Entrevista a

Gladys Zarenchansky* y Carlos Enrique García**

La bitácora como herramienta pedagógica en la formación en gestión de servicios de salud



*Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Se desempeña como asesora pedagógica en el Hospital Italiano, acompañando diferentes propuestas formativas, entre ellas GESIS (Dirección y Gestión de Servicios de Salud). Integra el Proyecto UBACyT "Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, las desigualdades y diferencias y la formación y el trabajo docentes", con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE, UBA), así como también el Programa de Extensión Universitaria "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas". Mail: gladysizaren@gmail.com

** Médico (UNLP) - Especialista en Clínica Médica - Magíster en Administración de Empresas (IDEA Instituto para el Desarrollo Empresarial de la Argentina) - Director del Programa GESIS, Dirección y Administración de Servicios de Salud de la Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires - Investigador Asociado del Departamento de Calidad, Seguridad del Paciente y Gestión Clínica del Instituto de Efectividad Clínica y Sanitaria (IECS) - Subjefe del Departamento de Atención Ambulatoria del Hospital Italiano de Buenos Aires. Mail: carlos.garcia@hospitalitaliano.org.ar

MFGR. La bitácora, en el ámbito de la formación en salud, es un dispositivo de registro narrativo y reflexivo en primera persona que permite documentar la experiencia de aprendizaje a lo largo del tiempo, articulando teoría y práctica en contextos reales. Más que un simple registro de actividades, constituye una herramienta de meta cognición y análisis crítico, que favorece la toma de conciencia sobre los propios procesos, la identificación de problemas y la proyección de mejoras en la práctica profesional.

En programas de formación en gestión sanitaria, su uso se orienta tanto al seguimiento individual del aprendizaje como a la retroalimentación pedagógica, funcionando como un espacio dinámico de diálogo entre docentes y participantes. En este marco, hoy conversamos con Gladys y Carlos, quienes comparten su experiencia en el desarrollo y la implementación de esta herramienta en la formación en dirección y gestión de servicios de salud. Antes que nada, muchas gracias por su tiempo y por acompañarnos. ¿Quieren empezar por compartirnos cómo surgió la posibilidad de este encuentro?.

GZ. El agradecimiento es nuestro. A nosotros nos interesa especialmente habitar estos espacios donde se entrecruzan distintas formas de pensar el conocimiento y, sobre todo, donde se vuelve posible construir —no sin cierta incomodidad productiva— modos de enseñar y de aprender. Lo que

Autora para correspondencia: María Florencia Grande Ratti, maria.grande@hospitalitaliano.org.ar

Cómo citar: Grande Ratti MF. Entrevista a Gladys Zarenchansky y Carlos Enrique García: la bitácora como herramienta pedagógica en la formación en gestión de servicios de salud. Arch Med Fam Gen. 2026 Nov;23(3):45-56.

queremos compartir es nuestra mirada sobre la formación en gestión y dirección de servicios de salud, pero no desde una abstracción, sino desde la práctica cotidiana, con sus tensiones y sus límites. En ese contexto, aparecen herramientas como la bitácora [1–3], que nos ayudan a pensar y a acompañar esos procesos de aprendizaje. Pero antes de avanzar por ahí, me parece mejor darle la palabra al Dr. Carlos García, uno de los directores del Programa GESIS[1], para que pueda contar cómo nace el curso, y cómo está pensado en su conjunto.

CG. El programa empezó en 2019, en formato presencial, casi diría con la lógica artesanal de lo que se construye mientras se camina. Después irrumpió la pandemia —ese gran reorganizador involuntario— y nos empujó a la virtualidad, que terminó siendo su forma actual. Fue un cambio brusco, sin duda, pero también nos obligó a ordenar, a sistematizar, a profesionalizar la enseñanza en línea y, de paso, a ampliar el alcance a más participantes. Hoy el curso se inscribe dentro de una diplomatura y conserva esa doble intención que, para mí, es central: no quedarse en la teoría ni diluirse en la práctica, sino ofrecer herramientas que los profesionales puedan reconocer, apropiarse y, sobre todo, poner en juego en sus propios contextos de trabajo.

MFGR: Es interesante escucharte, sobre todo en esto que señalás del pasaje —forzado, pero finalmente productivo— hacia la virtualidad. Da la impresión de que no solo cambió el formato, sino que también se volvió más visible algo que quizás estaba más implícito: la necesidad de pensar la formación en gestión de un modo más sistemático, menos apoyado en la intuición o en la experiencia aislada. En ese contexto, me surge una pregunta que probablemente sea bastante estructural para entender la propuesta educativa: porque, en definitiva, no es evidente que todos los profesionales de la salud deban formarse en gestión, ni tampoco qué tipo de formación necesitan. Entonces, ¿por qué ofrecer un curso de gestión y dirección de servicios de salud? ¿Todos los profesionales necesitan formarse en esto?

CG. No buscamos que todos se conviertan en gestores profesionales —sería, además, una pretensión algo ingenua—. La gestión de organizaciones requiere liderazgo y un conjunto de competencias específicas que no se improvisan. Ahora bien, tampoco alcanza con refugiarse en el viejo "zapatero a tus zapatos". En un contexto como el actual, de transformación acelerada del conocimiento y de mercados cada vez más interconectados, el zapatero que se concentra únicamente en su oficio corre el riesgo de acercarse tanto al árbol que pierde de vista el bosque: la dinámica de la organización, la lógica de los recursos, la lectura del entorno. Y ese desfasaje, tarde o temprano, se paga.

Por eso, la idea no es formar gestores en serie, sino ayudar a que los profesionales comprendan cómo funciona una institución compleja y puedan interactuar en y con ella de manera más lúcida. La diplomatura apunta, en ese sentido, a desarrollar cierto oído organizacional —si se me permite la metáfora—, a "saber la música" de lo que ocurre en estos sistemas, donde conviven saberes, intereses y lógicas diversas. Formar líderes, sí, pero también formar profesionales capaces de leer, interpretar y, llegado el caso, incidir en esa complejidad, con herramientas que les permitan no solo adaptarse, sino también proyectarse.

MFGR. Me gustaría retomar algo que mencionaste antes y que, en esta casa, casi damos por supuesto: la idea de "complejidad". Lo digo también desde un lugar un poco incómodo, porque quienes trabajamos en la institución creemos conocerla —sus circuitos, sus tiempos, incluso esos pequeños detalles cotidianos que la hacen funcionar— y, sin embargo, esa familiaridad a veces nos hace perder de vista la magnitud de lo que estamos habitando. Sabemos que no es "*solo un hospital*", pero justamente por eso me interesa detenerme un poco más en ese concepto, desarmarlo, y volver a mirarlo con cierta extrañeza. En ese sentido, y aún con ese conocimiento cercano de la organización, te pediría que nos ayudes a pensarla: ¿qué es lo

[1] Programa 2026: https://cursos.uhiba.org/sites/default/files/aranceles/2026-01/Gesis_0.pdf

que hace que esta institución sea, efectivamente, tan compleja?

CG. Hoy este "hospital" —si es que todavía podemos llamarlo así sin matices— es bastante más que "un hospital". Es una organización que articula múltiples funciones en simultáneo: es prestadora de servicios de salud, con dos hospitales de alta complejidad y una red de alrededor de quince centros de atención ambulatoria; es universidad, es aseguradora, es un centro de investigación, y también una unidad de innovación. Esa superposición de capas no es decorativa: define su modo de funcionamiento.

Además, tiene una característica que no es menor: es una burocracia profesional sin fines de lucro. No hay dueños ni accionistas en el sentido clásico, y la autoridad no se distribuye únicamente por organigrama, sino también —y a veces, sobre todo— por el conocimiento. Un jefe de neurocirugía puede saber más de su campo que cualquier instancia administrativa que lo contenga, y eso introduce una tensión productiva, pero tensión al fin.

Gestionar una organización así exige algo más que trasladar modelos de empresas tradicionales, con jerarquías claras y líneas de mando previsibles. Requiere entender que aquí conviven lógicas distintas —clínicas, académicas, económicas, investigativas— que no siempre se alinean de manera espontánea. Y ahí, justamente, es donde la gestión deja de ser un accesorio y pasa a ser una forma de lectura y de intervención sobre esa complejidad.

MFGR. Escuchándote, uno empieza a percibir que la complejidad no es solo una característica de la organización, sino casi un modo de existencia. Y que, moverse bien no depende únicamente del conocimiento técnico de cada uno, sino de cierta capacidad de leer esas dinámicas, de entender cómo circula la autoridad, cómo se toman las decisiones, cómo se articulan/tensionan las distintas lógicas institucionales. Entonces, lo que uno podría nferir es que la propuesta apunta a algo más que transmitir contenidos: a preparar a los profesionales para habitar esa complejidad y, eventualmente, liderar dentro de ella. ¿Es así? ¿Buscan formar profesionales capaces de entender estas dinámicas y ejercer un liderazgo efectivo en este tipo de organizaciones?.

CG. Exactamente. No se trata de formar a todos como gestores completos, sino de darles herramientas para comprender cómo funciona la institución, cómo se toman decisiones, y cómo se podría liderar dentro de esa estructura compleja. Durante mucho tiempo, la gestión fue algo bastante intuitivo, apoyado en el sentido común. Y eso, en cierto contexto, podía alcanzar. Hoy, en organizaciones como la nuestra, esa intuición sin método se vuelve un riesgo. La diplomatura busca justamente eso: profesionalizar la gestión. Trabajamos competencias como liderazgo, control de costos, gestión de recursos humanos, planificación estratégica… pero no como compartimentos estancos, sino como parte de un mismo sistema. Porque, en definitiva, cada unidad —desde un servicio de kinesiología hasta un quirófano— necesita alinear sus objetivos con la estrategia institucional. Y en ese proceso, herramientas como la bitácora cumplen un rol interesante: ayudan a detenerse, a ordenar, a hacer visible lo que muchas veces queda implícito, y a sostener ese puente —siempre inestable— entre lo que pensamos y lo que efectivamente hacemos.

MFGR. Si uno sigue el hilo de lo que venimos conversando —la complejidad, la necesidad de profesionalizar la gestión, el pasaje de la intuición a cierta forma de pensamiento más estructurado— aparece casi naturalmente la pregunta por las herramientas concretas que permiten que eso no quede en el plano declarativo. Y ahí la bitácora parece ocupar un lugar singular. Digo esto porque, por lo que entiendo, no se trata simplemente de un registro ni de un ejercicio académico más, sino de un dispositivo que busca algo bastante más exigente: captar cómo el profesional va cambiando en el proceso de aprendizaje, cómo

incorpora conceptos y, sobre todo, cómo esos conceptos empiezan a reconfigurar su mirada sobre la propia práctica y sobre la unidad en la que trabaja —que, a su vez, está inserta en una organización mayor, con un rumbo y una estrategia.

En ese sentido, también parecería que la bitácora corre al participante de un lugar más cómodo —el de repetir definiciones o demostrar que "entendió"— hacia otro más comprometido, donde lo que importa es qué le pasó con eso que aprendió y qué piensa hacer con eso. Entonces, ¿qué lugar ocupa la bitácora dentro de la diplomatura? [4,5].

CG. La bitácora es el hilo que atraviesa toda la formación. Pero no en el sentido de un cuaderno donde uno anota lo que hizo, sino como un instrumento deliberadamente reflexivo. A nosotros no nos interesa que el participante nos devuelva la definición de la herramienta, ni que reproduzca correctamente un concepto. Me gusta usar un ejemplo un poco caricaturesco: si te enseñé la vaca, no espero que me digas que "la vaca es un mamífero cuadrúpedo…". Eso está bien, pero es accesorio. Lo que me interesa es ¿qué te pasó a vos al entender mejor ese objeto?, ¿qué cambió en tu forma de mirarlo? y, sobre todo, ¿qué vas a hacer con ese conocimiento en tu práctica y en tu organización?. La bitácora apunta exactamente a eso: a registrar —y, más aún, a hacer consciente— ese proceso de transformación. Cómo alguien va incorporando herramientas de gestión y cómo eso empieza, a veces de manera incipiente, a modificar su forma de leer su servicio, su unidad, su lugar dentro de una organización que, como decíamos, es hipercompleja, pero que tiene un mapa, un norte y una hoja de ruta muy específicos y conscientemente diseñados y planificados.

En ese marco aparece una idea que a mí me gusta mucho, que es la de "*mezclar la tinta y la sangre*". Históricamente, los "tintas" —los administrativos, los white collars— se ocupaban de presupuestos, procesos, indicadores. Y los "sangres" —los clínicos, los profesionales de guardapolvo, los white coats — vivían la intensidad de la práctica asistencial.

La diplomatura intenta, de algún modo, desarmar esa separación: que quienes gestionan entiendan qué ocurre en una guardia, en un quirófano, en una sala de espera, en un laboratorio de alta complejidad, en una internación o en una consulta médica; y que quienes están en la práctica clínica incorporen herramientas de gestión que les permitan intervenir mejor en esa realidad.

Esto no es solo un ejercicio pedagógico, es un propósito estratégico. Porque nuestra institución declara —y no es una frase menor— que trabaja para brindar servicios de excelencia en la salud, la educación y la investigación, centrados en las necesidades de las personas. Y esas necesidades, en salud, muchas veces están atravesadas por la angustia, la incertidumbre, la alta carga emocional.

La bitácora, en ese sentido, permite que ese cruce no sea abstracto. Obliga —en el buen sentido— a que cada participante se pregunte: ¿qué de todo esto me transformó y cómo esa transformación puede, aunque sea en pequeña escala, empezar a modificar la realidad en la que trabajo?. Y ahí es donde la herramienta deja de ser un requisito académico y pasa a ser, potencialmente, un instrumento de cambio.

MFGR. Si uno mira el campo de la formación en gestión —sobre todo en Argentina y en Latinoamérica— lo que aparece es una amplia oferta y, en muchos casos, muy competitiva (ej. maestrías, diplomaturas, cursos superiores, propuestas virtuales/híbridas). Hay programas con fuerte anclaje académico, otros más orientados a herramientas, y algunos con gran prestigio institucional. En ese escenario, no siempre es sencillo entender qué distingue realmente a una propuesta de otra, más allá de los títulos o las certificaciones.

Y en el caso de ustedes hay, además, algo interesante: esto que comenzó como un curso de posgrado fue tomando volumen hasta

convertirse en una diplomatura, pero sin perder —al menos en lo que venimos escuchando— ese anclaje fuerte en la práctica. Incluso da la impresión de que, para algunos profesionales ya formados —inclusive con maestrías—, la propuesta funciona como un espacio distinto, quizá más inmersivo, más cercano a la realidad de gestión cotidiana. En ese contexto, ¿qué creés que distingue a esta diplomatura de otros programas similares?

CG. Si tuviera que decirlo en una frase —que usamos bastante— es que nosotros intentamos enseñar lo que practicamos, porque practicamos lo que enseñamos (Enseñamos lo que hacemos porque hacemos lo que enseñamos, es nuestro lema). Parece un juego de palabras, pero no lo es. En muchos programas, la teoría está muy bien desarrollada, pero no necesariamente tiene un correlato directo con la práctica. En GESIS, en cambio, quienes enseñamos estamos, al mismo tiempo, gestionando. Y eso introduce una diferencia que no es menor. Porque lo que se transmite no es solo el concepto, sino el concepto tensionado por la realidad: por los tiempos, por las restricciones, por los conflictos, por las decisiones que hay que tomar aún cuando la teoría no cierra del todo. La diplomatura, en ese sentido, tiene esa particularidad. No es una maestría —y no pretende serlo—, pero ofrece algo que, para algunos, termina siendo una ventaja competitiva: la posibilidad de una inmersión bastante directa en una organización que es, en sí misma, compleja. De hecho, no son pocos los profesionales que ya tienen formación de posgrado y que se acercan justamente por eso: porque perciben que acá hay una oportunidad de poner en juego, en un contexto real, lo que en otros ámbitos quedó más en el plano conceptual. Nosotros combinamos formación académica con práctica real de gestión clínica. Y todavía estamos en proceso —no es algo cerrado— de profesionalizar el “hacer”, de sistematizar mejor ese pasaje de la teoría a la práctica. Enseñamos mucho, sí, pero también reconocemos que parte del desafío es consolidar esas prácticas en la cotidianidad. La diplomatura es entonces una herramienta para avanzar en ese sentido: para que competencias que antes se aprendían de manera más intuitiva empiecen a tener un marco, un lenguaje común y, sobre todo, una posibilidad concreta de aplicación.

MFGR. Hay algo que aparece de manera bastante nítida en lo que venimos conversando, y es que una propuesta formativa no se sostiene solo por la solidez de sus contenidos ni por la experiencia de quienes enseñan. Entre ambas cosas hay una mediación decisiva, que muchas veces se subestima: la pedagogía. Y lo digo porque, en no pocos ámbitos, todavía persiste cierta idea algo rudimentaria según la cual saber mucho de un tema alcanzaría, casi por añadidura, para enseñarlo bien. Pero la experiencia muestra otra cosa: entre conocer y lograr que otro aprenda, piense, se apropie y transforme su práctica, hay un trabajo muy específico.

En una diplomatura como esta, además, donde se intenta articular gestión, experiencia institucional, reflexión y práctica situada, imagino que ese trabajo pedagógico no puede ser accesorio ni ornamental, sino constitutivo de la propuesta misma. En ese sentido, ¿qué lugar ocupa la pedagogía, y cómo dialoga con esta búsqueda de volver enseñable una realidad tan compleja?.

CG. Un lugar absolutamente central. Y ahí Gladys ha sido —y sigue siendo— fundamental. No exagero si digo que es uno de los grandes pilares de la diplomatura. De su mano, a esta propuesta le hemos ido dando varias vueltas de tuerca, en el mejor sentido: refinando dispositivos, complejizando preguntas, mejorando modos de acompañar el aprendizaje, evitando que todo quede reducido a una mera transmisión de contenidos. Porque la pedagogía no es organizar el aula ni repartir materiales, como todavía a veces se cree con una ligereza injusta. Es un saber específico, situado, riguroso, que orienta la enseñanza y permite construir estrategias didácticas más consistentes, más finas y, si se quiere, también más científicas. Es lo que ayuda a estructurar contenidos, a diseñar experiencias de

aprendizaje, a promover reflexión crítica y a preparar a los participantes para que lo aprendido no quede en una zona inerte, sino que pueda ser puesto en acto en su práctica profesional.

Además, ese trabajo pedagógico representa una ventaja competitiva muy difícil de igualar. En nuestro caso, se añade la inmersión institucional a la experiencia real de gestión mediante un armamentarium pedagógico sofisticado, trabajado con mucha inteligencia y sensibilidad. Y eso no es un adorno: es parte de la estructura profunda de la propuesta. Gladys encarna, en buena medida, esa dimensión. Ella aporta una mirada que vuelve pensable, enseñable y evaluable algo que, de otro modo, correría el riesgo de quedar en la mera intuición. Gracias a ese sostén pedagógico, la diplomatura puede ser bastante más que un espacio donde circula información: se convierte en una experiencia formativa que ordena, interpela, transforma, y deja huella.

MFGR. Empieza a volverse evidente que la bitácora no es una herramienta más, sino que parece haber adquirido una densidad propia, casi como si hubiera ido creciendo junto con la propuesta formativa. Y en ese crecimiento —si lo interpreto bien— también se fue sofisticando la manera de enseñar gestión. Da la impresión de que ahí ocurre algo interesante: una especie de interacción entre dos dimensiones que no siempre dialogan con esta profundidad —la pedagogía y la gestión—, donde la herramienta no solo acompaña la enseñanza, sino que también la tensiona, la enriquece, la obliga a repensarse. Y, al mismo tiempo, la enseñanza de la gestión le va dando a la bitácora un contenido, una dirección, una finalidad situada. En ese contexto, más que pensar la bitácora como un instrumento aislado, parecería que estamos frente a un dispositivo que se fue construyendo en esa intersección. ¿Es así? ¿Cómo surge y cómo se fue configurando la bitácora como herramienta formativa dentro de la diplomatura?

GZ. Sí, es interesante pensarlo en esos términos, porque efectivamente la bitácora no aparece como una decisión puntual ni como la adopción de una técnica ya dada. Es más bien el resultado de un proceso que fuimos transitando en paralelo con el desarrollo de la diplomatura. Desde el inicio, trabajamos con enfoques vinculados a la investigación cualitativa y biográfica en educación, que ponen en el centro la experiencia y la narración como formas de conocimiento. En ese marco pedagógico, la bitácora surge como una necesidad: la de acompañar a los participantes en su proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, de poder sistematizar la reflexión sobre la práctica. Con el tiempo, fue tomando forma como una herramienta compleja y versátil, que permite registrar, pero sobre todo pensar, analizar, volver sobre lo hecho. No es solo un espacio para anotar, sino un dispositivo que ayuda a organizar ideas, a vincular teoría y práctica, a hacer visibles procesos que de otro modo quedarían difusos. Y ahí ocurre algo que me parece central: la bitácora no se limita a evaluar, sino que forma. Traduce los aprendizajes del aula en reflexiones situadas, permite que los participantes vayan reconociendo cómo se apropian de conceptos, y cómo esos conceptos empiezan a tener sentido en sus propios contextos laborales. Por eso decimos que es una herramienta que sostiene todo el proceso formativo. No porque esté “todo el tiempo presente” de manera obligatoria, sino porque ofrece un hilo de continuidad entre la pedagogía y la práctica profesional [6]. Es, en algún punto, el lugar donde ese encuentro —entre lo que enseñamos y lo que cada uno hace— se vuelve visible, pensable y, eventualmente, transformador.

MFGR. Me gustaría correr un poco el foco hacia otra de las herramientas que, quienes transitamos o conocemos GESIS, identificamos casi como una marca propia: los relatos de experiencia. Porque, a diferencia de otros formatos más expositivos, ahí lo que aparece es la gestión en estado casi “vivido”, con sus decisiones, sus tensiones, y sus zonas grises. ¿Cómo pensaron estos relatos dentro de la estrategia formativa y qué lugar ocupan?

GZ. Sí, los relatos de experiencia fueron —y siguen siendo— una pieza importante. Inicialmente, invitábamos a referentes clave del hospital —líderes, gestores, personas con trayectoria— para que compartieran su experiencia en primera persona. Y ahí hay una diferencia que para nosotros es fundamental: no es lo mismo una presentación institucional que el relato de alguien que cuenta lo que le pasó, cómo tomó decisiones, qué tensiones atravesó. Ese tipo de relato genera otro nivel de involucramiento. Los participantes no solo escuchan, sino que se reconocen, discuten, se interpelan, y empiezan a tender puentes con su propia práctica.

En paralelo, fuimos desarrollando otros dispositivos complementarios como los espacios de autorreflexión pedagógica, los EPA. En estos espacios de trabajo conjuntos entre alumnos y equipo docente proponíamos distintas consignas para reflexionar en torno a los procesos de aprendizaje de los participantes. Trabajábamos en pequeños grupos de no más de 5 participantes para facilitar y estimular el intercambio de ideas entre pares. Eran además encuentros en los que analizábamos las actividades a realizar como parte del trabajo integrador del programa que consistía en la confección de un portafolio individual vinculado a las temáticas abordadas en el curso.

Con respecto al proceso de formación del equipo docente incorporamos, entre otros marcos, el método SER, desarrollado por Rebeca Anijovich, que nos resulta especialmente valioso. Es una herramienta sencilla en su formulación, pero muy potente en su uso, porque organiza la reflexión en torno a tres ejes: qué vale la pena Seguir haciendo, qué sería necesario Empezar a hacer y qué conviene Revisar o incluso desechar [6].

Ese esquema nos permite ordenar la retroalimentación, evitar juicios apresurados y sostener una mirada más procesual, más formativa. Y, de algún modo, dialoga muy bien con la lógica de la bitácora y con los relatos de experiencia, porque todos apuntan, en definitiva, a lo mismo: a hacer visible la experiencia, a repensarla, y a transformarla.

MFGR. Me permito hablar también desde la experiencia personal como egresada de GESIS. Una de las cosas que más me llamó la atención —y que, con el tiempo, fui entendiendo mejor — es la diversidad de los participantes: trayectorias muy distintas, roles muy heterogéneos, niveles de responsabilidad y de exposición a la gestión que no siempre son comparables. Y, sin embargo, hay algo interesante que ocurre: la bitácora, de algún modo, parece operar como un punto de convergencia. Casi como un instrumento con cierta sensibilidad “etnográfica”, si se me permite la expresión, que permite capturar cómo cada uno procesa, traduce y resignifica las herramientas de gestión en su propio contexto. Y, al mismo tiempo, ofrece un lenguaje común, un cierto denominador compartido dentro de esa diversidad. Dicho esto, ¿cómo influye esta heterogeneidad de participantes en la implementación de la bitácora y en el modo en que ustedes acompañan los aprendizajes?.

GZ. Sí, esa diversidad es muy constitutiva. Si bien muchos participantes son intrainstitucionales, también hay personas ajenas, de distintas provincias, con recorridos y funciones muy diferentes. Eso, lejos de ser un obstáculo, es parte de la riqueza, pero también nos plantea un desafío concreto: cómo acompañar procesos de aprendizaje que no son homogéneos. En ese contexto, la bitácora resultó ser una herramienta especialmente valiosa, porque permite un seguimiento individualizado. Cada participante la habita desde su lugar: quien lidera un equipo, quien gestiona recursos, quien está en contacto directo con pacientes, y quien hace todo esto a la vez. Y, sin embargo, todos están atravesados por la necesidad de gestionar y, en algún punto, de liderar.

La bitácora permite justamente sistematizar esas experiencias, hacerlas visibles y trabajables. Nos da acceso a cómo cada uno interpreta los contenidos, cómo los vincula con

su práctica y qué sentidos construye en ese proceso. Y eso nos permite acompañar de manera más situada, más ajustada a cada recorrido, sin perder de vista el marco común de la formación. Entonces, más que homogeneizar, la bitácora reconoce la diversidad, pero al mismo tiempo ofrece una estructura que ayuda a organizarla y a convertirla en una fuente de aprendizaje compartido.

MFGR. La bitácora tal vez empieza siendo algo un poco ajeno, incluso incómodo, y con el tiempo se va volviendo un espacio propio, casi necesario. Dicho esto, y tratando de salir de esa vivencia más subjetiva para ir a una definición más precisa: ¿cómo la definirías y cuál es su objetivo dentro de la diplomatura?

GZ. Es interesante eso que señalás, porque forma parte del recorrido que muchos participantes hacen con la herramienta. Si tuviera que definirla, diría que es un registro narrativo en primera persona que documenta la experiencia educativa a lo largo del proceso formativo [7]. Nuestro enfoque está anclado en la investigación cualitativa y biográfica en educación, por lo que la narración de la propia experiencia no es un recurso accesorio, sino constitutivo.

La bitácora invita a cada participante a reconstruir su aprendizaje: no solo qué incorpora, sino cómo lo hace, qué le genera, qué preguntas le abre. En ese sentido, se vuelve un espacio de reflexión sobre lo que se aprende y sobre las posibilidades de llevar ese aprendizaje a la práctica profesional. Su objetivo es, justamente, acompañar ese proceso: hacer visible la evolución, favorecer la toma de conciencia sobre los propios modos de aprender y habilitar una articulación más profunda entre teoría y práctica. Es un dispositivo que permite pensar la experiencia mientras está ocurriendo y, a partir de ahí, proyectarla hacia la acción.

MFGR. No puedo evitar sonreír un poco, porque —si lo digo con honestidad— la bitácora también se “padece”. Al menos, al principio. Hay algo casi contracultural en esto de escribir en primera persona dentro de instituciones donde estamos entrenados para otro tipo de registros: más objetivos, más estandarizados, más “asépticos”, si se quiere. De pronto, la herramienta te corre de ese lugar y te obliga a exponerte de otra manera, a mirarte mientras aprendés, a decir “esto me pasó”, “esto no lo entiendo”, “esto me interpela”. Y genera cierta incomodidad, pero también —con el tiempo— una potencia que uno empieza a reconocer.
¿Considerás que esta forma de escritura genera resistencia en los participantes?.

GZ. Sí, claramente. Al inicio suele aparecer temor o incertidumbre, y es comprensible. Los participantes vienen de una cultura institucional donde predomina otro tipo de registro: informes, planillas, historias clínicas. La escritura narrativa en primera persona implica un grado mayor de involucramiento, y eso no es automático [8]. Pero justamente ahí está su potencia. La bitácora promueve la metacognición, es decir, la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento y sobre el propio aprendizaje. Invita al autoanálisis y favorece un aprendizaje más crítico, más consciente. Permite revisar de manera continua qué se está aprendiendo y cómo se está aplicando, y también cómo cada uno aprende. Y eso no es menor, porque pone el foco en la toma de conciencia del proceso, no solo en el resultado.

En el contexto de la diplomatura, esa reflexión está directamente vinculada con los contenidos: dirección y gestión de servicios de salud, recursos humanos, costos, finanzas, proyectos, modelos de negocio. Pero la diferencia es que no se trata solo de incorporarlos, sino de ver cómo esos conceptos empiezan a modificar la propia práctica. En ese sentido, la metacognición funciona como un motor del aprendizaje. No es un complemento, es parte central del proceso formativo.

MFGR. Retomando algo de lo que venimos conversando, hay un momento en que la bitácora deja de percibirse como un “requisito”

y empieza a integrarse casi naturalmente al proceso de aprendizaje. Me interesa entender: ¿cómo dialoga la bitácora con la estructura de la diplomatura?

GZ. La diplomatura está organizada en cinco núcleos de sentido o tramos, que van estructurando el recorrido formativo. Cada participante tiene un documento individual —generalmente en formato Word— que funciona como su bitácora, y que lo acompaña durante todo el proceso. Pero lo importante no es tanto el soporte como la lógica que lo sostiene: es un "espacio vivo". No está pensado para completarse de manera mecánica ni en momentos prefijados, sino que se escribe cuando algo lo amerita: una clase que interpela, una herramienta que genera preguntas, una situación concreta en el trabajo que resignifica lo aprendido.

A su vez, los docentes leen y comentan periódicamente esas bitácoras. Esa lectura no es solo evaluativa, sino que forma parte de un diálogo: orienta, devuelve preguntas, señala conexiones, acompaña el proceso. Esto permite que el documento vaya reflejando la evolución del aprendizaje de manera continua y sistemática. No es una foto final, sino una especie de secuencia donde se puede ver cómo se van modificando las ideas, las certezas, incluso las dudas, desde el inicio hasta el final del curso. Y así, la bitácora se integra plenamente a la diplomatura: no está al costado del aprendizaje, sino que es uno de los lugares donde el aprendizaje efectivamente ocurre.

MFGR. Me surge una inquietud —y te la planteo casi como un pequeño desafío—: venimos hablando de la bitácora como un espacio de reflexión para el participante, como ese lugar donde el aprendizaje se vuelve visible, pensable, incluso transformador. Pero uno podría preguntarse qué pasa del otro lado. Es decir, ¿qué hace el docente con esa bitácora?, ¿qué utilidad tiene la bitácora para el equipo docente?

GZ. Es muy interesante, porque no es un insumo solo para el participante, sino también para el equipo docente. Nos permite acceder a dimensiones del aprendizaje que muchas veces no aparecen en el aula: qué se comprende, qué no, qué genera acuerdo, qué incomoda, cómo se sienten los participantes frente a ciertos contenidos o propuestas. De alguna manera, funciona como un instrumento metodológico que retroalimenta la propuesta formativa. Nos obliga —en el mejor sentido— a revisar lo que hacemos, a ajustar la enseñanza, a volver sobre ciertos puntos que quizás dimos por supuestos.

Y también tiene otro efecto, que me parece relevante: cuestiona la idea de que la reflexión es un tiempo improductivo. Al contrario, la instala como un momento central del aprendizaje. La bitácora habilita ese retorno sobre la propia experiencia, donde los participantes pueden identificar sus preguntas, sus motivaciones, incluso sus resistencias, y empezar a articularlas con su práctica profesional.

Para nosotros, como docentes, es una fuente muy rica de información, pero también de aprendizaje. Nos permite ver procesos, no solo resultados. Ver cómo alguien se apropia de un concepto, cómo lo resignifica, cómo lo pone en juego. Y ahí aparece algo que dialoga con lo que vos planteabas: si bien no tenemos una "bitácora formal" como la de los participantes, sí hay un trabajo reflexivo permanente sobre esas producciones. Una lectura que no es neutra, sino que también transforma al docente. En definitiva, la bitácora conecta aprendizaje y acción, pero también conecta a quienes aprenden con quienes enseñan. Y eso, en contextos complejos como los que trabajamos, es especialmente valioso.

MFGR. Me gustaría dar un paso más en la comprensión de la herramienta. ¿Me podés decir algo del marco conceptual que respalda a la bitácora?

GZ. Claro. Se enmarca en la investigación narrativa en educación, un enfoque que permite visibilizar dimensiones centrales de la

experiencia que muchas veces quedan por fuera de otros registros: sentimientos, deseos, frustraciones, propósitos [9].

Al trabajar en primera persona, conecta lo personal con lo profesional y habilita una implicación activa del participante con su propio proceso de aprendizaje. No se trata solo de contar lo que ocurrió, sino de darle sentido, de reconstruir la experiencia.

La narrativa no solo documenta, también proyecta: permite que lo vivido se articule con lo que vendrá, apoyándose en el saber acumulado y en la experiencia transitada. Narrar implica un trabajo de significación: volver sobre lo hecho, interpretarlo y, a partir de ahí, abrir nuevas posibilidades de acción.

MFGR. Después de todo lo que venimos conversando, tengo la sensación de que la bitácora dejó de ser, para mí, una idea más o menos abstracta y empezó a adquirir contornos bastante más nítidos. Se volvió más tangible. Pero al mismo tiempo, aparece casi naturalmente otra inquietud, me gustaría poder verla en acción, en su uso más concreto. ¿Podrías compartirnos algunos ejemplos?

GZ. Es una muy buena manera de acercarse a la herramienta, porque a veces resulta difícil imaginar su funcionamiento desde lo conceptual. Para eso, seleccioné algunos fragmentos de bitácoras —tomados al azar y con sugerencias del equipo docente— que permiten ver cómo los participantes la habitan. Cada docente acompaña entre 10 y 14 participantes durante todo el año, leyendo y comentando sus bitácoras en momentos planificados, lo que genera un seguimiento bastante cercano de los procesos.

Por ejemplo, un participante escribió: "*Desde mi mirada, la organización en el sector donde estoy trabajando está atravesando un proceso de transformación hacia una cultura más colaborativa, lo que genera motivación, aunque todavía conviven distintas subculturas que dificultan sostener ese cambio en el día a día*".

Otro señalaba: "La conexión entre la estrategia organizacional y el diseño de procesos es algo que quiero explorar más en mis propias tareas, buscando alinear mis acciones con los objetivos de la institución y garantizar la sostenibilidad del servicio".

Y en las reflexiones finales, alguien escribía: "La bitácora se transformó en un espacio inesperadamente valioso. Me permitió detenerme a pensar, poner palabras a lo que antes intuía y ordenar la complejidad cotidiana de trabajar en un sistema de salud que admiro, pero que también me desafía. Cada tramo del curso fue como una pieza de un rompecabezas, desde entender qué significa gestionar hasta transformar una estrategia en acciones reales que generen valor".

Estos ejemplos muestran justamente eso que veníamos trabajando: cómo la bitácora permite traducir conceptos en experiencias situadas, y cómo se convierte en un espacio donde el aprendizaje deja de ser abstracto para volverse propio.

MFGR. Escuchando los ejemplos, me queda la impresión de que la bitácora es un verdadero espacio de interacción. Casi diría un lugar donde se construye un diálogo sostenido entre quien aprende y quien enseña, mediado por la escritura. ¿Cómo es que interactúan los docentes con estas bitácoras?

GZ. Los docentes no solo leen, sino que comentan y retroalimentan de manera sistemática. No se trata de una corrección en el sentido tradicional, sino de una intervención que busca acompañar el proceso: señalar, preguntar, devolver. Por ejemplo, un docente escribía: "*Excelentes tus reflexiones, un gusto leerte. Nuestro objetivo es que los participantes no solo vean las herramientas, sino que las proyecten a sí mismos y luego a la entidad. Esto está clarísimo en vos, muy buenas reflexiones*".

Ese tipo de devoluciones va construyendo un espacio de diálogo. La bitácora se vuelve un

lugar de intercambio diferido, pero muy rico, donde la escritura permite detenerse, pensar y responder de otra manera. Así, se entrelazan aprendizaje, reflexión y práctica profesional en un proceso que no es lineal, sino más bien conversacional. Y en ese intercambio, muchas veces, tanto el participante como el docente van ajustando su mirada.

MFGR. Quisiera cerrar compartiendo algunas reflexiones. Me llevo, al menos dos ideas que me gustaría subrayar:

- Esta herramienta permite evaluar, reflexionar y cambiar, tanto al individuo como a la entidad en la que trabaja.
- Entra en diálogo con otras prácticas —portafolios de reflexión, relatos de experiencia, diarios de campo, métodos cualitativos de investigación— e incluso con herramientas como el benchmarking y la gestión estratégica. Es un verdadero puente: entre teoría y práctica, entre investigación y acción, entre lo individual y lo colectivo.

Creo que GESIS nos muestra que formar líderes en salud no es solo enseñar técnicas, presupuestos o gestión de recursos, sino también entrenar la capacidad de reflexionar sobre lo que hacemos, de explorar cómo aprendemos y de transformar ese aprendizaje en acción dentro de nuestras instituciones. La bitácora aparece, entonces, como un espacio de exploración, de metacognición y de construcción conjunta entre participantes y docentes, que nos permite —no sin cierta exigencia— pensar, sentir y actuar de manera integrada.

Y, por último, me gustaría decir que este tipo de herramientas y de conversaciones nos recuerdan que la formación en salud es mucho más que un conjunto de contenidos: es un proceso vivo, colectivo y transformador. Un lugar donde sembramos semillas que, con el tiempo, pueden convertirse en verdaderos bosques de cambio, aprendizaje y mejora continua.

GZ. Sin duda. Nos alegra mucho escuchar tus palabras, porque muchas veces la trama de lo que hacemos en GESIS no es tan visible en el día a día, y estos espacios de conversación permiten, justamente, hacerla aparecer. Durante los ocho meses de la diplomatura, los participantes se involucran profundamente con la propuesta y con el equipo docente, y luego regresan a sus espacios con una mayor autonomía, pero también con una intención más clara de transformación.

Poder ofrecer no solo herramientas, sino también una forma distinta de acceder al conocimiento —de investigar la propia práctica a través de la narración y, a partir de ahí, generar conocimiento para la organización— nos parece un logro fundamental. En ese sentido, no somos solo docentes o gestores: somos parte de un entramado donde formación, investigación y práctica se articulan de manera continua. Y vemos que cada participante, en ese proceso, se convierte también en un productor de conocimiento.

Cada intercambio —en el aula, en la bitácora, en la práctica cotidiana— es una oportunidad para seguir aprendiendo. Y ojalá podamos seguir desarrollando y compartiendo estas experiencias, para que lo que hacemos en GESIS pueda inspirar a otras personas y organizaciones sanitarias.

MFGR. La invitación queda abierta a seguir colaborando, explorando y transformando juntos. Gracias a todos por escuchar, participar y caminar con nosotros en este proceso.

Referencias

1. Gouda P. The need for logbooks to evolve in the undergraduate medical setting. Perspect Med Educ 2016 Feb;5(1):65. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1007/s40037-015-0249-x
2. Joshi N, Leandro L, Thakrar S. The value of logbooks in learning the hidden curriculum and practicing written reflection. Adv Med Educ Pract 2018 Aug 22;9:595–7. Disponible en: http://dx.doi.org/10.2147/AMEP.S172108

3. Denton GD, DeMott C, Pangaro LN, Hemmer PA. Narrative review: use of student-generated logbooks in undergraduate medical education. Teach Learn Med 2006 Spring;18(2):153–64. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1207/s15328015tlm1802_11
4. Schüttpelz-Brauns K, Narciss E, Schneyinck C, Böhme K, Brüstle P, Mau-Holzmann U, et al. Twelve tips for successfully implementing logbooks in clinical training. Med Teach 2016 Jun;38(6):564–9. Disponible en: http://dx.doi.org/10.3109/0142159X.2015.1132830
5. Patil NG, Lee P. Interactive logbooks for medical students: are they useful? Med Educ 2002 Jul;36(7):672–7. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01163.x
6. Anijovich R, Cappelletti G, Sabelli MJ, Mora S. Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias. Tilde editora; 2021. 199 p. Disponible en: https://play.google.com/store/books/details?id=HbxbEAAAQBAJ
7. Lim AJS, Hong DZ, Pisupati A, Ong YT, Yeo JYH, Chong EJX, et al. Portfolio use in postgraduate medical education: a systematic scoping review. Postgrad Med J 2023 Mar 24;99(1174):913–27. Disponible en: https://academic.oup.com/pmj/article-pdf/99/1174/913/50953042/qgac007.pdf
8. Medina-Orozco I. [Narrative medicine as an educational tool]. Rev Med Inst Mex Seguro Soc 2025 Nov 3;63(6):e6840. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.17342650
9. Suarez D, Dávila P. Arganani A. Caressa Y. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación - formación- acción entre docentes. Cuadernos del IICE N° 6, facultad de Filosofía y Letras, UBA 2022 Disponible en: https://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/documentaci%C3%B3n-narrativa-de-experiencias-pedag%C3%B3gicas

Entrevistadora

María Florencia Grande Ratti

Jefa del Área de Investigación en Medicina Interna
Servicio de Clínica Médica, Hospital Italiano, de Buenos Aires, Argentina
MD, Médica (IUHIBA), Especialista en Medicina Familiar y Comunitaria.
MSc, Magister en Investigación Clínica (IUHIBA)
PhD, Doctorado en Ciencias de la Salud (IUHIBA)
Project Management Professional (PMI®)



La presente entrevista, se dio en contexto del “Espacio Académico del Área de Investigación en Medicina Interna” (del 02-03-2026), Servicio de Clínica Médica, Hospital Italiano de Buenos Aires.