

E-mail: damelia@jpa.neoline.com.br

3 Resolución Rectorado 357/04 del 18 de noviembre de 2004

4 Resolución Rectoral 052/14 del 20 de marzo de 2014

5 Resolución Rectorado 357/04 del 18 de noviembre de 2004

6 Los materiales escritos auténticos son por lo general los preferidos por los docentes de lenguas extranjeras, por presentar a los estudiantes el lenguaje con el que pueden enfrentarse en situaciones reales de comunicación, en este caso, bajo un formato de escritura académica. Los materiales auténticos han sido definidos por numerosos autores. A continuación presentaremos tres definiciones que nos han ayudado a entender las características fundamentales de estos materiales. Para Peacock (citado por Martínez, 2002), materiales auténticos son aquellos que han sido producidos para cumplir con cierto propósito social en la comunidad lingüística. Para Nunan (citado en McGrath, 2002) los textos auténticos son aquellos que han sido utilizados con un propósito diferente al de la enseñanza de los idiomas. Akirov (1992), por su lado, define como texto auténtico aquel que no ha sido previamente modificado o simplificado en los aspectos gramaticales, de léxico y contenido.

7 Resolución Rectoral 052/14 del 20 de marzo de 2014

Consultado en <http://dle.rae.es/?w=gesti%C3%B3n&m=form&o=h>  
El día 23 de noviembre de 2015

## PRÁCTICAS EN CONTEXTOS Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

### FEDERICO BUTTI

Licenciado en Psicología

Especialista en Docencia Universitaria.

Profesor Titular Carrera de Psicología y Psicopedagogía

Facultad de Ciencias Sociales, UCP. Sede Central

Prof. Adjunto, Facultad de Humanidades, UNNE.

Email: fbutti@hotmail.com

### PALABRAS CLAVES

- Conocimiento.
- Prácticas en contexto.
- Prácticas pedagógicas.

### INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se realiza un recorrido por algunas conceptualizaciones vinculadas con los nuevos modelos de producción del conocimiento y del pensamiento complejo (Morín) y dialéctico (Takeuchi y Nonaka), como un marco general que ayude a re-pensar los modelos de conocimiento que se asumen en las prácticas pedagógicas.

Particularmente, interesa reflexionar acerca de la dinámica que se pone en juego en las "prácticas en contexto" (en especial referidas a las materias de psicología) al momento en que los alumnos abordan las problemáticas de la realidad del campo profesional, cuestión que puede aportar a la búsqueda de enfoques y propuestas pedagógicas superadoras.

## PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y DESAFÍOS DE LA COMPLEJIDAD

La sociedad del conocimiento, impuso un nuevo modo de producción y un nuevo modo de organización social que tiene como centro el uso intensivo de los conocimientos.

Las Universidades, en este sentido, se ven movilizadas a priorizar modelos de conocimiento adecuados para procesar la magnitud de la información que se genera en la actualidad (dada la explosión de información científica y tecnológica) y donde el curriculum enciclopédico y dogmático vaya dejando lugar a un curriculum de paradigmas y de capacidades de aprendizaje. Este nuevo modo de entender la producción de conocimiento privilegia el aprender "a pensar" y el aprender "a aprender" como proceso permanente.

Un obstáculo al desarrollo de una cultura del conocimiento es asumir modelos únicos o monotéoricos (cerrados al "diálogo" con otras teorías) y modelos omniexplicativos (que pretenden tener el "poder de explicar todo"). Otro obstáculo, viene de la mano de la asunción de un paradigma de disyunción y reducción (por ejemplo, en el campo de la psicología, la separación irreconciliable entre conciencia / inconsciente / biología).

Por ello, siguiendo a Edgard Morín diremos que una revolución o cambio del pensamiento es algo paradigmático. Un nuevo paradigma de la complejidad se funda sobre presupuestos como la conjunción y la implicancia mutua. Esto significa, siguiendo en el campo de la psicología, que el cerebro implica a la mente y viceversa, a la vez que la mente sólo puede emerger a partir de un cerebro dentro de una cultura (Morín, 1995: 76). El inconsciente implica a la conciencia y viceversa, y ambos, se sitúan en una corporeidad biológica y en un contexto cultural e instrumental (como lo enfatizó la psicología socio-histórica de tradición vigotskyana).

Otro aporte fundamental de Morín es la idea de que es imposible explicar la naturaleza o el pensamiento de manera monocausal o lineal y que el contexto de incertidumbre forma parte de cualquier proceso

de conocimiento. La realidad es cambiante y el sujeto que la conoce también.

"El desafío de la complejidad" pasa por reconocer las insuficiencias o el derrumbe de los tres pilares básicos sobre los que se asentaba la ciencia moderna: orden y determinismo, separabilidad y la creencia en la prueba absoluta que proveía la lógica (inducción-deducción).

La idea de orden y/o determinismo absoluto es sustituido por el reconocimiento que en la realidad se da un "juego dialógico" donde dos o varias lógicas distintas están ligadas en una unidad de forma compleja, sin que se pierda la dualidad en la unidad. Además los objetos están ligados los unos a los otros en el seno de un sistema organizado y cuya originalidad reside en producir cualidades emergentes que no existían en las partes concebidas aisladamente.

Según Morín, el derrumbe de los tres pilares que formaban el cuerpo de las certidumbres caen y se entiende que el desafío de la complejidad sea religar lo que se consideraba separado y aprender a hacer jugar las certidumbres con las incertidumbres: "el conocimiento es, en efecto, una navegación dentro de un océano de incertidumbres, salpicadas de archipiélagos de certidumbre" (Ibid, p. 72).

Siguiendo con el autor, es importante señalar que: "Un conocimiento solo es pertinente en la medida que se sitúa dentro de un contexto", y por ello hay que aprender a contextualizar y a globalizar, es decir, situar un conocimiento en un conjunto organizado (Ibid, p. 66). Específicamente hay un reaprendizaje del pensamiento que implica tres principios:

- El del "bucle recursivo", que rompe con la causalidad lineal, desde donde los efectos y productos vuelven sobre las causas y son necesarios a su producción.
- El de la "dialógica", que liga verdades aparentemente contradictorias en una unidad.
- El "holográfico", que representa la idea de que no solo la parte está en el todo, sino que también el todo está en la parte (Ibid, p. 74-76). Se puede plantear que la misión de toda enseñanza universitaria debería orientarse al aprender a religar, contextualizar y a problematizar

la realidad, para enfrentar la incertidumbre.

Los docentes solemos escuchar en los alumnos quejas y ansiedades -al momento de encarar sus prácticas en contexto- vinculadas a la percepción de que su formación es excesivamente teórica y que no les provee de los instrumentos para enfrentar la realidad de una práctica (cuestión que se verifica en variadas materias y carreras universitarias).

Aquí, vale la tesis del “océano de incertidumbres”, en tanto es lo primero que posiblemente visualicen los alumnos puestos en “situación” o enfrentados a los problemas del campo profesional. Las prácticas en contexto, en este sentido, deberían ir generando una capacidad para manejarse ante lo incierto e imprevisible. En ocasiones aferrarse a una explicación “convinciente” (que puede facilitar una teoría) calma la ansiedad y reduce la incertidumbre... pero la clave está en reconocer que nos encontramos en un pequeño punto de certeza en el amplio campo de la complejidad.

Por otra parte, hay que destacar que las prácticas en contexto que realizan los alumnos en su proceso de formación, de algún modo son espacios de investigación que privilegian el trabajo de campo y que se mueven en el llamado “contexto de aplicación”. Este último -siguiendo las tesis de Gibbons (1997)- es el lugar privilegiado donde se produce un tipo de conocimiento que hace posible el surgimiento de la transdisciplinariedad, con sus estructuras teóricas, métodos y modos de práctica (que puede no estar localizada en una disciplina particular). Es decir, que es la oportunidad para que el alumno se sensibilice al contexto y que el conocimiento generado gane en pertinencia.

La formación básica confiere a los individuos una identidad disciplinar, que les hace compartir un punto de vista específico del mundo y aprender a valorar ciertos problemas como significativos, así como sugiere modos de abordarlos. Pero también es decisivo, desarrollar la capacidad para cooperar con otras disciplinas y ver el mundo y los problemas de modo complementario, entablando empatía con otros presupuestos. Esto, supone la capacidad de asumir múltiples

identidades cognitivas y sociales. (Gibbons, 1997: 194).

La cátedra universitaria, desde un nuevo enfoque de gestión del conocimiento, debería ser un lugar privilegiado de producción de conocimiento (pertinente y sensible a los contextos) y de desarrollo de habilidades para posicionarse ante los desafíos de la complejidad.

### SÍNTESIS TÁCITO/EXPLÍCITO Y CUERPO/MENTE: LOS APORTES DEL PENSAMIENTO DIALÉCTICO

Un aporte interesante de recuperar en este análisis son las tesis de Takeuchi y Nonaka (2004), acerca del pensamiento dialéctico y la creación del conocimiento.

Desde esta perspectiva de análisis, se destaca que la paradoja (las contradicciones, ambigüedades, dilemas y polaridades) no debe ser concebida como algo a suprimir o evitar, sino como algo inherente al mundo actual con su complejidad y cambio permanente. El desafío es vivir con las paradojas, incluirlas y cultivarlas, aunque esto sea incómodo y difícil. Las organizaciones que crean conocimiento reconocen los opuestos y los abarcan encontrando un camino (síntesis) con ellos (no sin ellos).

El conocimiento, de este modo es concebido desde dos componentes aparentemente opuestos, pero que conforman una unidad cognoscitiva: lo explícito y lo tácito. “El conocimiento explícito puede ser expresado en palabras, números o sonidos, y compartido en forma de datos, fórmulas científicas, imágenes... puede fácilmente transmitirse a los individuos formal y sistemáticamente.” (Takeuchi y Nonaka, 2004: 2). En cambio “el conocimiento tácito, no es fácilmente visible y expresable... es altamente personal y duro de formalizar, haciéndolo esto difícil de comunicar o compartir con otros. Las intuiciones subjetivas y las corazonadas entran bajo el rubro del conocimiento tácito. Este tipo de conocimiento está profundamente enraizado en las acciones de los individuos y la experiencia corporal, tanto como en los ideales, valores o emociones que ellos abarcan” (Ibid, p. 3).

Este aporte es crucial, ya que reconocer y recuperar la dimensión del conocimiento tácito posibilita situar el trabajo en las prácticas desde otra perspectiva. Efectivamente, nos permite entender que el alumno, a través de la acción y la emoción ligada a la situación concreta, va a construir un conocimiento experiencial que quizás no sea fácilmente visible o expresable en una primera mirada, pero que será altamente significativo. Esta es otra forma de poner en valor el estar como "observador participante" en una institución, observando, escuchando, compartiendo actividades con otros, "poniendo el cuerpo" ante las situaciones y las demandas... reconociendo el valor formativo que todo esto posee.

Además, de la síntesis tácito/explicito (ya mencionada) hay otro aporte del pensamiento dialéctico –que mencionan Takeuchi y Nonaka- que es útil recuperar.

Según los autores, tenemos que reconocer que en la perspectiva del pensamiento occidental, muy marcado por las tendencias racionalistas a partir de Descartes, se asume que se aprende fundamentalmente por medio de la mente. Si se toma por caso la obra de Jean Piaget, el cuál identifica inteligencia con el desarrollo progresivo de estructuras lógicas que van produciendo ajustes adaptativos al mundo, en ella se destaca la idea de que el conocimiento es una construcción interactiva y dialéctica entre las estructuras que posee el sujeto y el mundo de los objetos, y en línea con el modelo racionalista se busca formalizar esos procesos cognitivos que realiza el sujeto y que van construyendo conocimiento. Si bien al comienzo está la acción enraizada en las coordinaciones sensorias motrices del cuerpo biológico (mente-cuerpo), luego la acción se interioriza y surge el pensamiento como un sistema autónomo autorregulado. Y de allí en más la clave de la interpretación de la construcción cognitiva está en los procesos mentales (el cuerpo queda supuesto en la explicación, pero de algún modo se asume que no participa activamente en la producción de conocimiento).

Por el contrario, en la tradición japonesa –que recuperan Takeuchi y Nonaka- el aprendizaje no sólo es por medio de la mente, sino que es

mediante: mente y cuerpo. En todo proceso de creación del conocimiento se recupera la experiencia corporal como uno de sus componentes. Como propone el paradigma de la complejidad, se trata de ligar (no separar) la cognición y la acción, la cognición y la emoción.

Las diversas facetas (tácito/explicito, mente/cuerpo) son constitutivas del sistema de conocimiento, en concordancia con lo planteado por autores como Rolando García (2000) quien propone concebir al conocimiento como "un sistema complejo".

### COMENTARIO FINAL

Estas conceptualizaciones desarrolladas pueden ser útiles para construir una mirada pedagógica (ampliada y enriquecida) de lo que puede generarse en la complejidad de las prácticas en contexto que realizan nuestros alumnos.

Cabe remarcar que la paradoja es inevitable y constitutiva -del mismo modo que la incertidumbre- en el proceso de creación del conocimiento, y que nos obliga a cambiar con los cambios y no afeerrarnos a antiguas prácticas porque fueron exitosas en el pasado.

El espacio de formación, que generan las prácticas en contexto, debe ayudar a aprender a contextualizar religando el conocimiento al contexto que lo produjo (Morin), articulando lo tácito y explícito, sintetizando cuerpo y mente, y concibiendo a la cognición como un sistema complejo (García) que incorpora como uno de sus componentes a la dimensión inactiva (la acción). Se trata, en definitiva, de avanzar en una problematización de la realidad, incorporando la reflexión y abarcando los opuestos.

### BIBLIOGRAFÍA

GARCIA, R. El conocimiento en construcción. Edit. Gedisa, Barcelona, 2000.

GARCIA, R. El conocimiento en construcción. Edit. Gedisa, Barcelona, 2000.

GIBBONS, M; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwarzmann, S.; Scott, P.; Trow, M. La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Pomares-Corredor. Barcelona, 1997.

MORIN, Edgar Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas? Ediciones Universidad del Salvador, 1995.

MORIN, Edgar Introducción al pensamiento complejo. Edit Gedisa. Barcelona, 2003.

NONAKA, I; Takeuchi, H. Hitotsubaschi on Knowledge Management, John Wiley and Sons, Singapore. (traducción castellana, curso del Doctorado en Ciencias Cognitivas, UNNE) 2004

VARELA, F. Conocer. (Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales). Gedisa editorial. Barcelona, 1990.

## ABORDAJE DE LA SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA EN EL CEP 32 Y LA EPET N°1 DE LA CIUDAD DE POSADAS, MISIONES, ARGENTINA

### ANGÉLICA VIVIANA SALINAS

Filiación profesional: Licenciada en Psicología. Profesora Adjunta. teoría y Técnicas de Grupos. Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, Educación y Relaciones Humanas. Sede Regional Posadas. E-mail: salinasangelica\_pos@ucp.edu.ar

### PALABRAS CLAVES

- Salud Sexual.
- Educación.
- Adolescentes.
- Extensión Universitaria.

### INTRODUCCIÓN

En octubre del 2006 se sanciona y promulga la Ley 26.150, creándose el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que establece

