

¿Quiénes son los estudiantes de Historia? Un estudio de caso

*Susana Ferreyra*¹.

Resumen:

Cada año, casi trescientos alumnos intentan ingresar a la Carrera de Historia que se dicta en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, provenientes de las más diversas orientaciones de nivel medio, de nuestra provincia y de provincias vecinas.

Entre ellos, probablemente, haya algunos que estén interesados por seguir la carrera de profesor o la de licenciado. Sin embargo, quizás la mayoría, intentará seguir las dos en forma paralela.

¿Quiénes son esos alumnos, de dónde provienen, cuál es su trayectoria previa al ingreso en Historia? ¿Cuántos de ellos egresan graduados como profesores y cuántos obtienen la Licenciatura en la FFyH de la Universidad Nacional de Córdoba?

¿Qué pensaban acerca de su carrera y ejercicio profesional antes de ingresar? ¿Deseaban ser docentes, investigadores, ambas cosas? ¿Cómo reconstruyen su trayectoria en la Escuela de Historia? ¿Qué ideas, expectativas, percepciones tienen acerca de su tarea futura? Cómo se construyen esas representaciones sobre la carrera, en qué momento de su trayectoria escolar se producen opciones claves sobre la profesión, si es que esas opciones existen, es lo que

¹ Profesora Adjunta a cargo del área Historia, de la Cátedra *Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia*, del Profesorado de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, U. N. Córdoba. Dirección de e-mail: suferreyra@arnet.com.ar

nos interesa indagar, profundizar Este artículo muestra un avance de investigación² sobre estos cuestionamientos.

Abstract

Every year, almost three hundred students try to be admitted to study History at the College of Philosophy and Humanities, at the National University of Cordoba. They come from diverse high schools where they studied different orientations; they come from our state, and from neighbor states.

Among them, probably, there are some who are more interested in obtaining the degree to become high school and third level teachers; and some are more interested in getting the degree to become researchers. Nonetheless, most likely the majority will try to do both careers at the same time.

Who are these students? Where are they from? What is their background? How many of them really graduate to become teachers, and how many graduate to become researchers?

What did they think about their career, and about their practice before they entered the University? Did they wanted to become teachers, researchers, or both? How do they reinterpret their background once at the School of History? What ideas, expectations, and perceptions do they have about their future activity? Our research is about how these students construct these representations about the career, and when, during their school experience, they make key options about their profession -if these options really exist. This article presents a progress report of our research³ about these topics.

² El trabajo es parte de un proyecto de investigación dirigido por Liliana Aguiar, subsidiado por SECyT FFyH- UNC) 2010-1011. La autora es Co-directora.

³ This work is part of a research project directed by Liliana Aguiar, and it has a SECyT FFyH - UNC grant for 2010-2011. The author is Co-director of the project.

¿Quiénes son los estudiantes de Historia? Un estudio de caso

I. Introducción:

Presentamos a la consideración de los colegas los avances producidos en un trabajo de investigación que, además de integrarse a un proyecto mayor, intenta configurar una producción final de posgrado. Conviven en él las miradas docentes preocupadas por quiénes son los agentes sociales con los cuales se interactúa cada año académico, estudiantes de Historia, y el interés investigativo por reconocer en las trayectorias de esos estudiantes, en sus maneras de entender el mundo, componentes imprescindibles para la comprensión del campo académico del cual todos somos parte, profesores, investigadores, estudiantes.

Cada año un número importante, cercano a los trescientos aspirantes, intentan, y en su mayoría logran, ingresar a la Carrera de Historia en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, provenientes de las más diversas orientaciones de Nivel Medio, de nuestra provincia y de provincias vecinas.

Entre ellos, probablemente, haya algunos que estén interesados por seguir la carrera de profesor o la de licenciado. Sin embargo, quizás la mayoría, intentará seguir las dos en forma paralela.

Esta cuestión apenas planteada, de algún modo se repite año tras año, por lo menos desde la aplicación del plan de estudios de 1978, modificado en 1986 y reformulado en 1993 que es el actualmente vigente. En este Plan de estudios se reitera lo que ha sido una tradición en la Facultad de Filosofía y Humanidades en la cual todas las carreras ofrecen a sus estudiantes la posibilidad de obtener dos títulos de grado: por una parte la Licenciatura, que los habilita para la investigación y la docencia universitaria y, por otra, el Profesorado, para ejercer la docencia en los niveles medio y superior no universitario.

Reseñas

A partir de aquí es que surgen ciertos interrogantes vinculados con sus opciones e intereses en la carrera.

¿Quiénes son esos alumnos, de dónde provienen, cuál es su trayectoria previa al ingreso en Historia? ¿Cuántos de ellos egresan graduados como profesores y cuántos obtienen la Licenciatura?

¿Qué pensaban acerca de su carrera y el ejercicio profesional antes de ingresar? ¿Deseaban ser docentes, investigadores, ambas cosas? ¿Cómo reconstruyen su trayectoria en la Escuela de Historia? ¿Se cumplieron sus expectativas de ingreso? ¿En qué momento, por qué hicieron la opción por el profesorado o la licenciatura? ¿Existió la posibilidad de optar? ¿Qué ideas, expectativas, percepciones tienen acerca de su tarea futura?

Todo esto constituye lo que nos interesa indagar, profundizar...

II. Los contextos

Las universidades, en tanto instituciones sociales, establecen normas y proponen valores que orientan y mediatizan las conductas de los sujetos que las integran. Para entender el entramado de relaciones significativas que se producen dentro de estas instituciones se hace necesario revisar el cruce de determinaciones políticas, de decisiones administrativas y de prácticas de los sujetos que las integran en un determinado momento histórico. *“Así, entender la cultura institucional [...] requiere un esfuerzo de relación entre los aspectos macro y micro, entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones particulares que definen la vida en la escuela”* que en este caso identificamos con la universidad. (Pérez Gómez: 1995; s/d).

Siguiendo a D. Juliá “...se podría describir aquí la cultura escolar como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas

y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas.[...] Las normas y las prácticas no pueden ser analizadas sin tener en cuenta el cuerpo profesional de los agentes que están llamados a obedecer estas normas y, por tanto, a establecer los dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación, es decir, instructores y profesores”.(Juliá: 1993). El mismo autor se encarga de incorporar al análisis las culturas de los alumnos. Si bien es claro que no podemos asimilar la universidad a la escuela, estrictamente, creemos que también en las aulas universitarias se construyen configuraciones y representaciones que dan cuenta de una cultura particular.

En este sentido hay que ubicar a la Escuela de Historia en las circunstancias por las que han pasado y están pasando todas las instituciones educativas desde la recuperación democrática en Argentina, que, a pesar del tiempo transcurrido y las diferentes propuestas políticas nacionales, no termina de reconstruir espacios plenamente participativos y democráticos institucionales hasta hoy. Como toda institución, la Escuela, “fuente y mediadora de las operaciones de significar entre los sujetos que la componen” se encuentra en un cruce entre condiciones estructurales objetivas, universos simbólicos y representaciones. Es, a la vez, un “producto de construcciones socio-históricas e historizadas”. (Garay, L.:1996)

Tal como expresa Follari, las universidades y los sujetos aún se encuentran en un proceso de deconstrucción de una cultura autoritaria. (1992).

Este especial transcurso ha sido calificado por reconocidos autores como una coyuntura en la cual se ha perdido la legitimación social de la tarea docente y los miembros de la profesión se han visto arrojados a la incertidumbre por nuevas exigencias de eficiencia y adaptación a las leyes de mercado que provocan en los docentes un alto grado de ansiedad e insatisfacción. (Pérez Gómez, 1995; Hargreaves, 1993; Beltrán, 1994)

“La exigencia de renovación permanente para hacer frente a las necesidades cambiantes de la sociedad, al incremento vertiginoso

del conocimiento científico y cultural, a las características peculiares y desconocidas de cada nueva generación de estudiantes, a los requerimientos de renovación metodológica [...], a las demandas de la Administración (que impone modificaciones políticas y técnicas con cada cambio de gobierno, legitimadas en mayor o menor grado por la expresión mayoritaria de la población en los procesos electorales) provoca tanto la tendencia positiva al cambio creador como la frecuente pérdida del sentido, el desencanto y la frustración.” (Pérez Gómez: 1995;176)

En el seno de la Escuela de Historia, este trayecto está marcado por los concursos docentes y el cambio de Plan de Estudios que se implementa desde el año 1986. A partir de allí, se producen condiciones que pueden dar lugar a un análisis basado en las continuidades y las rupturas presentes en las prácticas de la escuela. Un ejemplo de esto es la discusión que actualmente se da sobre modificaciones en el Plan de Estudios 86/93. ¿Están estas prácticas marcadas por las características que los autores diagnostican para la profesión a fin/principios de siglo? ¿Reconocen los profesores de la Escuela de Historia una vinculación entre la tarea que realizan y las exigencias que deberán enfrentar sus alumnos en el campo laboral que les espera? En relación con esto: ¿Se han modificado estas prácticas en los últimos años? ¿Cómo viven esta situación los alumnos?

III. Saberes y profesión/elección?

Análisis realizados en las universidades y en la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) detectan una desvinculación entre los saberes legitimados en el currículum de los profesados y licenciaturas. Los saberes se encuentran compartimentados y se priorizan los conocimientos provenientes del campo disciplinar asignándole a la formación docente un espacio restringido a cuatro materias. Esta situación, diagnosticada ya en 1973 en un informe de cátedra de Metodología, Observa-

ción y Práctica de la Enseñanza, no se ha modificado sustancialmente en los planes de estudio actualmente vigentes⁴. En ese documento se sostenía que la carrera del Profesorado “se halla dividida en materias que, constreñidas en los límites de sus requerimientos internos [...] obstaculizan la necesaria correlación, dinamismo y funcionalidad de contenidos [...]. Conclusión: la experiencia profesorado demuestra que los egresados finalizan el ciclo sin lograr adecuado manejo de los elementos básicos que hacen a su fuente de trabajo, lo que demuestra la necesidad de replantear las maneras de instrumentar a los futuros profesores”⁵.

Estas reflexiones sobre el curriculum formal no pueden dejar de lado que, además de lo establecido y prescripto en los planes de estudios, se enseña y se aprende también a partir de lo no-explicito, por las acciones desarrolladas, prescriptas y no prescriptas, en suma, se aprende también por y en las prácticas educativas. Las significaciones asignadas a sus prácticas por los sujetos involucrados en una institución, contribuyen a la construcción de sistemas de representación y esquemas de pensamiento. Particularmente acerca de la representación que existe en los universitarios sobre la relación saberes disciplinares/saberes pedagógicos dicen Bourdieu y Passeron “(...) profesores y futuros profesores se suelen poner de acuerdo en despreciar la pedagogía (...) uno de los saberes más específicamente ligados a lo que hacen y a lo que habrán de hacer”. (Bourdieu P. y Passeron J.C.: 2006;95).

La valoración que estudiantes y profesores asignan a la tarea de docente y/o investigador y a la formación necesaria para desarrollarla será, por tanto, un producto de ese entramado de significaciones construidas en conjunto en el transcurso de sus trayectorias de formación.

⁴ AQUINO N y FERREYRA S. *Profesorado en Historia. Saberes e imágenes*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Prácticas Docentes y Residencia. Córdoba, Octubre 2010

⁵ Documento de la Comisión designada por Res. Decanal 1038/96 para revisión Plan de Estudios de profesorado de las Escuelas de F.F. y H., 1997.

Reseñas

Por otra parte, los especialistas en educación sostienen desde hace tiempo que los docentes son profesionales que deben desempeñar roles activos en la formulación de los fines y objetivos de la tarea que realizan y, para ello, deben munirse de herramientas teóricas para la reflexión y el análisis que no son proporcionados por los saberes sustantivos, disciplinares, sino que deben construirse a partir de la teorización sobre sus propias prácticas.

Decíamos que las instituciones educativas elaboran conjuntos y redes de significaciones para legitimar sus prácticas y las de los sujetos que la componen. Esas significaciones deben ser develadas, puestas en discusión para incorporar nuevas miradas, nuevas confrontaciones con el contexto socio-histórico, ya que el campo en el que se encuentran estas instituciones, el educativo, no es un ámbito privado, sino que pertenece al espacio de lo público. Las acciones de sus agentes tienen consecuencias políticas y sociales, están sometidas a control social.

Con respecto a la formación como investigador, ésta debería sostenerse tanto en la profundización sobre lo “ya construido” en la ciencia o sea en su contexto de enseñanza, como en la elaboración de herramientas que faciliten el abordaje de los contextos de innovación y/o descubrimiento científico además de los contenidos teóricos-epistemológicos que permitan la necesaria justificación y validación en el consenso de los investigadores (Benejam: 2000). Esto contribuiría a la legitimación de la tarea de investigador, además del ejercicio que implicaría la pertenencia a equipos de investigadores generados desde las cátedras.

Sin embargo, los dos caminos profesionales constituyen a veces senderos paralelos, aun coexistiendo en las trayectorias de los estudiantes. Tal como plantea Bourdieu, el de la investigación es visto como el camino más arriesgado, más comprometido, mientras el profesorado se representa como más fácil, viable ¿más conservador? (Bourdieu: 2008).

IV. Al pensar la teoría:

Intentamos definir algunas herramientas teóricas que, al momento, nos resultan imprescindibles para reformular nuestros cuestionamientos y buscar algunas respuestas.

En este sentido recurrimos al aporte de P. Bourdieu que propone un modelo relacional para el análisis de la realidad social, en el cual interactúan ‘*un reducido número de conceptos fundamentales, habitus, campo, capital, y cuya piedra angular es la relación de doble sentido entre las estructuras objetivas (las de los campos sociales) y las estructuras incorporadas (las de los habitus)...*’ (1997; 65).

Las ideas de estrategia, de *illusio*, en el sentido que les asigna Bourdieu, son claves para dar cuenta de los complejos comportamientos que desarrollan los agentes y las instituciones para producirse y reproducirse en los diferentes espacios sociales en los que les toca participar, en este caso, en el campo educativo.

Por otra parte, tomamos de la lectura que Chartier hace de Marin en *Escribir las prácticas*, (1996), la noción de *representación* que implica la “mostración de una presencia, la presentación pública de una persona o cosa”. El concepto de representación, tal como lo propone Marin permite analizar “*las diversas relaciones que los individuos o los grupos mantienen con el mundo social: en primer lugar, las operaciones de recorte y clasificación que producen las configuraciones múltiples mediante las cuales se percibe, construye y representa la realidad; a continuación, las prácticas y los signos que apuntan a hacer reconocer una identidad social, a exhibir una manera propia de ser en el mundo, a significar simbólicamente una condición*” (1996;132).

Sobre esta idea de representación Bourdieu dice que “*la representación que los individuos y los grupos transmiten inevitablemente a través de sus prácticas y sus características es una parte integrante de su realidad social.[...]* Así entendido, el concepto conduce a pensar el mundo social o el ejercicio del poder según un modelo relacional. (2007; 49).

V. ¿Cómo mirar?:

Analizar las representaciones existentes en los egresados y alumnos de la Escuela de Historia, acerca de su carrera nos compromete a indagar sobre las lógicas de producción de dichas representaciones. Intentar comprender en qué medida las condiciones sociales, capital cultural y social, habitus de clase y posiciones adquiridas en sus trayectorias contribuyen a la construcción de esas representaciones dentro de la escuela.

No olvidamos que el mundo académico es un sistema que se constituye a sí mismo, establece su escala de preferencia, otorga rangos. La representación que de sí mismo tienen sus miembros es el producto de la incorporación de un sistema de esquemas de percepción y de apreciación que se apoya en indicadores objetivos, materiales o no y en el capital simbólico obtenido en su trayectoria. Las prácticas concretas de los agentes que ocupan posiciones en ese campo están marcadas por esos esquemas.⁶ Las de nuestros estudiantes se han ido configurando a lo largo de las biografías personales pero también de su presencia en la Escuela de Historia.

El universo sujeto a este análisis está conformado fundamentalmente por los estudiantes que cursan los dos últimos años de las carreras de Profesorado y Licenciatura. Como la idea del trabajo no es hacer un análisis cuantitativo que dé cuenta de las representaciones del total de los agentes involucrados, sino elaborar algunas tendencias y reflexiones sobre los problemas planteados, no pretendemos abordar el universo completo. El mismo será acotado en función del número estimado viable o de lo que surja como valioso para los objetivos propuestos.

Para conocer las características de la Escuela y las condiciones objetivadas de las trayectorias de los alumnos analizamos los documentos que

⁶ BOURDIEU P.:(2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores. Bs. As. (1era. Edición 1980. E. de Minuit. París)

exponen Plan de Estudio, Reglamentaciones, Normativas, Actas de Consejo de Escuela, listado de alumnos y materias elegidas y aprobadas.

En instancias posteriores, recurriremos a las entrevistas para tratar de reconstruir, en tanto sea posible, las imágenes y representaciones de los agentes involucrados. La entrevista, fundamentalmente, es un instrumento privilegiado para acceder a las palabras y las prácticas en el cual reconocemos potencialidad para vincular la comprensión de la complejidad de lo social con la expresión de esa comprensión. La metodología cualitativa reconoce que quien se expresa no describe meramente una situación sino que la recrea, la reconstruye. Existe además el recaudo de saber que quien pregunta genera el contexto interpretativo de las respuestas, construye los marcos en los cuales se dará el registro de lectura de lo dicho. El entrevistado sabe que será incluido en las reflexiones de una investigación que lo resignificará, utilizando sus palabras. *“A la hora de escribir, para expresar algo que no tiene palabras, se apela a la voz del entrevistado: el investigador elige la frase o el párrafo que resume el escenario, el personaje y el libreto porque condensa el significado”*. (García Salord: 2000;19)⁷

Más allá de la vigilancia requerida por la técnica, se agregan para nosotros las consideraciones que parten del hecho de la pertenencia de nuestros entrevistados a la *“propia tribu”* en palabras de García Salord. Entraríamos así en la tensión que provoca la posibilidad de la mayor comprensión de lo dicho por compartir los códigos con los que se establece la comunicación y, por otra parte, una cierta pretensión de lejanía que se impone desde la posición de investigador. Se mezclan entonces las lógicas de las narraciones, el lenguaje de interpretación, las lógicas de construcción de los “datos”, para abundar en la dificultad de dar cuenta de lo que nos incluye como campo.

⁷ AQUINO N. y FERREYRA S. *Los “textos vivos” y la enseñanza de la Historia en Córdoba*. Ponencia presentada en las XII° JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA. Bariloche U.N. Co – 28 al 31 de Octubre 2009.

Parafraseando a Bourdieu estamos colocados ante el desafío de estudiar un mundo al que estamos inseparablemente ligados. (Bourdieu: 2008).

En tanto estudio de caso, el de los estudiantes de la Escuela de Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades, no se propone obtener conclusiones generalizables; sin embargo pretendemos comprender para “[...] *a partir de esa comprensión, que tiene dimensiones ideológicas, políticas y éticas, mejorar y transformar las prácticas educativas y desarrollar la profesionalidad de los que trabajan y viven en ella*”. (Santos Guerra: 1996; s/d).

No puede olvidarse que un estudio de caso consiste (y define) un espacio social de relación de manera doble. Por un lado, porque un caso es siempre un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan; por el otro, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente ‘inmersa’ en el caso nos quiera contar. *Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven.*⁸

VI. Lo hasta aquí encontrado...

Intentando una primera aproximación al universo analítico se aplicó una encuesta a un grupo de estudiantes que cursaban en el año 2008 una de las últimas materias que se consideran troncales para ambas Carreras en Historia, o sea licenciatura y profesorado. Como está dicho, la intención no era obtener datos estrictamente cuantificables sino configurar de algún modo el caso, reconocer en ese grupo las características comunes si las había, las procedencias, el origen social, familiar, condiciones materiales en las que se encontraban y sus relaciones con los saberes que la escuela les proporciona, para reconocer en lo posible sus opciones por una u otra de las opciones propuestas. A partir de allí se

⁸ Grupo L.A.C.E. HUM. Universidad de Cádiz. España. 1999.

redefinirían algunos supuestos de investigación y se seleccionaría un cierto número de entrevistados para acercarnos a ellos en profundidad, poniendo ya en juego la opción metodológica de la entrevista.

Al mismo tiempo se analizaban las dimensiones curriculares, se recopilaban datos estadísticos vinculados al rendimiento académico, niveles de ingreso y egreso y demás, para enriquecer el análisis. Algunos de estos datos se presentaron en otros espacios académicos de discusión⁹.

El grupo que accedió a completar el cuestionario semiestructurado, está compuesto por 52 (cincuenta y dos) personas, 25 (veinticinco) varones y 27 (veintisiete) mujeres. El primer indicio interesante es esa distribución de género y etárea. Decíamos que la materia se cursa en el cuarto nivel de la carrera, que equivale a cuarto o quinto año, o sea finales de plan de estudios, y la edad de los estudiantes promedia los 28 (veintiocho) años, con un caso de más de 60 (sesenta). ¿Indica eso que el ingreso se sitúa muy posterior al egreso de secundaria o que el cursado se hace muy lento? Los datos estadísticos de la Facultad dicen que ambos indicadores son válidos. También es interesante observar que el número 52 (cincuenta y dos) casi a fines de la carrera parece mostrar un fuerte desgranamiento o, de nuevo, lentitud en el cursado, ya que, desde 2002 las cohortes de ingreso se acercan o superan 300 (trescientos) alumnos.

Un número considerable trabajan, 37 (treinta y siete), aunque sea medio tiempo, y más de la mitad proceden de familias con al menos un padre que ha completado estudios universitarios o terciarios aunque no se dedican, salvo en tres casos, a la docencia universitaria, terciaria o media. Esto deja a otra mitad en el grupo de hijos de comerciantes en general, sin legado académico y nos obliga a repensar los mecanismos de reproducción social, *la elección de los elegidos*. (Bourdieu y Passeron: 2006).

⁹ AQUINO N y FERREYRA S. *Profesorado en Historia. Saberes e imágenes*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Prácticas Docentes y Residencia. Córdoba, Octubre 2010

Reseñas

Ante la pregunta sobre sus decisiones profesionales, sólo un número muy escaso opta por cursar una sola de las carreras, una gran mayoría cursa ambas y, notablemente, opina que esa decisión no está vinculada a lo que han vivido en el transcurso de su cursado sino que es personal, no reconocen influencia alguna en las prácticas o saberes construidos en su trayectoria en la Escuela. Encuentran más rastros de su opción en la biografía escolar, en la escuela media.

Encontramos así una de las condiciones clave analizadas por Bourdieu y Passeron en París de 1964. Aquella que muestra el grupo de estudiantes en tanto se constituye a sí mismo, construyendo una representación que lo lleva a discutir la eficacia simbólica de la acción que la academia ejerce sobre él “(...) *se olvida que la enseñanza logra, en gran medida, suscitar entre los alumnos la necesidad de los productos que provee*”. (Bourdieu y Passeron: 2006; 65).

Sólo uno de ellos proviene de una familia de obreros. Y, aunque varios son el primer universitario de la familia, a veces junto a sus hermanos, más de la mitad vive sostenido por el aporte económico familiar, aún cuando tenga un trabajo de medio tiempo.

Es interesante (o lamentable quizás) observar que, en nuestro país, donde durante gran parte del siglo veinte la educación fue considerada el más importante, quizás, instrumento de movilidad social y al menos alguno de nuestros profesores universitarios de hoy, provenían de sectores medios bajos, los primeros indicios recogidos en esta aproximación “a campo” nos permitirían afirmar parafraseando al Bourdieu de 1964 que, “(...) *la desigualdad inicial de las diversas capas sociales ante la educación se muestra ante todo en el hecho de que están muy desigualmente representadas*” en nuestra Universidad, en la carrera de Historia.(2006;14).

Con este brevísimo e insuficiente análisis nos queda construido el caso y localizados los futuros entrevistados, aquellos con los que intentaremos profundizar las búsquedas de “los estudiantes de Historia”, aquellos que ingresan con una total inseguridad sobre a qué se dedicarán en

el futuro, pero con una seguridad casi ingenua sobre la potencialidad transformadora de la Historia.

BIBLIOGRAFÍA:

- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco (1995) Desregulación escolar, organización y curriculum. Volver a pensar la educación. Edit. Morata. Madrid.
- BOURDIEU, P.:(1987) La Distinción. Edit. Taurus. Buenos Aires
- _____:(1997) Razones Prácticas. Edit. Anagrama. Barcelona.
- _____:(1999) Contrafuegos. Anagrama. Barcelona.
- _____:(2005) Capital Cultural, Escuela y espacio social. Edit. Siglo XXI. Buenos Aires.
- _____:(2007) El sentido práctico. Edit. Siglo XXI. Buenos Aires. (1era. Edición 1980. París. Le Minuit.)
- _____:(2008) Homo Academicus. Edit. Siglo XXI. Buenos Aires. (1era. Edición 1980. París. Le Minuit.)
- _____:(2005) Capital Cultural, Escuela y espacio social. Edit. Siglo XXI. Buenos Aires.
- BOURDIEU P. Y PASSERON J.C.: (2006) Los herederos: los estudiantes y la cultura. Edit. Siglo XXI. Buenos Aires. (1era. Edición 1964. París. Le Minuit.)
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.C. Y PASSERON J.: (1975) El oficio del sociólogo. Siglo XXI. México.
- CHARTIER, R.:(1996) Escribir las prácticas. Edic. Manantial. Buenos Aires.
- DE CERTEAU, M.: (1999) La cultura en plural. Edit. Nueva Visión. Buenos Aires.

Reseñas

- DIKER, G. Y TERIGI F.:(1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós. Buenos Aires.
- FOLLARI, R.: (1992) Práctica educativa y rol docente. Edit. Aique. Buenos Aires.
- Garay, L.: (1996) Análisis institucional de la educación y sus organizaciones. Mimeo. U.N.C.
- GARCÍA SALORD, S. (comp). (2000) ¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida. Ediciones del C.E.A. U.N. Córdoba.
- GEERTZ, C.: (1994) Conocimiento local. Edit. Paidós. Buenos Aires.
- HARGREAVES, D.: (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata. Madrid.
- Informe Comisión s/ Resol. 1038. Septiembre 1997. F.F. y H. (U.N.C.). Mimeo.
- JULIÁ, D.: (1995) La cultura escolar como objeto histórico. En: González E. y Otra (comps.): Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes. México. U.N.A.M.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: (1995) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Edit. Morata SL. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A.: (1996) Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Edic. Aljibe. Madrid. 1996.