

Editorial

Metodologías activas: posibilidades e imposibilidades en el proceso formativo en el área de salud

Con la creación del SUS, el tema de la formación profesional en el área de la salud fue más valorado. En la Constitución Federal (BRASIL, 1988) y en la Ley 8080 (BRASIL, 1990), este problema está legalmente demarcado y el Ministerio de Salud tiene una postura proactiva con la responsabilidad de gestionar este proceso, incluso desde el ámbito de la formación técnica al ámbito del posgrado.

En cierto sentido, las leyes explicitan un consenso del movimiento sanitario sobre la importancia del sector de salud actuar en la definición del contenido de formación profesional que refleja el interés en la definición y la expansión de la conciencia individual de los profesionales y futuros profesionales de la salud pública, cuanto a la concientización de los principios del SUS que los trabajadores del nuevo sistema deben ser educados para articularse políticamente, desarrollando de una postura más autónoma en la organización y la gestión del trabajo de la salud pública.

Sin embargo, es posible percibir a lo largo de los últimos años una cierta negligencia por en las partes de los gestores federales, estaduais y municipales en asumir la planificación de la educación para el SUS, si bien es cierto que nadie niega la importancia del tema que sigue siendo debatido en las Conferencias Municipales, Estaduales y Nacionales de Salud y otros espacios relacionados.

Los años 2000 marcarán un nuevo capítulo en la historia de la educación para el SUS. Más allá del debate está emergiendo varios proyectos/propuestas en el llamado "cuadrilátero de formación" (Feuerwerker, Ceccim, 2004), lo que involucra la educación en el ámbito del trabajo, gestión, academia y del control social. Hay una expansión de la oferta educativa involucrando: capacitación técnica, formación profesional, graduación, postgrado, consejos de salud, gestión y la población. En el 2004 lanzó la Política Nacional de Educación Permanente en Salud – PNEPS – que sitúa la educación permanente para la salud como una propuesta pedagógica central, que se

basa en la problematización del cotidiano del trabajo del SUS en la gestión de los cuidados de salud.

La Educación Permanente en Salud es sugerida como una posibilidad para superar la "educación continuada", considerada mera actualización de conocimientos profesionales, basada en la pedagogía de la transmisión e incapaz de responder a los desafíos del cotidiano laboral por centrarse en la dimensión profesional específica (BRASIL, 2003), considerada también una pedagogía tradicional que no produce sujetos pensantes.

Se busca construir un consenso sobre las teorías de problematización como estrategias centrales para cambios en el SUS. En el ámbito académico, como es requerido por las Directrices Curriculares para cursos de graduación, retuérzase la idea del desarrollo de la construcción de currículos centrados en el estudiante como sujeto de aprendizaje y en el apoyo del profesor como facilitador y mediador del proceso de enseñanza/aprendizaje. Se recomienda metodologías que permitan la participación activa de los académicos, en especial para el PBL y la problematización.

Por otro lado, en el ámbito del trabajo, la idea de la EPS se presenta como una pedagogía basada en el constructivismo y que traerán a los microespacios de la salud la posibilidad de formar sujetos como "potencialidad" para la "transformación" del SUS. Al destacar la problematización y el aprendizaje significativo, con una devaluación de la educación para la transferencia de ideas, la PNEPS enaltece el lema de aprender a aprender y privilegia la pedagogía de competencias.

Las metodologías activas se hacen grandes "estrella" en los espacios educacionales y de ellas se espera una formación diferenciada, crítica, reflexiva y transformadora. Quién no se propone seguir las huellas de la pedagogía "innovadora" se ven obligado a ser reconocido como obsoleto y a su a conducir su locomotora para una educación tradicional de "transferencia de conocimiento" que lleva a los estudiantes a la alienación y la pasividad, y no ofrece cambios y transformación.

Sin embargo, creemos que hay necesidad de precaución con respecto a la "moda" de metodologías activas que invadieron las áreas de educación de la salud. Ramos (2010) considera que la apología al "metodologismo" y al cognitivismo con énfasis en metodologías activas, el desarrollo de las competencias de aprendizaje y el aprender a aprender crean la ilusión de lo nuevo, dando la falsa idea de que sólo en

el período actual podría crear posibilidades reales de formación. Piense: ¿Es que sólo en los últimos tiempos con la apología de las metodologías activas se abrió la posibilidad de aprender de manera significativa y consciente?

Si la formación crítica, reflexiva y transformadora consubstancia sólo como una posibilidad de los últimos tiempos de las metodologías activas, ¿cómo es posible justificar la existencia de intelectuales y sujetos históricos comprometidos con la transformación de nuestro mundo a través de los siglos? Más específicamente en el contexto de la salud en Brasil, por ejemplo, para recordar la postura activa/emancipadora del movimiento militante de la Reforma Sanitaria Brasileña, que culminó en un proceso de elaboración teórica y práctica y en la praxis de la construcción del Sistema Único de Salud. Tales militantes probablemente tuvieron formación educacional diferenciada, pero no necesariamente en el modelo de las metodologías activas de la actualidad.

Por lo tanto, consideramos que el énfasis en "metodologismo" debe considerarse con cautela. En este contexto, es crucial para cuestionar las posibilidades e imposibilidades de las llamadas "metodologías activas" bajo el riesgo de en un ideologismo pedagógico. Ramos (2010) advierte que las metodologías, si bien que proporcionan las mediaciones necesarias, no son los factores determinantes imprescindible para los procesos de aprendizaje. Para la autora, conocer o aprehender lo real en el pensamiento implica, en los tiempos actuales o antiguos, en una lógica que se basa en la atribuir significados a los signos que representan el objeto de conocimiento y por lo tanto, construirlo conceptualmente. De esta manera, cualquier aprendizaje, basado en el método constructivista o no, que utiliza metodologías activas o no, resulta significativo.

Otro problema del metodologismo es el "pragmatismo". Consideramos que es una falacia la idea del proceso enseñanza/aprendizaje direccionarse sólo en la resolución de problemas. Este es el modelo recomendado en el mundo de los negocios influenciado por el modelo toyotista de producción (Lemos, 2010) y es una falacia, porque los problemas esenciales del capital no es complejo y insuperable en este sistema socio-metabólico, como en Meszaros (2002) advierte.

En este sentido es que defendemos una cierta dosis de "pedagogía de la transmisión", obviamente no es la memorización de contenidos. Consideramos que

hay una necesidad de los sujetos aprehender contenidos éticos, estéticos, científicos, filosóficos que se han construido históricamente y que deben ser aprehendidos para ampliar la visión de los sujetos, dando una mejor comprensión del mundo del trabajo y de sus contradicciones en esta particularidad histórica. Hay necesidad de discusión teórica que formen intelectuales que busquen tensionar la relación teórico/práctica y ayudar a analizar el verdadero sentido de la complejidad del mundo actual.

Más allá del tecnicismo metodológico, de la fascinación por las novedades pedagógicas que en su mayoría se basan en las pedagogías no tan innovadoras, pues Gramsci (1989) ya discutió los límites de las escuelas activas del comienzo del siglo XX y del énfasis pragmático de valoración del mundo prácticas que hace secundarios los saberes teóricos, se hace necesario radicalizar el significado real de la educación.

Sospechamos de las pedagogías de las formas pragmáticas que se etiquetan como más concretas y solutivas que es esencial en momentos en que la cultura se vuelve cada vez más empobrecida y se considera los intelectuales como personas cuyos conocimientos no tiene ninguna utilidad.

Para Gramsci (1989, p.8) "Todos los hombres son intelectuales, [...], pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales." En este sentido, consideramos primordial una educación permanente en salud, que además del énfasis en el "metodologismo" pueda contribuir para la formación intelectual de los sujetos involucrados, una condición que "renueva contantemente el mundo físico y social" y constituye "el fundamento de una nueva e integral concepción del mundo" (Gramsci, 1989, p.8). Es necesario comprender que esa educación intelectualmente ampliada se sintoniza, muchas veces, con la transmisión de contenidos/conocimientos desarrollados en base a la historia real del hombre en las relaciones recíprocas con los demás, que tienen una orientación universal, que revela la opacidad del real y abre los horizontes culturales/humanitarios de los trabajadores.

Cristiane Lopes Simão Lemos

Editora Convidada