

Fecha de recepción: 5 de septiembre de 2011
Fecha de aceptación: 1 de febrero de 2012

LA ELECCIÓN DE ANTROPOLOGÍA COMO CARRERA Y OTRAS CUESTIONES

Nora Rigonatto

Departamento de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Resumen: El trabajo presenta algunas de las perspectivas abiertas mediante abordaje etnográfico de una investigación en curso sobre la elección de la carrera de Ciencias Antropológicas en la Universidad de Buenos Aires, el posterior devenir biográfico-intelectual de sus estudiantes y los contenidos que conforman las representaciones sobre el éxito y el fracaso en el desarrollo de ésta, dentro de una cultura institucional que tiende a naturalizar sus prácticas, valores simbólicos y rasgos identitarios.

Palabras clave: Abordaje etnográfico; estudiantes; elección; representaciones.

OPTING FOR ANTHROPOLOGY AS A CAREER AND OTHER MATTERS

Abstract: The paper presents some of the perspectives opened up by ethnographic approach of an ongoing investigation about the election of Anthropological Sciences in the University of Buenos Aires as a career, the later biographic-intellectual development of their students and the contents that conform the representations about the success and the failure in it, in an institutional culture that tends to naturalize their practices, symbolic values and traits of identity.

Keywords: Ethnographic approach; students; choice; representations.

VOY A ESTUDIAR ANTROPOLOGÍA: EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Asumiendo que una carrera de grado es una construcción específica y especializada (en sentido legal, espacial, simbólico y de recorte disciplinario)¹ me interesa indagar sobre ciertas cuestiones de quienes, a mi entender, son o deberían ser los

¹ Que debe entenderse, también, como producto de un campo con el sentido que Bourdieu le otorga al término: espacio de lucha por la monopolización de la autoridad. En este caso, dentro del campo científico-académico.

protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje *junto con* los docentes: los estudiantes (ya que no estamos hablando de la disciplina *tout court*, sino, reiteramos, de una carrera de grado). Por razones que luego desarrollaré, el trabajo se centra en los estudiantes que, de las dos orientaciones que ofrece el currículo de la carrera en la Universidad de Buenos Aires (UBA) –Arqueología y Sociocultural–, quieren seguir la segunda orientación.

La primera de estas cuestiones es preguntarse qué lleva a ingresar a Ciencias Antropológicas de la UBA a alrededor de 300 estudiantes por año, en un sostenido ascenso desde el año 1986 (la carrera fue creada en el año 1958 en la órbita de la Facultad de Filosofía y Letras). Debe tenerse en cuenta, además, una particularidad dentro del sistema de educación superior argentino: las universidades nacionales son públicas y gratuitas (aunque algunas pueden pedir una colaboración voluntaria en concepto de cooperadora). La UBA, además, es de ingreso irrestricto² y su población estudiantil durante el año 2004 fue de 293 358 o 297 639 alumnos si se considera la matrícula total. Esto nos obliga a realizar algunas consideraciones ineludibles sobre la situación de los alumnos de la carrera dentro de la unidad académica³ cuya cifra total de alumnos durante 2004 fue de 14 330:

Cuadro 1. *Ingreso de alumnos de 2002 a 2005*

Año	2002	2003	2004	2005
Ingreso de alumnos a la carrera	300	309	325	307

Fuente: datos estadísticos de la UBA

Por otra parte, contamos con los datos de los censos que la UBA realiza cada cuatro años y que indican, para nuestra carrera:

Cuadro 2. *Matrícula de alumnos de 1994 a 2004*

Año	1994	1996	2000	2004
Matrícula censal de Antropología	919	1 119	1 635	2 189

Fuente: datos estadísticos de la UBA

² Ingreso irrestricto significa, en la Universidad de Buenos Aires, la ausencia de un examen de ingreso eliminatorio. Existe una modalidad de ingreso a la que me referiré posteriormente, el Ciclo Básico Común (CBC).

³ La unidad académica es, en este caso, la Facultad de Filosofía y Letras: el ámbito institucional en el que se desarrollan y del cual dependen las carreras de Filosofía, Letras, Historia, Geografía, Artes, Bibliotecología y Ciencias de la Información, Ciencias Antropológicas, Ciencias de la Educación y Técnico en Edición.

En cuanto a los egresados, encontramos lo siguiente:

Cuadro 3. *Egreso de alumnos de 2002 a 2005*

Año	2002	2003	2004	2005
Lic. Ciencias Antropológicas	7	3	3	5
-orientación Arqueología	8	8	13	17
-orientación Sociocultural	32	24	26	41

Fuente: datos estadísticos de la UBA

Hay cuestiones que exceden por completo los alcances de esta presentación (pero que son parte de la investigación en curso de la que este artículo es un breve adelanto), como la duración real de la carrera, la tasa de egreso y el desempeño profesional de los graduados, pero no pueden evitarse algunas referencias históricas para situar el asunto en contexto:

A partir del retorno del régimen democrático, en el año 1985 se organiza en la UBA el denominado Ciclo Básico Común (CBC), con el objetivo general explícito de “brindar una formación básica integral e interdisciplinaria, desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática”. Los alumnos deben aprobar dos asignaturas obligatorias para el ingreso a cualquier carrera de una facultad de la UBA (Introducción al conocimiento de la sociedad y el Estado e Introducción al pensamiento científico) y las que correspondan a la carrera elegida, que en el caso de Antropología son actualmente Antropología, Sociología, Economía y Semiólogía. Además de ser un ámbito de nivelación para las formaciones heterogéneas del egresado de la escuela media con las nuevas exigencias que la universidad impone, yo particularmente prefiero rescatar uno de los objetivos del CBC: “que el estudiante se oriente hacia una elección de carrera adecuada”, ya que los datos censales muestran que 19.8 % de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras cambiaron de carrera, generalmente en el mismo CBC.

Las políticas neoliberales que tuvieron sus expresiones más emblemáticas durante la década de 1990 (aunque empezaron desde los 80) y que dieron origen a la denominación Consenso de Washington –por el que los sistemas educativos de los países latinoamericanos fueron considerados en crisis en lo que respecta a eficiencia, eficacia y productividad, ya que “la naturaleza pública y el monopolio estatal de la educación conducen [según la perspectiva neoliberal] a una inevi-

table ineficacia competitiva” (Gentili 1998: 104)—, constituyen, a mi entender, un punto de inflexión en lo que respecta al ingreso a la universidad por parte de los estudiantes. En estas décadas de profundos cambios sociales y económicos, brutal concentración de la riqueza y pauperización extendida a niveles desmesurados en toda la región, cambios tecnológicos de enorme relevancia, pero con acceso profundamente desigual, redefinición de la educación de grado como herramienta de ascenso social,⁴ fenómenos culturales como la “extensión de la juventud” —porque “en los países europeos todo estudio que tome a la juventud como sujeto llega hasta los 30 años” (Caruso y Dussel 1996: 35)— son apenas algunos de los factores que intervienen en este entramado. Estas consideraciones son, por supuesto, sólo algunas que hacen al contexto macrosocial, pero ¿cuál es el impacto que tienen en nuestra disciplina?

¿POR QUÉ ESTUDIAR ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL?

Ser docente de una asignatura generalmente inicial (aunque, dado el casi inexistente régimen de correlatividades⁵ de la carrera, puede asistir algún alumno que se encuentra en la mitad o al final de ésta), la modalidad de trabajo propuesta en la comisión de trabajos prácticos —de involucramiento grupal y exposición personal— y el grado de confianza alcanzado me han permitido indagar en muchos estudiantes cómo se veían a lo largo de diferentes cohortes como antropólogos, de qué creían que iban a vivir... (deliberadamente hice siempre esta última pregunta, apelando al imaginario sociocultural que sólo atribuye a las profesiones liberales-profesionales la inserción en el mercado laboral) y, sobre todo, por qué habían elegido Antropología. Sin que yo lo pregunte, es frecuente que surja espontáneamente la mención a una trayectoria educativa previa diferente de la asociada con carreras de Filosofía y Letras, como la de los egresados de escuelas de formación técnica o de aquellos que cuentan con otro título de grado, de una franja etaria diferente a la de muchos de los ingresantes (que es de diecinueve o veinte años). Así, todos los docentes nos hemos encontrado con algún ingeniero, algún médico, técnicos en informática o —en mi caso particular— con maestras de educación inicial (llamadas maestras jardineras). Esto permite señalar algunos rasgos de los estudiantes: de acuerdo con los datos del censo 2004 de la UBA, Filosofía

⁴ Como menciono en otro trabajo, probablemente en la actualidad Florencio Sánchez titularía su obra como “M’hijo el posdoc”.

⁵ Régimen de correlatividades se denomina al criterio de orden en el cursado de las asignaturas, por el que se supone la necesidad de conocimientos previos para la creciente complejidad de nuevos abordajes y por el que institucionalmente se exige el cursado o la aprobación de ciertos espacios curriculares para el cursado de otros.

y Letras mostraba que la participación de menores de 26 años es sensiblemente inferior que en otras unidades académicas y el mayor peso lo muestra la población comprendida en las franjas etarias “26 a 31 años” (23.8 %) y “31 años o más” (28.7 %). En otras palabras, que un número significativo de estudiantes pertenece a la categoría “joven adulto” y otros a “adultos”.

Del trato continuo con mis estudiantes puedo señalar, respecto del motivo de la elección, que quienes eligen la orientación en Arqueología –en su inmensa mayoría, siempre hay excepciones– no tienen dudas ni vacilaciones vocacionales. Conocen de antemano su objeto de estudio y cómo es el trabajo que han de realizar, que es precisamente lo que los atrae. En cambio, en los estudiantes que se inclinan por Antropología Sociocultural la variedad de explicaciones obliga a pensar en la intervención de otro orden de factores, y por eso el trabajo se centra en ellos.

De esta manera, a lo largo de los años me he encontrado con respuestas que giran alrededor de:

a) Una noción de cultura y de fenómeno social tan amplia como vaga: “porque me interesan los temas culturales y sociales”, “para entender las distintas culturas”, “cómo intervienen los patrones culturales en cuestiones de todos los días”, “porque es muy holística, muy amplia y abarcativa, está en constante debate en todo lo que se refiere a lo social, me hace verme y mirarme”, “porque uno en la profesión se vuelve un poco cuadrado y me interesa abrir mi cabeza y tener una visión más amplia”.

b) Los fenómenos culturales: “a mí me interesa el tema de las murgas”, “los códigos de los distintos grupos”; “porque en un recital, en un partido de fútbol o en un acto político hay algo antropológico”; “a mí me interesan las nuevas identidades juveniles”; la problemática de la discriminación, el racismo y la etnicidad: “recién había sido lo de la AMIA⁶ y, no sé, el tema étnico, de la pertenencia cultural siendo yo judío *me pegó* [expresión que denota impacto emocional] y me pareció que podía encontrar respuestas a través de la Antropología”, “me interesa la situación de los pueblos indígenas”; “porque trabajo con alumnos bolivianos y veo mucha discriminación hacia ellos”; “para saber sobre el tema de la discriminación, mi mirada sobre las relaciones sociales cambió mucho, como el rol de la mujer, la familia...”.

c) A partir del cursado de Antropología en el CBC o porque algún profesor de la escuela media les hizo conocer autores de la disciplina o perspectivas por las que accedieron a ésta: “porque un profesor de historia empezó con lo de ciertas costumbres, como los regalos, que son culturales... y terminó hablando de –nunca

⁶ Referencia al atentado a la sede de la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA), en julio de 1994, que dejó 85 muertos y aún continúa sin esclarecerse.

me olvidé— de Mauss”, “porque hasta que llegué al CBC —y yo pensaba estudiar otra cosa— nunca me había dado cuenta de ciertas cuestiones, como las cuestiones familiares, el lugar de la mujer, y me *abrió la cabeza*”.

Por supuesto que hay más explicaciones, pero la mayoría de mis registros giran —con distintos matices— alrededor de los aspectos indicados. No obstante, de los muchos que sobre el tema dispongo, querría compartir dos:

1. El primero indica “Porque siempre quise estudiar algo social. Algo social pero sin intervención de los partidos políticos, por eso no estudié en la Facultad de Ciencias Sociales (aunque veo que acá en esta facultad también están). También era por *lo humano* pero no con el grado de involucramiento personal que me significaba Trabajo Social —que estudié previamente— donde le quería resolver el problema a todo el mundo.”
2. El otro puntualiza a través de un correo electrónico (luego de haberlo expresado oralmente casi sin diferencias): “Te reitero los motivos por los que me decidí por Antropo (que cuando te los dije, en vez de escribirlos te pusiste a *discutirlos*): a) recién me rebotaban de la escuela de cine y tenía que hacer algo; b) tenía ya el CBC hecho (en Filosofía); c) Filosofía no me iba a dar (pensaba) conceptos sobre la dinámica de lo social; d) mi novia insistió; e) sentí envidia al ver que otros (los estudiantes a quienes veía entrar y salir de los claustros) tenían algo que yo no tenía; f) el argumento de m’hijo el doctor o, digamos, el prestigio social que supone ser recibido de una carrera universitaria; g) me había vuelto burgués y un poco conservador; h) percibí que la Antropología podía ser algo más cercano a la ciencia y por lo tanto me podía ofrecer un conocimiento más sólidamente fundado sobre el hombre que la colección de ideas geniales, pero ideas al fin que supuse (y supongo) resume y es una buena caracterización de lo que la filosofía es; i) supuse (y esa suposición fue más cierta de lo que yo esperaba) que estudiando sistemáticamente iba a lograr pensar mejor que haciéndolo amateurmente”; j) quería nutrirme para tener mejores capacidades como artista (este último motivo es muy importante) y k) un título es una buena herramienta para obtener mejores medios de vida”.

Me detengo en estos testimonios por dos razones: porque mediante el primero puedo señalar algunas diferencias respecto de los motivos que intervinieron en la elección de la carrera según los colegas a los que entrevisté sobre el tema (obviamente, de generaciones previas) y porque el segundo expone con sencilla honestidad algunos puntos eludidos en la caracterización de los motivos subjetivos para el ingreso a una carrera universitaria. En las palabras de varios de estos

colegas (lo que es parte de mi conocimiento por trato personal y no por entrevistas directamente vinculadas con el tema, aunque no soslayaría el desarrollo de éstas en el futuro) que ingresaron a la carrera durante la década de 1970 y de algunos que lo hicieron con el plan de estudios actualmente vigente (1985), la motivación política no sólo no era objetable, sino que el potencial emancipatorio de la disciplina era parte de su valor.⁷ La asociación de las carreras de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales⁸ con el compromiso político adquiere, en el primer testimonio, un carácter negativo que no podemos dejar de relacionar no sólo con el descrédito generalizado de los partidos políticos, sino con el escepticismo respecto del discurso y las prácticas e impactos de lo que puede entenderse por “política” y con los cambios en las subjetividades sociales durante las “décadas perdidas” para Latinoamérica (1980 y 1990).

El segundo testimonio deja explícitamente en evidencia, también, un aspecto al que ya hice mención, la ambición de “m’hijo el doctor”: “la meta más importante de la población respecto de la universidad ha sido conseguir un título para elevar el estatus social familiar y, en mucho menor medida, científico-estético-literaria, pero en ambos casos muy lejos de la estrecha relación entre educación universitaria, producción y trabajo que caracterizó, por ejemplo, a gran parte del sistema de la educación superior de Estados Unidos y, en alguna medida, de México”. (Puiggrós 1993: 12). El testimonio torna evidente también otros aspectos sobre los que no puedo detenerme en el presente trabajo, como el “algo tenía que hacer” que se traduce por estudiar en la universidad, así como el de las inquietudes estéticas: no es el primer estudiante que me refiere sus ambiciones artísticas.

En cuanto al devenir biográfico-intelectual de los estudiantes, de acuerdo con las cifras mostradas en el cuadro 3 puede anticiparse que, aunque la duración teórica de la carrera es de cinco años, la mayoría de los alumnos tarda mucho más en graduarse y existe una alta deserción.

La deserción –proceso que impide a ocho de cada diez ingresantes continuar regularmente sus estudios y obtener su título universitario según los datos suministrados por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología se constituye en un problema que se debe tomar en cuenta si pensamos en un proyecto de democratización de universidad que exceda la democratización del acceso. Si bien se registra una creciente demanda

⁷ Para comprender el complejo proceso sociopolítico que llevó al actual diseño curricular, en relación con antecedentes que provienen de los años 60 (la politización de la sociedad y del campo intelectual en particular, en este caso en un campo académico específico) véase Visacovsky *et al.* (1997).

⁸ Como señala Bourdieu, las ciencias sociales aparecen por definición más ligadas a las luchas dentro del campo político, y de tales luchas se desprende también la definición legítima de ciencia social.

de educación superior, el índice de retención de los alumnos en las universidades argentinas es muy bajo, un 50 % de los alumnos que ingresan abandonan en primer año (Juarros *et al.* 2004).

La tasa de egreso en el tiempo propuesto alcanza un 10 % de los estudiantes, por lo que los docentes de asignaturas iniciales del tronco común de ambas orientaciones sabemos que muchos de nuestros alumnos van a comenzar a retrasarse en los estudios y otros van a abandonarlos. Mantengo contacto con algunos que dejaron la carrera y me consta que los factores que intervienen en esta decisión son múltiples y de naturaleza heterogénea: descubrir que la carrera no era lo que creían, la falta de hábitos de estudio y deficiencias en la formación del nivel medio que hacen penoso el tránsito del primer año, las dificultades de inserción en la vida y las prácticas universitarias, la incompatibilidad del cursado con la oferta horaria y los gastos que la carrera implican son los más frecuentes. No obstante, debo señalar que la mayoría de estos estudiantes manifiesta el explícito deseo de retomarla “más adelante”, lo que explica que en la carrera existan alumnos con más de dos décadas en condición de estudiantes regulares: no cursan un cuatrimestre o un año, vuelven, no rinden los exámenes finales y la regularidad de las materias se vence, vuelven a cursarlas... Asimismo, no puedo dejar de indicar que la gratitud hacia la carrera como oportunidad de desarrollar el pensamiento crítico y de cuestionar fenómenos que de otra manera naturalizarían (lo que suele traducirse en la frase *me abrió la cabeza*) es una de las expresiones más reiteradas.

LA FETICHIZACIÓN DE LA NOTA: DE ÉXITOS Y FRACASOS

Las instancias de evaluación (parcial o final) son un punto de inflexión en el normal cursado del alumno: muchos docentes sabemos que del resultado del primer examen parcial surgirá la lista definitiva de alumnos de la asignatura, ya que ante una eventual reprobación los estudiantes responden, habitualmente, con el abandono de la materia y su posterior cursado en otra comisión de trabajos prácticos (o en otra cátedra si esa opción existe). Cabe aclarar que las calificaciones son numéricas, en una escala que va de 0 a 10 –cero a diez–.

“Los alumnos dan importancia a las calificaciones porque conforman la referencia exacta del estado académico y, por tanto, el mejor indicador de éxito o fracaso” (Muriete 2007: 19). Y es bueno preguntarse cuánto contribuimos los docentes a la conformación de las nociones de éxito y fracaso si éstos quedan constituidos sólo por la nota, sintetizando y reificando los saberes –¿adquiridos?, ¿construidos?– de nuestros estudiantes. Las distintas modalidades de aprobación de las asignaturas pueden propiciar la aparición de conductas *mercantiles* como el

regateo por la nota, situación frecuente en las materias de “promoción directa” (sin evaluación oral final si se aprueba el curso a partir de cierta calificación), pero observable también en las instancias de exámenes parciales. Insisto con la reificación que la nota expresa cuando el éxito o el fracaso se identifica con ésta y que en esta construcción participamos tanto alumnos como docentes y la misma lógica académica. Así, es común escuchar de boca de un estudiante frases del estilo: “me fue más o menos, 7”; aunque ese 7 signifique una buena nota, no es el codiciado 10. Por otra parte, no es raro que un docente identifique al alumno con sus notas y, por parte del sistema académico, el promedio de un estudiante es el primero de los factores a considerar en la asignación de una beca. “La calificación es, en definitiva, una forma de juicio social [ya que] si bien la universidad no es la responsable de las desigualdades, de alguna manera las reproduce, porque como institución educativa representa también una forma de vida social, no exenta de reglas de acceso, permanencia y egreso, similares a otros comportamientos sociales” (Muriete 2007: 20), y aun cuando este “juicio social” esté lejos de ser el único factor que interviene en las causas de desgranamiento y deserción, impacta en las subjetividades de los estudiantes.

ENSEÑAR ANTROPOLOGÍA

Las cuestiones mencionadas intervienen en mi interés por ir más allá del dictado de los estrictos contenidos curriculares de la asignatura en la que me desempeño. Esto significa que, aun cuando los estudiantes deban demostrar los conocimientos sobre la materia, a partir del trato con éstos y del conocimiento de la cronicidad, los cambios de carrera y la deserción que tienen lugar en la unidad académica, nunca dejo de preguntarme cómo asegurar un aprendizaje que signifique algo más que el sorteo de un escollo (“meter una asignatura”), que responda a las legítimas inquietudes que llevaron a los alumnos a pensarse antropólogos y que, además de una comprensión inicial del devenir de una ciencia, de la delimitación de un objeto de estudio y de su relación con otros campos de conocimiento (lingüística y antropología), revele –entre otras cuestiones– la importancia de la alfabetización académica (Carlino 2005). Señalo la cuestión de la “alfabetización académica” ya que los estudiantes son evaluados fundamentalmente por su competencia en prácticas de lectura y escritura, aunque no se los adiestre en éstas.

Y aunque quizá sea cierto que toda teoría educativa puede reducirse a dos propósitos –la educación para un puesto o plaza social o la educación de las capacidades inherentes al individuo (como señalan Carusso y Dussel retomando la afirmación de Alisdair MacIntyre 1996: 33)–, uno no tiene por qué ser nece-

sariamente incompatible con el otro, y el aprendizaje significativo puede servir a ambos. Esperar que el alumno se adecue a un “deber ser universitario” sin bajar las exigencias, si bien por una parte no afecta la calidad académica, soslaya las condiciones que propician la “supervivencia del más apto”, igualando la fórmula “alumnos con igualdad de acceso” con la de “alumnos con igualdad de oportunidades”, cuando en realidad nuestros alumnos tienen puntos de partida muy diferentes en términos sociales, culturales y económicos, que condicionan decididamente sus oportunidades académicas. A nuestro entender, no tener en cuenta esto significa la naturalización de la desigualdad inicial (enmascarada en la igualdad de acceso a la universidad) y su reproducción. En el contexto argentino actual de deficiencias en la formación de los graduados de la escuela media, universidades cuyos ajustados presupuestos se destinan casi íntegramente a sueldos y asignaturas con enormes matrículas, creo que volver a preguntarnos a quiénes, cómo y para qué enseñamos no es banal, sino que recupera la dimensión transformadora de las prácticas docentes y la función de la educación superior (Sanjurjo y Vera 1994: 16).

REFERENCIAS

CARLINO, PAULA

2005 *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

CARUSO, MARCELO E INÉS DUSSEL

1996 *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Kapelusz, Buenos Aires.

GENTILI, PABLO

1998 El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, Fernando Álvarez Uría, *et al.* (comps.), *Neoliberalismo versus democracia*, La Piqueta, Madrid: 108.

JUARROS, FERNANDA, LIDIA ROCCELLA Y FLAVIA GISPERT

2004 [en línea] La deserción en la universidad. Los alumnos en el primer año de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, *Red Argentina de Postgrados en Educación Superior*, <<http://rapes.unsl.edu.ar/>

Congresos_realizados/Congresos/IV/Encuentro20Oct2004/eje8002.htm>
[consulta: 20 febrero 2008].

MURIETE, RAÚL N.

2007 *El examen en la universidad. La instancia de evaluación como actividad socio-política*, Biblos, Buenos Aires.

PUIGGRÓS, ADRIANA

1993 *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*, Paidós, Buenos Aires.

SANJURJO, LILIANA Y MARÍA TERESITA VERA

1994 *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, Homo Sapiens, Rosario.

VISACOVSKY, SERGIO, ROSANA GRUBER Y ESTELA GUREVICH

1997 Modernidad y tradición en el origen de la carrera de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires, *Redes, Revista de Estudios Sociales de la Ciencia* 10: 213-257.

