

¿La Universidad consiente modalidades alternativas de formación en la profesión en contextos curriculares convencionales?

Does the University Allow Alternative Modes of Professional Training within Conventional Curricular Contexts?

Claudia Finkelstein¹
Elisa Lucarelli²

Resumen

La universidad en este primer cuarto del siglo XXI se encuentra inserta en nuevos escenarios signados por múltiples crisis que requieren volver a repensar la institución a la luz de esos cambios de contexto. La universidad pública argentina no es ajena a esta situación sino que se encuentra en la actualidad en una encrucijada que amenaza su supervivencia. En este entorno la Didáctica Universitaria como una disciplina de conformación relativamente reciente, se interesa a través de sus investigaciones por analizar cómo se desarrollan las prácticas de los docentes en su propósito de formar futuros profesionales. En esta oportunidad se presentan los resultados de una investigación situada en la cátedra de Pediatría del Hospital Garrahan, como institución asociada a la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. En cuanto a los aspectos metodológicos se sigue una lógica de generación conceptual, analizando material empírico obtenido a través de entrevistas, observación de clases y material documental, incluye instancias participativas y acciones de retroalimentación. Los resultados a los que se llega se presentan en relación con las siguientes dimensiones: las concepciones acerca de la formación, la articulación teoría-práctica, y aportes a la construcción de la identidad profesional del futuro médico.

Palabras clave: universidad; identidad profesional; articulación teoría-práctica

Abstract

In this first quarter of the twenty-first century, the university is inserted in new scenarios marked by multiple crises that require rethinking the institution in the light of these changes in context. The Argentine public university is not immune to this situation but is currently at a crossroads that threatens its survival. In this environment, University Didactics, as a discipline of relatively recent formation, is interested through its research in analyzing how the practices of teachers are developed in their purpose of training future professionals. On this occasion, the results of a research located in the Chair of Pediatrics of the Garrahan Hospital, as an institution associated with the Faculty of Medicine of the University of Buenos Aires, are presented. As for the methodological aspects, a logic of conceptual generation is followed, analyzing empirical material obtained through interviews, observation of classes and documentary material, including participatory instances and feedback actions. The results reached are presented in relation to the following dimensions: conceptions about training, theory-practice articulation, and contributions to the construction of the professional identity of the future physician.

Keywords: University; Professional Identity; Theory-Practice Articulation

Introducción

La universidad en este primer cuarto del siglo XXI se encuentra inserta en nuevos escenarios signados por múltiples crisis que requieren volver a repensar la institución a la luz de esos cambios de contexto. La debacle originada por el colapso mundial de las economías que afectó el centro del capitalismo, Estados Unidos al comienzo, algunos países de la Unión Europea en la actualidad, parece anunciar el agotamiento del modelo neoliberal conservador, y por ende la regulación de la vida a través del mercado. Las guerras de origen étnico, el cambio climático en ritmo acelerado, la pandemia originada en el Covid 19 y su impacto en las formas sociales, nos hacen poner foco sobre situaciones no resueltas. Más allá de las definiciones de tipo técnico, la inclusión de las nuevas tecnologías y la instalación de recursos de Inteligencia Artificial, indica la necesidad de un debate centrado en las ideas y valores que se vislumbran en el entorno social actual, incluyendo las distintas dimensiones que afectan la vida en el planeta. Como alerta Sadin (2023) “Es difícil ver que las cosas se tornan frágiles, el sufrimiento aumenta, el aislamiento, el rencor, el odio, el antisemitismo también. Son muchos sufrimientos juntos”.

La Universidad, como “...lugar privilegiado para problematizar la realidad...” (Morin y Ceruti, 2013: 20) asume este desafío en sus distintos campos de acción: el formativo, el investigativo, el de sus relaciones de extensión con la comunidad. En relación al primero hallan su expresión las disciplinas del área didáctico pedagógicas relativas al nivel superior de educación. Más específicamente la Didáctica Universitaria como una disciplina de conformación relativamente reciente, (dado que es en el siglo pasado, avanzada su segunda mitad, cuando se comienzan a realizar investigaciones sistemáticas) considera como centro de problematización las prácticas del docente universitario; en este sentido indaga sus peculiaridades en torno a la enseñanza, el currículum, la evaluación, las estrategias y los recursos involucrados, así como las innovaciones que se producen en torno a esos objetos.

La investigación que aquí se presenta se interesa por estos problemas.

En esta oportunidad presentamos los resultados de nuestra última investigación, radicada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA³ a través del Programa Estudios sobre el aula universitaria, centrándonos especialmente en las modalidades que adopta la enseñanza de aprendizajes complejos propios de la práctica profesional como objeto de interés en el campo de la Didáctica y la Pedagogía Universitaria.

Tradicionalmente el currículum universitario ha centrado la formación de sus profesionales prioritariamente en los contenidos disciplinares, centrados en lo cognoscitivo, dejando en segundo término las cuestiones más prácticas, experienciales y aplicadas del saber profesional; de igual manera, como en la investigación que presentamos, está presente el riesgo de quedar relegados o fuera de la propuesta

los contenidos de índole afectiva y emocionales que forman parte significativa de la relación médico-paciente. (Ruiz Moral et al 2016),

La intención de nuestro equipo es comprender cómo se enseña en la universidad, teniendo como eje las cátedras de la Universidad de Buenos Aires en sus distintos campos disciplinares profesionales. En los últimos años ha centrado su preocupación en los procesos formativos que se desarrollan en las carreras de grado del campo de la salud, avanzando en el conocimiento de estilos docentes, formas de articulación teoría-práctica, estrategias de enseñanza y evaluación innovadoras que llevan a cabo los docentes en distintos momentos del trayecto. Estas construcciones han permitido avanzar, en la actualidad, en el planteamiento de nuevos interrogantes correspondientes a los tramos de las carreras de grado directamente ligados a la formación en las competencias profesionales. Estos orientan a indagar sobre cuáles son los modelos profesionales que se ofrecen para identificación de los estudiantes, cómo estos se manifiestan en los espacios de desempeño profesional correspondientes a los servicios de salud donde los estudiantes concurren, quiénes se consideran formadores dentro de los integrantes de los equipos profesionales de esos servicios y fundamentalmente cuáles son las estrategias de enseñanza y evaluación que se pueden reconocer en los dispositivos de acompañamiento facilitadores de la articulación teoría – práctica que se implementan.

En esta oportunidad presentamos la investigación⁴ desarrollada en la cátedra de Pediatría del Hospital Garrahan, que es una institución asociada⁵ a la Facultad de Medicina⁶ de la Universidad de Buenos Aires.

Consideramos este estudio de interés en tanto creemos que aporta a la construcción y desarrollo del campo teórico de la Didáctica y Pedagogía Universitaria y contribuye a pensar en uno de los mayores desafíos que enfrenta la Universidad, en tanto formación del futuro graduado en un campo profesional específico.

Metodología

Metodológicamente la investigación realizada sigue una lógica de generación conceptual (Sirvent y Rigal, 2023) guiada por el interés de profundizar el objeto educativo (entendido como objeto social complejo) y orientada hacia la *comprensión de los significados* de las prácticas que desarrollan los docentes universitarios cotidianamente en sus espacios de trabajo. Las técnicas de obtención de información utilizadas se concretaron en acciones como éstas:

- entrevistas de contacto y concertación con responsables de la Unidad Docente Hospitalaria y Profesor Titular de la asignatura,
- observaciones de clases de todo el desarrollo de la materia durante el año 2019, con énfasis en los aspectos relativos a las estrategias de enseñanza y evaluación,

en el contexto de la dinámica de formación en todos los espacios de práctica profesional en la sede hospitalaria,

- entrevistas de tipo semiestructuradas, reflexivas y en profundidad, a los docentes - formadores protagónicos, en pos de que puedan definir su visión acerca de algunos aspectos claves en torno a los aprendizajes complejos de la práctica profesional, a la articulación teoría-práctica y a su concepción de la enseñanza.

Asimismo, se recabó y analizó *material documental*, en especial el producido por el equipo docente, tal como el correspondiente a propuestas y programaciones curriculares, asignaciones de trabajos para los estudiantes. También se utilizaron materiales institucionales de tipo curricular, tal como planes de estudio y orientaciones en la materia.

Se llevaron a cabo instancias participativas de retroalimentación realizadas conjuntamente con el equipo de investigación y el equipo docente.

En cuanto al análisis de los datos, se desarrollaron dos instancias: una primera instancia de trabajo con la información obtenida independientemente a partir cada técnica utilizada, y una segunda instancia en la que se cruzó la información, incorporando las posibilidades que brinda *la triangulación* para evitar una aceptación ingenua de la validez de los primeros datos.

Hallazgos

Presentamos a continuación los resultados de nuestra investigación en relación con las siguientes dimensiones: *la articulación teoría-práctica, las concepciones acerca de la formación y aportes a la construcción de la identidad profesional del futuro médico.*

Antes de desarrollar esas dimensiones nos parece importante exponer alguna información que nos permita situar la cátedra en estudio. Cursan esta asignatura alrededor de 40 alumnos que se encuentran en el tramo final de su formación, es decir, están cursando el Ciclo Clínico o el Internado Anual Rotatorio⁷ (IAR) donde los estudiantes realizan sus Prácticas Finales Obligatorias⁸. Se desarrolla durante 10 semanas y comprende el 25 % del tiempo total del IAR. Este formato se repite a lo largo del ciclo lectivo.

En cuanto a la modalidad general de funcionamiento de esta asignatura, observamos que el tiempo de formación se organiza en clases teóricas y realización de prácticas específicas, teniendo los estudiantes la oportunidad de participar de clases teóricas y realizar prácticas de distinto nivel de complejidad.

El equipo docente de la cátedra está conformado por un Profesor Titular, cinco docentes rentados y alrededor de treinta docentes ad-honorem.

Concepciones acerca de la formación del futuro médico

El trabajo de formación es un trabajo sobre sí mismo (Filloux, 1996). Para realizar este trabajo se necesitan condiciones especiales de tiempo, de lugar y de relación con la realidad. Se parte del supuesto que no es posible el trabajo y la formación realizados en forma simultánea en los mismos ámbitos. Se requiere un tiempo para el trabajo sobre sí mismo, un espacio diferenciado, separado de aquel donde se realiza la tarea profesional para lograr establecer la necesaria distancia con la realidad. Ferry (1997: 56) afirma que “...*reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación*”.

En esta perspectiva no hay sujeto formado sin un retorno sobre sí. La formación es un diálogo entre personas que pueden realizar un retorno sobre sí. No se puede tomar conciencia de lo que se es sino es por intermedio de lo que el otro devuelve.

Formar es ayudar al otro a interrogarse sobre la realidad, sobre los otros y sobre sí mismo, y es hacerlo desde una función de acompañamiento que apunte la elaboración de la identidad personal y profesional del otro (en la formación continua y la capacitación) y de la identidad pre-profesional (en la formación inicial).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Enriquez (2002) plantea no referirse a la idea de formación sino a la deformación o de transformación ya que cuando se trabaja sobre la formación y sobre todo sobre la formación de adultos, un problema importante lo constituye el esfuerzo para que se puedan superar los estereotipos, los prejuicios, los hábitos y entrar en un proceso de cambio. También ahí puede verse la diferencia con respecto a la educación, en tanto la formación supone un proceso que en definitiva puede no tener fin. Para este autor, el problema central de la formación reside en la apropiación del saber, en el proceso por el cual lo convertimos en un elemento para plantear y ver el problema de un modo diferente a lo que nos era habitual.

En nuestro caso en estudio, los estudiantes realizan su proceso formativo en un ámbito específico: el hospital, en un entramado que articula saberes teóricos y prácticos.

En este sentido, nos parece clave señalar la importancia del hospital en la adquisición de las competencias clínicas por parte del alumno, propias de su futuro desempeño profesional. Deberá alcanzar un conjunto de saberes por una parte, de habilidades por otra, y de actitudes, que le permitan conocer más y mejor lo que debe hacer en el ejercicio de la profesión médica, cómo debe hacerlo, y le afirmen la convicción del papel que ocupa el médico en la asistencia a los enfermos, a través de la adquisición paulatina de valores profesionales que no siempre son tangibles.

Considerando la conceptualización desarrollada por Ickowicz (2002) en la que describe dos modelos formativos (el modelo *artesanal*, vinculado a la formación en

el trabajo y el *institucional* que delimita un recorrido sistematizado), la formación de grado del futuro médico se encuadra en el segundo modelo, en tanto intervienen diferentes formadores, contenidos y modos de transmisión, los tiempos y espacios se separan de los de la producción. La formación se produce en un espacio cerrado, determinado y específico; el tiempo es graduado y progresivo y determinado en cuanto a días y horas de encuentro. Los contenidos se seleccionan y organizan en materias, áreas, asignaturas. Los saberes se descontextualizan de su espacio de producción y el maestro tiene autoridad conferida por un poder superior, es un sistema formalizado y burocrático.

Sin embargo, los testimonios aportados por los protagonistas del caso en estudio (así como el análisis de las clases observadas) permiten caracterizar a la formación, tanto en su dimensión histórica como actual en el ámbito específico del hospital enmarcado por la práctica, en el *modelo artesanal*.

En éste el entramado entre trabajo y formación va generando procesos fuertes de socialización. Ese modelo se caracteriza a grandes rasgos de esta manera: por elección mutua entre el maestro y el discípulo, las prácticas de enseñanza se adecuan a las dificultades que se van presentando, se basa en la experiencia y la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan en el propio ámbito de producción. Es decir, que las prácticas de enseñanza, se van configurando en un modelo que no difiere grandemente del status quo ya establecido y cuyas particularidades derivan de estilos personales.

Son secretos del oficio que el aprendiz va adquiriendo al realizar determinadas tareas y estar cerca del maestro, que es quien garantiza el acceso al conocimiento y la continuidad de la tarea.

Desde la mirada de la epistemología de la práctica, la formación en este caso particular, refiere a un enfoque que pone énfasis en la interpretación y la comprensión del significado que las acciones tienen para los sujetos que las llevan a cabo dentro de un contexto particular.

Las contribuciones de Schön (1998) han permitido superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática, reconociendo que la práctica siempre es el resultado de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el conocimiento y la subjetividad del profesional juegan un papel importante.

Para el Profesor que lidera este proyecto formativo, no hay modo de aprender Medicina sin formación teórica entramada absolutamente con la formación en la práctica. Esto supone que los Prácticos construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten a los estudiantes ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.

En este encuadre las propuestas de enseñanza situadas en esta cátedra, recu-

peran el valor de la articulación entre la teoría y la práctica.

La propuesta formativa da cuenta de una concepción acerca de la enseñanza sostenida en una perspectiva constructivista del aprendizaje que se ha ido desarrollando con el aporte de disciplinas afines a la educación a lo largo del tiempo y le da su impronta.

Asimismo, hemos podido reconocer una mirada socio cultural, que implica desde la perspectiva vigotskiana afirmar la importancia de otro tipo de factores propios de los grupos y la comunidad a los que pertenece el sujeto, factores no siempre resaltados en la formación del futuro médico.

Desde este enfoque, se hace presente en la enseñanza el Modelo Médico Integral que incorpora la incidencia de factores propios de los procesos sociales, culturales o psicológicos que afectan la vida y la salud de los seres humanos, considerando como unidad de la atención a los conjuntos sociales.

La presencia de los factores bioculturales implica reconocer que las manifestaciones biológicas “son poseedoras de significados culturalmente asignados, indisolublemente asociados a la interculturalidad” (Rovira, 2022, p. 7).

Acerca de la articulación teoría práctica

Se entiende a la teoría y la práctica como dos esferas independientes pero necesariamente articuladas en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva epistemológica aporta una visión dialéctica y dinámica en el relacionamiento de la teoría y la práctica entendido como praxis; se opone a considerarlas como fragmentos en tiempo y espacio en la apropiación de ese conocimiento por parte de los sujetos que aprenden. La superación de una mirada dicotómica acerca esos componentes, presente en el positivismo y que se extiende hasta nuestros días en las instituciones educativas especialmente en la universidad, implica confirmar a la praxis como modo específico de ser del hombre, es decir, presente en todas sus manifestaciones (Kosik, 1967).

Aún en la actualidad se observa en las aulas universitarias la tensión entre esas dos miradas: una *dicotómica* (propia de la perspectiva didáctica instrumental tecnicista) según la cual teoría y práctica mantienen una relación estática y compartimentalizada en la configuración del objeto y en el acceso al conocimiento, y la otra *dialéctica* que sostiene la articulación dinámica entre partes inseparables de una misma identidad, sostenida por la perspectiva fundamentada crítica de la disciplina. (Lucarelli, 1994, 2004). Al respecto afirma Da Cunha (2001)...“la idea de *práctica*, en la enseñanza universitaria, ha acompañado la equivocada perspectiva de que ella es apenas la *comprobación de la teoría*”.

En la cátedra de Pediatría se advierte la combinación de momentos teóricos y

prácticos en las actividades que conforman toda la propuesta de enseñanza, si bien se observan tendencias particulares en los distintos espacios en que se organiza esa propuesta.

En este sentido en algunas clases *teóricas* subyace una tendencia hacia la lógica aplicacionista, donde la secuencia muestra un primer momento de desarrollo de contenidos más abstractos, como son los de fisiopatología, al que sigue otro con datos y conceptos más ligados a la práctica profesional, relativos a semiología

Por su parte en las clases prácticas de la cátedra Pediatría se registraron momentos en los que la formación para la práctica profesional aparece como un elemento definitorio en la incorporación de los problemas significativos que afectan al ejercicio profesional vigente en la medicina. Se reconoce en estas clases una orientación *dialéctica* de la relación entre teoría y práctica, dando lugar a procesos genuinos de construcción de conocimiento que posibilitan su apropiación orientándola hacia el aprendizaje significativo.

Las clases que se desarrollaron en consultorios externos, ateneos y tutorías eran favorables a esta anticipación del ejercicio de su rol profesional por parte de los estudiantes, concretándose en *modalidades particulares* (Lucarelli, 2009) en que *la articulación* evidencia un carácter más *simple* (como es en la ejemplificación), en algunos casos y en otros de mayor *complejidad* (como es en la resolución de problemas y en la producción). Estas modalidades se evidencian en las actividades que integran las estrategias de enseñanza

La modalidad más frecuente en las clases observadas, tanto en los teóricos como en los prácticos en sala o consultorio, es la *ejemplificación*. La *ejemplificación* por parte del docente se realiza frecuentemente a través del relato de casos concretos reales (es decir, particulares, singulares, generalmente provenientes de su propia experiencia profesional), casos hipotéticos, o casos tipificados (del que extraen ciertos rasgos típicos de alguna situación profesional, pero sin resaltar su singularidad).

Las clases prácticas y algunas teóricas observadas con estrategias de estudio independiente y trabajo grupal, desarrollan modalidades particulares de articulación teoría-práctica de mayor complejidad y autonomía del estudiante en la construcción del conocimiento; ellas son la *resolución de situaciones problemas* y la *producción*.

Esta última modalidad comprende la realización de una tarea que permita sintetizar, identificar y relacionar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos por el alumno, desempeñando el docente el rol de guía. Hay testimonios relativos a la elaboración de la historia clínica de los pacientes y también de la elaboración de un diagnóstico, como es el siguiente:

Médico Docente: *Así que me van a contar la teoría de todo el práctico que estuvieron haciendo el jueves pasado.*

Alumno: ¿Arranco? (Asentimiento de D.) Paciente: M., Gonzalo, de trece años de edad; motivo de consulta: fiebre y dolor abdominal; y *motivo de internación: peritonitis.*

MD: ¡Perfecto!

A: *En “Enfermedad actual” pusimos: paciente masculino de trece años, concurre a guardia presentando dolor abdominal progresivo y generalizado, brusco asociado a fiebre de treinta y ocho grados (...)*

A: *Antecedentes de enfermedad actual: el catorce del ocho se realiza una cirugía vesical, con complicación en el postoperatorio por presencia de evidencias...*

MD: *Está perfecto porque en la enfermedad actual pusieron exactamente lo que motivó que fue esta complicación. “Antecedente de enfermedad actual” lo habían relacionado... Yo conozco al paciente, pero si acá tuviese un oyente, no sé si le queda claro que en realidad lo que le pasó en realidad es que se le abrió la herida, se le abrió el intestino. Ese es el origen del peritoneo.*

Como puede advertirse la cátedra brinda oportunidades diversas en cuanto a modalidades de articulación teoría-práctica, las cuales permiten la construcción de una trama peculiar de aprendizaje significativo orientada a *la construcción de la identidad profesional del futuro médico.*

Acerca de la construcción de la identidad profesional del futuro médico

Los docentes ofrecen otros modelos de identificación alternativos al modelo médico hegemónico que aportan a la construcción de la identidad profesional.

La identidad es un concepto polisémico. Da cuenta de una cierta estabilidad y permanencia a lo largo del tiempo, que no es absoluta ni inmutable, en tanto está socialmente influida y condicionada por las características de los espacios sociales e institucionales en los que el sujeto se desempeña. La construcción de la identidad es un proceso dinámico que implica a la vez individuación e interacciones múltiples con otros.

En este encuadre, la identidad profesional del médico se inscribe en un proceso complejo que integra el reconocimiento de uno mismo como profesional de la salud y de la dimensión social que supone la pertenencia a un grupo habilitado para el ejercicio de ese rol y, al mismo tiempo, el reconocer que en el imaginario social existe una idea clara y definida de lo que implica el ejercicio de esa profesión (Ávila Quevedo y Cortés Montalvo, 2007).

Vale decir que es también producto de las condiciones en las que se da el ejercicio profesional, el contexto, y las particularidades que asume cada comunidad disciplinar

que se expresan en un lenguaje, una cultura y prácticas que van configurando la identidad dentro de un ámbito disciplinar y que generan un sentido de pertenencia: las tribus académicas en términos de Becher (2001). La disciplina se presenta como una estructura organizativa que rige la producción y transmisión del conocimiento, es la base de la cultura y la identidad (Henkel, 2005).

De este modo, la construcción de la identidad profesional del médico se produce en un contexto caracterizado por relaciones de poder, dentro de comunidades disciplinares. Estas creencias sobre la profesión son dinámicas y van transformándose a medida que se desarrolla la profesión.

En este caso en particular, existe un reconocimiento explícito de las condiciones institucionales y contextuales en que los alumnos desarrollan sus prácticas en el marco de esta asignatura, y ubican al futuro graduado en un rol “cuasi” profesional; se aborda la temática de la omnipotencia – impotencia que remite también a la consideración de los conceptos de saber y poder (trabajados por Foucault) ligados a la representación social del médico (Moscovici, 1984).

Foucault (1969) define al saber como un espacio en el que el sujeto puede posicionarse para hablar de los objetos de los que se ocupa en su discurso. Asimismo, señala que no es posible ejercer un poder sin haberse apropiado previamente de un saber. Es un elemento de dominación, no produce efectos de poder, sino que es intrínsecamente poder. Afirma que saber y poder son dos caras de la misma moneda: el saber produce poder y el poder proviene de un saber. El sujeto se construye en la trama de poderes, que a su vez consisten en un haz más o menos organizado, piramidalizado o coordinado de relaciones (Foucault, 1969). El saber es definido como un modo históricamente ordenado del mundo, de poner en relación palabras y cosas.

En este caso, en esta relación recíproca entre ambos conceptos, al tener el médico un saber, puede legitimar su cuota de poder, un poder que, a su vez, se legitima en ese saber.

Estamos convencidas que los hallazgos de esta investigación podrían contribuir a las reflexiones en torno a:

- La institución universitaria como propiciadora de formas alternativas de formación para la profesión de destino, propias un modelo artesanal en los actuales contextos emergentes.
- La posibilidad de aceptación y legitimación por parte de la universidad del desarrollo de formas alternativas de articulación teoría-práctica orientadas hacia una enseñanza que está en tensión con los planes de estudio convencionales en vigencia.
 - Los modelos de identificación alternativos (en este caso al modelo médico hegemónico) en la construcción de la identidad profesional.
 - La complejidad de los aprendizajes en la formación de profesionales, enfati-

zando la importancia del reconocimiento de los componentes afectivos y emocionales como contenidos a trabajar sistemáticamente.

Sostenemos que estas temáticas posibilitan ampliar la mirada acerca de la dimensión epistemológica de la Pedagogía y Didáctica Universitarias, entendiéndolas como un campo problematizado que se aleja de la perspectiva instrumental: al preocuparse por indagar aspectos que van más allá de la búsqueda descontextualizada de técnicas de enseñanza, e interesarse por las profundidades de la formación en la profesión, se va gestando un camino tendiente a articulaciones genuinas entre universidad y sociedad.

Notas

¹ Especialista y Magister en Formación de Formadores (UBA). Profesora Asociada Regular (Jubilada) Departamento de Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Actualmente: Investigadora IICE, UBA. Profesora de Posgrados y Directora de Proyectos de investigación UBACYT y MERCOSUR. E-mail: claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

² Doctora en Educación (UBA). Profesora Titular Regular (Jubilada) Departamento de Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Actualmente: Investigadora IICE, UBA. Profesora de Posgrados y Directora de Proyectos de investigación UNTREF. E-mail: elucarel@gmail.com

³ El equipo está compuesto por los investigadores: Claudia Finkelstein (Direct.), Elisa Lucarelli (Ases.), Gladys Calvo, Patricia Del Regno, Mercedes Lavalletto, Walter Viñas; y las adscriptas al Proyecto de Investigación: Nuria Ayoroa, Nadia Gay, Gladys Valado

⁴ Se trata del proyecto de investigación "La formación en la profesión de estudiantes de grado en el área de la salud: la articulación teoría práctica y los aprendizajes complejos". Proyecto UBACYT 21020230100230BA. IICE. FFyL. UBA

⁵ La Figura del Hospital Asociado fue creada en 1990 por la Facultad de Medicina para profundizar la descentralización de la enseñanza en las Unidades Docentes Hospitalarias (UDH) con el objeto de conformar centros de Educación Médica con autonomía creciente.

⁶ El Plan de Estudios de la Facultad de Medicina está conformado por el Ciclo Básico Común (6 materias) más tres ciclos: el ciclo biomédico (que se cursa en el ámbito de la Facultad de Medicina), el ciclo clínico y el Internado Anual Rotatorio.

⁷ La Práctica Final Obligatoria consta de 6 rotaciones básicas (clínica, pediatría, tocoginecología, cirugía, salud mental y APS) y 4 semanas de módulo específico (se cursa entre los módulos autorizados). Luego completar 4 semanas de curso de residencia o segundo módulo específico.

⁸ Pediatría como asignatura puede ser cursada por los estudiantes en 56 UDH, que se dividen en cuatro áreas geográficas. El Profesor titular de esta asignatura en el Hospital Garrahan es también el coordinador de todas las UDH de Pediatría del Área Sur.

Referencias bibliográficas

¿La Universidad consiente modalidades alternativas de formación en la profesión en contextos curriculares convencionales?

- Ávila Quevedo, J. A.; Cortés Montalvo, J. (2007). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. *Revista Cognición* (9).
- Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Da Cunha, M. I. (2001). La profesión y su incidencia en el currículum universitario. En: Lucarelli, E. (Ed.): *La Didáctica de Nivel Superior*. Ficha de cátedra. UBA. FFyL.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades educativas.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Novedades educativas.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo. XXI.
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy. *Environment Higher Education*, 49, 155-176,
- Ickowicz, M.(2002) *Los trayectos de formación para la enseñanza de los profesores universitarios sin formación docente de grado*. Tesis de Maestría. Repositorio FFyL. UBA.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.
- Lucarelli, E. (1994) *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Cuaderno de Investigación No. 10. ICE. FFyL. UBA.
- Lucarelli, E. (2004). *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. Tesis de Doctorado. Repositorio FFyL. UBA.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad, la innovación en las aulas*, Bs. As: Miño y Dávila,
- Morin, E. y Cerutti, M. (2013). *Nuestra Europa*. Paidós.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social*. Bs. As: Paidós,
- Rovira, B. (2022). *Aportes de la Antropología a la formación médica*. Panamá. Universidad de Panamá. (Documento inédito)
- Ruiz Moral, R.; García De Leonardo, C.; Caballero Martínez, F. (2006) *Comunicación clínica: por qué, cómo, cuándo y qué (núcleo curricular) enseñar*. *Revista Educación Médica* 17(Supl. 1).pp. 7-13, 2016
- Sadin, E. (10 de abril de 2024). Entrevista. *Página 12* <https://www.pagina12.com.ar/727963-eric-sadin-los-milei-van-a-floreecer-en-todo-el-mundo>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Sirvent, M. T.; Rigal, L. (2023) *La Investigación Social en Educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila