

- MAYOR, C. y SÁNCHEZ MORENO, M. (2000): *El reto de la formación de los profesores universitarios. Una experiencia con profesores noveles*. Sevilla: Kronos.
- MONEREO, C. y POZO, J.I. (Edits.) (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona. Síntesis.
- MONTERO, L. (2001): *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- MURILLO, P. (1998): *Factores de aprendizaje del profesorado y condiciones de desarrollo profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E.
- RODRÍGUEZ, J.M. (2001): *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué.
- RODRÍGUEZ, J. M. (1995): *Formación de Profesores y Prácticas de Enseñanza. Un estudio de caso*. Publicaciones Universidad de Huelva. Huelva.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1993): *La supervisión clínica como estrategia de formación de profesores principiantes y mentores*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1994): La supervisión clínica como estrategia de formación de profesores mentores: Una aplicación práctica. *Innovación Educativa*. 3, 79-103. Tórculo Edición.
- VAILLANT, D y MARCELOS, C. (2001): *Las tareas del formador*. Málaga. Aljibe.
- VONK, J. H. C. (1993): Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors. *Annual Conference of the American Educational Research Association*.

Contribución 4:

LAS EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EL CONTEXTO DEL AULA UNIVERSITARIA, CENTRADAS EN LA ARTICULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Dra. Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)

RESUMEN

En esta presentación se aborda la problemática de las modalidades de enseñanza alternativas a lo tradicional que se generan en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, y que tienen como eje de formación a la articulación teoría-práctica teoría-práctica. Esta articulación se manifiesta a través del desarrollo de situaciones genuinas de aprendizaje, así como de espacios destinados a la formación en la práctica profesional. Los estudios realizados han permitido identificar estructuras didácticas portadoras de distintas modalidades y vías de expresión particulares de esa articulación en las áreas disciplinares consideradas, posibilitando de esta manera un camino hacia la constitución de Didácticas universitarias específicas.

I. UNA MIRADA HACIA EL PROBLEMA CENTRAL

Las investigaciones⁶ que sustentan este trabajo se fundamentan en la tesis que sostiene que en las cátedras universitarias que llevan a cabo innovaciones, el eje teoría-práctica tiene

6. En esta ponencia se sintetizan algunos avances del Proyecto de investigación: Los espacios de formación y la articulación teoría-práctica en cátedras innovadoras de la Universidad de Buenos Aires: el Proceso de constitución

una incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular; así como en el origen y en el desarrollo de esas innovaciones. Este eje se evidencia a través de modalidades de expresión con niveles según grados crecientes de especificidad.

Dos conceptos aparecen como núcleos de problemas en este desarrollo : el concepto de innovación y el de articulación teoría-práctica.

Trabajar el concepto de innovación obliga a hacer una breve referencia a las perspectivas de sentido en torno al mismo, reconociendo así dos vertientes: la tecnicista que entiende a la innovación como *modificación parcial o sustitución* de los componentes técnicos de una situación, y la que la identifica como *ruptura protagónica en las formas de operar en esa situación*. (Heller: 1977, Angulo Rasco: 1990, 2000).

Ubicada en esta última perspectiva, coincidente con los principios de la Didáctica fundamentada crítica, considero a las innovaciones como interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo; esta nueva forma se legitima, dialécticamente, con la posibilidad que tienen los sujetos que originan y desarrollan esta práctica, de relacionarla con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación.

A partir de este reconocimiento puedo afirmar que en el campo de la Didáctica, las innovaciones son producciones originales en su contexto de realización, que se inician a partir del interés por la solución de un problema relativo a las formas de operar de los docentes en relación con uno o varios componentes didácticos; tales innovaciones son llevadas a cabo por esos sujetos a lo largo de todo el proceso y afectan el conjunto de las relaciones de la estructura didáctico-curricular.

El otro concepto clave se refiere a la articulación teoría-práctica, la cual también puede comprenderse con diferente sentido según la perspectiva que la refiera: una perspectiva, la positivista, se centra en la segmentación entre ambos objetos y en la diferenciación valorativa de lo teórico en detrimento de lo práctico, mientras que la otra, en la que se ubica este trabajo, enfoca la relación dialéctica entre los dos términos, entendiéndola como modo específico de ser y de conocer del hombre. (Kosik: 1976; Carr: 1996).

Este principio orienta tanto la construcción conceptual como el proceso epistemológico metodológico desarrollados en la investigación sobre innovaciones.

En las cátedras estudiadas se observa el reconocimiento de una interrelación dialéctica entre la teoría y la práctica en la construcción del conocimiento, interrelación que opera como dinamizador de la estructura didáctico-curricular en sus diversas manifestaciones.

El análisis de la articulación de momentos teóricos y momentos prácticos en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje me permitió reconocer modalidades que, a su vez, pueden estructurarse en niveles de diverso grado en cuanto a la tensión generalidad-especificidad. Se hace referencia aquí como primer nivel a vías principales; como segundo nivel a formas específicas y como tercer nivel a modalidades particulares en que se expresa la articulación teoría-práctica.

En el primer nivel, de mayor generalidad, las cátedras que articulan momentos teóricos y momentos prácticos en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje lo hacen a través de dos modalidades o vías principales:

- el desarrollo de situaciones de enseñanza que propicien un proceso genuino de aprendizaje, con alternancia o predominio, pero sin exclusión, de teoría y de práctica, según las distintas etapas de la clase, y en las que el soporte teórico de las prácticas innovadoras incluya, dialécticamente, los aportes de teorías de la enseñanza y del aprendizaje.

de las Didácticas específicas.(UBACYT F119). El equipo que trabajó en esta parte del proyecto estuvo integrado por: María E. Donato, Claudia Finkelstein, Claudia Faranda, Patricia Del Regno, Gladys Calvo, Patricia Frontini y Silvana Salandra, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- el desarrollo de enseñanza y de espacios curriculares que posibiliten la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades específicas de la práctica profesional.

En un grado intermedio de generalidad, en el segundo nivel, se pueden reconocer diversas formas específicas de expresión de la articulación teoría-práctica en las experiencias innovadoras; estas manifiestan cómo los docentes fueron construyendo en el análisis y recuperación de las mismas, distintas representaciones de la innovación en sí y de la articulación teoría-práctica. Estas formas específicas consideran a la articulación teoría-práctica: como estrategia de entrenamiento en el rol profesional, como núcleo articulador de la organización curricular, como centro de la innovación metodológica, como medio en la búsqueda del aprendizaje de la creatividad y como medio para la construcción del objeto de estudio de la disciplina.

En el tercer nivel, de mayor especificidad en las formas metodológicas, se hacen presente situaciones de enseñanza que, al desarrollar el eje teoría-práctica, configuran estructuras didáctico-curriculares portadoras de distintas modalidades específicas: desde las favorables al planteamiento de problemas, y, por lo tanto, al desarrollo de aprendizajes significativos, hasta aquellas centradas en la ejemplificación o la ejercitación.

En las cátedras estudiadas, las actividades que contienen problemas a resolver, con distinto grado de complejidad, definen, de manera alternativa a la tradicional, la estructura de la secuencia de enseñanza, incluyendo diferentes acciones y formas de operar posibles por parte del sujeto de aprendizaje.

A su vez la resolución de problemas establece asociaciones vinculantes y de carácter complejo con otras modalidades particulares de articulación teoría-práctica, como son la producción, el trabajo en terreno y el análisis crítico evaluativo, y en cierto sentido, con la ejemplificación y la ejercitación.

Los estudiantes reconocen también estas distintas modalidades específicas de expresión del eje teoría-práctica, generándose una imagen compleja de la relación, en un espectro también amplio de sus manifestaciones en las situaciones de enseñanza; abarcan, predominantemente, (junto a la ejemplificación y la ejercitación, con presencia explícita o implícita de referentes teóricos) junto a los problemas a resolver y las producciones que demandan conceptos para su elaboración y explicación.

2. UN CASO EN ESTUDIO: LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EMERGENTES

El caso a trabajar que sirve de anclaje empírico a las aseveraciones señaladas precedentemente, refiere a la situación de una cátedra innovadora que desarrolla sus actividades como parte del proceso de formación en una profesión liberal; esa cátedra presenta una propuesta en la que el objeto de estudio se articula con el desarrollo de una práctica profesional emergente a la tradicionalmente hegemónica en el campo de la salud y producción animal.

Acuicultura e Ictiopatología⁷ representa un campo de estudio relativamente nuevo, en el que hay más experiencia que títulos (en palabras de un docente), en el área de la Veterinaria, en general y en particular en el espacio curricular de esta carrera, ya que se inició en esta Facultad hace un poco más de una década, habiendo, a nivel mundial hay un desarrollo importante de la especialidad

7. Asignatura optativa dentro del Ciclo de Intensificación de la carrera de Veterinaria, de la Universidad de Buenos Aires, en la especialidad de Producción Animal. Se desarrolla en dos cursadas anuales, con una duración de 25 horas.

Ejemplificaré el proceso seguido para la generación de conocimientos sobre las innovaciones en algunas referencias acerca de cómo es visualizado ese campo de estudios según la mirada de los docentes. El campo de estudios se manifiesta como un objeto complejo, y como tal ya desde su denominación, bifronte: incluye contenidos temáticos relativos tanto a la producción como a la medicina veterinaria. Estos ejes representan los polos alrededor de los cuales se dirimen las tensiones de la carrera, manifestando al interior de la propuesta y desarrollo curriculares lo que ocurre en el campo profesional veterinario con ambos tipos de orientaciones y modelos de prácticas. De esta manera la asignatura refleja en su historia y su situación actual las características, y el proceso, que acontece con lo innovador como manifestación de las luchas en pos de la dominancia de una práctica dentro del campo curricular y profesional. La denominación de la Carrera (Veterinaria) en el actual Plan de estudios, en sustitución de Medicina Veterinaria, como indicaba el anterior vigente hasta mediado de los 80, refiere a cómo se ha dirimido en el curriculum formal esa disputa.

Los docentes de la cátedra en las entrevistas realizadas presentan con sus testimonios una visión de la disputa en el campo de la Acuicultura:

...son dos carreras metidas en una, de materias muy largas, tratando de unificar la producción y la medicina y que le sea útil al ser humano que en este caso por ser área de producción, como alimento para el ser humano, y no como alimento directo. A algunos les toca la parte del veterinario que vende peces o del mayorista que vende peces, o que le da de comer a otras personas indirectamente.... (Entrevista JTP).

Estas diferentes concepciones sobre la naturaleza epistemológica y profesional de la especialidad también se evidenció en la corta historia de la asignatura en la carrera de Veterinaria en esta Unidad Académica. Las visiones contrapuestas sobre las concepciones de la profesión (reconocidas como incompatibles) se trasladan a las decisiones que se ponen en juego a diario en el desarrollo de la práctica en acción. Este rasgo de contraposición aparece como lucha por la supervivencia de una concepción acerca de la profesión (producción versus cuidado del animal), que se hace presente en el juego entre la vida y la muerte de las especies. Así lo expresan dramáticamente los docentes:

Si es necesario reducir... es decir matar, se mata para salvar la producción. Si hay que matar a un acuario entero para que no se muera el criadero... galpones de pollitos se pueden llegar a matar para que no mueran los parrilleros de toda la producción. Es una mentalidad diferente.. (Entrevista ATP).

A su vez cada uno de estos campos en pugna tiene un lugar simbólico diferente en la definición del contenido curricular en cuanto a la tensión entre estabilidad y dinamismo. Una mirada, (la ligada a la Medicina) se atribuye un papel de permanencia en cuanto a conocimiento; la otra (la relacionada con la producción) contribuye a dotar de la posibilidad de cambio y actualización temática a la enseñanza. Así dicen los docentes:

Porque la anatomía del pez no va a cambiar, la patología tampoco, pero la parte productiva, que es a lo que apunta esto... (Entrevista JTP).

Esta caracterización hecha desde la mirada de los docentes puede relacionarse con algunos rasgos que presenta la clasificación de los "campos de conformación estructural curricular", CCEC, (Alicia de Alba: 1991). Se puede observar que los primeros contenidos (ej los relativos a la anatomía) corresponderían a un perfil "curricular más ligado al campo epistemológico-teórico" (en cuanto a los fundamentos disciplinares de las ciencias básicas) mientras que los

segundos, los de la producción, podrían vincularse con los campos que la autora entiende como de "incorporación de los avances científicos y tecnológicos" y de "los elementos centrales de las prácticas profesionales". Mientras que aquellos contenidos son "relativamente cerrados y estables para una formación básica general", los correspondientes a los dos últimos CCEC contienen "un conglomerado de contenidos flexibles y dinámicos que [pueden] irse transformando de acuerdo con los cambios del mercado de trabajo y portanto de la práctica profesional" (De Alba: 1993).

La necesidad de diferenciación y de la construcción de un espacio disciplinar y profesional propio también aparece en relación al dominio de los contenidos y, por ende, a quiénes son los dueños del saber, quiénes son depositarios del poder que él otorga. Esta dinámica tiene su expresión en la constitución deseada de los equipos involucrados en la Acuicultura e Ictopatología. Una aparente búsqueda de la interdisciplinariedad atraviesa la construcción del campo disciplinar, sin poder, a pesar de ser declarada como valor deseable, resolver posiciones reconocidas como incompatibles entre los profesionales que comparten ese campo: los científicos y los veterinarios. Así expresa un docente veterinario:

... [los químicos, los biólogos] confunden el hígado con el corazón con una facilidad que a un veterinario jamás se le ocurriría ...que no pueden confundir. Ellos nos necesitan a nosotros y nosotros a ellos. (Entrevista JTP).

Otro foco de interés en la investigación se refiere a la mirada que los estudiantes tienen acerca de la articulación teoría-práctica, y sobre la cual se pueden hacer algunas consideraciones:

- En primer lugar aparece una noción de la articulación donde se integran los aspectos ligados tanto al dominio de nociones teóricas como a las expresiones manifiestas que hacen a la práctica profesional. Así los estudiantes ejemplifican con conocimientos específicos que hacen al contenido de la especialidad de Acuicultura e Ictopatología y con habilidades particulares, procedimientos con distinto grado de complejidad, formas de desempeño profesional, maniobras que hacen a las modalidades de acción de un veterinario en esta área específica. De esta manera presentan como adquisiciones desde conocimientos que hacen al campo profesional más amplio donde se incluye esta especialidad (producción), a habilidades complejas propias de ese desempeño profesional (las relacionadas con la comercialización, o con la realización de diagnósticos de situación), prácticas puntuales (como las relativas al mantenimiento de un acuario) o procedimientos (pasos de la fecundación in vitro). Un testimonio dado permite sintetizar el reconocimiento de la articulación, al manifestar que ella se *da con el aporte de experiencia y conocimientos*.
- En segundo lugar los estudiantes reflejan, en sus expresiones acerca de la especialidad, el carácter de bifronte que asume la asignatura al articular las dos grandes áreas de la Veterinaria como son Producción y Medicina. Así presentan testimonios que aluden a la primera (conocimientos en producción, ayudar, orientar y asesorar a los productores para subir sus índices al máximo posible) así como también a la Medicina (salud de peces de producción y de acuario, manejo sanitario, nutricional y reproductivo de los peces).
- La innovación en cuanto al objeto de estudio es otra nota que los estudiantes destacan como algo valioso del cursado de esta asignatura. Lo hacen asociándolo a la posibilidad que les da este espacio curricular de iniciarse en una práctica profesional emergente, correspondiente a ese campo de conjunción e interrelaciones de departamentos o áreas de la veterinaria, como son los relativos a la producción y la medicina. Reconocen las características de lo alternativo, la ruptura con las prácticas habituales de la veterinaria al expresar, por ejemplo

me ayuda a tener una amplitud de conceptos ya que me da otras alternativas a evaluar [me hace] conocer las posibilidades de explorar un campo poco conocido por los veterinarios

• La salida en terreno concretada en el viaje, aparece en los estudiantes como contacto anticipado con la práctica profesional, que forma parte de la historia de la cátedra. Se refieren a él no a partir de su propia experiencia, sino a través del relato de los otros, los docentes, los exalumnos: *el viaje al río Paraná, el viaje a la laguna*. El viaje pasa a tener las connotaciones de algo utópico en el sentido de "...proyección, búsqueda, disconformidad, curiosidad, exploración, conquista..." (Fernández, 1994: 155), que supone la entrada al mundo de la profesión. La innovación que representa la inclusión de esta actividad como ruptura con el statu quo vigente en las aulas (Lucarelli, 1994: 15) aparece así intensificando el carácter de alternativa que presenta la cátedra en cuanto al objeto de estudio que sustenta.

3. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Para concluir parece importante considerar la perspectiva didáctica subyacente en la cátedra.

En este espacio de formación se pueden reconocer, subyacentes, algunos rasgos que son propios de una perspectiva fundamentada crítica de la Didáctica (Candau, 1995; Carr y Kemmis, 1988; Grundy, 1991; Lucarelli, 2003: 82-88; 317), tales como: definición de los procesos de enseñanza y aprendizaje en función del contexto, la explicitación de los presupuestos a partir de los cuales definen sus acciones, incidencia de sus propuestas sobre el mejoramiento de la situación educativa de la carrera de veterinaria, una actitud favorable a la relación entre las disciplinas, la relevancia de la articulación teoría-práctica en alguna de sus expresiones.

En cuanto a la definición de los procesos de enseñanza y aprendizaje que la cátedra de Acuicultura e Ictiopatología hace, se observa que centra su propuesta en función del contexto en varias de sus expresiones, muy especialmente en relación con: el campo profesional de un veterinario en la actualidad y su vinculación con el medio social nacional, la carrera de formación, los contenidos y los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje en el entorno institucional.

La cátedra hace suya la tensión existente tanto en la historia de la carrera como en la actualidad entre los dos modelos profesionales que la atraviesan (medicina y producción). Los desafíos que supone la incorporación de la especialidad en el campo profesional, se convierten en elemento motivacional y de prestigio a través de las menciones que se hacen acerca de un espacio laboral todavía por conquistar y desarrollar; una verdadera frontera (Boaventura Santos, 2000) en que la herencia y la invención confluyen. Alrededor de la construcción de este espacio de frontera, y a partir del reconocimiento de la vacancia de esta especialidad en el trayecto de formación como problema a resolver, surge la innovación, esto es, la incorporación una nueva asignatura de un área no tradicional, en el plan de estudios de veterinaria; esta incorporación atravesada se ve por los avatares propios de una nueva configuración epistemológica y profesional: opcionalidad, inestabilidad; indefinición de su ubicación en el contexto curricular (a horcajadas entre la producción y la medicina) y apertura en los límites; pugna por el reconocimiento de los otros pares y de los discípulos.

A este espacio nuevo, emergente, de la profesión veterinaria se lo vive como contribuyente al desarrollo económico del país, tanto cuando se toma como referencia, en el contexto internacional, la situación de otros países con gran expansión productiva en este campo, como cuando se analizan experiencias que se van realizando en el ámbito nacional. La experticia de

los docentes, lograda en el otro lado, en el afuera, y trasladada desde allí a la institución académica, es un elementopreciado con potencialidad en ser incorporado en las clases como un contenido de alto valor que se contrapone con la limitación de otros logros posibles obtenidos en el campo de la "academia" (como la investigación y la extensión). *Incidencia de la propuesta sobre el mejoramiento de la situación educativa de la carrera de veterinaria.*

El sujeto alumno también forma parte de ese contexto y como tal incide en la elaboración de la propuesta curricular, y, en especial, en su puesta en acción. Sus aprendizajes previos se constituyen (por presencia o ausencia) en un punto de partida para la enseñanza y en un estructurante fuerte tanto para la selección de los contenidos a desarrollar en las clases como para la definición de las modalidades de evaluación.

En cuanto a la situación problema que originó la innovación aquella remite en forma directa al origen de la existencia de esta oferta curricular en el plan de estudios de veterinaria y a la incorporación, por tanto de una nueva especialidad, espacio hasta entonces vacante en dicho plan. Así fue asumido, por el fundador y así es presentada por la segunda generación que se propone heroicamente mantener ese espacio a pesar de la falta de reconocimiento institucional evidenciado por: opcionalidad en el ciclo de intensificación, necesidad de una figura histórica indiscutible en la conducción, status de interinos de los docentes, asignación de rentas mínimas, ausencia de personal no docente. Se reconoce que estas carencias implican escollos en la consolidación y legitimación del espacio innovador, tales como: la falta de investigación, las escasas oportunidades para la extensión, el fortalecimiento de la articulación con otras asignaturas del plan de estudios. Estas carencias son compensadas en la representación de los docentes por el apoyo en la experticia, en los logros en el "afuera": los docentes con su práctica profesional, los egresados con trabajos prestigiosos en instituciones, el desarrollo de la especialidad en otros países. Esta búsqueda de reconocimiento y consolidación de un lugar legítimo parecería verse también en la conformación del propio objeto epistemológico, que buscaría a través de la explicitación de naturaleza bifronte (medicina y producción) hacerse cargo del devenir histórico de la propia carrera de formación.

Los rasgos anteriormente presentados que caracterizan la cátedra como innovadora y que permiten considerarla dentro de una perspectiva fundamentada crítica, coexisten con formas didáctico curriculares de carácter tradicional. Algunas de ellas son: la escasa centralidad de problemas significativos observada en el desarrollo de las clases en sede y la falta de utilización del programa como guía. Nuevamente la frontera, terreno intermedio y mediador entre lo antiguo y lo nuevo...

En lo relativo a la articulación que se da entre la teoría y la práctica, en la cátedra analizada se observa indicios de interrelación dialéctica en la construcción del conocimiento que opera como dinamizador de la estructura didáctico curricular en alguna de sus manifestaciones; esto se da en especial en cuanto al primer nivel y segundo nivel de generalidad de esa articulación (Lucarelli, 2003: 117-122; 131-4; 335-8), y con menor presencia en el tercer nivel de mayor especificidad en las formas metodológicas.

En el primer nivel de categorías, referida a las vías principales en que se manifiestas esa articulación, la cátedra se presenta como un espacio propiciador de aprendizajes de la práctica profesional, referidos a una especialidad no tradicional como es la acuicultura y la ictiopatología. Con estos propósitos se presentan situaciones orientadas a manifestar los fundamentos conceptuales y valorativos de las prácticas en la especialidad, así como a incluir referencias a los procedimientos de los que se vale un veterinario para las distintas tareas que esas prácticas implican en las dos áreas ya mencionadas: las relacionadas con la atención de la salud de las especies, y las referidas a la producción y administración de empresas en este campo.

En cuanto al segundo nivel de categorías, las formas específicas de expresión de la articulación teoría-práctica hacen referencia a la finalidad o eje central manifiesto en dicha articulación, en este caso relativo a la *construcción del objeto de estudio de una asignatura* que representa, por

un lado, un espacio curricular innovador en el plan de estudios, y a la vez reproduce la tensión entre los dos modelos formativos que caracterizan la historia de formación y el contenido actual de la carrera.

En cuanto a las modalidades particulares de expresión de la articulación teoría-práctica pueden reconocerse en la representación que de ella hacen los estudiantes, rasgos de una noción de la articulación donde se integran los aspectos ligados tanto al dominio de nociones teóricas como a las expresiones manifiestas que hacen a la práctica profesional. Esta construcción se va haciendo a través de formas más simples como la *ejemplificación* y de otras con mayor grado de complejidad como la *producción*, tanto en lo relativo a su relación con la práctica profesional como a la evaluación de los aprendizajes, referida principalmente a un proyecto: el viaje. Aún cuando todavía no ha sido realizado, el viaje surge en el imaginario como un punto culminante en el trayecto de formación propio de la cursada de la asignatura. Está en la cultura de la cátedra, forma parte de su guión utópico (Fernández: 1994, 155). La salida a terreno posibilita una experiencia de inmersión en el mundo profesional, sus avatares y desafíos, las dificultades a enfrentar refuerzan lo heroico del espacio alternativo que supone un campo profesional emergente. Permite, además, poner en acción principios epistemológicos y pedagógicos que hacen a la construcción de una mirada también innovadora sobre los procesos que se desarrollan en las aulas de nuestras instituciones universitarias.

En este sentido y desde la perspectiva de la Didáctica fundamentada crítica puede afirmarse que la innovación en la enseñanza universitaria desarrolla actividades con secuencias que pueden ser definidas como *metáforas* ya que se movilizan en pos de la resolución de una situación problemática. Nuevamente desde la teoría rescato el significado que Eisner (1998: 87-89) le otorga a las sintaxis como formas de representación y los modos de tratamiento de los contenidos a enseñar, entendiéndose que: las metáforas o sintaxis figurativas permiten la interpretación personal y la forma novedosa de expresión, no tienen carácter prescriptivo, y, sobre todo, no buscan soluciones uniformes para tareas o problemas comunes.

El significado de toda la secuencia depende del juicio, de la deliberación y de la inteligencia crítica. Además, al ser estas formas de sintaxis configuraciones singulares, es la secuencia de actividades como un todo la que adquiere importancia, posibilitando que los cambios de una parte implique una modificación del significado de esa secuencia.

El reconocimiento de la complejidad del objeto didáctico y el sentido de totalidad en el abordaje de este objeto, se hacen presentes en estas aseveraciones.

Singularidad, ausencia de prescripción, diversidad, puesta en acción del pensamiento crítico, significado holístico, identifican la práctica innovadora dentro del contexto de la enseñanza en el nivel, y, a la vez, en un doble juego, caracterizan las formas que adoptan en el aula las modalidades particulares de expresión de la articulación teoría-práctica centradas en la resolución de problemas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBA, A. DE (1991): Curriculum, crisis, mito y perspectivas. México. UNAM.
- ALBA, A. DE (1993): El curriculum universitario de cara al nuevo milenio. México. Sedes. UNAM.
- ANGULO RASCO, F. (2000) Inovacao, universidade e sociedade. En: Castanho, S. y Castanho, M.E. (orgs) O que ha de novo na educacao superior. Campinas, SP. Papirus.
- CANDAU, V.M.: (1995): Rumo a uma nova didáctica. Petrópolis. Vozes.
- Carr, W. (1996): Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa. Madrid. Morata.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Madrid. Martínez Roca.

EISNER, E. (1998): Cognición y currículum. Una visión nueva. Bs. As. Amorrortu editores.

FERNÁNDEZ, L.M.: (1994): Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Bs. As. Paidós.

GRUNDY, S. (1991): Producto o praxis del currículum. Morata. Madrid.

HELLER, A. (1977): Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Península.

KOSIK, K. (1967): Dialéctica de lo concreto. México. Grijalbo.

LUCARELLI, E. (2003): El eje teoría-práctica en cátedras educativas innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular. Tesis Doctoral. Bs.As. UBA. FFyL.

SANTOS, B. DE S. (2000): A crítica da razão indolente. S.P. Cortez.

Enrique Javier Díaz Gutiérrez (Universidad de León)

CONTRIBUCIONES:

Montserrat Gruberías Pastrana (Centro de Investigación y Documentación Educativa)

Enrique Javier Díaz Gutiérrez (Universidad de León)

Elvira Terrón Bañales (U.S. de C.C.OO. de León)

Néida Zarragí (Cipe de Educación del Gobierno Vasco)

María José Carrasco Macau (Universidad de Murcia)

Ana Madero Méndez (Instituto de la Mujer)

PRESENTACIÓN GENERAL

La edición de esta publicación es la que crecientemente el número de mujeres, pero en ciertos se ha producido mayor presencia de mujeres en cargos directivos que de hombres. El objetivo de este trabajo es analizar cómo se ha producido la entrada de las mujeres en puestos directivos en organizaciones empresariales, públicas y privadas y las dificultades que se encuentran para poder acceder o facilitar el que las mujeres ocupen a todos los puestos de jerarquía en las empresas. Para ello se hace un estudio cuantitativo de lideratos femeninos en las organizaciones empresariales.

Contribución I:
LAS MUJERES EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN ESPAÑA

Montserrat Gruberías Pastrana (Centro de Investigación y Documentación Educativa)

A lo largo de la historia, las mujeres han experimentado un proceso de empoderamiento que hace no tantos años les permitió acceder a la educación y la cultura. En el mundo actual de ese momento resulta imprescindible tener presente una amplia heterogeneidad que a comienzos del siglo XXI se está dando lugar. Hoy por hoy se han formado asientos en las aulas hasta el punto de poder afirmar que las mujeres son mayoría en los niveles postsecundarios de enseñanza.

En el año 2001, el 20,1% de las mujeres ocupaban el primer nivel de la jerarquía de la empresa. Este porcentaje se eleva al 25,1% en el año 2002. El porcentaje de mujeres en los cargos directivos de la empresa se eleva al 20,1% en el año 2001 y al 25,1% en el año 2002. El porcentaje de mujeres en los cargos directivos de la empresa se eleva al 20,1% en el año 2001 y al 25,1% en el año 2002.