

# Antropologizar el ingreso, ingresar a la antropología

## Reflexiones pedagógicas en torno al Curso de Nivelación de la Licenciatura en Antropología (FFyH-UNC)



Lucía Caisso

Universidad Nacional de Córdoba-CONICET CIT UNRaf.

 0000-0001-5738-439X.

lucia.caisso@gmail.com

María Gabriela Srur

Universidad Nacional de Córdoba

 0009-0005-9094-5351.

gabriela.srur@unc.edu.ar

Fecha de recepción: julio de 2024  
Fecha de aceptación: agosto de 2024

### Resumen

En este escrito realizamos algunas reflexiones pedagógicas sobre el Curso de Nivelación de la Licenciatura en Antropología (Universidad Nacional de Córdoba) en el que nos desempeñamos como docentes desde hace más de una década. A partir del análisis de dos actividades realizadas en el marco de este espacio curricular, abordamos sendos temas que consideramos fundamentales para reflexionar en torno al ingreso de nuevos estudiantes al mundo universitario y al mundo de la antropología: la apropiación de la cultura escrita académica por parte de los y las estudiantes y el trabajo educativo en torno a la naturaleza heterogénea del estudiantado (en términos educativos, sociales y etarios, entre otros). Para indagar en ambas dimensiones, recuperamos contribuciones teóricas propuestas en el marco de investigaciones educativas, sociolingüísticas y antropológicas que nos permitieron repensar críticamente nuestra práctica docente para contribuir con el fortalecimiento pedagógico del ingreso de nuevos estudiantes al mundo de la antropología.

**Palabras clave:** *Ingreso universitario; Antropología; Cultura escrita; Heterogeneidad estudiantil*

## Anthropologizing the entry, entering anthropology. Pedagogical Reflections on the Leveling Course of the Bachelor's Degree in Anthropology (FFyH-UNC)

### Abstract

This paper offers pedagogical reflections on the Leveling Course of the Bachelor's Degree in Anthropology (National University of Córdoba) in which we have been teaching for over a decade. It analyzes two activities carried out in the framework of this curricular space, and addresses two issues that are crucial for reflecting on the entry of new students to the university world and the world of anthropology: students' appropriation of academic written culture and the educational work around the heterogeneous nature of the student body (in terms of education, social origin and age, among other variables). To examine both dimensions we draw from the theoretical contributions of educational, socio-linguistic and anthropological research that allows us to critically rethink about our teaching practice and contribute to the pedagogical strengthening of the entry of new students into the world of anthropology.

■ **Keywords:** *University entrance; Anthropology; Written culture; Student heterogeneity*

## Antropologizando o ingresso, ingressando na antropologia. Reflexões Pedagógicas sobre o Curso de Nivelamento para o Bacharelado em Antropologia (FFyH-UNC)

### Resumo

Neste artigo, fazemos algumas reflexões pedagógicas sobre o Curso de Nivelamento do Bacharelado em Antropologia (Universidade Nacional de Córdoba), no qual lecionamos há mais de uma década. A partir da análise de duas atividades realizadas no âmbito desse espaço curricular, abordamos duas questões que consideramos fundamentais para refletir sobre a entrada de novos alunos e novas alunas no mundo universitário e no mundo da antropologia: a apropriação da cultura escrita acadêmica pelos alunos e alunas e o trabalho educacional em torno da natureza heterogênea do corpo discente (em termos educacionais, sociais e etários, entre outros). Para investigar ambas as dimensões, recuperamos contribuições teóricas propostas no âmbito da pesquisa educacional, sociolinguística e antropológica que nos permitiram repensar criticamente nossa prática docente a fim de contribuir para o fortalecimento pedagógico da entrada de novos alunos no mundo da antropologia.

■ **Palavras-chave:** *Ingresso na universidade; Antropologia; Cultura escrita; Heterogeneidade estudantil*

### Introducción

El Curso de Nivelación de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) posee, al día de hoy, 14 años de existencia. Tiene la misma antigüedad que la Licenciatura en Antropología que allí se dicta y constituye la primera materia de esta joven carrera que fuera impulsada por antecedentes institucionales previos tales como la Especialización, Maestría y Doctorado en Ciencias Antropológicas que preexistieron en Córdoba a la formación de grado en Antropología (Bermúdez, Espósito, Previtali y Tedesco, 2010; Abate Daga, 2016; Zabala y Stagnaro, 2023).

Dicho curso se desarrolla dentro del “Programa Ciclos de Nivelación”, que nuclea a todos los cursos de ingreso de las distintas carreras que conforman la facultad (Archivología, Bibliotecología, Filosofía, Geografía, Historia, Letras y Ciencias de la Educación, además de Antropología), que fuera creado en 2011 e incorporado en el 2022 al Área de Inclusión Estudiantil a los Estudios Superiores (IEES), radicada en la Secretaría Académica de la casa de estudios. Dicha área tiene como objetivo acompañar y fortalecer los procesos de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes en la educación superior, por lo cual desarrolla estrategias como el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles, las Jornadas de Puertas Abiertas, los Paneles de Derechos Humanos, los ciclos de formación para ayudantes-alumnos/as y adscritos. También se desarrollan ateneos para acercarlos a los equipos docentes diversas herramientas para abordar la lectura, la escritura y la oralidad en el marco de cada espacio curricular. Junto con estas acciones, el Centro de Estudiantes y la Secretaría de Asuntos Estudiantiles configuran redes de contención y apoyo al cursado mediante la creación de grupos de WhatsApp, el sostenimiento de ferias de apuntes, la ayuda con trámites administrativos, los ciclos de charlas, cine y fiestas estudiantiles.

A nivel interno, el curso de nivelación cuenta con una profesora adjunta a cargo del espacio curricular, una profesora asistente y dos profesores asistentes más con cargos transitorios (contratos que duran desde diciembre a marzo de cada año y que deben ser renovados anualmente). También conforman la cátedra, en cantidades variables, los y las ayudantes alumnos/as. Los y las estudiantes (que a lo largo de la última década resultan, en promedio, cerca de 160 cada año) asisten a clase ya sea en el turno de la mañana o bien en el de la tarde. Las clases se dictan de lunes a jueves por el lapso de cinco semanas (que van desde principios de febrero hasta la primera semana del mes de marzo).

Los contenidos mínimos que conforman el programa del Curso de Nivelación en Antropología son: *Introducción a la vida universitaria* (de carácter común a todas las carreras de la Facultad y estructurado en torno a la historia de la Universidad, los derechos y obligaciones estudiantiles, el cogobierno y los órganos de representación); *Antropología y alteridad* (contexto del surgimiento de la Antropología; el “otro”/ los “otros” como objeto de estudio; temáticas y subcampos de conocimiento; conocimiento antropológico y sentido común); *Debates introductorios en torno a categorías centrales* (raza, cultura, tecnología y registro arqueológico); *El quehacer antropológico: aspectos éticos, debates actuales* (el quehacer antropológico situado en el mundo contemporáneo; tensiones en el campo y conflictividad en torno a las expresiones actuales del sujeto y objeto antropológicos).

Durante las cinco semanas de duración del curso, además de dictarse clases cada día, se toman dos evaluaciones escritas individuales con sus respectivos recuperatorios y se realizan visitas guiadas a sitios de interés antropológico (Museo de Antropología, sitios de Memoria, Reserva Arqueológica de la UNC, entre otros). Además se recibe, en horario de clases, la visita de distintas figuras y autoridades relevantes de la vida institucional de la facultad (representantes estudiantiles, decano/a, dirección del Departamento de Antropología, representantes de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, director/a de la Biblioteca de la Facultad, entre otros).

Como puede apreciarse luego de todo lo descripto, el espacio “del Ingreso” se constituye en una instancia educativa *intensa* por su *temporalidad de cursado* pero también por su *carga simbólica* (Caisso y Tamagnini, 2016), en tanto en ella se condensan sentidos de inclusión a/exclusión, no solo a la antropología sino a la universidad pública y todo lo que ella entraña. Esto explica por qué, al comparar nuestro curso de nivelación con el

de otras carreras de Antropología de universidades públicas del país,<sup>1</sup> vemos similitudes: en ellos también se hacen presentes contenidos vinculados a la vida política universitaria, a sus órganos de gobierno y al aspecto público de las instituciones educativas de nivel superior, o se identifican estrategias educativas relacionadas con la apropiación de herramientas para la lectura y escritura académicas. No obstante, también es posible hallar diferencias con estas otras experiencias introductorias: algunas no constituyen asignaturas del plan de estudios de las licenciaturas en Antropología sino que son espacios de cursado voluntario; otras poseen, o bien una extensión muy breve (solo cinco días), o bien mucho más extensa que la nuestra (que constituyen ciclos comunes a todas las carreras de sus facultades y que se prolongan durante un año de duración); algunas abordan contenidos vinculados a disciplinas diferenciadas pero complementarias al campo antropológico (tales como Biología, Geografía o Química).

Tomando en cuenta las particularidades pedagógicas e institucionales que los cursos de nivelación de Antropología en general y el nuestro en particular ofrecen, nos proponemos abordar en este escrito dos núcleos problemáticos que consideramos relevantes para reflexionar pedagógicamente sobre estos espacios curriculares y en vistas a enriquecer los procesos de ingreso y permanencia de nuestros/as estudiantes en la universidad: *la cultura escrita* y *la heterogeneidad estudiantil* en el ingreso a la vida universitaria. Reflexionaremos en torno a ellos recuperando algunos aportes conceptuales provenientes de investigaciones educativas, sociolingüísticas y antropológicas a la luz de las cuales analizamos dos actividades que desarrollamos en el marco del curso de nivelación. También recuperaremos para nuestro análisis la perspectiva de nuestros/as estudiantes a partir de algunos materiales producidos por/con ellos (entrevistas, devoluciones escritas, respuestas a encuestas institucionales) y relacionados con los temas/problemas que nos interesa abordar.

Describiendo las actividades educativas realizadas, recuperando las contribuciones teóricas seleccionadas a esos fines e indagando en las perspectivas estudiantiles buscamos “antropologizar” nuestra propia práctica docente, en el sentido de volver sobre ella a partir de un ejercicio de reflexividad propio de toda indagación antropológica (Guber, 2004). Entendemos que esta reflexión crítica sobre nuestra propia práctica laboral resulta compleja en tanto se propone desnaturalizar aspectos que nos constriñen a nosotras mismas en tanto trabajadoras de la educación inscriptas en un marco institucional determinado (Lillis, 2021). Pero si apostamos a esta desnaturalización o reflexividad es porque la entendemos como necesaria para fortalecer el espacio curricular del que formamos parte y, por lo tanto, para colaborar en los procesos de ingreso a la Antropología por parte de nuestros/as estudiantes.

Una aclaración necesaria antes de pasar al desarrollo de este trabajo es que este no es el resultado de una investigación formal, intensiva y de largo plazo sobre los temas/problemas que aquí abordamos: aunque las autoras de este artículo hemos realizado o todavía hoy realizamos tareas de investigación, lo hacemos sobre otros temas o áreas disciplinares y no hemos contado ni con dedicaciones docentes que contemplaran tareas de investigación (ambas somos profesoras de dedicación simple) ni con proyectos de investigación, procesos de evaluación institucional ni subsidios destinados a indagar sobre los temas que aquí buscamos abordar. Esperamos que la escritura de este artículo

---

<sup>1</sup> Nos referimos al Módulo Introductorio Común de la Licenciatura en Antropología de la Universidad Nacional de Catamarca; al Ciclo Básico Común de la Licenciatura de la Universidad Nacional de Buenos Aires, La Plata y Río Negro, que resulta similar por contenidos y duración al Primer Año Común de la Licenciatura de la Universidad Nacional de Rosario; al Curso de Preparación Universitaria de la Licenciatura de la Universidad Nacional de San Martín y al Curso de Introducción a la Vida Universitaria de la Licenciatura de la Universidad Nacional Centro de la Provincia de Buenos Aires.

y las valiosas indicaciones realizadas por quienes oficiaron de evaluadores/as de este nos ayuden a conjurar esas limitaciones en la búsqueda por aportar al campo de la enseñanza de la antropología en América Latina.

## El ingreso a la universidad y la cultura escrita: alfabetización y literacidad académica

Hoy en día, la agenda educativa latinoamericana incluye la escritura y la lectura académicas como objeto válido y necesario de enseñanza. Como sostiene Navarro (2017), esto se debe, entre otros factores, al fenómeno global de expansión del sistema de educación superior y al ingreso de grandes cantidades de estudiantes no tradicionales, en muchos casos primera generación universitaria y poco familiarizados con las prácticas de lectura y escritura académicas.

En nuestro país, gran parte de los trabajos que indagan sobre los desafíos que presenta la apropiación de la lectura y la escritura académicas por parte de quienes ingresan a la universidad las han concebido como *procesos de alfabetización académica*. A partir de esta categoría, se busca enfatizar el carácter progresivo de estas prácticas (rechazando la visión del aprendizaje de la lectura y escritura académicas como actos dados o no dados) y señalar que, a partir de ellas, los sujetos se van incorporando lentamente a una comunidad académica “con sus propios modos de producir y de interpretar los textos de su dominio” (Carlino, 2005, p. 74). Haciendo uso de una metáfora familiar para el campo antropológico, se ha planteado que la alfabetización académica es homologable a la inmersión de un extranjero en una cultura nueva, distinta a la nativa, con nuevos valores y normas de comportamiento, con nuevas reglas de interacción y producción. Una cultura desconocida no solo respecto de los marcos conceptuales disciplinares sino también respecto de sus sistemas de codificación (tanto escritos como orales) y a los saberes asociados a estos (Carlino, 2003; Giménez, 2011).

En tanto los y las docentes fuimos a su vez extranjeros, aprendices lejanos y hoy expertos/as en el manejo de una “lengua” constituida por la escritura y la oralidad académica, nos volvemos entonces figuras de importancia en el aprendizaje de esas habilidades por parte de nuestros/as estudiantes. Esto ocurre no tanto porque seamos docentes sino, fundamentalmente, porque somos concedores/as del campo disciplinar específico y de sus reglas de consumo, producción y circulación de textos que se construyen a propósito de “prácticas situadas en el contexto de las asignaturas e íntimamente ligadas a las actividades propias de ese ámbito disciplinar” (AA. VV., 2013, p. 111). Es aprendiendo a identificar objetivos, interlocutores, contextos y usos sociales específicos de cada disciplina que lectura y escrituras académicas van siendo apropiadas por los y las estudiantes (Carlino, 2004).

En línea con algunos de estos planteos, aunque problematizando las relaciones de poder en torno a las prácticas de lectura y escritura, se han desarrollado trabajos que indagan en las prácticas de cultura escrita en la universidad a partir del concepto de *literacidad académica*. Esta categoría es relativamente nueva para el contexto latinoamericano, que emerge ligada a las perspectivas socioculturales de la cultura escrita derivadas de los Nuevos Estudios de Literacidad (Sito y Buesaquillo Zapata, 2022). Aunque estos trabajos no provienen estrictamente del campo antropológico, suelen retomar abordajes etnográficos en vistas a evidenciar que “la escritura no solo está estrechamente relacionada con el sentido de pertenencia a comunidades específicas sino también con el conflicto social, la inequidad, la diferencia cultural y las relaciones de poder” (Zavala, 2011, p. 64). Al reconstruir las prácticas de literacidad de quienes ingresan o transcurren por la universidad, estos trabajos ponen de relieve que no se trata de sujetos pasivos, carentes o “analfabetos académicos”, sino de sujetos activos, con agencia,

que forman parte de grupos sociales históricamente silenciados y excluidos tanto en términos económicos como culturales (Hernández-Zamora, 2019).

Como docentes del Curso de Nivelación de Antropología, nos resulta relevante retomar los aportes de los dos conjuntos de trabajos que acabamos de mencionar: tanto de aquellos que reflexionan sobre la cultura escrita académica desde la categoría de alfabetización académica como de aquellos que lo hacen a partir de la categoría literacidad académica.<sup>2</sup> Recuperando los aportes de ambos enfoques, analizaremos una actividad puntual que realizamos cada año en el marco del curso de nivelación. Se trata de una actividad por demás sencilla: la presentación del programa de la materia durante el primer día de clases. Si bien no resulta original en tanto casi todas las cátedras presentan su programa de contenidos el primer día de clases, para nosotras constituye, sin embargo, una acción cargada de simbolismo: se trata de la primera actividad educativa en la que se involucran los y las estudiantes en lo que es ni más ni menos que su primer día de clases en la universidad. En este sentido, hemos instituido la presentación del programa como un rito de pasaje entre la vida no universitaria y el ingreso a ella.

A partir de la presentación del programa de la materia buscamos, en primer lugar, hacer explícitas ciertas cuestiones formales tanto de la materia como la institucionalidad en la que esta se inscribe: los objetivos propuestos a lo largo del curso, los módulos en los cuales se divide el contenido que se aborda durante su desarrollo, las instancias de evaluación propuestas (dos parciales escritos individuales, un recuperatorio) y las distintas “condiciones” en las que se puede cursar y aprobar esta materia (las cuales nos permiten abordar, además, los formatos de cursada y aprobación del resto del plan de la carrera en Antropología). Toda esta información resulta novedosa para los y las ingresantes (excepto para aquellos/as que tienen trayectorias educativas previas en la universidad), por lo cual se vuelve oportuno detenerse en cada aspecto.

Analizando esta primera fase de la actividad en claves de la alfabetización académica, podríamos pensar que comprender y apropiarse de cada una de las regulaciones que se encuentran por escrito en el programa es importante para los y las estudiantes en tanto posibilitan manejarse con mayor destreza en relación con las normas y reglas que ordenan el cursado y la aprobación de esta y las otras materias. Sin embargo, retomando aquellos aportes en torno a literacidad académica, podemos pensar que una lectura crítica de la letra escrita en el programa habilita preguntas sobre la opacidad de estas formas de organización institucional: ¿quiénes y por qué quedan excluidos de los esquemas de cursada y evaluación?; ¿qué formas de estudio y qué trayectorias educativas habilitan/obturán las distintas “condiciones” a partir de las cuales se pueden aprobar esta u otras materias? Preguntas como estas nos permiten reflexionar sobre los sujetos y conjuntos sociales concretos que asisten (o no) a la universidad, y podrían habilitar debates antropológicos interesantes en el marco de nuestras clases.

La presentación del programa incluye, en una segunda instancia, un ejercicio de identificación que realizamos junto con los y las estudiantes, relativo a los posicionamientos teóricos y metodológicos del equipo de cátedra respecto de los distintos contenidos abordados. Vamos guiando en este punto una lectura atenta respecto de qué contenidos se abordan a través de qué autores/as, y cómo esos contenidos se presentan además asociados a categorías teórico-metodológicas específicas (*craneometría, prospecciones, deriva genética, alteridad, otredad, reflexividad*). Al mismo tiempo, el trabajo en torno a autores/as y categorías (reflejados tanto en la bibliografía seleccionada como en los contenidos que estructuran el programa) nos permite explicitar las subáreas

---

<sup>2</sup> Para una discusión conceptual que amplía la categoría de alfabetización académica para incluir los aportes de los estudios de *literacy*, ver Navarro (2021).

disciplinarios que configuran tanto nuestro curso de ingreso (Bioantropología, Arqueología, Antropología Social), como así también los debates éticos que atraviesan a nuestra disciplina (expresada en el trabajo que –en forma sucinta, dado que el curso solo dura cinco semanas– desarrollamos a propósito de la posición situada de la antropología y tanto en su aspecto de investigación como de intervención).

Desde el punto de vista de la alfabetización académica, entendemos que este trabajo permite desnaturalizar las elecciones realizadas por el equipo docente que, en el marco de una cultura disciplinar e institucional específica, se condensan en el programa de la materia. De este modo, se evidencia que esta no es más que una de las versiones posibles del programa (Edelstein, 2020), y que operaciones de recuperación, recorte y selección subyacen a la construcción de la propuesta curricular. No obstante, los estudios de literacidad académica nos invitan a enfatizar aún más explícitamente qué otros contenidos podrían haberse seleccionado, qué categorías teóricas quedan por fuera del recorte efectuado, qué posicionamientos teóricos y qué autores/autoras (en tanto representantes de colectivos sociales invisibilizados) no han sido tenidos en cuenta en el marco de la construcción de la propuesta.

La tercera instancia de la actividad educativa sobre el programa de la materia se enfoca en el trabajo con las citas bibliográficas que corresponden a la bibliografía obligatoria y complementaria de dicho programa. Para ello iniciamos identificando los distintos elementos que componen la cita bibliográfica, para luego ir abriendo interrogantes que nos adentren, a su vez, y junto con los/las estudiantes, en cuestiones claves de las prácticas de cultura escrita académica: ¿qué se sintetiza detrás del apellido y nombre de un autor/una autora (primera pista para indagar en la biografía y la trayectoria académica)? ¿Qué diferencias existen entre la publicación de un texto en una revista científica, en una compilación o como libro completo (primera pista para indagar en el contexto social de producción)? ¿Qué importancia reviste conocer el año de publicación de un texto (primera pista para indagar en el contexto histórico de producción de una determinada obra y las corrientes teóricas predominantes en él)?

Desde el punto de vista de la alfabetización académica, el trabajo en torno a las citas bibliográficas permite introducir a los y las estudiantes en el manejo de algunos saberes técnicos disciplinares específicos (relativos a los modos de citación), pero también acercarlos/as a otros aspectos significativos de la cultura escrita académica, tales como la importancia que adquieren los contextos de producción –que se vinculan con las formas y contenidos específicos que adopta cada texto académico (Carlino, 2005)– o el valor que poseen en nuestro universo disciplinar la *intertextualidad* y la construcción de la *voz autoral* (Fahler, Colombo y Navarro, 2019). Este último punto es de especial interés en tanto supone que apropiarse de contenidos no significa apropiarse de definiciones acabadas, sino de aprender a dar cuenta de categorías y problemas refiriendo al modo en que determinados/as autores/as los han abordado. No obstante, los estudios de literacidad contribuyen a pensar en la arbitrariedad que puede subyacer a estas formas de presentación de lo escrito en el marco de la academia, arbitrariedad que puede reforzar los procesos de exclusión de quienes no se encuentran familiarizados con tales prácticas de cultura escrita. En este sentido es que se nos invita a interrogarnos por

el valor intelectual de las convenciones y orientaciones hacia el lenguaje y la literacidad que predominan en la escritura académica, así como por las formas en que estas estructuran las oportunidades de *participación* en la academia, y no solo de *acceso* a ella. (Lillis, 2021, p. 60; cursivas en el original).

Para concluir este apartado, quisiéramos recuperar la perspectiva de los y las estudiantes a propósito tanto de esta actividad de presentación del programa como en relación con las prácticas de cultura escrita. Si bien respecto de lo primero no hemos realizado una

reconstrucción sistemática ni recuperación de manera formal testimonios estudiantiles, sí contamos con una valoración positiva que varios/as estudiantes han dejado de manera anónima vía encuestas realizadas por la facultad a través del sistema informático institucional. En ellas, que son de carácter opcional, son varios los y las estudiantes que han aludido positivamente a la actividad de “presentación del programa”, calificándola como una actividad “muy buena”, que “resolvió muchas dudas”, que permitió entender mejor “la cursada”. Por último, y pensando que el análisis que acabamos de realizar a propósito de la actividad de presentación del programa busca propiciar la reflexión crítica a propósito de las prácticas de lectura/escritura académicas, quisiéramos retomar los testimonios de Sasha y Micaela, dos de nuestras exestudiantes, a quienes entrevistamos hace algunos años atrás y a propósito de una indagación anterior sobre trayectorias educativas (Caisso, 2021). En aquella ocasión, las dos jóvenes nos comentaban acerca de instancias de parciales que habían reprobado:

ese es el problema [en la Universidad], que soy bastante desorganizada y casi siempre soy de dejar todo para último momento [...] A veces ya es tarde porque si hacés todo junto llega un punto en que te saturás... agradecería haberme llevado una materia [en la escuela secundaria] como para aprender a estudiar así en conjunto [una asignatura]... pero no, nunca me llevé nada. (Entrevista a Sasha, abril de 2015)

en Teoría Social saqué un 2... ¡Ese fue el 2 que más me dolió en mi vida!... porque había estudiado. Pero yo lo que tengo de malo es que cuando voy a la prueba necesito escribir en una hoja aparte y después pasarlo a limpio. Si no tengo tiempo se me mezclan las ideas y directamente no sé escribir el parcial. (Entrevista a Micaela, noviembre de 2014)

Estos pasajes de entrevistas nos señalan, en primer lugar, que las estudiantes tienen maneras propias de leer y escribir que difieren de aquellas maneras esperadas por la comunidad disciplinar a la cual están buscando acceder: en esta, los modos de organización de los tiempos, los formatos de estudio y las dinámicas de evaluación son distintas a las que las estudiantes poseen en virtud de sus experiencias educativas previas (en otros niveles del sistema educativo). Aunque las estudiantes hacen recaer la tensión existente entre unas y otras prácticas de cultura escrita sobre sí mismas (a través de formulaciones como “el problema es [que yo] soy bastante desorganizada” o “yo lo que tengo de malo es...”), los aportes teóricos recuperados nos invitan a pensar que son las instituciones –y nosotras, en tanto docentes que las representamos– quienes debemos revisar el diálogo que establecemos (o no) con esos modos “otros” que nuestros/as estudiantes tienen a la hora de relacionarse con la cultura escrita. En este sentido, nos parece relevante continuar repensando nuestras prácticas en torno a la cultura escrita como una práctica que debe combinar dos tareas: colaborar en el proceso de apropiación de los/as estudiantes sobre las prácticas de cultura escrita que se consideran apropiadas en la sociedad dominante (o en nuestra cultura disciplinar) como así también trabajar activamente para dismantelar las jerarquías que este produce y la invisibilización que genera respecto de otras formas particulares de vinculación con lo escrito (Flores y Rosa, 2020; Lillis, 2021).

## Heterogeneidad social en el ingreso universitario

El reconocimiento de la heterogeneidad social como característica propia de los ámbitos y los actores educativos ha sido uno de los principales aportes que ha realizado la antropología de la educación latinoamericana (Arata, Escalante y Padawer, 2018). En el Curso de Nivelación de la Licenciatura en Antropología esta heterogeneidad está dada, fundamentalmente, por cuatro variables:

- » En primer lugar, y dado que la carrera de Antropología es relativamente nueva en la UNC, atrae a estudiantes de las más diversas edades, ya que se inscriben en ella tanto jóvenes de 18 años como una cantidad importante de adultos –desde los 30 hasta los 60 años– que vienen a cumplir el “sueño” postergado de estudiar una carrera antes inexistente.
- » En segundo lugar, a esta heterogeneidad etaria se suma lógicamente la diversidad de trayectorias educativas: los estudiantes más jóvenes acaban de finalizar recientemente los estudios secundarios, mientras que gran parte de los adultos cursa o ha finalizado otras carreras universitarias o terciarias.
- » En tercer lugar debemos mencionar la diversidad de condiciones de clase social: a nuestro curso de nivelación, como a tantos otros de cualquier universidad pública y gratuita del país, llegan personas con diferentes situaciones socioeconómicas, lo que supone una variedad de problemáticas que deben ser atendidas si buscamos una real inclusión del estudiantado en la vida universitaria.
- » en cuarto lugar, alumnos y alumnas con diversidad funcional que requieren afrontar las diferentes barreras (físicas, comunicacionales, simbólicas) para poder acceder a sus estudios superiores, y que desconocen los protocolos que la universidad ofrece para garantizar su ingreso y permanencia (Seda, 2014).

Nuestro reconocimiento de esta heterogeneidad/diversidad recupera, al mismo tiempo, un posicionamiento crítico sobre ella en tanto reconocemos que detrás de categorías como heterogeneidad/diversidad suelen ocultarse condiciones/procesos de desigualdad (Achilli, 2009). Por este motivo partimos, en primer lugar, de considerar que resulta inconducente la expectativa de “nivelar” heterogeneidades, sintetizada, precisamente, en el término curso de “nivelación” con el cual se designa al espacio curricular en el que nos desempeñamos como docentes. Por el contrario, preferimos concebirlo como un curso de “ingreso”: como el comienzo de un proceso de formación, aprendizaje e incorporación al universo de la antropología. Un proceso que recién se está iniciando y que, dada la corta duración de este espacio curricular (de cinco semanas de duración), no puede agotar las tareas de recibir, formar, acompañar, integrar e introducir.

En segundo lugar, nos posicionamos críticamente frente a los paradigmas de la “gestión” de la heterogeneidad/diversidad al sostener –como hemos hecho anteriormente (Caisso, 2021)– que no deben esencializarse las identidades estudiantiles “diversas”. Resulta importante este señalamiento en tanto se interpreta que algunas investigaciones centrales sobre la temática –tales como la de Bracchi (2005) o la de Casillas, Chaín y Jácome (2007)– se encuentran excesivamente centradas en los “capitales” de los sujetos. Soslayan por esta vía que, más allá de los determinantes sociales, los itinerarios educativos de los sujetos son capaces de transformarse de modo imprevisible a lo largo de la trayectoria formativa y en virtud de una multiplicidad de elementos que pueden ponerse en juego durante ese lapso y más allá de él. Procesos que comprometen la agencia de los sujetos para revertir los condicionamientos sociales previos y no solo en el plano individual sino, fundamentalmente, a nivel colectivo.

Fue precisamente buscando reconocer de manera crítica esa heterogeneidad para pensarla como recurso pedagógico (Canagarajah, 2002 en Zavala, 2011) que hemos desarrollado –al menos durante los años 2018, 2019 y 2020– una experiencia que dimos a conocer, haciendo uso de una jerga propia del campo antropológico, como *sistema de padrinazgo/madrinazgo*. Se trató de una iniciativa que recuperaba, al mismo tiempo, la perspectiva de estudiantes que, en los años anteriores a la puesta en práctica de esta actividad y en el marco de devoluciones escritas que nos realizaban expresaban ideas como las siguientes:

me hubiera gustado que para relacionarnos más cada uno se hubiera presentado, contando la historia de cada uno.

eché de menos es un espacio dado dentro del aula para presentarnos, para escuchar alguna historia de llegada a este punto que es la puerta a mucho, y en el que todos estamos aquí en momentos muy distintos de nuestras vidas. (devoluciones escritas, Curso de Nivelación de la Lic. en Antropología FFyH, UNC, marzo de 2015)

La actividad en sí misma fue desarrollada del siguiente modo: siempre el primer día de cursado, durante las dos últimas horas de clase, fuimos copiando en el pizarrón una tabla en la que volcábamos información que habíamos recolectado previamente a partir de una planilla que habíamos hecho circular entre los y las estudiantes. Esta planilla requería, además del nombre y firma de la asistencia, que se consignara información acerca de la edad, el lugar de residencia y de proveniencia, y el cursado o no de otras carreras de nivel superior previamente al ingreso al Curso de Nivelación de Antropología.

La información se iba volcando en el pizarrón al mismo tiempo que se iba identificando a quien la había escrito: así conocíamos los y las docentes y el resto de sus compañeros/as el rostro y la voz de quienes habían dejado esos datos. Una vez que toda esta información se encontraba transcrita se comenzaban a armar “parejas” constituidas por dos miembros lo más dispares posibles: un/a nativo/a de Córdoba capital con un/a recién llegado/a de otra provincia; un/a estudiante de mayor edad con uno/a más joven; alguien que había cursado una carrera previa con uno/a que recién se iniciaba en la vida universitaria. Estas parejas se amadrinaban/apadrinaban mutuamente: intercambiaban sus números de celular y se comprometían a estar pendientes mutuamente de las distintas necesidades vinculadas tanto con el cursado de la asignatura (apuntes, fechas de evaluaciones, becas estudiantiles, salidas extracurriculares) como otras que se consideraran relevantes para la vida durante aquellas semanas (por ejemplo, informaciones sobre cómo moverse por la ciudad para aquellos estudiantes venidos del interior provincial o de otras provincias).

Propusimos esta experiencia a partir de nuestra lectura de diversos autores que señalan la importancia de los pares a la hora de sostener las trayectorias educativas tanto en relación con la dimensión del estudio disciplinar (incluyendo, desde luego, la de lectura y escritura académica) como también a propósito de la dimensión más emocional que compromete el proceso de ingreso a la universidad (Mercado, 1997; Ortega, 1997; Vélez, 2007). Una vez más, los testimonios de Sasha y Micaela –exestudiantes ya mencionadas en el apartado anterior– echan luz sobre lo crucial que resulta lo colectivo –en términos de identidad, de afectividad, de lazo compartido– como elemento crucial en el sostenimiento de los estudios universitarios.

Con mis compañeras nos juntamos a estudiar... ¡pero es más lo que charlamos que lo que estudiamos!... siempre salimos y estamos juntas... Esa es una de las cosas positivas de este tiempo, haber hecho buenas amistades, relacionarme con otra gente... manejarme sola [en la ciudad de Córdoba] y hacer las cosas de ama de casa. (Entrevista a Micaela, noviembre de 2014)

Lo que hacíamos con mis compañeros [del Curso de Nivelación] era reunirnos y me ayudaban... me hacían las preguntas para que las respondiera oralmente primero y las escribía después. Ahí más tranquila con ellos podía ordenar las ideas y después [escribirlas]... ya era más fácil... (Entrevista a Sasha, abril de 2015)

Como ya indicamos previamente en Caisso (2021), el caso de Sasha evidencia cómo lo colectivo colabora en relación con sus dificultades en torno a la lectura y la escritura académicas (es con sus compañeros/as que practica el paso por los exámenes orales, la instancia evaluativa que más complejidad revestía para esta estudiante). El caso de Micaela, por su parte, evidencia que lo colectivo le permite sostener –a partir de

espacios de socialización compartida con compañeros/as de cursada– los desafíos de un nuevo modo de vida (en tanto se trata de una estudiante que proviene de una ciudad pequeña del interior de la provincia de Córdoba y que nunca antes había vivido sola y lejos de su familia).

Retomando estas indagaciones previas, sostenemos que la potencialidad de la experiencia del sistema de padrinazgo/madrinazgo resultó evidente durante los días posteriores al armado de las “parejas”: las vimos interactuando de diversos modos durante la cursada y supimos por conversaciones informales con los y las estudiantes que se pedían y se otorgaban informaciones relevantes. Si bien es cierto que se trató de años en los que el rendimiento académico fue notablemente positivo, no podemos atribuirle, sin embargo, un impacto directo a la estrategia desplegada, en tanto son numerosos los factores intervinientes en dicho rendimiento. Tal vez allí reside la limitación más notoria de la experiencia: que no fue analizada en su devenir y en su interacción con otras variables. Además, la virtualidad impuesta por la pandemia durante el dictado del curso en los años 2021 y 2022 interrumpió su puesta en marcha. Sin embargo, la recuperación crítica que hemos hecho de esta experiencia a propósito de la escritura de estas páginas nos ha motivado a poner nuevamente en funcionamiento esta actividad en los años venideros.

Al mismo tiempo, consideramos que los aportes teóricos sobre la literacidad académica retomados en el apartado anterior también nos permitieron ensanchar nuestra mirada sobre la actividad del sistema de madrinazgo/padrinazgo. Los aportes de Lave y Wenger (1991) que Zavala (2011) retoma para pensar las prácticas de lectura y escritura indican que los procesos de aprendizaje, en tanto actividades situadas, son posibles en tanto las personas adquieren no solo habilidades o saberes sino también en tanto participan de comunidades específicas. En este sentido, la autora plantea que:

La gente aprende en la práctica, pero no en el sentido de una ejercitación mecánica, sino en el de actividades que se desarrollan en el mundo y a través de las cuales se forjan identidades y membresías en colectividades [...] Los sujetos ‘son hechos’ y ‘se hacen’ a sí mismos en estas actividades, junto con otros con los que comparten objetivos, intereses, compromisos, recursos, conocimientos y destrezas. (Zavala, 2011, p. 56)

Poder explorar vías por medio de las cuales contribuir –a partir de actividades como la aquí analizada– a la construcción de identidades y membresías colectivas que se vuelven condición necesaria de la apropiación de saberes disciplinares. En ese sentido, pensamos que son múltiples las actividades realizadas o que se pueden realizar en el marco del curso como formas de contribuir a la construcción de “comunidades de práctica (antropológica)” de/con nuestros/as estudiantes. En esa tarea, desde luego, no estamos solas, en tanto también se encuentran comprometidos/as los y las estudiantes que socializan a través de iniciativas propias (amistades que se forjan, creación de grupos de estudio, salidas colectivas); los y las ayudantes alumnos/as que propician desde su rol de estudiantes avanzados/as numerosos intercambios con/entre los y las estudiantes que ingresan; la institución, a partir de las actividades y espacios reseñados en la introducción (fiestas estudiantiles, ferias de apuntes, existencia de Centro de Estudiantes, de Secretaría de Asuntos Estudiantiles).

## Reflexiones finales

En este escrito presentamos dos actividades educativas a partir de las cuales desplegamos, a su vez, la reflexión sobre dos núcleos problemáticos que en tanto docentes del Curso de Nivelación de la Licenciatura en Antropología nos resultan relevantes para pensar este espacio curricular y los desafíos que este representa. Interrogamos

estas actividades educativas a partir de los aportes de diversas investigaciones antropológicas, educativas y sociolingüísticas, las cuales nos permitieron pensar límites y potencialidades de nuestra práctica docente y ensanchar nuestra mirada sobre las acciones desarrolladas.

Por un lado, vimos que los aportes teóricos sobre cultura escrita (tanto aquellos provenientes del enfoque de alfabetización académica como los que provienen del enfoque de literacidad) nos permitieron pensar aspectos que fue posible abordar con la actividad de presentación del programa así como también preguntas que quedaron desatendidas en dicha actividad. Estas últimas resultan pertinentes para ser abordadas a futuro, en tanto potencian la desnaturalización de situaciones de poder que se cifran en torno a la estructura curricular, a las regulaciones institucionales e, incluso, a las formas que adquiere la cultura escrita académica. Por otro lado, presentamos la actividad del sistema de madrinazgo/padrinazgo que, recuperando aportes de investigaciones educativas, buscó promover vínculos entre pares que colaboraran con el trabajo educativo en relación con la heterogeneidad del estudiantado, potenciando el ingreso de cada una/o de nuestros/as estudiantes. Consideramos al mismo tiempo que el trabajo con la heterogeneidad no debe ser entendido de manera acrítica –invisibilizando detrás de la “diversidad” las situaciones/procesos de desigualdad social– y recuperando la idea de “comunidad de práctica” como el fin último de actividades educativas de este tipo.

Si bien presentamos ambas actividades/problemas de manera diferenciada, creemos importante considerar aquí que las prácticas de lectura/escritura académica (con todas las tensiones que entrañan) se intersectan con la cuestión de las heterogeneidades presentes entre los y las estudiantes: no se encuentran familiarizados de la misma manera con la cultura escrita propia del mundo académico los y las estudiantes que provienen de distintos grupos etarios, que poseen trayectorias educativas diversas o que forman parte de conjuntos socioeconómicos diferenciados. Sin embargo, y dado que ninguna comunidad educativa es homogénea, esto no debiera ser un obstáculo para su potencial construcción como verdadera “comunidad de práctica”: es decir, siguiendo la definición otorgada por Zavala (2011), como una comunidad que comparta objetivos, intereses, compromisos, recursos, conocimientos y destrezas. A los fines de potenciar nuestra práctica pedagógica, entendemos que el uso que hace Zavala del término “compartir” es doble: porque quienes conforman una comunidad no solo tienen los mismos objetivos, intereses, compromisos, recursos, conocimientos y destrezas, sino que también están dispuestos a socializar aquello que cada uno/a tiene, lo cual posiblemente no sea lo mismo en función de la heterogeneidad social. El testimonio de una de nuestras estudiantes –el de Sasha, recuperado en el anterior apartado– resulta elocuente en ese sentido en tanto evidencia que es junto con sus compañeros/as que la estudiante se apropia de herramientas de escritura y oralidad académicas que considera valiosas para rendir sus exámenes. Consideramos que, como docentes, nuestra tarea consiste centralmente en colaborar con la conformación de esa dimensión colectiva, reconociendo la heterogeneidad al mismo tiempo que proveyendo los saberes y recursos que permitan dicha socialización.

Por último, es necesario aclarar que al escribir estas páginas iniciamos una apuesta que no se agota en este escrito, pues asumimos el compromiso de seguir contribuyendo a la consolidación de espacios colectivos de intercambio y reflexión académica que nutran la formación de quienes enseñamos Antropología. Apostamos al lugar del intercambio colectivo –a la conformación de nuestra propia comunidad de práctica docente antropológica– como motor de cambio y transformación de aquello que ocurre en las aulas. Se trata sin dudas de comprometerse con un proceso de carácter siempre abierto y continuo, en tanto que “enseñar no es sólo un punto de llegada donde volcar resultados que emanan de preocupaciones ajenas, sino una cantera donde recoger problemas para ser indagados” (Carlino, 2004, p. 322).

## Referencias bibliográficas

---

- » AA. VV. (2013). Introducción. *Actas del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública "Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas"*. Luján: División Pedagogía Universitaria y Capacitación docente, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.
- » Abate Daga, M. (2016). Espacio de formación de la antropología social en Córdoba. En L. Cerletti y M. Rúa (Comps.), *La enseñanza de la antropología. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras* (pp. 65-82). Buenos Aires: Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras [Colección Libros de Cátedra]. Recuperado de: [http://publicaciones.filouba.ar/sites/publicaciones.filouba.ar/files/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20antropolog%C3%ADa\\_interactivo.pdf](http://publicaciones.filouba.ar/sites/publicaciones.filouba.ar/files/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20antropolog%C3%ADa_interactivo.pdf)
- » Achilli, E. (2009). *Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde.
- » Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (2018). *Estudio preliminar. Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas, relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- » Bermúdez, N., Espósito, G., Previtali, M. E. y Tedesco, G. (2010). La antropología en Córdoba. Tensiones y avances en la construcción de un campo disciplinario en el interior de la Argentina. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 24(41), 453-465.
- » Bracchi, C. (2005). *Los recién llegados y su intento para convertirse en herederos: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios*. (tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina.
- » Caisso, L. (2021). Lectura y escritura en el pasaje de la escuela secundaria al nivel universitario. Reflexiones desde una mirada socio-antropológica. *Apertura*, 4, 31-42.
- » Caisso, L. y Tamagnini, M. L. (2016). Ingreso universitario y enseñanza de la antropología: reflexiones a partir de una experiencia docente en el Curso de Nivelación de la Licenciatura en Antropología (FFyH-UNC). En L. Cerletti y M. Rúa (Comps.), *La enseñanza de la Antropología* (pp. 63-77). Buenos Aires: Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- » Carlino, P. (2003). Los textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Ponencia presentada en el 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, mayo. Recuperado de: [http://estatico.buenosaires.gov.ar/áreas/educacion/bibleduc/pdf/paula\\_carlino.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/áreas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf)
- » Carlino, P. (2004). El proceso de la escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- » Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 26(2), 7-29.
- » Edelstein, G. (2020). Espacio de apertura y Presentación teórico-metodológica de la propuesta. Documento 1, Libro de Cátedra de Análisis de las prácticas de la enseñanza en la universidad de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de la Plata.

- » Fahler, V., Colombo, V. y Navarro, F. (2019). En búsqueda de una voz disciplinar: intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Calidoscópico*, 17(3), 554-574. doi: 10.4013/cld.2019.173.08
- » Flores, N. y Rosa, J. (2020). Deshaciendo la noción de adecuación: ideologías lingüístico-raciales y diversidad lingüística en educación. En M. Niño-Murcia, V. Zavala y S. De los Heros (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates* (pp. 149-184). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- » Giménez, G. (2011). Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad. En F. Ortega (Comp.), *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. pp. 26-39. Córdoba: Ferreyra Ediciones.
- » Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- » Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386.
- » Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- » Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55-67. doi: <https://doi.org/10.14483/>
- » Mercado, R. (1997). Ingresar a la Universidad: un enfoque antropológico. *Revista del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*, 7-8, 17-27.
- » Navarro, F. (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En P. H. J. Quintanilla y A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales*. Pp. 103-136. Lima: EEGLL-PUCP.
- » Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), pp. 38-56.
- » Ortega, F. (1997). Docencia y evasión del conocimiento. *Revista del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba* 7-8, 5-15.
- » Seda, J. A. (2014). *Discapacidad y Universidad. Interacción y Respuesta Institucional. Estudio de casos y análisis de políticas y legislación en la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- » Sito, L. y Buesaquillo Zapata, S. (2022). “¿No podemos ser como somos nosotros en realidad?”: Construcción de conocimientos, escritura e identidad. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 23(2), 161-185. doi: 10.26512/les.v23iz.43481
- » Vélez, G. (2007). Ingresar a la universidad. En *Estaciones para el Debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo02.pdf>
- » Zabala, M. E. y Stagnaro, M. (2023). Antropologías en la Universidad Nacional de Córdoba: ¿estilo propio? Una aproximación a su historización en producciones recientes (2001-2021). *Boletín de Antropología, Universidad de Antioquia*, 38(66), 88-110.
- » Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.

## Financiamiento

Sin financiamiento.

## Agradecimientos

A nuestros/a estudiantes, a los/as compañeros/as docentes que pasaron por la cátedra del Curso de Nivelación de Antropología de la UNC, al resto de los/as docentes de las cátedras de Nivelación de la FFyH-UNC. A todos/as ellos/as por el tiempo, los intercambios, las experiencias y los saberes compartidos.

## Biografía

Lucía Caisso. Doctora en Educación (UNC). Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora en Antropología (UNR). Es investigadora asistente CONICET-UNRaf y se desempeña como profesora asociada en la Licenciatura en Educación, FCSyH, UNRaf.

María Gabriela Srur. Licenciada en Historia (UNC). Es docente de la Carrera de Antropología y del Museo de Antropologías, FFyH, UNC.

