

La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad

University Didactics, field of research on teaching and curriculum at the University

Por Elisa LUCARELLI¹

Lucarelli, E. (2022). La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad. *Revista RAES*, XIV(25), pp. 34-47.

Resumen

Los procesos en el ámbito de la educación superior han sido objeto de estudio de interés creciente para las Ciencias Sociales. Desde mediados del siglo pasado los problemas de la enseñanza y el currículum en la universidad y en el aula del nivel han sido motivo de preocupación y estudio por parte de pensadores e investigadores, conformando el campo de la Didáctica Universitaria. En este artículo se abordan algunos aspectos de la conformación histórica de este campo en el territorio didáctico más amplio, considerando cuál ha sido el papel de las investigaciones al respecto, y, en especial, cómo se identifican las relaciones con otras disciplinas conexas, en particular con las que también estudian uno de los estructurantes privilegiados de la Didáctica Universitaria como es la profesión. Se presentan algunos de los enfoques, dimensiones y problemas que se encaran enfatizando diferenciaciones y relaciones que permiten ir definiendo a la Didáctica Universitaria como campo en construcción.

Palabras Clave Didáctica Universitaria / Didáctica Profesional / profesión / currículum / enseñanza.

Abstract

The processes in the field of higher education have been the subject of study of growing interest for the Social Sciences. Since the middle of the last century the problems of teaching and curriculum in the university and in the classroom of the level have been a cause for concern and study by thinkers and researchers, forming the field of University Didactics. This article addresses some aspects of the historical conformation of this field in the broader didactic territory, considering what has been the role of research in this regard, and, in particular, how relationships with other related disciplines are identified, in particular with those also studied by one of the privileged structuring of University Didactics such as the profession. Some of the approaches, dimensions and problems that are presented, emphasizing differentiations and relationships that allow defining University Didactics as a field under construction.

Key words University Didactics / Professional Didactics / profesión / curriculum / teaching.

¹ Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) y Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / elucarel@gmail.com

La investigación en Ciencias Sociales, y la Didáctica es una de ellas, ha desarrollado distintos derroteros metodológicos en los dos últimos siglos en su búsqueda por producir saberes a partir de *una aproximación a un objeto*; se trata de reconocer que esta noción “...está en la base del acto de conocer, la modalidad de tal aproximación, para que sea científica, la determinará la metodología adoptada” (Sirvent y Rigal, 2022: 2).

La educación superior, y con mayor precisión la universitaria, ha sido más recientemente objeto de estudios que posibilitaran conocer, desde distintas dimensiones, los procesos a través de los cuales esa educación se hace posible. Desde mediados del siglo pasado los problemas de la enseñanza y el currículum en esa institución y en el aula del nivel han sido motivo de preocupación y estudio por parte de pensadores e investigadores, conformando el campo de la Didáctica Universitaria.

En este artículo se abordan algunos aspectos de la conformación histórica de este campo en el territorio didáctico más amplio, considerando cuál ha sido el papel de las investigaciones al respecto, y, en especial, cómo se identifican las relaciones con otras disciplinas conexas, en particular con las que también estudian uno de los estructurantes privilegiados de la Didáctica Universitaria como es la profesión.

La Didáctica Universitaria, desarrollos en el transcurso del siglo XXI

La universidad argentina y latinoamericana en general se encuentra en el siglo XXI en un contexto signado por los cambios experimentados en su composición social, en gran parte originados en los procesos de urbanización y de crecimiento de las capas medias de su población. El desarrollo de la educación superior, evidenciado a partir de la segunda mitad del pasado siglo en el aumento significativo de su matrícula y a su vez ocasionado por derivación del crecimiento de egresos de la escuela media, implicó desafíos importantes de los se hicieron eco las políticas educativas en términos de asignación de recursos para la expansión y optimización del nivel en aspectos infraestructurales. En Argentina algunas instituciones comienzan a desarrollar acciones sistemáticas en este sentido, especialmente se puede mencionar la creación de las Unidades de Pedagogía Universitaria y de Orientación Vocacional que brindaban apoyo a estudiantes y profesores universitarios en las Universidades Nacionales del Litoral (UNL) y Buenos Aires (UBA). En la primera fue su Director Ovide Menin. Pensadores de la importancia de Ricardo Nassif, Risieri Frondizi, Gregorio Weinberg y Pedro Lafourcade posibilitan², a través de sus obras, un camino hacia una mejor comprensión de los procesos que identifican a la institución en esos momentos, Coincide aquella época, la de los 50-60, con el surgimiento de un pensamiento latinoamericano en el campo de la ciencia y la tecnología y de la búsqueda por parte de la universidad en transformarse en actor de la planificación del desarrollo nacional (Langer: 2008).

A la vez, los movimientos estudiantiles de fines de la década del 60 y principios del 70 en algunos países de Europa y América Latina, principalmente en México, Argentina y Brasil, propiciaron la búsqueda de transformaciones en las condiciones de la enseñanza del nivel y, particularmente, en la formación de los responsables de ese proceso. Nuevas visiones didácticas, nuevos formatos curriculares se hicieron presente en el escenario universitario fundamentados en dos perspectivas opuestas: la tecnológico educativa portadora de la programación por objetivos conductuales³, y la crítica, (también denominada *auténtica* nueva didáctica⁴, modular por objetos de

² Otro aporte es posteriormente, en los 90, *Pedagogía y Universidad* la obra de Ovide Menin.

³ La corriente norteamericana originada en la Universidad Estatal de Florida, con sede en la ciudad de Tallahassee, que se difundió en Latinoamérica en los años 60 y 70 a través de la Taxonomía de objetivos conductuales. Ángel Díaz Barriga (1984) la identifica, ya considerándola aplicable al nivel superior, como “propuesta curricular estadounidense, derivada de una pedagogía industrial”

⁴ En la década del 70, los didactas argentinos avanzan en la configuración de esa perspectiva. Susana Barco (1973) la expresa de esta manera: “Una nueva propuesta didáctica...[implica] analizar la institución escuela en su totalidad: los fines que se propone, el servicio de quién se dispone, cómo se organiza, qué política educativa la respalda y cómo se determina la misma, de qué recursos materiales y presupuestarios dispone el sector educación”(pp. 37-8). Y más adelante la caracteriza como “... una didáctica *auténticamente* nueva” (p. 47). En la misma línea Edelstein y Rodríguez (1974, p. 21) expresan: “La didáctica implica una combinación de los niveles teórico, técnico e instrumental en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito; lo que supone una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa”. Unos años después, en el contexto mexicano, siempre en el ámbito de la educación superior, Díaz Barriga (1984, p. 17), caracteriza a esta orientación como *teoría curricular modular por objetos de transformación*.

transformación), centrada en la vinculación de la universidad con las estructuras sociales, políticas y económicas, y en la articulación de la teoría con la práctica. Estas dos tendencias, con influencia disímil, se han alternado hasta nuestros días en cuanto a su presencia tanto en las macropolíticas como en el interior de las instituciones universitarias.

Cabe hacer algunas otras consideraciones en cuanto al contexto argentino: el impulso de la democratización de las instituciones desde las primeras décadas del siglo XX como consecuencia de la reforma del 1918, fue sucesivamente alterado por períodos de estancamiento y retroceso de esas políticas durante los gobiernos militares que asolaron la vida democrática del país a partir de 1930; en ellos se destaca la intervención de las universidades prioritariamente durante las dictaduras entre 1966 y 1973 y entre 1976 y 1983. Otro factor limitativo lo constituyó la implementación de políticas neoliberales en economía durante los 90, las cuales significaron el achicamiento del aparato estatal, afectando los presupuestos del sector social, específicamente los correspondientes a educación, ciencia y tecnología, y, de manera particular, a los fondos destinados a las universidades. A la vez se hizo sentir de manera especial la incidencia de los organismos internacionales de financiamiento en la definición de las políticas públicas del sector.

A decir de Aguiló (2021) en un comentario de la obra de una politóloga estadounidense, la “antipolítica neoliberal”, buscaba “...el ataque al Estado y las instituciones públicas; la desconfianza en la política; la hostilidad hacia la democracia”. El resurgimiento del neoliberalismo en los últimos años a nivel mundial y en nuestro país, con las consiguientes consecuencias de desfinanciación de las universidades, tuvo efectos limitativos en esos procesos expansivos de fortalecimiento de la educación en el nivel. La primera década del siglo XXI, con gobiernos favorables a la recuperación del rol del Estado en educación, la política se orientó nuevamente hacia la democratización del nivel a través de la apertura de nuevas universidades en un proceso de interiorización de la educación superior, de manera de facilitar el ingreso a las aulas a las poblaciones tradicionalmente marginadas. Sin embargo es necesario tener presente que en una gran proporción las nuevas poblaciones ingresaron en aulas con estructuras antiguas y consolidadas, bajo la responsabilidad de docentes poco preparados para enseñar a estudiantes también nuevos en cuanto a lo que a cultura universitaria se refiere: muchos, la mayoría, primera generación de universitarios, cuyo habitus no siempre le permite dar respuestas satisfactorias a las exigencias académicas⁵.

Esta situación supone para la institución universitaria responder a lo que Adriana Chiroleu ha denominado *exigencia democrática de segunda generación*; se trata no solamente de favorecer el ingreso mayoritario de esos estudiantes sino también de crear condiciones para atender adecuadamente a la formación de esa población diversa en cuanto a su cultura y carente de tradiciones académicas familiares, de manera favorecer su graduación.

La Didáctica Universitaria tiene como contexto este escenario y va conformando su campo en interjuego entre teoría y práctica. En Argentina avanza al hacer suya la experiencia de las iniciativas institucionales de los 50 y al profundizar los aportes de los pensadores sobre la educación universitaria mencionados precedentemente. Las investigaciones sobre los procesos de enseñanza que se dan en el aula universitaria, sobre la formación de sus docentes y sobre las dinámicas institucionales contribuyen a la generación de un particular corpus de conocimiento dentro del ámbito de la Didáctica. A la vez, a partir de la recuperación de la democracia a mediados de los 80, en el currículum de la formación de estudiantes en las carreras de Ciencias de la Educación se incorpora un espacio específico destinado a sobre Didáctica de Nivel Superior o Universitaria. En el mismo período se impulsa en la mayoría de las instituciones nacionales la creación de las Unidades de Asesorías Pedagógicas que son verdaderos laboratorios orientados a la transformación de las prácticas de enseñanza. Ubicadas a nivel central universitario,

⁵ El crecimiento exponencial de la matrícula, (después de periodos de restricción en el ingreso y el cierre de carreras sospechadas como atentatorias contra el orden establecido) dio lugar a cambios demográficos, cuantitativos y cualitativos, que se constituyeron en desafíos para instituciones universitarias tradicionalmente receptoras de estudiantes provenientes de sectores medios. Algunos datos cuantitativos nos permiten precisar la situación.... Las universidades argentinas siguen mostrando estadísticas que revelan que sólo un 20 a 25 por ciento de quienes ingresan se gradúan. Y esta cifra es más alarmante si se considera la situación de estudiantes de los sectores menos favorecidos, los cuales constituyen solo el 5 % del total de graduados de la educación superior argentina. (Da Cunha y Lucarelli, 2019)

de las facultades y, en algunos casos de los departamentos o de las cátedras, su rol se va conformando a través de distintos tipos de acciones (Lucarelli, Finkelstein y Solberg, 2015) : de asesoramiento directo a las cátedras como respuesta a demanda de las situaciones críticas detectadas por sus integrantes o como acción sistemática ante problemáticas recurrentes en las aulas; de asesoramiento a la gestión en asuntos curriculares, de evaluación y acreditación institucional, de la etapa de ingreso de los estudiantes; la formación pedagógica de los docentes a través de las llamadas carreras docentes y programas de distinta duración, así como posgrados específicos; de apoyo a proyectos institucionales, como los de ingreso y orientación al estudiante, tutorías⁶. En menor medida, la investigación sistemática forma parte también de sus actividades.

En este escenario se va configurando lentamente, dentro del campo didáctico, el nuevo espacio de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias. Los actores que desarrollan sus prácticas en el aula universitaria son sujetos productores de esa configuración. Dentro del conjunto de actores se pueden reconocer por lo menos tres: los *docentes* del nivel, a través de una enseñanza fundamentada y reflexiva sobre los procesos del aula y por tanto desafiada por favorecer el aprendizaje de los estudiantes en su diversidad; los mencionados *asesores pedagógicos*; y los *didactas investigadores* cuyo metier específico, al desarrollar esta práctica social, es construir conocimiento a través de sus investigaciones de manera de crear condiciones favorables que hagan posible intervenir sobre la enseñanza universitaria. Las Universidades argentinas y de la región fueron conformando líneas metodológicas de interés que permitieron afianzar el campo, buscando a la vez formas propias dentro de la investigación social, con especial énfasis en estudios de generación conceptual (Sirvent y Rigal, 2022), usualmente denominados de orden cualitativo.

La Pedagogía y la Didáctica universitarias, son generalmente identificadas como sinónimos o diferenciadas como dos disciplinas según los contextos. Muchos interrogantes suscita la caracterización del campo: ¿Cuál es el objeto de investigación y de intervención de la Didáctica Universitaria? ¿De qué manera afectan a la enseñanza las peculiaridades de una institución tan potente y de larga tradición y prestigio como es la universidad? ¿Qué sigue teniendo en común con la Didáctica general y con las otras Didácticas específicas? ¿En qué medida las perspectivas teóricas configuran diversas imágenes de los actores que desarrollan sus prácticas conformando este espacio?

La Didáctica Universitaria como un campo en construcción

Referirnos a la Didáctica Universitaria obliga a reconocer, una vez más, que la caracterización de este espacio disciplinar y profesional implica la consideración de la perspectiva desde donde se lo está encarando.

Ante las situaciones presentes en el aula del nivel, desde una *postura fundamentada* (Candau, 1988) y *fundamentada crítica* (Lucarelli, 1998, 2009), se considera que la Didáctica Universitaria aborda sus problemas desde una mirada multidimensionada donde interviene lo social, lo político, lo económico, lo cultural, lo subjetivo; una mirada donde el contexto se define en función del contenido disciplinar y profesional altamente especializado, pero especialmente por las condiciones del entorno social institucional (Fernandez, 1994; 2014), del ámbito comunitario (y por tanto afectado por sus relaciones con lo regional, nacional e internacional), y, particularmente, de los sujetos que enseñan y aprenden, así como de sus relaciones con el conocimiento. Consecuente con esto, las decisiones que toma el docente (en materia de enseñanza, evaluación, propuestas curriculares) son expresión de aquellos fundamentos y reconocen la importancia de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, tanto en la construcción genuina de todo aprendizaje como en lo relativo a las habilidades específicas de la profesión (Lucarelli, 2009). Esta perspectiva sostiene que la construcción de conocimientos didácticos se da sobre la base de la elaboración sistemática del análisis de experiencias de enseñanza y de aprendizaje y en búsqueda de una intervención eficiente (Candau, 1988), es decir apropiada a la situación que allí se vive, enmarcada en lo espacio temporal, y orientada hacia la educación de las mayorías poblacionales.

⁶ Para el abordaje más amplio del asesoramiento pedagógico universitario en Argentina y en el ámbito del Mercosur pueden consultarse estas obras donde plasmamos nuestras investigaciones sobre el tema: Lucarelli, E. (comp.) 2000; Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (2012); Lucarelli, E. (ed.) (2015).

El *currículum* como artefacto social complejo (Goodson, 1991) con dimensiones políticas, didácticas, administrativas es un proyecto de prácticas educativas abierto a las definiciones de esas prácticas, con elementos culturales donde se reflejan los intereses contradictorios de grupos sociales (Lucarelli, 2004,2009).

Al ser entendido como “forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy,1991, p.21) pueden identificarse por lo menos tres tipos de currículum según las tendencias de la práctica pedagógica como práctica social: tradicionalista, modernizante y rupturante (Da Cunha, 2020).

La comprensión de que el currículum siempre es una *tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo tal que permanezca abierto a discusión crítica* de manera que pueda ser llevado efectivamente a la práctica (Stenhouse), obliga a pensarlo en procesos que van más allá de su elaboración. En este entendido, la puesta en acción de las macropropuestas curriculares implica, a nivel de aula, considerar a la *enseñanza* como proceso estratégico que articula las condiciones de realidad con las intencionales educativas en pos de orientar, en condiciones situadas, los aprendizajes de los estudiantes.

La enseñanza y el currículum universitarios cobran significado por la peculiaridad y complejidad de la institución donde se enmarcan la enseñanza como una de sus funciones que caracterizan a la universidad, se define en coexistencia con las otras, la investigación y la extensión. La investigación como productora de conocimientos, provee de las fuentes prioritarias de donde se derivan los contenidos disciplinares, que se articularán en los planes y programas de estudio; a la vez los procesos investigativos implican procedimientos que, en términos de habilidades a desarrollar, pueden formar parte de los aprendizajes deseables para la formación del estudiante, tensando a la vez formatos y estrategias de enseñanza. En función del mandato social los estudios superiores se orientan hacia la formación en una profesión, constituyéndose ese estructurante en uno de los orígenes de demandas al considerar necesaria la inclusión, como parte del contenido a enseñar, de habilidades propias de cada campo profesional.

Referida a estos estructurantes, una de las líneas teóricas que han contribuido a la conformación del campo es la que se origina en las investigaciones de Donald Schön (1992) acerca de la formación de profesionales, considerada como una *nueva epistemología de la práctica*.

Los estudios de Schön derivan en estrategias metodológicas propiciadoras de la *reflexión en la acción*, entendida como

la posibilidad de pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, tal como lo realizan los profesionales en la resolución de situaciones cotidianas en su actividad específica, en las que la incertidumbre y el conflicto deben ser encarados sin pretender aislarse de esa situación o detener el proceso tal cual se produce (Lucarelli, 2009, p. 77-78).

Schön transfiere al ámbito del aula universitaria dos rasgos identificados en sus investigaciones sobre la formación propia del área del arte y diseño: el aprendizaje en acción y la enseñanza tutorial; estos se concretan en el *prácticum reflexivo*, espacio didáctico curricular que

es reflexivo en dos sentidos: se pretende ayudar a los estudiantes a llegar ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción.... [implicando] un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta una forma de reflexión en la acción recíproca (Schön, 1992, p. 10).

Las relaciones entre la universidad y su contexto social a través de la extensión y el servicio también implican desafíos a la enseñanza en la medida que promueven aprendizajes derivados de la puesta en acción de esas funciones. Por otro lado, las universidades, como instituciones enraizadas en su contexto socioeconómico, político y social, manifiestan a la vez características organizativas y de gobierno que le son propias. Las de carácter público nacional necesariamente implican, en sus distintas instancias colegiadas, formas de participación de los sujetos del

aula, docentes y estudiantes en los órganos que conducen la institución; esta situación indudablemente tiene repercusión, directa o mediada, en la dinámica y sistema de relaciones institucionales, y por tanto afectan los procesos áulicos y las prácticas de sus actores. La historia y la cultura institucional, sus valores e ideología, los proyectos que orientados a la tradición o a la innovación, la circulación y el uso del poder (Fernández, 2014), forman parte de la trama que marcan los sucesos del aula universitaria.

En síntesis, la Didáctica Universitaria, se reconoce como disciplina específica en el campo didáctico, cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria, desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 1998; 2004, 2009).

La complejidad de la enseñanza universitaria también se pone de manifiesto al considerarla como un proceso que se concreta en distintos momentos: el preactivo y el interactivo (Jackson, 1991), a los que sucede el posactivo. El *preactivo*, se identifica como un momento previo al desarrollo de la práctica en el aula, dado que involucra las distintas acciones relacionada con la producción de la propuesta curricular en sus diferentes planos o niveles de manifestación; esto es desde la elaboración de las macropropuestas nacionales, hasta las proyectos institucionales y las programaciones de asignaturas como una de las prácticas del docente. El momento *interactivo* donde se pone en acción la estructura y dinámica de la institución en la concreción de los procesos que se desarrollan en el aula, inmersos en las relaciones múltiples que se establecen entre los sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden⁷. Un tercer momento el *posactivo*, implica acciones analíticas, reflexivas y evaluativas sobre las experiencias vividas y sobre los posibles cambios de comportamientos consecuentes en ambos sujetos del aula.

Si bien estas cuestiones relativas a los procesos que articulan a la enseñanza y al currículum como objeto bifronte de la Didáctica, son preocupaciones de las diversas disciplinas que integran el campo, en el caso de la Didáctica Universitaria adquieren peculiaridades significativas en función de la incidencia de los estructurantes que lo enmarcan y le otorgan identidad a ese objeto: la institución, el contenido disciplinar y la profesión.

Una última cuestión sobre este asunto se refiere a la denominación que adopta la Didáctica Universitaria según los contextos. Por ejemplo, en el caso de Brasil las investigaciones sobre la formación de docentes de los distintos niveles del sistema educativo en la Universidad, enmarcándolos siempre en relación con el contexto social, definen el campo de la por ellos denominada Pedagogía Universitaria, y engloban los problemas curriculares y de enseñanza respectivos⁸. En nuestro caso⁹ las investigaciones realizadas sobre innovaciones en el aula, la articulación teoría-práctica en diferentes áreas profesionales disciplinares, las asesorías pedagógicas y la formación pedagógica de los docentes, han complejizado nuestro campo disciplinar que en un sentido amplio comprendemos como de la Pedagogía y Didáctica Universitarias. En este escrito en que interesa considerar en sentido estricto las relaciones identificadas dentro del campo didáctico, se hará referencia especialmente a la Didáctica Universitaria.

La Didáctica Universitaria y sus especificidades en el campo didáctico.

⁷ Jackson, en *La vida en las aulas*, distingue esos dos momentos en función de la mayor o menor irracionalidad que representan en cuanto tarea del docente : la enseñanza preactiva (“la que realiza en el aula vacía”) es la cargada de mayor racionalidad, dedicada a la elaboración de los planes, mientras la enseñanza interactiva “lo que sucede cuando un profesor está de pie ante sus alumnos” se da en momentos de alta incertidumbre, improvisación e incluso confusión sobre los acontecimientos del aula” (1991: 75-76)

⁸ Así se la define “como campo polisémico de producción y aplicación de los conocimientos pedagógicos en la Educación Superior...se reconoce en el plural, como pedagogías múltiples, porque hace interlocución con los distintos campos científicos de los cuales toma referentes epistemológicos y culturales para definir sus bases y características” (Cunha, M., Isaia, S., 2006, p.351).

⁹ Me refiero al Programa *Estudios sobre el aula universitaria*, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación que trabaja esta problemática desde hace casi cuatro décadas. Esta línea de investigación se amplía a partir del año 2011 en los proyectos desarrollados, por parte de ese equipo, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero desde el ámbito del NIFEDE Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación) con las investigaciones que indagan la articulación teoría práctica en la formación en el área de las Humanidades en una primera etapa, y en el de la Salud en una segunda hasta la actualidad.

Dentro del campo didáctico un asunto de interés se refiere a las relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Esta caracterización de las disciplinas (o subdisciplinas, al decir de Camilloni, 1996) puede concebirse en función del eje que define la especificidad.¹⁰ El mayor desarrollo lo han tenido, desde mucho tiempo atrás, las Didácticas disciplinares; tal es el caso de las Didácticas de la Matemática, de la Lengua (nacional y extranjera), de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Exactas y Naturales, y, en los últimos tiempos, las de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Estas disciplinas han tenido un desarrollo relativo a la expansión de la enseñanza y profundización en las investigaciones de sus respectivas áreas disciplinares. En cuanto a las Didácticas que desarrollan sus investigaciones en torno a las características de los niveles del sistema, como es el caso de la Didáctica Universitaria, ellas parecieran seguir un proceso, en cierta medida de orden ascendente, según niveles, en función de las demandas políticas y sociales. Así, con el mismo surgimiento del campo disciplinar en el siglo XVII con Comenio y su Didáctica Magna, el enfoque estuvo dedicado a favorecer una educación en un nivel primario, básico general *para todos*. El interés por la sistematización de la enseñanza para la primera infancia, amplía ese campo desde la primera mitad del siglo XIX, con Froebel y luego en los inicios del siglo XX con pedagogos como Montessori, entre otros, que generan reflexiones y experiencias que conforman la Didáctica preescolar. Poco antes, desde mediados del siglo pasado, y en función del crecimiento acelerado de la matrícula del nivel medio, se generan producciones didácticas específicas de ese nivel, particularmente entrecruzadas con las Didácticas disciplinares. Con el propósito de dar respuestas apropiadas a igual fenómeno de aumento de la población estudiantil, unos años después, comienza a manifestarse en las universidades la preocupación por la enseñanza y por la formación de docentes universitarios, dando lugar, a la creación de unidades responsables de esas acciones y a la sistematización de experiencias y reflexiones así generados. *La Pedagogía y la Didáctica universitarias, identificadas como sinónimos o diferenciándolas según los contextos, son fruto de estas acciones y de estos pensamientos.*

Nuevas vertientes en el campo: relaciones y fronteras entre la *Didáctica Universitaria* y la *Didáctica Profesional*:

Otra disciplina que comparte intereses y problemas con la Didáctica y la Pedagogía Universitarias es la Didáctica Profesional que se manifiesta, por lo menos, en dos vertientes con fundamentos epistemológicos, campos de estudio e historias peculiares: la línea francesa y la línea anglosajona, ésta presente principalmente en el campo de la Salud en el Norte de América¹¹.

- ***La línea francesa de la Didáctica profesional***

La Didáctica Profesional inicia sus investigaciones en Francia en las últimas décadas del siglo XX, entre los '70 y los '90, interesada, según uno de los pioneros en la construcción de este campo, Pierre Pastré (2011), en el análisis del trabajo como fuente de donde se derivarían los contenidos para la formación en las competencias de las profesiones. La preocupación por interpretar cómo se aprende en el ejercicio de una actividad profesional orienta el desarrollo de este campo disciplinar. Al respecto afirma que toda actividad se acompaña de aprendizaje: partiendo de diferenciar *actividad productiva* y *actividad constructiva*, sostiene que no puede haber una sin la otra.¹²

¹⁰ Camilloni (1996) señala como clasificatorios los criterios de, entre otros, grado de sistematicidad de la enseñanza (formal y no formal), la disciplina; el nivel de escolaridad; el tipo de institución según ubicación y población atendida; las profesiones.

¹¹ Algunas de estas reflexiones fueron elaboradas por la autora de este artículo para la producción escrita en conjunto con María Isabel Da Cunha *O ensinar e o aprender na educação superior e seus cenários* (Da Cunha y Lucarelli, 2022)

¹² Señala Pastré (2011: 207) "Rabardel (2004) ha teorizado sobre esto retomando una distinción que se encuentra en Marx y distinguiendo *actividad productiva* (trabajando, el hombre transforma lo real) y *actividad constructiva* (transformando lo real el hombre se transforma a sí mismo). Es necesario entender que estas dos formas de la actividad constituyen una pareja inseparable: no puede haber actividad constructiva sin una actividad productiva que le sirva de soporte. E inversamente, una actividad productiva entraña necesariamente, aunque sea de manera mínima, una actividad constructiva".

El mencionado autor define a la Didáctica Profesional como *una corriente teórica que, vinculada con las teorías de la actividad, tiene por objetivo analizar la actividad profesional tal como ella se manifiesta en los diferentes oficios* (Pastré, 2007:1).

En un sentido más amplio, se considera (Pastré, Mayen, y Vergnaud, 2006), que en la conformación de la Didáctica Profesional, se articulan las experiencias de un campo de prácticas de la formación del adulto en contexto laboral, junto a los aportes teóricos de la psicología ergonómica, la psicología del desarrollo y la didáctica de las disciplinas¹³. En este sentido la primera de ellas, uno de cuyos representantes más reconocidos es Leplat (1997), se fundamenta en los principios de una concepción taylorista del trabajo, según los cuales el análisis de los elementos de la tarea prescrita y su secuencia sumatoria tendrán como resultado el conocimiento de la actividad en su conjunto; este proceso con procedimientos fuertemente mecanicistas, deja afuera al sujeto que realiza el trabajo y a las formas que elabora para lograrlo. Por otro lado, los desarrollos de la Psicología rusa del trabajo en la década del 70 (Weill-Fassina, 2013), con Dimitri Ochanine como representante principal, traen al campo la noción de *imagen operativa* como *representación para la acción*, en cuya construcción la experiencia de los sujetos en relación a la tarea juega un papel fundamental.¹⁴

La segunda vertiente teórica de la que abreva la Didáctica Profesional francesa es la Psicología del desarrollo de Jean Piaget; se interesa por la indagación sobre las estructuras mentales y su dinamismo, expresado en el proceso de *adaptación* en el que interactúan la asimilación y la acomodación. La Didáctica Profesional se fundamenta principalmente en lo relativo a la conceptualización en la acción¹⁵, complementada con aportes vigotskianos acerca de la importancia de la mediación de otros en el desarrollo. Estas líneas son retomadas y ampliadas por Gerard Vergnaud, quien enfatiza la importancia de la conceptualización al reconocer en los conceptos organizadores la función de orientar y guiar la acción permitiéndole ajustarse a las diversas situaciones (Pastré, 2011).

Uno de los principales referenciales de esta vertiente tiene que ver con lo que se consideran el elemento clave de la teoría piagetiana de adaptación: el esquema como *medio de asimilar objetos nuevos y de acomodarse a las nuevas propiedades que estos presentan en relación con los objetos asimilados anteriormente* (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006) En este sentido la Didáctica Profesional se interesa por *comprender cómo puede desarrollarse una inteligencia de la acción*.

El tercer grupo de aportes lo constituyen las investigaciones producidas por las Didácticas específicas de las disciplinas, en particular las de los campos técnico y matemático con representantes como Brousseau y Vergnaud. Se introducen desde estas líneas nociones como *saberes y situación* que se articulan con las diversas conformaciones de la Didáctica Profesional francesa. Al respecto, Pastré (2011) sostiene que investigadores del campo de la Didáctica de la Matemática (como Janine Rogalski y de Renan Samurçay), interesados en especial en aspectos de la resolución de problemas, van desplazando su foco de preocupación hacia el análisis de la formación de competencias en

¹³ Pastré presenta el pasaje de los años 60 a los 70 como momento de aparición de estas disciplinas, reconocidas como tales en los 80 (Dezutter y Pastré, 2021). Cabe recordar que en Francia el campo de la Didáctica se encuentra conformado principalmente por estos espacios disciplinares específicos, a diferencia de lo sucedido en nuestro país (así como en el ámbito latinoamericano y sajón) donde el espacio propio para el abordaje de los problemas generales de la enseñanza, ha representado desarrollos teóricos de importancia. Pastré (2011) menciona a Francis Ginsbourger como el investigador que en los '90 denominó como "didáctica profesional" al área de los estudios que estaban realizando, nombre que el propio Pastré incluyó en el título de su tesis: *Ensayo para introducir el concepto didáctica profesional*.

¹⁴ Ochanine diferencia dos tipos de imágenes: la cognitiva (propia de un objeto independientemente de la acción que pueda ejercerse sobre él, y la imagen operativa (características del objeto conducentes a la acción). Pastré (2006: 5) describe así los hallazgos de Ochanine "Observa médicos especialistas de la tiroides comparándolos con los médicos no especializados y con los novatos. Le pide a unos y a otros de moldear o de dibujar los órganos de los pacientes que acaban de examinar. Comprueba que si los novatos dan una representación objetivamente fiel del órgano, los especialistas crean una representación totalmente deformada: algunas partes están hipertrofiadas, en tanto otras están minimizadas. Al estudiar estas deformaciones Ochanine comprueba que los especialistas muestran un diagnóstico: las partes hipertrofiadas corresponden a los datos significativos que les permiten establecer su diagnóstico."

¹⁵ "La conceptualización en la acción nos viene directamente de Piaget (1974): aún más profundamente que su constructivismo, encontramos en él la idea de que el conocimiento es fundamentalmente adaptación, la manera en que los seres humanos son capaces de adaptarse a su entorno. Es por eso que la primera propiedad del conocimiento es la de ser operatorio: sirve para guiar la acción". (Pastré, 2011: 2).

distintos tipos de sectores laborales, como fueron el de los operarios de la conducción de altos hornos siderúrgicos y el de los oficiales de bomberos. Si bien el autor no especifica un concepto definido de competencias¹⁶, enfatiza su diferenciación de los saberes, núcleo de estudio de las Didácticas Disciplinarias, reservando aquellas como objeto propio de la Didáctica Profesional.

En cuanto a la formación, según Pastré (2011) mientras las Didácticas Disciplinarias se dedican a la transmisión de los saberes, la Didáctica Profesional se centra en la actividad, articulada esta con el aprendizaje. En el desarrollo de la conformación del campo de la Didáctica Profesional, la contrastación entre ambos tipos de didáctica es acentuada en el nivel epistemológico, sosteniéndose que mientras la Disciplinar se dedica a la producción de conocimientos y se concentra en la adquisición, construcción y transmisión de saberes, la Profesional se orienta a la producción de acciones eficaces. Se reconocen de este modo dos sujetos epistémicos: el que dice “yo sé” y el que se reconoce diciendo “yo puedo. En esta línea de razonamiento Pastré diferencia, fundamentándose en Vergnaud, dos formas de conocimiento, la predicativa y la operatoria, sosteniendo a la vez que ambas *están inextricablemente articuladas la una con la otra* (Pastré, 2021: 213). Esta última afirmación podría conducir a sostener que, pesar de aquellos contrastes (seguramente alimentados desde el campo más reciente por la necesidad de conformar su identidad), se reconoce que las dos Didácticas pueden complementarse.¹⁷

Según sus creadores (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006) pueden reconocerse que están confluyendo en la actual conformación de este campo en su línea francesa, tres orientaciones; ellas se manifiestan a través de la comprensión de: la articulación entre aprendizajes y actividad de los sujetos, la formación de las competencias profesionales observándolas en los lugares donde ellas se desarrollan (esto es en el contexto laboral), y el reconocimiento de la importancia del desarrollo de la inteligencia en acción.

En síntesis, en este recorrido hacia la conformación del campo de la Didáctica Profesional en Francia se identifican etapas o momentos articulados entre sí: uno primero en que la preocupación predominante es el análisis del puesto de trabajo desde una mirada externa al sujeto, otro orientado al aprendizaje de las habilidades profesionales con incorporación del interés en la actividad de los sujetos, y el último en que la atención se dirige a estudiar cómo se aprende en función de las distintas situaciones profesionales.

En esta etapa un desarrollo de interés lo constituyen, desde la línea francesa de esta disciplina, las producciones de la Didáctica Profesional en el área de la Formación de Docentes. Esta dimensión, tiene, en la actualidad, significativas reflexiones teóricas en algunas Universidades argentinas.¹⁸

• Didáctica Profesional y su vertiente en el área de las Ciencias de la Salud

Desde los comienzos del siglo XX, continuándose en estas décadas del XXI, la enseñanza de la Medicina y posteriormente la de las otras profesiones ligadas a las Ciencias de la Salud, ha sido motivo de interés por parte de las instituciones universitarias de formación (facultades, escuelas), de los colegios y asociaciones profesionales, de

¹⁶ Al respecto Pastré (2011:5), tomando como referencia un informe para la de 1995, transcribe este texto de Rabardel: “Una gran parte de los saberes profesionales son no explícitos o no tienen necesidad de serlo para su puesta en marcha eficaz. De hecho, su explicitación es problemática y en algunos casos puede ser imposible. Su transmisión necesita pensar las relaciones didácticas en sus nuevas perspectivas. Estas características han conducido a pensar los saberes profesionales en términos de competencias que, de una parte, no se confunden con estas últimas, y de otra, permiten poner en las situaciones de trabajo y las actividades que se desarrollan en el corazón de las relaciones didácticas”

¹⁷ En este sentido el mismo Pastré, al reflexionar sobre la organización de la actividad docente, reconoce un acercamiento entre ambas disciplinas y expresa (2007: 2) “Pero no habría que endurecer demasiado esta oposición entre las didácticas de las disciplinas y la didáctica profesional. Observamos actualmente un acercamiento, especialmente entre la didáctica comparada (Sensevy y Mercier, 2007) y la didáctica profesional: la primera aborda la cuestión de la actividad docente; la segunda, la cuestión del saber como objeto de la actividad docente y al mismo tiempo como recurso”

¹⁸ Uno de las instituciones que se ha destacado es la Universidad Pedagógica que ha incorporado en sus actividades de formación de posgrado las producciones de los autores franceses mencionados en este artículo.

los ministerios respectivos, así como de los organismos internacionales dedicados específicamente a esa área (Organización Panamericana de la Salud , Organización Mundial de la Salud).

Los orígenes de este interés pueden rastrearse en la primera década del siglo pasado en Estados Unidos en el llamado Informe Flexner. Su autor, Abraham Flexner, quien se formó en Estudios Clásicos en la Universidad John Hopkins, fue contratado por una Fundación, preocupada por la deficiente formación de los médicos estadounidenses, para hacer una investigación sobre la formación en las escuelas de Medicina, motivo por el cual visitó instituciones formadoras de Inglaterra y Alemania. Producto de estas acciones fue el Informe “Medical Education in the United States and Canada” de su autoría, que contiene un análisis crítico de la formación de médicos en esos países de América del Norte, y una propuesta con recomendaciones sobre el currículum y la enseñanza. Este Informe tuvo gran influencia sobre las carreras de medicina de todo el continente a lo largo de más de ocho décadas, persistiendo algunos de sus señalamientos hasta la actualidad. En su país de origen significó una reforma radical que incluyó el cierre de las instituciones que no reunían las condiciones mínimas para la educación de los futuros médicos, y el fortalecimiento de las que podían consolidarse o mejorar (Narro-Robles, 2004). En cuanto a la propuesta didáctico curricular, se reconoce que las influencias del Informe Flexner que más se difundieron y llevaron a cabo (Vicedo Tomey, 2002) fueron las que afectaron a los planes de estudio, estableciendo una estructura de cuatro años, dos dedicados a las ciencias básicas (“ciencias de laboratorio”) y dos a la enseñanza clínica a desarrollarse en hospitales y servicios clínicos. Otras recomendaciones como aquellas orientadas a la integración de las ciencias básicas y las clínicas así como al estímulo del aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la habilidad de resolver problemas, fueron poco difundidas, y, por tanto, escasamente implementadas.

El Informe Flexner es considerado de gran importancia en la conformación de la Didáctica Profesional del área de la salud, ya que sus fundamentos representaron un paradigma en la formación de sus profesionales. Al respecto señala Pinzón (2008:33-34) “[se reconocen] dos momentos importantes en la educación médica. El primero, el denominado ‘Informe Flexner’ de 1910 , y el segundo la II Declaración de Edimburgo de 1993, dos postulados con un fin en común, el cual fue y es el poder generar las condiciones y directrices necesarias para educar óptimamente a los estudiantes de medicina y futuros profesionales de la salud en un Estado”. Ambos modelos representan, aún en la actualidad, dos enfoques contrapuestos ya que el primero se centra en la dimensión biológica de la enfermedad, mientras que el segundo responde a un paradigma crítico¹⁹ que privilegia la salud de la comunidad a través de la estrategia principal orientada a la atención primaria.

De esta manera, sin negar la diferencia entre los dos modelos, se puede afirmar que hay en ellos ciertas líneas, que posibilitan reconocer rasgos propios en la educación médica, rasgos que permiten identificar una cierta matriz idiosincrásica dentro del contexto general de la Didáctica Profesional.

Dentro de esos rasgos se puede mencionar el énfasis puesto en que la formación se desarrolle, por lo menos en la mitad de su trayecto, en instituciones de atención de la salud, más restringida al ámbito hospitalario en el modelo flexneriano, y ampliada a otros servicios de salud comunitarios en la segunda perspectiva²⁰. En estas inserciones en ámbitos profesionales reales el estudiante se forma junto a un profesional experto, quien básicamente en un primer momento de este tramo de la formación, desarrolla una estrategia didáctica de modelado (Bandura, 1982), correspondiéndole al grupo de estudiantes desarrollar una actividad de observación y análisis de la tarea del maestro; en un segundo momento en que los estudiantes pueden encarar una práctica diagnóstica o de tratamiento, con mayor o menor grado de independencia, el rol del profesional es prioritariamente de supervisión y evaluación de los comportamientos desarrollados por los alumnos. En investigaciones en el área de Salud, desarrolladas tanto en la Universidad de Buenos Aires como en la Universidad Nacional de Tres de Febrero con una

¹⁹ Pinzón (2008: 36) especifica de esta manera las características de este paradigma: “un modelo epistemológico “crítico”, ...reconoce a los factores político, económico y social como determinantes en la constitución de las formas de estratificación social y de los procesos de salud y enfermedad”

²⁰ “El currículum basado en la comunidad es considerado como un método educativo novedoso de enseñanza, los cuales se ponen en práctica enviando a los estudiantes de primer o segundo año a un centro de salud no hospitalario durante un periodo breve, requiriendo que el estudiante participe en ‘proyectos’ en y con la comunidad” (Pinzón, 2008:37)

estrategia metodológica de generación conceptual, han puesto en evidencia la utilización frecuente de estos formatos didácticos en las Clínicas en la actualidad

Otro rasgo presente en esta Didáctica ya desde el modelo flexneriano es el desarrollo del método clínico, que se relaciona con una actividad propia de la investigación a través de la validación de hipótesis en la práctica (Pinzón, 2008).

Por otro lado, otra característica de la enseñanza en la educación médica es poner el centro en el planeamiento y resolución de problemas. Esta característica, presente en las recomendaciones de Flexner, no fue implementada en las reformas de la educación médica basadas en el Informe. En palabras de Vicedo Tomey (2002:157) en ese Documento se indicaba que “los estudiantes no deben aprender solamente hechos, sino desarrollar el pensamiento crítico y la habilidad de resolver problemas”. Son las propuestas surgidas del paradigma crítico las responsables de desarrollar estos principios y llevarlos a la práctica. En los años 60 del siglo XX la Universidad de McMaster de Canadá sistematiza un método de resolución de problemas fundamentado en casos, cuyas raíces pueden encontrarse en el pensamiento de John Dewey. “Este método intenta desarrollar el razonamiento y conocimiento para la búsqueda de solución, a partir de aprender a formular preguntas, desarrollar hipótesis, sintetizar información, defender opiniones, posiciones o tesis con ideas claras, buscar respuestas; en definitiva: formar decisiones” (Pinzón, 2008 :37). Este modelo curricular, alternativo al hegemónico organizado en ciclos y disciplinas, fue implementado en muchas facultades de medicina de Latinoamérica.

En síntesis, la enseñanza de las habilidades propias de la práctica profesional en instituciones de servicio de salud, la articulación del método clínico con la investigación y la preocupación por la resolución de casos-problema como eje didáctico curricular (especialmente en la segunda perspectiva mencionada) distinguen a esta línea de la educación médica, perfilando su identidad dentro de la Didáctica Profesional.

• **Nexos y diferencias entre la Didáctica Universitaria y la Didáctica Profesional**

En primer lugar es necesario señalar, aunque pareciera una obviedad, que ambas disciplinas comparten su interés por la formación de los sujetos en pos del dominio de las competencias típicas de una profesión, destacándose su preocupación por desarrollar formas de enseñanza que respeten las secuencias de actividades que aquellas implican.

Sin embargo, sus orígenes institucionales, las perspectivas teóricas que sustentan, la relación con el campo didáctico, su objeto de estudio, la importancia que asumen los estructurantes en la definición del currículum y la enseñanza, el lugar y el rol de los sujetos que enseñan y que aprenden, hacen a la diferenciación de ambas disciplinas y al reconocimiento de su identidad respectiva.

La Didáctica Universitaria (y de Nivel Superior en general) encuentra su raigambre, y así lo reconoce, en el campo didáctico en el que las disciplinas tienen como objeto común a la enseñanza; se considera Didáctica específica pues entiende las problemáticas particulares de la enseñanza identificadas por el nivel del sistema educativo en que se desarrolla y, en consecuencia por los rasgos propios de las instituciones terciarias y universitarias. Por tanto esas problemáticas y su mandato social corresponden a los propios del sistema formal de educación.

Por su parte, en consonancia con su construcción histórica, la Didáctica Profesional desarrolla las propuestas enfatizando secuencias relativamente fijas de acción, derivadas de la observación de los comportamientos de quienes ejecutan la actividad. Se conforma con un enfoque inicial de corte mecanicista en la vertiente francesa, y conductista en la estadounidense, el cual es reemplazado posteriormente por una perspectiva de la psicología del desarrollo; por otro lado, tardíamente incorpora el análisis de las condiciones subjetivas, en especial en lo relativo a la incidencia de las experiencias previas de los sujetos y las condiciones del entorno. La universidad como institución, el contexto social en que se inserta, su historia, su cultura, los valores que sostienen su identidad y la

dinámica que manifiestan sus prácticas, son estructurantes que quedan hasta el presente fuera del campo de interés de esta Didáctica.

Para concluir ...

A partir del reconocimiento de las especificidades y diferencias parece importante plantear el devenir de las relaciones posibles entre ambas disciplinas. En este sentido resulta útil tomar prestadas aquí las categorías de *traducción entre saberes* y *zonas de contacto* aportadas por Boaventura de Sousa Santos (2004) quien señala:

La *traducción* es el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo tanto disponibles como posibles...” (p. 802); a la vez identifica a las *zonas de contacto* como “... campos sociales donde diferentes mundos-de vida normativos, las prácticas y los conocimientos se encuentran, chocan e interactúan (p.808)

La búsqueda de las formas posibles de *traducir* los aportes de la Didáctica Universitaria y la Didáctica Profesional requiere de una mirada amplia, ausente de prejuicios acerca de los problemas que preocupan a ambas disciplinas llegando a *las zonas de contacto*. Esta intencionalidad en acción permitía abrir caminos y vislumbrar entrecruces de fronteras, que, nutridos por la investigación y las prácticas ligadas a la docencia, se orienten hacia la construcción de una fecunda *ecología de saberes* en pos de una educación universitaria sin exclusiones.

Referencias bibliográficas

Aguiló, J.C. (21 de marzo de 2021). *El neoliberalismo del siglo XXI*. Página/12. Suplemento Cash No. 1606

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe

Barco, S.(1973). ¿Antididáctica o nueva didáctica? *Revista de Ciencias de la Educación.*, (10), 35-58

Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas, legados. Una introducción a las corrientes actuales de la Didáctica. En Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S.. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (17-39) Paidós.

Candau, V.M. (org.) (1988). *Rumo a uma nova didática*. Vozes.

Da Cunha, M. I. y Isaia, S. (orgs.). (2006) Professor da Educação Superior. En: Morosini, M. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário* vol. 2. INEP/RIES.

Da Cunha, M. I. y Lucarelli, E. (2019). Reconfigurando as práticas pedagógicas na universidade: outros contextos, outros sujeitos, outras pedagogias. In Morosini, M., Cerdeira, L.. *Educação Superior em Contextos Emergentes: complexidades e possibilidades na Universidade*. (179-191) Educa.

Da Cunha, M. I. (2020). A prática pedagógica como prática social. In Cunha, M.I. y Ribeiro Machado, G.. *Práticas pedagógicas na educação superior: desafios dos contextos emergentes*. Coleção Ries/Pronex n. 8. EDIPUCRS.

Da Cunha, M. I. y Lucarelli, E. (2022). O ensinar e o aprender na educação superior e seus cenários. En: Morosini M. (org.): *Futuros da Educação Superior: tendências e cenários em contextos emergentes*. PRONEX-RIES.

Dezutter, O. y Pastré, P. (2021). Didácticas de las disciplinas escolares y didáctica profesional: del surgimiento a la institucionalización, historias cruzadas. En Pereyra, A. y Calderón, L.(Comps) . *Didáctica profesional y trabajo docente : aportes teóricos para su análisis en la formación*. (425-444). UNIPE.

Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y currículum*. Nuevomar.

Edelstein, G. y Rodríguez, A.(1974). *El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica*. Revista de Ciencias de la Educación. (12) 21-33.

Fernández, L. (2014.) El cambio educativo en las instituciones de nivel superior. En: Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. *Cambios en la universidad: un enfoque curricular*. (9-26)

Fernández, L.M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*. (295) 7-37.

Grundy, S (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.

Jackson, P.(1991) . *La vida en las aulas* . Morata.

Langer, A. (2008): El sistema científico y las universidades: revisión de teorías y enfoques en América Latina y Argentina. En Riquelme, G.(edit.) *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Tomo I: Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación del conocimiento. Miño y Dávila. (23-73).

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. PUF.

Lucarelli, E. (1998). *La didáctica de nivel superior*. UBA. OPFyL.

Lucarelli, E. (Org.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós.

Lucarelli, E. (2004): *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. Bs. As. UBA. FFyL. Tesis Doctoral.

Lucarelli, E. (2009). *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Miño y Dávila.

Lucarelli, E. y Finkelstein, C.(ed.) (2012) . *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Miño y Dávila.

Lucarelli, E., Finkelstein, C. y Solberg, V.(2015). Una mirada actual del asesor pedagógico universitario: escenarios y trayectos. En Lucarelli, E. (ed.). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Miño y Dávila.

Lucarelli, E. (ed.)(2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Miño y Dávila.

Narro-Robles, J. (2004). III. La herencia de Flexner: Las ciencias básicas, el hospital, el laboratorio, la comunidad. *Gaceta médica de México*, 140 (1), 52-55.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0016-38132004000100009

Pastré, P. (2006) : Apprendre à faire. In Bourgeois, É. (dir.), Chapelle G. (dir.). *Apprendre et faire apprendre*. Puf. Manuscrito no publicado. UNIPE .

Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La didáctica profesional. *Revue française de pédagogie*, (154). 145-198. Manuscrito no publicado. UNIPE .

Pastré, P. (2007). *Algunas reflexiones sobre la organización de la actividad docente*. Manuscrito no publicado. UNIPE

Pastré, P.(2011). La didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación y la profesionalización. En *Competenza e Professionalità - Education Sciences & Societ* . Manuscrito no publicado. UNIPE.

Pastré, P. (2021). Aprendizaje y actividad. En Pereyra, A. y Calderón, L. (comps.) *.Didáctica profesional y trabajo docente : aportes teóricos para su análisis en la formación.* (205-238). UNIPE.

Pinzón, C. E. (2008). Los grandes paradigmas de la educación médica en Latinoamérica. *Acta Med Colomb* (33) 33-41. <http://www.scielo.org.co › pdf › amc>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Sensevy G., Mercier A. (2007). *Agir ensemble*. PUR.

Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2022) *La Investigación Social en Educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila.

Sousa Santos, B. de (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciencias revisitado*. Cortez

Vicedo Tomey, A. (2002) Abraham Flexner, pionero de la Educación Médica. *Educ Med Super* (v.16 n.2) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_serial&pid=0864-2141&lng=es&nrm=iso

Weill-Fassina, A. (2013). La imagen operativa de Dimitri Oshanin en contexto : una introducción a los textos de D. Ochanine e C. Teiger. *Laboreal*, 9(2). <http://journals.openedition.org/laboreal/5868>; DOI: <https://doi.org/10.4000/laboreal.5868>

Fecha de recepción: 3/3/2022

Fecha de aceptación: 18/7/2022