronológico y priorizar las rupturas discursivas. Tomaré la segunda opción, ya que nos dará mayores herramientas para pensar el presente, y me centraré solamente en los momentos que han constituido acontecimientos históricos y discursivos, que han marcado una ruptura en el modo de pensar la educación física y han

instaurado nuevas regularidades configurando “un modo particular de pensarla y de practicarla” (Giles, 2003, p. 212).

El momento de la creación de la carrera –el 6 de julio de 1953–, con su plan de estudios inicial, es el primer acontecimiento que quisiera resaltar; quizá la creación de la Dirección de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata constituye también un acontecimiento, pero no será desarrollado en este texto. Entonces, el primer plan de estudios de la carrera es un acontecimiento que rompe con una formación disciplinar cuya base era la fisiología, la pedagogía y la higiene, y ubica a la educación física en el ámbito de la educación y de las humanidades con la propuesta de “preparar educadores especializados que tengan un acertado conocimiento de las materias pedagógicas, científicas y culturales indispensables en el arte de enseñar” (Acta Consejo Superior, 1953, p. 9). Para ello se implementa un plan de estudios de cuatro años, que para la formación disciplinar del momento presenta algunas peculiaridades tales como instalarla en el ámbito de la educación y no en el de la medicina, otorgarle un peso importante a la cultura general incluyendo “una formación filosófica y pedagógica perfectamente aunadas con el aspecto psicológico y biológico” (Acta Consejo Superior, 1953, p. 10), albergar en las asignaturas denominadas “Gimnásticas” al conjunto de deportes, gimnasia y juegos, decisión que se conserva en nuestra formación hasta el presente, no con el mismo nombre pero sí con esta idea de no enseñar prácticas aisladas sino transmitir un saber disciplinar.

Algunas de las asignaturas que conformaron el plan fueron Introducción a la Filosofía, Anatomía, Historia de la Educación, Gimnástica, Antropología, Ética, Psicología de la niñez, Didáctica General, Historia del Pensamiento, entre otras.

Los reformas curriculares que se efectivizaron con los planes de estudios de los años 1964, 1970, 1978 y 1984 significaron para el campo disciplinar cambios superficiales, por lo que constituyen acontecimientos históricos pero no discursivos. En todos los casos se evidencia la necesidad de ubicar a la educación física en la educación: los objetivos o el perfil del graduado que se pretende formar dan cuenta de ello. Por ejemplo el plan de 1970 propone “preparar no solo profesores e investigadores en los dominios de la Educación Física, sino también futuros educadores”; “Los graduados constituyen idóneos para la participación en la solución de los problemas en la educación del país”. En el mismo sentido, en el plan de 1978 se expone “Afirmar la carrera transformándola en una especialidad educativa auténtica”, procurando “mantener proximidad

con el plan del Profesorado en Ciencias de la Educación para lograr una sólida formación pedagógica”. Culmina con la continuidad discursiva en los documentos referidos al plan de 1984, en los que se argumenta:

Vemos así que cada una de las áreas, está integrada por materias que hacen a la formación del docente, capacitándolo de modo íntegro para que en su cometido como educador se convierta en un criterioso profesional que analiza y replantea constantemente las pautas educativas, al investigar y crear los métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje, transformando a la Educación Física en base de toda educación posible. (1983, p. 2).

Este acontecimiento en el campo de formación profesional –incluir a la educación física en la universidad y más precisamente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación– da cuenta de la posibilidad de pensar distinto de lo que se nos ha pensado. Este pensar distinto que se da por preguntas antes no formuladas establece una ruptura, amplía los límites del campo y cambia por completo el modo de considerar la educación del cuerpo.

Alejandro Amavet, mentor de la educación física universitaria, buscó en la filosofía el pilar de lo que él denominó “Educación Física Renovada”; a su vez, con sus investigaciones poco comunes en el campo, tensionó el concepto de cuerpo presente en la formación y lo tomó como “problema teórico-científico” que era necesario considerar en la educación del hombre (1969, p. 9). No obstante, los planes de estudios de los años 1964, 1970, 1978, son el reflejo de que claramente no cierra su pregunta por el cuerpo, sino que arriba a la postulación “soy en el cuerpo que pretendo mío” y deja abierto un cúmulo de interrogantes, los cuales sirvieron para instaurar este debate en la comunidad académica. Esto constituye precisamente una condición de posibilidad para las investigaciones posteriores y, en consecuencia, para el plan de estudios actual.

Pero además, no fueron solo sus indagaciones sobre el hombre, el cuerpo y la educación las que produjeron nuevas prácticas, sino que el modo en que Amavet planteó la enseñanza para el profesorado fue crucial para la elaboración de los planes de estudios posteriores así como para poder pertenecer a la universidad y posicionarse como disciplina académica. En relación con esto sostuvo “es necesario estimular el planteamiento lógico y crítico de los alumnos de este profesorado frente a la vastedad del campo problemático educacional a explorar” (1957, p. 9), y volviendo a la relación entre constitución del campo, ampliación de límites y planes de estudios que se presentó

anteriormente, es importante resaltar que al final de cada uno de sus *Cuadernos de Educación Física Renovada* se presenta un plan de estudios con posibles modificaciones que muestran las problemáticas abordadas y sus eventuales efectos en el campo:

Es precisamente a esta Cultura de la Educación Física, y a su expansión problemática y crítica, que nuestra disciplina ve abrirse el campo de una nueva dimensión, que no es la que geoméricamente hasta ahora parecía reducirse al gimnasio o al campo de deportes. Esta nueva dimensión abarca todas las relaciones que en el mundo de hoy establece el hombre por intermedio de su progreso tecnológico. (Amavet, 1957, p. 109).

Resulta claro que no es la adhesión a la teoría amavetiana lo que hizo posible el plan de estudios actual sino más bien la actitud de problematización frente al saber instaurado, actitud que él busca en todo momento desde el ingreso a la universidad. Su modo de ver la educación superior nos invita a reflexionar sobre la especificidad de las prácticas de este nivel, nos da principios orientadores de cómo plantear la enseñanza, que, según Amavet, debe ser una enseñanza por problemas y no por soluciones. Así propone

la enseñanza superior exige una diferencia entre razonar investigando (o investigar razonando) y el simple acto de aprender lecciones. [...]. En consecuencia lo dado en una universidad, es una condensación de magnos problemas que se suponen resueltos hasta el momento en que una nueva concepción, una nueva fórmula para enfrentarlos se avecina, ya para confirmarlos, ya para re-orientarlos con constantes soluciones. (Amavet, 1957, p. 9).

Se han presentado aquí ciertos elementos que hicieron posible la formación universitaria en educación física, que generaron decididamente nuevas regularidades en la educación del cuerpo y que permitieron la constitución de los primeros grupos de investigación. Los resultados de estos inicios de las investigaciones en educación física los podemos ver en los saberes que fundamentan el plan de estudios actual, que constituye el segundo acontecimiento discursivo de la formación universitaria platense en educación física.

El plan de estudios vigente se implementa en el año 2000, aunque comienza a pensarse bastante antes –en el año 1992– y es tomado como acontecimiento histórico y discursivo ya que, sintéticamente, irrumpe nuevamente sobre la concepción de la educación física, el modo de abordar el cuerpo y la

relación entre la teoría y la práctica. A su vez redobra la apuesta de formación en investigación, proponiendo un tronco de formación dedicado a la misma; ofrece dos carreras –profesorado y licenciatura– y consolida con esto el propósito de formar no solo educadores sino también investigadores, tal como se explicita en los planes de estudios del 64 al 84.

No se pretende aquí hacer una descripción de la totalidad del plan, sino mostrar algunos puntos que dan cuenta de un cambio en el modo de pensar la educación del cuerpo y consecuentemente la formación.

La fundamentación de esta malla curricular refleja claramente las discusiones de la comunidad académica en ese momento; la necesidad de definir a la educación física y de pensar un concepto de cuerpo para la misma forma parte de los interrogantes de los primeros proyectos de investigación que desarrollan los docentes de esta casa de estudios. En este sentido, los saberes que se incluyen en el plan en relación con las asignaturas, aunque también los nuevos espacios de formación, están íntimamente vinculados con la reconfiguración del campo disciplinar.

Consecuentemente se considera a la disciplina como “práctica social educativa”, “campo cruzado por teorías y prácticas originados en otros campos de conocimientos”, y se enfatiza la necesidad de revisar estos saberes generados en otros campos en espacios de reflexión propios a través de una estrecha relación entre la teoría y la práctica que “posibilite la reflexión sobre la identidad y la superación de la dimensión puramente tecnocrática con que habitualmente se la considera” (FAHCE, 2000, p. 47). En este punto el plan 2000 ubica a la educación física como objeto de saber, “como eje central con el cual debían articularse los demás saberes, es decir, promover una teoría a partir de la práctica que no santificara otros discursos, ni los desdeñara por ignorancia” (Giles, 2011, p. 6). El cuerpo se concibe en cuanto construcción social, entendido como “más que el mero soporte orgánico de la existencia, una dimensión construida en la intersección de lo real y lo simbólico cuyo conocimiento, y no solo su entrenamiento, deviene crucial a la emergencia del sujeto” (2000, p. 48).

En relación con el modo de pensar la disciplina hay dos cuestiones a resaltar: por un lado, se establece una continuidad al mantener en una sola asignatura a los contenidos de la educación física –los juegos, los deportes, la gimnasia y demás configuraciones de movimiento. Esta organización que se sostiene desde el primer plan de estudios del Profesorado Universitario en Educación Física es fruto de sustentar que es necesario transmitir un saber disciplinar y no



prácticas aisladas. Se reemplaza el término Gimnástica por “Educación Física”, hecho que marca una ruptura conceptual y no un mero cambio de denominación. En consonancia con ello se incluyen las asignaturas denominadas Teoría de la Educación Física, que atraviesan de manera transversal al plan de estudios junto con las de Educación Física. Por otro lado, la formación innova con la inclusión de espacios curriculares denominados seminarios, que en los últimos años adquieren el carácter de optativos. Efecto de concebir a la disciplina como práctica histórica, cuyo saber no está dado ni es natural, no se piensa en un rasgo, sino que es el resultado de un modo particular de entender la educación del cuerpo en un momento histórico determinado.

Esta reforma curricular se realizó en un momento en el que las principales leyes que regulan el sistema educativo en general se habían modificado, específicamente se había aprobado, como dijimos, la Ley N.º 24.521 referida a la Educación Superior y también la Ley Federal de Educación N.º 24.195. Esta última modificó el sistema educativo nacional y estableció nuevos niveles: educación inicial para los niños de tres a cinco años; la educación general básica con una duración de nueve años, destinada a los niños a partir de los seis años de edad, y el polimodal de tres años de duración, una vez cumplido el nivel anterior. El plan de estudios organiza los contenidos de las asignaturas Educación Física y de algunas materias del tronco de Formación Pedagógica según los niveles del sistema educativo. Con esto la formación se repliega a una lógica evolucionista que elabora teorías del aprendizaje fundamentadas a partir de un concepto de cuerpo, de educación y sujeto que actualmente son problematizados en esta comunidad académica. Cabe advertir que una educación pensada desde el criterio evolucionista no hace más que plantear la estandarización del saber, estandarización que puede considerarse opuesta al modo de pensar la disciplina en la actualidad.

Como este último punto, se podrían mostrar otros que están siendo hoy revisados y problematizados en la formación de grado, producto de las investigaciones que de modo ininterrumpido se realizan en esta comunidad académica desde el año 1994. Dichas investigaciones y los avances en la consolidación de la disciplina dentro de la universidad sirven de herramientas para tensionar ciertos conceptos en la reforma curricular que se está desarrollando desde el año 2012. No obstante, la intención del capítulo fue señalar los puntos que hacen a la relación entre planes de estudios y configuración del campo como prácticas universitarias.

## A modo de cierre

En el desarrollo del capítulo se han mostrado las preguntas del presente que remitieron al pasado; por ello hemos analizado los elementos históricos que hicieron posible la formación actual. La concepción de educación superior con la que se gestó el Profesorado Superior Universitario de Educación Física es sin duda el elemento fundamental que nos permite analizar el presente. Naturalmente, no podemos excluir la problemática en torno al cuerpo que se desarrolla en los inicios de la formación, ya que este concepto es fundamental para la disciplina.

Pero quizá sea momento de preguntar por la formación actual, no tanto en lo que propuso sino en las prácticas que ha producido; a su vez, resulta pertinente la pregunta por lo que viene, con vistas a un nuevo plan de estudios. En este punto existen más preguntas que respuestas, interrogantes del presente tales como: ¿ha conseguido el plan 2000 efectivizar la novedad histórica?; ¿se ha establecido cierta homogeneidad en las prácticas, ha generado nuevas prácticas?; ¿ha podido desprenderse de los saberes que fundamentaron a la educación física como disciplina, los saberes estrictamente fisiológicos?, entre otros que se pueden presentar si recorremos página a página el documento del plan 2000.

Podemos adelantar algunas respuestas, producto de las investigaciones y también del trabajo de evaluación del plan, como por ejemplo que por momentos vuelve sobre un cuerpo biológico, del que propone alejarse una y otra vez en los fundamentos del documento. Sin embargo, me aventuro a decir que el plan 2000 y la posibilidad del cambio curricular ratifican la condición de la educación física universitaria, las ansias de abrir nuevos caminos reafirmando en el campo de la educación pero con fuertes críticas a “lo físico”, y estableciendo nuevamente las condiciones de posibilidad para pensar la educación del cuerpo bajo las regularidades de otra episteme, condición que posibilita la emergencia de una educación corporal; sin olvidar que siempre un plan de estudios, un currículo, es un campo de lucha continua por la verdad y es el efecto de la verdad discursiva en un momento particular.

## Bibliografía

- Amavet, A. (1957). *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*. La Plata: UNLP
- Amavet, A. (1969). *Cuaderno de Educación Física Renovada*, 3. Sección Educación Física. La Plata: FAHCE- UNLP.

- Argentina. (1993). *Ley Federal de Educación, Ley 24.194*. Recuperado en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- Argentina. (1995). *Ley de Educación Superior, Ley 24.521*. Recuperado en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional, Ley 26.206*. Recuperado en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Argentina. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo - Ley 26. 378*.
- Arocena, R. (2011). Prólogo. En L. Behares (Ed.). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. (pp. 8-14). Montevideo: Editorial Universidad de la Republica.
- Crisorio, R. (2014). Prácticas de la Educación Física Académica, Políticas de desarrollo académico en Educación Física. La Educación Física en la Universidad. En C. Carballo (Coord.). *Educación Física escolar, académica y profesional*. La Plata: UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectiva y monográfica; 1). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/46>
- FAHCE. (1964). Planes de Estudios de Educación Física FAHCE-UNLP.
- FAHCE. (1970). Planes de Estudios de Educación Física FAHCE-UNLP.
- FAHCE. (1978). Planes de Estudios de Educación Física FAHCE-UNLP.
- FAHCE. (1984). Planes de Estudios de Educación Física FAHCE-UNLP.
- FAHCE. (2000). Planes de Estudios de las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Departamento de Educación Física. FAHCE-UNLP.
- Giles, M. (2003). Educación Física y Formación Profesional. En R. Crisorio, y V. Bracht (Eds.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Al Margen.
- Giles, M. (2011). *Educación Corporal: Cuerpo, Movimiento y sujeto. Una mirada sobre el Plan 2000 (UNLP), las prácticas y sus imposibles cambios*. Trabajo presentado en IX Congreso Argentino y IV Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, La Plata. Recuperado en [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/33705/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/33705/Documento_completo.pdf?sequence=1)

- Humboldt, W von. (2005). Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín, LOGOS. *Anales del Seminario de Metafísica*, (38), 283-291.
- UNLP (2008). *Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata 2008*. La Plata. Recuperado de [http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto\\_2008\\_final.pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008_final.pdf)
- UNLP. *Acta Consejo Superior*. 1953.