

BASES METODOLOGICAS PARA LA EDUCACION PERMANENTE DEL PERSONAL DE SALUD

María Cristina Davini



Publicación Nº 19

ORGANIZACION PANAMERICANA DE LA SALUD
Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la
Organización Mundial de la Salud, 1989

© Organización Panamericana de la Salud, 1989

© Organización Mundial de la Salud, 1989

Las opiniones expresadas en este trabajo son de la exclusiva responsabilidad de la autora. Se autoriza la reproducción y traducción siempre y cuando se cite la fuente.

INDICE

	Página
INTRODUCCION	5
1. MODELOS Y OPCIONES PEDAGOGICAS PARA LA FORMACION DEL PERSONAL DE LAS INSTITUCIONES DE SALUD	7
1.1 Las opciones formativas	7
1.2 Los modelos pedagógicos	8
1.2.1 Pedagogía de la transmisión	9
1.2.2 Pedagogía del adiestramiento	11
1.2.3 Pedagogía de la problematización	13
2. LA METODOLOGIA ESTUDIO-TRABAJO PARA LA FORMACION PERMANENTE DEL PERSONAL DE LA SALUD	17
2.1 El trabajo como factor educativo	17
2.2 Problematización de la práctica como eje educativo.....	18
2.3 Aprendizaje-trabajo	20
2.4 Grupo-trabajo	22
2.5 Proceso intelectual-trabajo.....	24
3. EL PROGRAMA: APRENDIENDO EN SERVICIO	27
3.1 Programación institucional.....	27
3.2 Programación del estudio-trabajo	28
3.3 Cómo programar la enseñanza.....	31
REFERENCIAS	33
BIBLIOGRAFIA GENERAL	35

INTRODUCCION

El propósito de este documento, elaborado a solicitud de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), es la presentación de una línea pedagógica centrada en la metodología estudio-trabajo y destinada a la capacitación en servicio del personal de salud.

El ensayo procura contribuir a la construcción de un marco teórico referencial para dicha metodología, y ofrece orientaciones para su desarrollo. Estos aportes han sido organizados a partir de la reflexión sobre la práctica en diversas experiencias de formación profesional y en distintos ámbitos institucionales, en particular en el área de la salud. La línea pedagógica propuesta pretende ser de utilidad para:

- perfeccionar la calidad de los servicios a través de un ejercicio educativo permanente, comprometido con la práctica de trabajo y que busque una capacitación técnica inseparablemente unida a la reflexión crítica, tanto de los fundamentos teóricos que sustentan tales técnicas, cuanto de los procesos sociales envolventes que regulan los comportamientos de la población en materia de salud;
- mejorar la capacidad de respuesta frente a las cuestiones que el servicio plantea, estimulando en forma permanente la actitud reflexiva, la autonomía de pensamiento y la creatividad en la acción, de manera que los trabajadores se conviertan en protagonistas centrales de su formación;
- fortalecer el proceso de trabajo desde la óptica del equipo de salud, a través de un accionar que privilegie el avance colectivo-grupal antes que la competencia individual y que, fortaleciendo la identidad técnico-profesional de una categoría, colabore con la comprensión del equipo total del servicio;
- aumentar el grado de compromiso con la tarea y, consecuentemente, con la salud de la población, a través de un movimiento pedagógico profundo que, trabajando en forma integrada los procesos cognitivos y socioafectivos, produzca efectos en la transformación de las actitudes.

La metodología puede aplicarse en los siguientes campos:

1. Formación de personal de enfermería (enfermeros y auxiliares).
2. Transformación de empíricos en auxiliares y de auxiliares en enfermeros.
3. Educación continua del personal de salud.

En virtud de que se procura la utilización de la metodología descrita en talleres de formación de capacitadores, este documento adopta un lenguaje claro, sin desmedro del tratamiento teórico y orientación bibliográfica para su profundización. Por las mismas razones, su contenido se ha organizado en dos partes. Una de ellas intenta promover la reflexión sobre los modelos pedagógicos predominantes en la práctica formativa del personal de servicio en las instituciones de salud. Con esto se pretende, en primer lugar, cuestionar las prácticas docentes habituales y contribuir con la reducción del espontaneísmo en dicha práctica a través del análisis crítico de sus supuestos, de modo que la opción por alguno de los modelos sea más consciente. En segundo lugar, se busca encuadrar la metodología estudio-trabajo dentro del modelo pedagógico de la problematización, ampliando los fundamentos que sostienen la propuesta.

La segunda parte del documento desarrolla la metodología estudio-trabajo, tomando en consideración sus principios y sus ejes conceptuales, y desarrollando las estrategias para su implementación. Se presentan con tal objeto orientaciones y criterios organizativos de un programa de acción dirigido a la formación permanente de los trabajadores de las instituciones de salud.

1. MODELOS Y OPCIONES PEDAGOGICAS PARA LA FORMACION DEL PERSONAL DE LAS INSTITUCIONES DE SALUD

1.1 Las opciones formativas

La mayor parte de las veces, la práctica profesional que se realiza en los hospitales o en diversos centros de salud le deja al personal poco o ningún tiempo libre para la reflexión sobre sí misma, para realimentarse con nuevas fuentes de información o intercambiar experiencias. Por ello, las prácticas pedagógicas destinadas a la formación de recursos humanos se ven con frecuencia libradas a acciones ocasionales y discontinuas, o bien a la reproducción de procesos formativos anteriores. Esta situación pone en cuestión la propia práctica y su eficacia.

Es común escuchar que la verdadera formación es aquella que promueve el desarrollo personal, profesional y social de los sujetos, así como la autonomía de pensamiento y acción. Existe suficiente consenso al respecto, y para alcanzar esa finalidad se plantea la necesidad de que los trabajadores tengan dominio de su ciencia y de su técnica, y actúen con iniciativa propia y de manera reflexiva.

Se concuerda también en que la formación debe estimular el compromiso social con la salud de la población, la responsabilidad ética hacia la tarea, y la participación institucional. Los propósitos mencionados requieren la realización de una tarea de capacitación que desarrolle un comportamiento solidario y transformador, un sólido conocimiento profesional, y una actitud reflexiva frente a la propia práctica. No obstante, una rápida visión de las actividades de capacitación en servicio muestra una importante ruptura entre esos objetivos y las prácticas formadoras.

Sin desconocer los factores determinantes estructurales y las condiciones objetivas de trabajo que determinan la práctica del personal, es claro que existe un gran espacio de intervención pedagógica que aún no ha sido lo suficientemente explorado. Al menos debe aspirarse a que dichas intervenciones no contribuyan a reforzar aquellos condicionantes contextuales.

Es necesario explicitar claramente que:

- toda práctica pedagógica se asienta —de manera consciente o inconsciente— en determinados supuestos respecto del significado que tiene enseñar y aprender;
- toda acción pedagógica supone la opción —implícita o explícita— de un determinado modelo de enseñanza-aprendizaje;
- toda práctica de capacitación produce ciertos efectos, algunos

de ellos explícitamente buscados y otros implícitos, muchas veces no previstos o deseados.¹

Es útil reflexionar acerca de estas opciones pedagógicas, tanto en lo referente a sus supuestos como a sus efectos manifiestos y latentes. El presente texto pretende arrojar alguna luz en tal sentido. Su objetivo final es contribuir con la reducción del espontaneísmo, el mecanicismo y la falta de conciencia en la acción, y disminuir de ese modo las contradicciones entre las finalidades proclamadas y las prácticas.

1.2 Los modelos pedagógicos

Dentro del variado cuadro contemporáneo relativo a la teoría y práctica de la educación de adultos, la formación profesional y la capacitación en servicio del personal de salud, se distinguen tres modelos pedagógicos:²

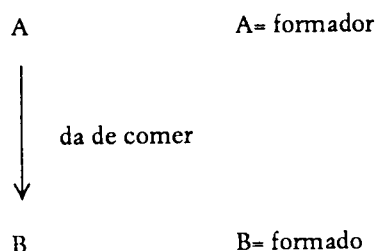
- pedagogía de la transmisión
- pedagogía del adiestramiento
- pedagogía de la problematización

Cada uno de ellos se apoya en hipótesis y supuestos fundamentales propios, y tiene estrategias de acción práctica y estilos de trabajo diversos. En última instancia, apuntan a distintos fines formativos y, al confrontarlos, pueden clarificarse sus diferentes aspectos. De hecho, los modelos aludidos no son nuevos, de manera que cada uno, en mayor o menor grado, posee una historia distinta y un origen particular, ya que fueron elaborados como respuesta a objetivos y proyectos de sociedad diferentes y, en el ámbito de la formación profesional, remiten a una discusión más amplia sobre la relación existente entre educación y trabajo. Aquí únicamente se presentarán los aspectos pedagógicos más significativos.

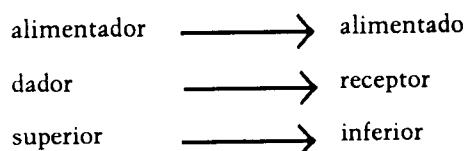
En los últimos tiempos, los modelos mencionados se vieron enriquecidos por la contribución de la investigación, la didáctica y la tecnología, generándose en consecuencia esquemas intermedios. Sin embargo, una depuración de sus aspectos fundamentales permite clarificarlos, de modo que las opciones pedagógicas que se realicen en la práctica sean más consistentes.

1.2.1 Pedagogía de la transmisión

Este modelo pedagógico puede simbolizarse como el modelo de la nutrición.³



Aquí la principal actividad recae en el profesor (A), mientras que el trabajador (B) es sustancialmente pasivo; su actividad se limita a la copia mental de las informaciones que le son presentadas. Pedagógicamente hablando, B tiene un gran número de oportunidades de limitar en forma considerable su actividad. La relación es del tipo:



Este esquema es el más difundido en las instituciones escolares, no solo para los primeros años de la infancia sino también durante la vida adulta. Más allá de las instituciones escolares formales, el modelo tiende a reproducirse y proyectarse en ámbitos formativos no escolares, tal como las instancias de perfeccionamiento en servicio de trabajadores de salud, al margen de la experiencia adquirida en el ejercicio laboral.

La tendencia a repetir este modelo en cualquier ámbito y para cualquier finalidad explica, en parte, por qué ha sido incorporado a la enseñanza desde la temprana infancia, representando así un modelo conocido, que otorga seguridad. Al parecer, el esquema resulta adecuado para introducir en las cabezas un número considerable de informaciones en un corto lapso. Sin embargo, como toda opción pedagógica, produce diversos efectos no buscados o implícitos que colocan en riesgo cualquier proceso de formación que pretenda modificar cualitativamente las prácticas de trabajo en los centros de salud.

La relación que se establece entre docente y enfermeros, técnicos, auxiliares, etc., es de dependencia. El resultado que arroja es el reforzamiento de la pasividad del personal. Sin duda la relación pedagógica es asimétrica; hay uno que sabe y otro que sabe menos. No obstante, con

este modelo generalmente se ignora lo que "sabe" el personal. La consecuencia es desconocer el saber de la experiencia que el trabajador posee y, por lo tanto, ignorar el propio servicio como fuente de conocimiento y de problemas.

El profesor es el que sabe, y está allí para resolver todos los problemas; la iniciativa del que aprende se ve, pues, muy reducida. Al fomentarse la pasividad y la dependencia, se margina su creatividad. La relación que se establece es de individuo a individuo (profesor-alumno), rompiéndose la estructura del grupo como unidad de interacción y aprendizaje. Ciertos profesores que enmarcan su enseñanza en este modelo, introducen alguna "técnica grupal", pero, en realidad, este momento de la enseñanza acaba siendo un intervalo para amenizar la clase; se resuelven ejercicios según la enseñanza "bajada", se comenta lo que fue enseñado, se plantean ejemplos sobre el modelo principal, etc., después de lo cual se retoma la metodología clásica.

Se decide desde afuera de la práctica del servicio de salud lo que los distintos trabajadores "deben saber". Al ser el curso una instancia seleccionada por los docentes con prescindencia del análisis colectivo-grupal de los problemas de la práctica, el proceso de trabajo queda "afuera" del curso, y a este lo deciden los que "saben".

Se produce así la ruptura entre teoría y práctica. Solo se apela a la actividad práctica para aplicar las nociones impartidas en el curso. Esto corresponde al modelo deductivo, en el cual la teoría antecede a la práctica, quedando esta última como mero campo de aplicación y no como fuente de saber. De este modo el conocimiento viene "listo" y tiene "tamaño"; se organiza generalmente en número de horas de clase en las que se supone que cualquier ser "inteligente" asimila la información. Este paquete listo, generado al margen de la práctica y reflexión colectiva de los trabajadores de los centros de salud, tiende a producir la abdicación de la necesidad de pensar, ya que únicamente es necesario retener la información que después será evaluada.

El papel del docente queda definido como de autoridad y control. Luego de impartir la enseñanza, pasará a verificar si los agentes "acumularon" la información o si la aplican en la práctica. El conocimiento que se transmite fue procesado en otro contexto y en otros centros de decisión. Se evita de esa manera la construcción del conocimiento desde los participantes, a partir de sus problemas concretos.

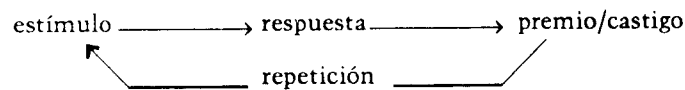
El saber impartido se presenta como incuestionable, y se parte de la ilusión de su neutralidad y eficiencia para enfrentar cualquier problema, institución o agentes. La enseñanza se efectúa principalmente a través de la palabra y, en general, se basa en los códigos lingüísticos "elaborados" del docente o de la "ciencia". Cuando se dirige a trabajadores con escasa formación académica, es común observar que se ignoran los códigos lingüísticos del "saber práctico", produciéndose una verdadera fractura en la comunicación.

Este modelo de enseñanza es de corte intelectual (especialmente se dirige a la memoria) y en él la afectividad no tiene lugar. Cuando la misma se manifiesta, lo hace de manera parasitaria, ligada a la admiración por el profesor, o convertida en agresividad o resistencia a su figura. Muchas veces la resistencia se expresa a través del olvido de lo enseñado o de la repetición de las fórmulas sin integrarlas posteriormente a la práctica del servicio.

Si el objetivo es transformar el servicio y aumentar el compromiso social con la salud de la población, o modificar actitudes en la práctica profesional, el modelo pedagógico descrito se revela como muy poco fértil. No es suficiente incluir "cursos" y "conferencias" de este corte para lograr tales objetivos. Sin embargo, es necesario explicitar que el camino no consiste en "eliminar" la palabra autorizada de un docente o especialista. Lo que se requiere es repensar su función e inserción dentro de un proceso pedagógico más amplio que reestructure su significación, de modo que las informaciones que se incorporen redunden positivamente en la consecución de aquellos objetivos.

1.2.2 Pedagogía del adiestramiento

El segundo modelo puede ilustrarse perfectamente con el ejemplo del reflejo condicionado usado para el adiestramiento en comportamientos mecánicos:



Se trata de un tipo de enseñanza individualizado, calcado del modelo de entrenamiento industrial, y su objetivo es lograr la eficiencia.⁴ En general sigue los siguientes pasos:

a) Estudio de la tarea: para ello, el trabajador recibe una hoja que detalla lo que hay que hacer, con dibujos, gráficos, ilustraciones, etc.; otra hoja de operaciones que dice cómo hacer; otra de informaciones tecnológicas que señala con qué hacer y (a veces) una cuarta de informaciones adicionales que indica por qué hacer. Cada nueva tarea es semejante a la anterior, no presentando más de dos operaciones nuevas.

b) Demostración de la tarea: la realiza el instructor. En algunos casos, se utiliza el sistema de videotapes que el trabajador puede ver individualmente cuantas veces quiera.

c) Ejecución de la tarea: cada "aprendiz" se ubica en su puesto de trabajo. Durante el tiempo en que ejecuta la tarea, él es responsable por la máquina o instrumental. Sigue una guía preestablecida aprobada por el instructor (que tiene a su cargo un número reducido de aprendices).

Con el transcurso del tiempo, el “aprendiz” es inducido a desprenderse de la guía, una vez que se supone que ha internalizado todas las operaciones que la tarea requiere.

d) Evaluación de la tarea: esta etapa no es en realidad una cuarta fase, sino algo que ocurre permanentemente. El instructor corrige cuando el trabajador yerra, y lo induce a autoevaluarse en cuanto a su práctica, al uso de las herramientas o instrumental, a la limpieza rigurosa de las máquinas, a su rapidez, etc., buscando la perfección de la tarea, puntualidad y responsabilidad. El error es visto como algo negativo que hay que eliminar.

Sin aplicar materiales elaborados y sin respetar cada “paso” de la secuencia, este modelo se aplica con frecuencia en la capacitación en servicio del personal de la salud. Por ejemplo, dentro del área de enfermería es común que los docentes hagan demostraciones de distintas técnicas y procedimientos (esterilización de materiales, conservación de vacunas, desinfección de ambientes de trabajo, asepsia de heridas, atención a embarazadas, etc.) sin que se explique ni indague sobre el porqué de los mismos.

Reducida cada práctica a una “técnica” sin conocimiento de los fundamentos científicos que la justifican y sin articulaciones entre sí, el trabajador se ve limitado a repetir cada operación demostrada “hasta adquirir destreza en su manejo”. Al no adueñarse de fundamentos, el trabajador se muestra incompetente para resolver las distintas situaciones que le plantean el servicio y los pacientes que, a diferencia de la máquina, presentan desafíos constantes.

Al igual que en el caso del modelo de la transmisión, en este se refuerza la dependencia del trabajador respecto del profesor, debiendo acudir a él ante cada caso que presente diferencias respecto del ejercicio inicial. Del mismo modo, la unidad de relación pedagógica es individuo-individuo, rompiendo —aún más abruptamente— la estructura del equipo de trabajo.

Lo intelectual, ligado a la conformación de automatismos, es escasamente estimulado. La instancia afectiva, ligada a la valoración (premios/castigos) de los comportamientos individuales, es reducida al punto mínimo. En general, el modelo estimula la competencia entre los sujetos. Como enseñanza utilitarista, solo enseña lo mínimamente necesario y no desarrolla la iniciativa y creatividad, sino la precisión y la rapidez. Asimismo, no comparte la visión del proceso de trabajo como un todo, y mucho menos de la institución donde se realiza y de los destinatarios de la acción. El proceso de trabajo es fragmentado en tareas aisladas o específicas, la institución es neutralizada (o, en todo caso, se presenta en forma latente bajo las consignas de puntualidad y eficiencia) y los destinatarios de cada tarea atomizada son más las máquinas/instrumental que los pacientes o la comunidad. La teoría es nula, y la práctica, el campo de la repetición a partir de las consignas recibidas.

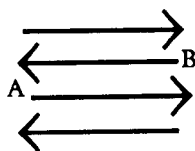
Este modelo de entrenamiento se ha extendido a diversos ámbitos educativos, incluyendo las instituciones escolares, tal como lo revela la profusa literatura dedicada a la formación de docentes. Alcanzó un desarrollo importante merced al apoyo de los métodos de enseñanza individualizada, instrucción programada y por competencias, y enseñanza por módulos, producidos a partir de la psicología conductista, cuya expresión más clara es la obra de Skinner.

La metodología del adiestramiento, útil para ciertos aprendizajes mecánicos tales como desarrollar habilidades motoras (por ejemplo, aplicar inyecciones), utilizada como paradigma de todos los procesos de formación de los trabajadores, representa un entrenamiento adaptativo y alienante. Al trabajador le está vedado comprender el proceso, y las relaciones de trabajo y el contexto socioinstitucional, en virtud de estar en contacto exclusivamente con las tareas fragmentadas que debe realizar. Por último, él no es más que la prolongación del instrumental, su relación es sobre todo con él y difusamente con un supervisor al que debe obedecer.

Esta pedagogía contribuye más con el logro de eficiencia técnica en tareas mecánicas específicas que con la transformación del proceso de trabajo. Sin embargo, las características del trabajo en el ámbito de las instituciones de salud en relación con el paciente y la comunidad, hacen que el tipo de técnica que pueda ser sometida a este tratamiento pedagógico sea muy reducida. Cada paciente es una singularidad y la institución trata con seres humanos. Es más importante la comprensión global y la capacidad de interacción humana que la manipulación de aparatos.

1.2.3 Pedagogía de la problematización

La idea del tercer modelo puede encontrarse en el esquema de la catálisis química. Los alumnos se convierten en el soporte principal de la formación y en fuente privilegiada de conocimiento. El docente es más un estimulador, orientador y catalizador que un instructor.



Esta acción de formación puede entenderse de dos maneras:

B: posee todo dentro de sí, pero lo ignoraba y va a redescubrirlo en una situación mayéutica. O bien,

B: no tiene ese saber todavía dentro de sí, pero cuenta con la posibilidad, sobre todo si se le facilitan los pasos, de descubrir por sí mismo, a través de la reflexión y la elaboración, el saber que se desea que adquiriera.

A este tipo de enseñanza reservamos el calificativo de "formación en profundidad". No se trata de una transmisión de conocimientos que interesa solamente a las áreas intelectuales de la personalidad, sino de una interacción de experiencias entre los sujetos que hace entrar en juego tanto el nivel consciente de sus conocimientos como la afectividad y la psicología profunda. El fin último perseguido es una modificación profunda de las actitudes ligada a un enriquecimiento en los conocimientos. Esta línea pedagógica tiene orígenes muy antiguos, puesto que un principio de ella se encuentra en la mayéutica socrática.⁵ Los tiempos modernos la han visto constituirse a través de diversas corrientes de la pedagogía activa, la pedagogía de diagnóstico, los grupos operativos, el desarrollo de comunidades, las pedagogías participativas, las corrientes contemporáneas de educación de adultos, las corrientes humanistas. En América Latina ha alcanzado una configuración importante en la obra de Paulo Freire.⁶

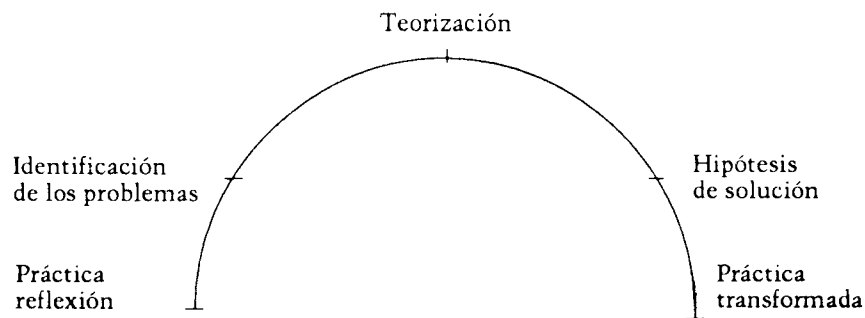
Las características centrales de esta pedagogía muestran puntos de interés para la formación de los trabajadores de los servicios de salud. Su punto de partida es la indagación sobre la práctica entendida como la acción humana y profesional dentro de un contexto social e institucional. El camino de la indagación es la pregunta, por lo que también se ha dado en llamar "pedagogía de la pregunta": ¿cómo hago? ¿Qué dificultad encuentro cuando lo hago? ¿En qué situación lo hago? ¿Por qué lo hago de esta manera?

El pensar la práctica no debe ser un acto individual sino colectivo. Esto implica contextualizar el pensar reuniendo los aportes individuales en el pensamiento del grupo. El co-pensar cooperativamente y la discusión solidaria lleva a detectar los problemas del equipo de trabajo.

La identificación de los problemas de la práctica representa un punto fundamental. Hay que avanzar distinguiendo los problemas subjetivos (sentidos como tales, pero que permanecen en el plano superficial o individual), de los objetivos, que son los determinantes de la situación del equipo. En este momento, la constante pregunta del docente-orientador debe ayudar al grupo a discriminar unos de otros para avanzar prioritariamente sobre los segundos.

Una vez detectados los problemas, se avanza en la búsqueda de fuentes de información para comprenderlos y profundizarlos. Este es el momento de la reflexión teórica. En esto, la pedagogía de la problematización se separa radicalmente de las pedagogías que dicotomizan la teoría de la práctica o que ignoran la práctica. La teoría llega, aquí, para iluminar los problemas de la práctica detectados por el grupo. A través de la reflexión teórica, se elaboran hipótesis de solución al problema. Una

vez más la teoría aparece efectivamente comprometida con la solución/ transformación de la práctica. Finalmente las hipótesis de solución son probadas en la práctica verificando su adecuación para la resolución del problema y la modificación de dicha práctica. El camino recorrido puede graficarse de la siguiente forma:



Conviene destacar algunos aportes de esta línea pedagógica para la capacitación del personal de los servicios:

- Se muestra más fecunda para la transformación efectiva del trabajo y de las instituciones. El diagnóstico inicial está dirigido al compromiso con la modificación de las prácticas y actitudes.
- Permite generar nuevos conocimientos puesto que el grupo, al reflexionar, indagar y buscar información apropiada para el problema y el contexto en que se actúa, evita la transferencia indiscriminada de "soluciones" generadas en otros contextos y en otros centros de poder, y se mantiene activo.
- Integra lo individual a lo grupal, institucional y social en la definición de los problemas.
- Trabaja con lo intelectual y lo afectivo indisolublemente, fortaleciendo el compromiso social y profesional.
- Desarrolla la conciencia del grupo, contribuyendo a afianzar la identidad de la categoría profesional.

Sin embargo, el enfoque presenta algunos requerimientos y desafíos. Uno de ellos es estimular un ámbito participativo en las instituciones y una buena integración docente/asistencial alrededor de los principios pedagógicos del método. Otro se refiere a la organización de la capacitación como proceso pedagógico continuo y sistemático sobre el conjunto de los conocimientos teóricos y técnicos de un determinado grupo profesional. Esto requiere una programación que, concebida en forma participativa, otorgue un tratamiento específico a dichos conocimientos o contenidos de la enseñanza.

Algunas experiencias realizadas, por no considerar este último aspecto, han vaciado notablemente su poder formativo, limitándolo a en-

señanzas ocasionales o a organizar grupos de reflexión sin llegar a apropiarse de los conocimientos científicos que fundamentan las prácticas y dan autonomía efectiva al trabajador.

2. LA METODOLOGIA ESTUDIO-TRABAJO PARA LA FORMACION PERMANENTE DEL PERSONAL DE LA SALUD

2.1 El trabajo como factor educativo

El punto de partida para sistematizar un marco referencial teórico sobre la metodología estudio-trabajo es abordar este último como factor educativo.

El encuadre de esta reflexión es de orden pedagógico y didáctico, a fin de que oriente el desarrollo de programas de formación permanente del personal de la salud. Sin embargo, más allá de este recorte, tal vez puedan brindarse algunos elementos que ayuden al debate más amplio y global sobre la relación "trabajo-educación", o colaboren en la reflexión acerca del divorcio que se observa en los programas de educación formal entre el "proceso educativo" y el "proceso de trabajo".

Sin dejarnos seducir por estos debates fundamentales y, al mismo tiempo, sin ignorarlos, centraremos el enfoque en la capacitación en servicio.

En primer término, cabe señalar que no basta acercar programas formativos a las instituciones de trabajo para estar en presencia del método estudio-trabajo. Tal vez influidos por el modelo escolar hegemónico (propio de la educación formal), muchos programas incluyen cursos y conferencias dictados en ámbitos laborales con total falta de compromiso respecto a los procesos efectivos del trabajo (tal como lo hacen las instituciones académicas).

El esquema pedagógico subyacente en estos programas corresponde a los modelos deductivos propios de la pedagogía de la transmisión. En ellos, un docente/especialista expone una amplia gama de informaciones, conceptos y teorías al auditorio. La expectativa es que el personal aplique en su práctica (a través de mecanismos desconocidos) lo que "aprendió" a lo largo de la conferencia/curso. Los participantes más esclarecidos desarrollan algún diálogo con el conferencista y, dependiendo de la duración del curso, se introducen ciertas técnicas grupales, mucho más para distender la atención que para cambiar el curso del proceso. La práctica y modalidades reales de trabajo son ignoradas o solo se las cita para ejemplificar. Trabajando exclusivamente sobre la dimensión cognitiva, los efectos sobre la modificación de actitudes son marginales o nulos. Por último, al tratarse de cursos esporádicos de duración delimitada, no alcanzan a tener incidencia en la transformación de las modalidades de trabajo y en la institución como un todo. Queda claro que en estas intervenciones formativas, el trabajo no constituye una dimensión educativa.

Otras acciones, tomadas de la pedagogía del adiestramiento, han decidido aproximarse más al proceso de trabajo. Ampliamente desarro-

lladas en el entrenamiento industrial, aunque también en las instituciones de salud, estas acciones fragmentan y reducen el proceso de trabajo a un gran número de técnicas específicas, y organizan una verdadera capacitación con el fin de lograr "eficiencia". Si bien logran más impacto en los comportamientos que el modelo anterior, destruyen la complejidad del proceso laboral, refuerzan la subordinación y dependencia en las relaciones de trabajo, eliminan la iniciativa y autonomía de criterio, aumentan la competitividad entre el personal y alienan al trabajador del producto y del sentido social de su labor. De acuerdo con este enfoque, el trabajo es concebido como "fuerza de trabajo". Limitados al adiestramiento técnico, se escamotean al trabajador los conocimientos científicos que fundan su técnica e, ignorando su significación, "vacían" el proceso de trabajo, reduciendo con ello su valor educativo.

Frente a este panorama, el estudio-trabajo que aquí se propone representa una ruptura. El trabajo a que se hace referencia obedece a una conceptualización cualitativamente distinta. La concepción que sustenta y alimenta la metodología estudio-trabajo presupone que el trabajo es el ámbito de creación y recreación de la existencia humana; es la acción que impulsa, regula y controla sus intercambios con la naturaleza, la sociedad y sus propios productos.

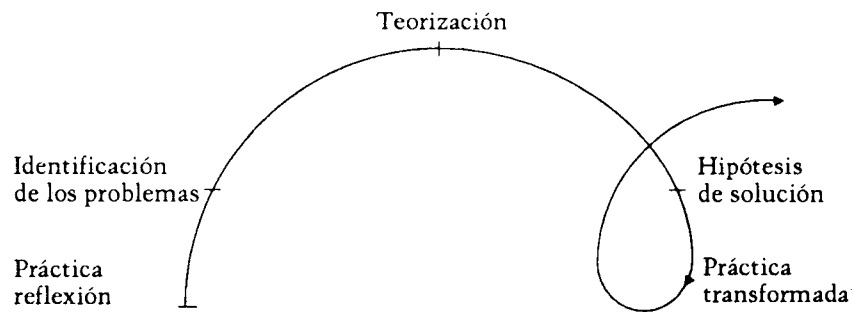
Por la acción del trabajo el hombre modifica al medio y a sí mismo. Es precisamente en este punto donde radica el valor educativo del trabajo, si concebimos la educación como un movimiento de transformación del sujeto que, transformándose, transforma su entorno y viceversa. En la unidad de educación y trabajo, el hombre construye la sociedad y la cultura.

Sin embargo, este movimiento y este hombre no son entidades abstractas, sino adultos concretos que trabajan en instituciones concretas. En ellas los adultos adquieren su experiencia, modelan las instituciones y son modelados por ellas. Esta dinámica, esta experiencia directa, es la que se pretende rescatar en la metodología estudio-trabajo. Dicha metodología se inscribe, entonces, en las teorías y prácticas críticas de la educación de adultos y en las recomendaciones internacionales que expresan la necesidad de revalorizar la experiencia y cultura de los trabajadores, considerando el trabajo no como un factor meramente instrumental, sino como fuente y productor del conocimiento y ámbito de realización social y personal, a través de la transformación de las instituciones. Desde esta perspectiva, el trabajo se expresa como factor educativo.

2.2 Problematicación de la práctica como eje educativo

Los ejes de integración entre la práctica del trabajo y el proceso formativo se constituyen a través de los problemas de la práctica. A partir de la identificación de los problemas, se avanza en el proceso reflexivo

hacia la teoría, para arrojar nueva luz en la comprensión del problema y elaborar las hipótesis de solución que serán luego contrastadas en la práctica.



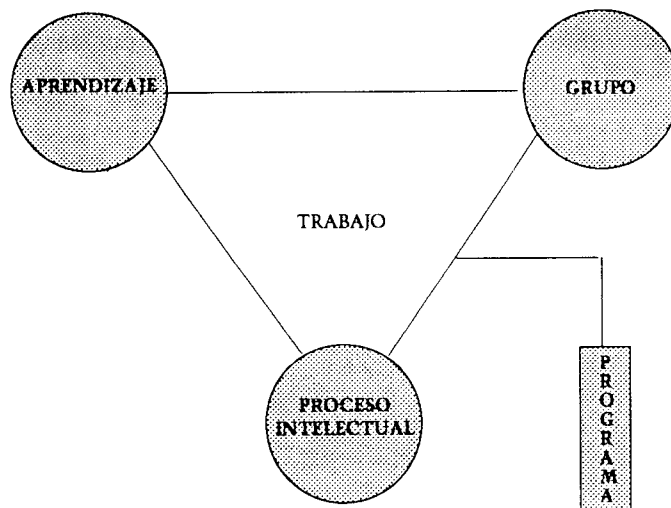
Mediante la integración teoría-práctica la metodología estudio-trabajo se separa radicalmente de: 1) las formas académicas que dicotomizan la teorización de la acción, y 2) las formas de entrenamiento que producen una ruptura entre el proceso de trabajo y el conocimiento científico que lo sustenta, concibiendo a la práctica como una acción "ciega".

La práctica es, así, tomada como fuente y fin de la reflexión y de la indagación, y la teoría será convalidada en tanto produzca la transformación deseada; caso contrario, la teoría se retomará constantemente, revisando las hipótesis de solución y la definición misma de los problemas. De modo que el proceso no debe ser visto como lineal, sino como un camino con idas y vueltas, avances y retrocesos, tanteos y ensayos, no hechos al azar, sino guiados por el pensamiento. La metodología estudio-trabajo se inscribe entonces dentro de la línea pedagógica de la problematización o de la pregunta, trabajando en forma unida la dimensión del conocimiento y la transformación de las actitudes.

Dentro de dicha línea, sin embargo, esta metodología guarda sus especificidades, ya que se trata de desarrollar la capacidad de autogestión del grupo y, al mismo tiempo, su formación profesional. Por ello, se pondrá especial énfasis en la apropiación por parte del personal del contenido científico-técnico de su trabajo, y se alternarán períodos de trabajo grupal con períodos de trabajo individual para realimentar la integración de la teoría a su práctica de trabajo.

Las categorías centrales en que se asienta la metodología son:

- Aprendizaje-trabajo
- Grupo-trabajo
- Proceso intelectual-trabajo



El gráfico muestra la integración de las categorías en forma de red conceptual. De ella se derivan los criterios para la organización de un programa de capacitación que se constituye en un instrumento de acción.

2.3 Aprendizaje-trabajo

De acuerdo con una definición ya clásica, se habla de aprendizaje cuando se observa un cambio más o menos estable en el comportamiento. Todo cambio significa el "pasaje" de un estado anterior a uno nuevo y cualitativamente distinto. No se trata de un mero agregado cuantitativo, sino de una transformación que se verifica en el comportamiento. Para que el cambio se opere de manera efectiva, debemos considerar los tres elementos fundamentales que conforman una situación de aprendizaje: información, emoción y producción.⁷

La información es un factor clave en el aprendizaje. Los sujetos del aprendizaje no pueden avanzar, y mucho menos dar un salto cualitativo en su comportamiento, si no cuentan con informaciones que les permitan ampliar su conciencia en torno de un problema. Esta ampliación supone pasar de una conciencia limitada, cargada de contradicciones y lagunas, a otra cada vez más plena, donde se profundiza el problema y se lo comprende en su totalidad, incluyendo el análisis del contexto social donde el mismo aparece. Entonces, la forma en que se manipule la información representa una de las cuestiones clave de esta didáctica. La información no se suministra a un sujeto pasivo sino a un ser activo

que participa de su formación. Esta participación supone el segundo elemento: la emoción.

La afectividad es movilizadora desde el comienzo, en la medida en que el sujeto se siente protagonista de los desafíos del aprendizaje. El análisis de los problemas, obstáculos y logros de su propia práctica y del contexto en el que realmente participa, es un motor inagotable.

Así, la afectividad aparece en algunos momentos en una dirección pasiva, cuando es "golpeada" por la información, y en otros se manifiesta en una dirección activa, motorizando la búsqueda de información. Este vaivén corresponde a la necesaria ruptura del equilibrio, sin la cual la información obtenida es "letra muerta". Dicha ruptura se expresa en el sentir y descubrir la inadecuación del comportamiento y de las nociones actuales y la urgencia, vivida por el propio sujeto, de encontrar explicaciones y comportamientos diferentes.⁸ Cuanto menos advierta el adulto trabajador los obstáculos y limitaciones de su propia práctica, más conformismo habrá, menos se apropiará de nuevos saberes y menos ampliará su conciencia.

El tercer elemento fundamental del proceso de aprendizaje es la producción. Hablamos de producción no como repetición de informaciones (pedagogía de la transmisión) ni como aplicación mecánica de técnicas (pedagogía del adiestramiento). La producción implica la síntesis de la información y de la afectividad para construir nuevos comportamientos en un contexto de trabajo determinado; significa acción efectiva en la transformación de sí y del entorno. La denominación de producción implica también la factibilidad de creación de nuevos conocimientos apropiados para el contexto específico y los problemas concretos. La posibilidad de producción que se desencadena en este proceso de estudio-trabajo es insospechada y evidencia la potencialidad y creatividad que existe en cada trabajador.

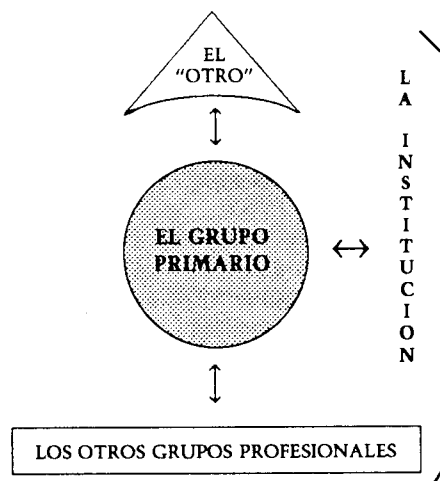
De ahí que el aprendizaje no es solo la asimilación de informaciones, sino la posibilidad de usarla, transformarla y recrearla, motorizando así la búsqueda constante de nuevos aprendizajes. Por ello puede afirmarse que la verdadera enseñanza promueve un aprendizaje continuo.

Es importante reafirmar que el proceso no es lineal, sino que se mueve en una dinámica espiralada. Ello supone indefectiblemente avances y retrocesos, idas y vueltas, momentos de lentitud y de progreso, de vacío y de satisfacción. El coordinador-docente del grupo deberá tener conciencia de ello, evitando dejarse invadir por la ansiedad de palpar los cambios. Esto, generalmente, obedece al inmediatez en el que hemos sido formados.

Es necesario respetar los tiempos del grupo.⁹ A veces se debe profundizar en los momentos "depresivos", otras se requiere proveer nuevos estímulos para despegar y avanzar. Por ello, el coordinador-docente debe ser un buen observador, aceptar los obstáculos y errores de los demás y los suyos propios; en definitiva, él también aprende junto con el grupo.

2.4 Grupo-trabajo

El grupo es el motor de la reflexión-acción, la unidad operativa del proceso pedagógico. En primera instancia, tenemos el grupo como categoría profesional: el grupo de los enfermeros, de los radiólogos, de los médicos, de los laboratoristas, etc. Más allá de ellos, como telón de fondo, se encuentra el "equipo" ampliado de trabajo: el resto de las categorías profesionales que no están allí participando, pero que comparten y dividen con el grupo primario la actividad laboral cotidiana.



Los "otros" no están "allí", pero lo estarán simbólicamente en el discurso y la conciencia del grupo primario, como también lo estará la institución como ámbito de trabajo. El comportamiento del grupo va a ser el resultado de la estructura de las interacciones puesta en juego en los sujetos.

La definición de los problemas de la práctica de trabajo envolverá al mismo tiempo dos aspectos estrechamente vinculados a la dinámica institucional:

- la práctica profesional, entendida como el conjunto de saberes y acciones técnicas propias de una determinada categoría;
- la práctica social, entendida como el conjunto de interacciones socioinstitucionales propias del equipo de salud.

La reflexión inicial encontrará imbricadas ambas dimensiones del problema, y la teorización progresiva colaborará para discriminarlas y verificar sus conexiones. Esto se presenta como una estrategia valiosa para avanzar en la búsqueda de los fundamentos (el porqué) de la práctica profesional, fortalecerla y consolidar su identidad a través de su

ciencia y su técnica, así como para mejorar en la comprensión del "otro" en el sentido del "equipo de trabajo", colaborando en su redefinición y reordenando los circuitos de comunicación.

Las formas académicas que dicotomizan la teoría y la práctica trabajan fundamentalmente sobre el primero de los aspectos e ignoran u ocultan el segundo, disminuyendo de modo considerable su eficacia transformadora. En cuanto al funcionamiento del grupo, se identifican tres momentos:

El primer momento puede llamarse de indiscriminación. "Los objetivos del grupo aparecen confusos y la tarea no está clara. Las conceptualizaciones son muy difusas y no se pueden diferenciar los problemas [...] la participación de los miembros está basada en una perspectiva individual y no grupal, referida a sus experiencias anteriores (y no del presente) o con relatos que aparecen 'en el aire' o desorganizados [...] es frecuente que aparezca lo que se suele denominar 'técnica del banquillo': la referencia a 'otro' grupo ausente y 'culpable' de los problemas."¹⁰ Este momento tiene un alto valor, puesto que es catártico y de apertura, a pesar de la incoherencia de la organización. El coordinador-docente lo es porque así se presentó formalmente, pero aún no lo es efectivamente hasta que el grupo lo reconozca como tal.

Entretanto, debe observar mucho para conocer y comprender la problemática y características del grupo. Sin embargo, también aquí desempeña un papel activo. Debe proponer preguntas, indagar más sobre ciertas intervenciones de los participantes, anotar lo que surge en las intervenciones, hacer "señalamientos" u observaciones en forma de pregunta o duda acerca del diálogo, marcar las probables contradicciones, etc.

Asimismo, debe procurar que todos tengan posibilidad de hablar, y evitar las polarizaciones. Pueden utilizarse algunas estrategias como la dramatización o técnicas de simulación. Anotar las síntesis o núcleos de las intervenciones ayuda a objetivar los aportes y permite analizarlos posteriormente con más distancia.

El segundo momento puede denominarse de discriminación y diferenciación. Comienza a despuntar la tarea y se van definiendo los roles básicos del coordinador y de los integrantes del grupo. Clasificar los problemas presentados en la fase anterior e identificar sus relaciones ordena el panorama y ayuda a definir la tarea.

Los problemas resultantes deben priorizarse de acuerdo con los criterios que se establezcan y con la índole de la tarea pedagógica. Es importante distinguir los problemas básicos que pueden y deben ser corregidos desde la propia práctica colectiva, de los secundarios o personales.

Mientras que en el primer momento priva la confusión, en el segundo son visualizables los miedos al cambio (miedo al ataque: ¿debo cambiar?, y miedo a la pérdida: la situación desconocida). A esta altura también suelen aparecer determinados liderazgos positivos que ayudan a estructurar el grupo.

El tercer momento es el de síntesis: el grupo en pleno funcionamiento comienza a ordenar los problemas y subproblemas, a profundizar el conocimiento, a buscar fuentes de información y producir experiencias integradoras.¹¹ En esta etapa la participación del coordinador, que organiza la enseñanza y el aprendizaje, es también activa. Ahora el líder del grupo es la propia tarea. Se está ya en condiciones de organizar instancias alternadas de "concentración y dispersión". El grupo está constituido y pueden programarse períodos de trabajo y análisis grupal (concentración) y períodos de estudio-experimentación y trabajo individual (dispersión) que serán retomados en las siguientes reuniones grupales.

2.5 Proceso intelectual-trabajo

Con la metodología propuesta, el proceso de capacitación científico-técnica avanza de manera indisociable con la estimulación del pensamiento reflexivo sobre su propia práctica y sobre los factores socioinstitucionales envolventes. En este sentido, se procura el desarrollo constante del pensamiento, de la actitud investigativa y de la creatividad en las soluciones para alcanzar la autonomía profesional en la acción. Para ello, el trabajador de la salud irá profundizando nuevos conocimientos que sistematicen y den sentido a su práctica e irá desarrollando comportamientos cognitivos cada vez más complejos. Estos se irán traduciendo en la capacidad para desprenderse del contexto inmediato y avanzar hacia generalizaciones progresivas con predominio de la comprensión de relaciones. En este pensamiento se distinguen las causas de los efectos, posibilitando la elección racional de los principios y métodos de acción que desarrollará en su práctica.

Como punto de partida, es necesario "desatar la palabra" para desencadenar el pensamiento. En los grupos de aprendizaje es común observar que algunos adultos tienen dificultades para "atreverse" a expresar su pensamiento por temor a la censura. En consecuencia, es fundamental crear estímulos para que estos participantes se expresen, valoren sus propios puntos de vista y comprendan que también les está permitido errar. Más aún, de acuerdo con esta metodología el error es productivo, puesto que a partir de él pueden detectarse los obstáculos para el aprendizaje y orientarse el proceso de pensamiento.

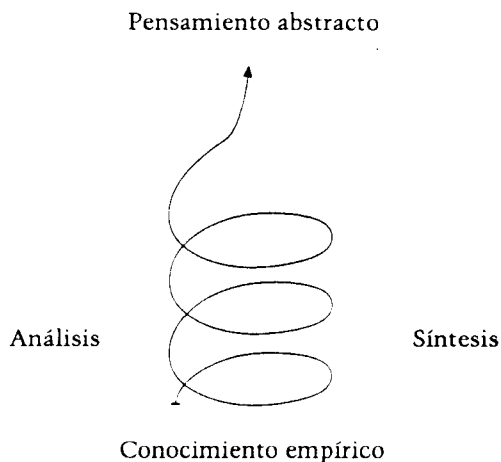
La comprensión del pensamiento como proceso presupone concebirlo como actividad del sujeto que influye sobre el mundo objetivo y sufre, a la vez, la influencia de este último. El pensamiento es un proceso debido precisamente a que constituye una interacción ininterrumpida entre el hombre y el objeto, problema o situación. Cada acto de pensar modifica la correlación sujeto-objeto y provoca un cambio en la situación problemática, que da origen a un nuevo movimiento del pensar. Pero, para el pensamiento, la realidad objetiva no solo radica en el

aspecto concreto inmediato de una actividad dada, sino también en el sistema de conocimiento (ideas) socialmente elaborado que halla su expresión objetiva en la palabra y que se presenta al individuo, asimismo, como una determinada realidad objetiva.

Es un rasgo específico del pensamiento el hallarse en una relación de influencia recíproca con dicha realidad objetiva. Todo acto del pensar constituye un encuentro, una interacción de influjos mutuos entre el sujeto y el contenido objetivo que se pone de manifiesto en el transcurso de dicho acto. El proceso entero del pensamiento se nos da como una serie de influencias recíprocas o "encuentro" entre el sujeto y la realidad objetiva. Cada nuevo encuentro somete a pruebas los resultados de los anteriores y da un nuevo paso adelante.

La definición del pensamiento como proceso carece de contenido si no se puntualiza en qué consiste dicho proceso. Es ante todo un movimiento constante entre un análisis y una síntesis, de los que gradualmente se derivan la abstracción y la generalización. El análisis permite descomponer y diferenciar las partes del problema y, a medida que avanza, se recompone el todo, estructurando una nueva síntesis. Por ello, análisis y síntesis son movimientos complementarios del proceso de pensamiento.

Ahora bien, el análisis y la síntesis, en general, no son procesos exclusivos del pensamiento abstracto; son denominadores comunes de todo proceso de cognición. Los hallamos no solo en el pensar abstracto, sino, además, en el conocimiento empírico. Por su condición de denominadores comunes de los distintos grados de conocimiento, en el análisis y la síntesis se manifiesta la unidad de todo proceso de cognición.



El análisis se inicia abarcando el campo entero de la situación problemática. A medida que progresa, va dejando de lado las zonas y aspectos

tos del problema que no resultan esenciales a la solución, que no conciernen a la naturaleza de la cuestión que se ventila. De esta manera, el análisis se va concentrando en un radio de acción cada vez más reducido y más directamente vinculado al problema que se resuelve. Tiene al principio un carácter extensivo y poco a poco se va haciendo intensivo, merced a graduales síntesis parciales del problema.

Al mismo tiempo, ambos procesos se presentan bajo formas distintas en los diferentes estados del conocimiento. De ello resultan, pues, diversas operaciones intelectuales, que varían a medida que se avanza en la comprensión del problema. Ellas son:¹²

OPERACIONES BASICAS

- enumerar-describir
- comparar-distinguir
- clasificar-definir

OPERACIONES DE RELACION

- identificar aspectos y puntos de vista-identificar contradicciones
- ubicar en el espacio-ubicar en el tiempo
- identificar regularidades
- buscar leyes, principios y teorías

OPERACIONES LIGADAS A LA ACCION

- explicitar valores y principios que guíen la acción
- determinar objetivos
- seleccionar métodos y medios
- controlar los resultados

La discusión y análisis grupal de los problemas, así como el aporte indelegable de la información, son factores fundamentales para este fin. Construyendo solidariamente el conocimiento se brindan las condiciones para cultivar metódicamente la inteligencia y desarrollarse en su medio en forma activa y racional.

3. EL PROGRAMA: APRENDIENDO EN SERVICIO

Al desarrollarse en el ámbito de la educación no formal y fundamentarse en una dinámica participativa, el estudio-trabajo tiene la posibilidad de soslayar el formalismo y burocratismo de las programaciones convencionales. Ello permite la flexibilidad, creatividad y corrección continua de las acciones.

Sin embargo, la riqueza de las experiencias de enseñanza-aprendizaje dentro de esta propuesta metodológica de estudio-trabajo, no debe dejarse librada al azar o al inmediatez. Todo grupo, desde el momento en que se constituye, tiene una tarea que connota esfuerzo, trabajo y dedicación orientada a un fin. Esto coloca al docente-coordinador ante un horizonte abierto de posibilidades y acciones concretas conducentes al logro de dicha tarea. Para cooperar con el desarrollo de la misma y la resolución de los problemas es conveniente establecer un programa de acción.

Esta programación se constituye en un instrumento de trabajo que viabiliza el proceso de aprendizaje y organiza la práctica. En la programación, se distinguen dos instancias complementarias: 1) la programación institucional, 2) la programación del proceso de estudio-trabajo. Ambas se apoyan mutuamente para la efectividad del proceso y poseen fuertes componentes pedagógicos.

3.1 Programación institucional

En el estudio-trabajo los programas de formación no se imponen, sino que surgen a través de un proceso de reflexión y participación efectiva de todos los momentos y niveles de la institución. La programación se constituye, así, en una actividad de cooperación entre los distintos participantes; para ello se deberán promover canales de cooperación dentro de la organización.

El equipo docente se enfrenta aquí a la labor pedagógica de integrarse activamente con el equipo asistencial, con las autoridades de la institución y con los miembros de las instituciones representativas de los trabajadores. Juntos podrán realizar las siguientes tareas:

- Información y discusión del proyecto de capacitación de modo de ganar la adhesión y participación de los distintos segmentos de la institución.
- Delimitación del o de los grupos de trabajadores con que se va a realizar el proyecto. Es importante observar prioridades y condiciones.

- Organización del proceso: locales, tiempos, materiales y medios, distribución de tareas y estructuras de decisión, cronograma preliminar de los períodos de trabajo. Se sugiere alternar momentos de concentración —en los que se reúne al grupo, se discuten los problemas, se analiza la información, etc.— con momentos de dispersión —en los que se realiza un acompañamiento individual del trabajo, como continuidad del momento anterior y para realimentar la próxima concentración—.

- Selección y capacitación de nuevos grupos docentes. Se sugiere que estos nuevos miembros acompañen el proceso grupal y colaboren en el seguimiento en los momentos de dispersión.

- Diagnóstico preliminar del grupo con el que se desarrollará el proceso: características organizativas, posición institucional, sistemas de comunicación, niveles de formación. Para ello se sugiere la realización de consultas a miembros del grupo sobre intereses y necesidades y a otros miembros de la institución sobre percepción de los problemas y características del grupo en cuestión. Este diagnóstico permite detectar globalmente los problemas y preparar las estrategias de intervención del coordinador.

- Presupuesto.

- Calendario general.

3.2 Programación del estudio-trabajo

Recuperando lo expuesto a lo largo del documento, se exponen a continuación las etapas principales del proceso.

En primer lugar, se organizarán reuniones para descubrir/develar/definir los problemas, partiendo de las necesidades "objetivas" o estructurales a través de la discusión y el análisis colectivo. Este momento corresponde a la organización progresiva del grupo y a la definición de la tarea. Es recomendable que el docente-coordinador recuerde los tres momentos por los que transita el grupo (véase págs. 20 y 21). Estos momentos son los que atravesará el grupo en esta etapa del método.

El coordinador-docente, además de observar, preguntar y hacer señalamientos, deberá preparar algunos ejercicios que ayuden al grupo a encaminar la discusión y definir la tarea. Pueden ser dramatizaciones, simulación, ejercitaciones de reflexión sobre casos, proyecciones, materiales escritos, etc., y cualquier otro que la creatividad del docente sugiera. En todos los casos, se aconsejan materiales breves, concisos, relacionados con los asuntos que se tratan y de alta carga movilizadora.

La consigna es ayudar al grupo para que pase de una primera definición ambigua, parcial e inmediateista de los problemas a la identifica-

ción de los problemas "objetivos", globales, estructurales y relevantes. El movimiento constante es de pregunta, devolviendo la cuestión al grupo. Cuanto más conozca el coordinador al grupo, más podrá orientarse en este camino; también le servirán las informaciones que recoja en la primera fase de la programación institucional.

Es necesario destacar que el coordinador debe ser una persona con sólida formación en el área de que se trate (enfermería, radiología, etc.), para ayudar al grupo y comprenderlo mejor.

Una vez definidos los problemas, se procederá a jerarquizarlos y clasificarlos y se detectarán los subproblemas. En este momento se definirá claramente la tarea que habrá de convertirse en el motor del trabajo.

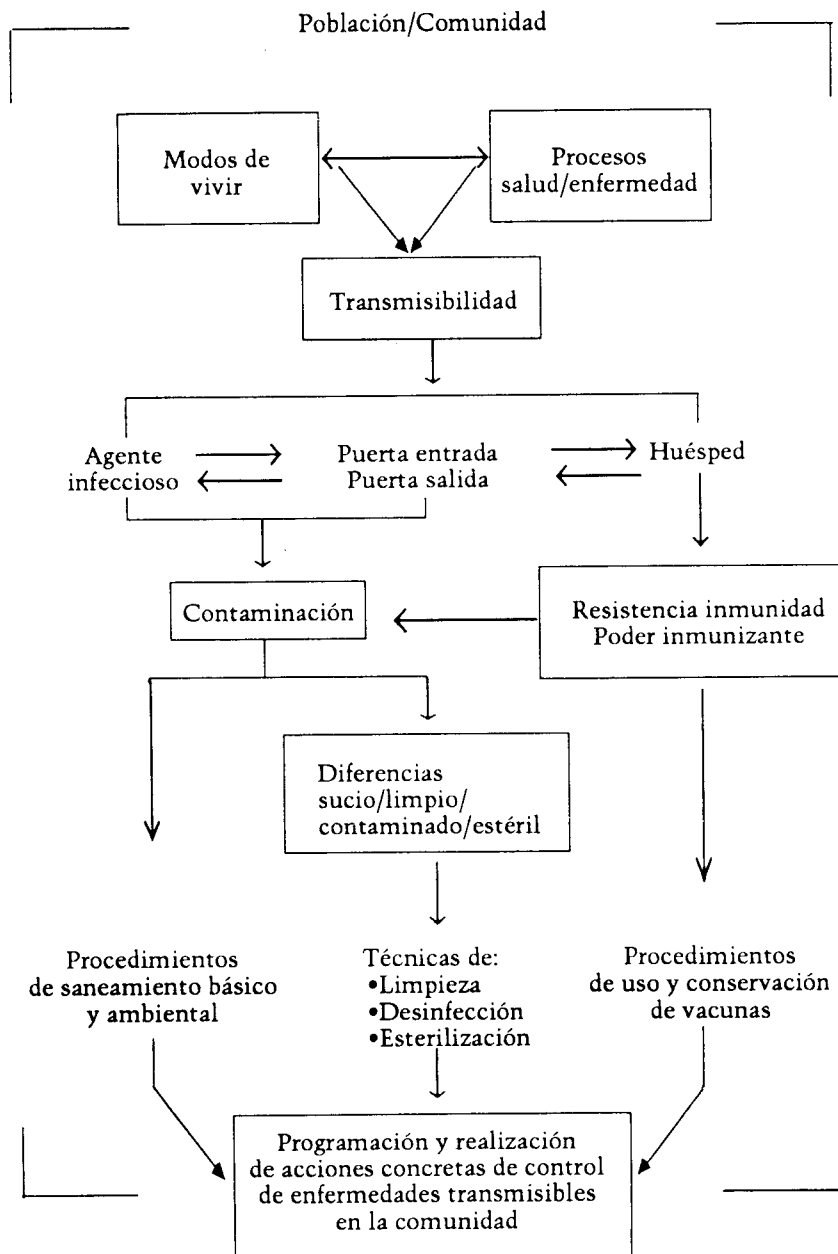
A partir de aquí es preciso definir el programa-trabajo. Para ello es necesario seleccionar y organizar las informaciones que se incorporarán al proceso. El docente debe analizar cuáles son los conocimientos-informaciones que el grupo va a trabajar. Es conveniente también detectar qué "se requiere saber", sean éstos conceptos, datos, técnicas, principios, etc. Se aconseja hacer una lista de los mismos para cada conjunto de problemas.

El paso siguiente es cotejar las diferentes listas y establecer las relaciones entre ellas: detectar conocimientos comunes, conocimientos más generales que engloban otros, etc. Se trata de un proceso de síntesis y clasificación de los conocimientos necesarios para el desarrollo del personal, que dará como resultado un árbol de conocimientos encadenados y relacionados como en una red. Llamaremos a esta red "de estructura de contenidos" que deben ser asegurados en el proceso pedagógico. Los conceptos, procesos o principios más generales se llamarán "conceptos claves", y es probable que existan varios conceptos claves en la estructura total.¹³

Se construye así, en forma gráfica, un árbol de conocimientos, desde la raíz (concepto clave) hasta sus ramas, con ideas, informaciones y técnicas de distinto grado de generalidad. A título de ejemplo puede presentarse este caso, dentro del campo de la enfermería, en las acciones de prevención y atención de las enfermedades transmisibles: (véase pág. 30)

A través del análisis de la red o estructura de conocimientos que se ejemplifica en este caso se advierte con mayor claridad la unidad de la teoría y la práctica. Las "técnicas" no son "ciegas" sino que se sustentan en conocimientos. A su vez, la resolución de los problemas de la práctica supone, ineludiblemente, avanzar en las conceptualizaciones. Es también evidente que el trabajador que se apropie en forma activa de los fundamentos de su práctica, contextualizándola en el proceso social de salud/enfermedad, tendrá oportunidades efectivas de transformar dicha práctica y asumir actitudes más comprometidas con la misma.

Finalmente, el hecho de asegurar la apropiación de los conceptos contribuirá a la expresión de comportamientos creativos frente a las



distintas situaciones que el servicio plantea, innovando con fundamento las veces que aquel lo requiera.

El proceso pedagógico será el encargado de establecer estos puentes entre la práctica y los fundamentos, entre el conocimiento y la acción, en una secuencia progresiva basada en la indagación permanente. Cada concepto clave y su correlativa red de conocimientos dará lugar a una unidad de enseñanza, entendida como una estructura pedagógico-didáctica conformada por determinados objetivos de aprendizaje, con su correspondiente estructura de contenidos. Cada unidad guarda cierta autonomía respecto de las demás; sin embargo, se encuentran articuladas en vistas al logro de la solución de los problemas.

3.3 Cómo programar la enseñanza

Una vez delineadas las unidades de contenidos a partir de las redes conceptuales, llega el momento de diseñar las actividades y seleccionar las fuentes de información. Con este fin, pueden formularse algunas recomendaciones para desarrollar cada una de las unidades.¹⁴

Debe partirse de una síntesis inicial, material introductorio y breve que presente en forma global los principios fundamentales. Esta información, llamada "organizador previo",¹⁵ debe estar centrada en el concepto clave que se quiere trabajar. La síntesis inicial sirve de anclaje a los pasos siguientes y puede provenir de varias fuentes: observación en la comunidad o en el servicio, entrevistas, material escrito. Es conveniente dejar interactuar estas distintas fuentes, compararlas, distinguir las, observar sus coincidencias o contradicciones, etc.

A partir de las primeras informaciones se requiere avanzar hacia una diferenciación progresiva. Esto implica profundizar en el análisis de cada aspecto de la información en forma gradual. Toda información nueva o toda nueva dimensión del análisis debe entrar en el proceso a partir de la pregunta, de la indagación, de la ruptura del equilibrio. Es importante que todo el grupo participe en la búsqueda de informaciones, evitando que la información provenga siempre desde la misma dirección.

A medida que se avanza, deben articularse momentos de trabajo individual (dispersión), que integran el análisis de cada aspecto a la práctica del trabajo. Para ello, se proponen actividades de observación-acción relacionadas con los asuntos que se estudian. Los docentes deben acompañar estas actividades, no con el objeto de fiscalizar, sino para profundizar individualmente en la práctica, indagando siempre el porqué de las acciones.

A lo largo del análisis diferenciador, se deben realizar constantes recapitulaciones integradoras a fin de establecer relaciones entre los conceptos más generales y el análisis específico y consolidar la organización conceptual del grupo. Las recapitulaciones integradoras (sínte-

sis) componen también la reflexión teórica grupal y la práctica-reflexión individual.

Durante el proceso pueden incluirse exposiciones o conferencias, así como cine-debate y otras iniciativas. En estas recapitulaciones se formulan hipótesis de solución a los problemas y se definen los principios que guiarán la acción. Las síntesis parciales, constantemente probadas en la práctica, conducen hacia momentos de síntesis globales que redefinen la adecuación entre el problema, la teoría y el contexto, y modifican la práctica grupal e institucional.

Este no es un momento final, sino que se perfila gradualmente durante el proceso. A su vez, genera nuevos caminos y cuestiones para el estudio-trabajo, de manera de concretar la capacitación en servicio como un proceso de formación permanente que, desarrollando la competencia y comprensión profesional de los agentes, contribuya a mejorar la calidad de las instituciones.

REFERENCIAS

¹ Existen numerosos trabajos especializados que profundizan estas cuestiones, sobre todo procedentes de la sociología del currículum. Solo a efectos de citar algunos de los más significativos puede mencionarse el de M. W. Apple, *Ideología y currículum*, Madrid, Akal, 1985; el de Basil, Bernstein, Clase y pedagogías visibles e invisibles, en Sacristán-Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983. Se entiende por "modelo" una construcción teórica comprometida con posturas ideológicas, que sustenta una organización metodológica y modalidades concretas de acción.

² Véase A. Ardoino. *El grupo de diagnóstico; instrumento de formación*, Madrid, Editorial Rialp; J. Díaz Bordenave, La transferencia de tecnología apropiada al pequeño agricultor, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 3(1), 1980; G. Frigotto, Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador, en *Cadernos de Pesquisa*, núm. 47, pp. 38-45, Fundação Carlos Chagas, noviembre de 1983.

³ A. Ardoino, *El grupo de diagnóstico*, op. cit.

⁴ Importantes análisis de este modelo se encuentran en J. G. Sacristán, *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Ed. Morata, 1982 y en G. Frigotto, *Fazendo...*, cit., 1983.

⁵ Sócrates comparaba su labor pedagógica con la de la partera, que ayuda a "sacar a la luz" lo que ya existe en la conciencia del alumno, a través del diálogo y la pregunta.

⁶ La contribución de Paulo Freire ha sido decisiva en el desarrollo de esta línea. Se observa su influencia en gran parte de las experiencias participativas de educación de adultos (véase Anales del Congreso Internacional de Educación de Adultos-UNESCO/MOBRA, Río de Janeiro, 1983). Otras vertientes se apoyan en la obra de la pedagogía humanista de Carl Rogers, en la pedagogía de grupos de diagnóstico basados en Ardoino, y en la Argentina por la extensa labor de la psicología social, en especial a partir de la obra de José Bleger (véase J. Bleger Grupos de aprendizaje, en *Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo* 1(11), 1961). Finalmente, cabe destacar los aportes provenientes de la investigación participativa. Entre ellos sobresalen los siguientes trabajos: G. Le Boterf, *La investigación participativa como proceso de educación crítica*, UNESCO, 1979; O. Fals Borda, La investigación-acción participativa: política y epistemología, en Camacho (comp.), *La Colombia de hoy*, Bogotá, Fondo Editorial CEREC, 1986; I. Costa Sales y otros Metodología de aprendizagem da participação e da organização dos pequenos produtores, en *Cadernos CEDES* (12) (hay traducción mimeografiada).

⁷ A. Bauleo, *Ideología, grupo y familia*, Buenos Aires, Kargieman, 1974.

⁸ A. Bauleo, siguiendo la tradición de la psicología de grupos, focaliza esta ruptura motorizada desde el plano afectivo. Ya la línea que sigue la contribución de Piaget habla de una ruptura cognitiva (intelectual) del equilibrio, producida por la verificación de la inadecuación de las hipótesis explicativas y de los esquemas de conocimiento. Superando cualquier concepción que tienda a fragmentar la unidad del comportamiento, sostenemos que el sujeto todo (epistémico-afectivo-activo) debe vivenciar la inadecuación-contradicción de su saber para avanzar en su conocimiento. Por ello, esta ruptura del equilibrio es un paso fundamental para la enseñanza.

⁹ E. Pichon Rivière, *El proceso grupal*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.

¹⁰ A. Bauleo, *Ideología, grupo...*, *op. cit.*, 1974, p. 15.

¹¹ Para profundizar estos momentos véase R. Santoyo, Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje, en *Revista Perfiles Educativos*, núm. 11, 1981 (México, CISE-UNAM); C. Zarzar, La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo, en *Revista Perfiles Educativos*, núm. 9, 1980.

¹² Jean F. Chosson, *L'entraînement mental*, París, Ed. Peuple et Culture au Seuil, 1975.

¹³ Este asunto puede profundizarse en J. Brunner, *Hacia una teoría general de la instrucción*, México, Uthea, 1966 y *El proceso de la educación* México, Uthea, 1968; D. A. Norman, *Explorations in cognition*, San Francisco, Ed. Freeman, 1975.

¹⁴ D. Ausubel, *Educational psychology: a cognitive view*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

¹⁵ A. Pérez Gómez, Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de la instrucción, en Sacristán-Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria, 1983.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- Apple, M. W. *Ideología e currículum*, San Pablo, Ed. Brasiliense, 1982.
- Ardoino, A. *El grupo de diagnóstico, instrumento de formación*, Madrid, Rialp, 1978.
- Ausubel, D. *Educational psychology: cognitive view*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Bauleo, A. *Ideología, grupo y familia*, Buenos Aires, Kargieman, 1974.
- Bernstein, B. Clase y pedagogías visibles e invisibles, en Sacristán-Pérez Gómez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria, 1983.
- Bleger, J. *Temas de psicología*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
- Bleger, J. Grupos de aprendizaje, en *Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo* (1)11, 1961.
- Bourdieu, P. *Rapport pédagogique et communication*, París, Ed. Mouton, 1965.
- Brunner, J. *Hacia una teoría general de la instrucción*, México, Uthea, 1966.
- Brunner, J. *El proceso de la educación*, México, Uthea, 1968.
- Candau, V. M. *A didáctica em questão*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1983.
- CINTERFOR/OIT. *Calidad de la formación profesional*, Montevideo, 1987.
- Costa Sales, I. et al. Metodología de aprendizagem da participação e da organização dos pequenos produtores, en *Cadernos do CEDES* 12, San Pablo, Cortez Ed.
- Chosson, J. F. *L'entraînement mental*, París, Peuple et culture au Seuil, 1975.
- Díaz Barriga, A. *Didáctica y currículum*, México, Marimar, 1983.
- Díaz Bordenave, J. La transferencia de tecnología apropiada al pequeño agricultor, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 3(1), 1980.
- Elam, S. *La educación y la estructura del conocimiento*, Buenos Aires, El Ateneo, 1973.
- Fals Borda, O. La investigación-acción participativa: política y epistemología, en Camacho (comp.), *La Colombia de hoy*, Bogotá, Fondo Editorial CEREC, 1986.
- Frigotto, G. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador, en *Cadernos de Pesquisa*, núm. 47, pp. 38-45, Fundação Carlos Chagas, 1983.
- Furlan, A., Remedi, E. Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las prácticas formativas, en *Forum Universitario*, México, STUNAM, núm. 10, 1981.
- Le Boterf, G. *La investigación participativa como proceso de educación crítica*, UNESCO, 1979.

- Maragliano, R., Vertecchi, B. Teoría da didáctica, escola de massa e reforma, en Margliano *et al.*, *Teoría da didáctica*, San Pablo, Ed. Cortez Autores Asociados, 1986.
- Norman, D.A. *Explorations in cognitions*, San Francisco, Freeman, 1975.
- Nosella, P. *Trabalho e educação*, Comunicación presentada en la Conferencia Brasileña de Educación, Goiania-Brasil, 1986, mimeo.
- OPS, *Educación permanente del personal de salud en la región de las Américas*, Serie Desarrollo de Recursos Humanos, núm. 78, fasc. 1, OPS, Washington DC, 1988.
- Haddad, J., Mojica, M. J. y Chang, M. I. Proceso de educación permanente en salud, en *Educación Médica y Salud* 21(1), 1987.
- Roschke, M. A. Clasen y Casas, M. E. D. Contribución a la formulación de un marco conceptual de educación continua en salud, en *Educación Médica y Salud* 21(1), 1987.
- Pérez Gómez, A. Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción, en Sacristán-Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria, 1983.
- Pichon Riviere, E. *El proceso grupal*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.
- Pontecorvo, C. Teoría do currículo e sistema italiano de ensino, en Maragliano *et al.*, *Teoría da didáctica*, San Pablo, Ed. Cortez Autores As. 1986.
- Raths, L. E. *et al. Cómo enseñar a pensar*, Buenos Aires, Paidós, 1967.
- Rockwell, E., Espeleta, J. *Pesquisa participante*, San Pablo, Ed. Cortez Autores Asociados, 1986.
- Sacristán, J. G. Explicación, norma y utopía, en Escolano *et al.*, *Epistemología y educación*, Salamanca, Ed. Sígueme, 1978.
- Sacristán, J. G. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Ed. Morata, 1982.
- Sacristán, J. G. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*, Madrid, Anaya, 1985.
- Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal/Universitaria, 1983.
- Santoyo, R. Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje, en *Perfiles Educativos*, núm. 11, México, CISE-UNAM, 1981.
- Stenhouse, L. *Della scuola del programma alla scuola del curricolo*, Roma, Ed. Armando, 1977.
- UNESCO. *Informe final del Seminario Internacional de Educación de Adultos*, Río de Janeiro, 1983.
- Zarzar, C. La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo, en *Perfiles Educativos*, núm. 9, México, CISE-UNAM, 1980.