



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo
Revista E-Curriculum - ISSN 1809-3876
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

DESAFIOS DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPLEXO

THE CHALLENGES OF POSTGRADUATE PROGRAMS AND THE DEVELOPMENT
OF COMPLEX THINKING

DESAFÍOS DEL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN DE POSGRADO Y EL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPLEJO

FARIÑAS, Gloria
glofa@fq.uh.cu

RESUMO

Este trabalho aborda o problema da construção do currículo para a pós-graduação no novo saber contemporâneo. Parte dos princípios epistemológicos próprios do desenvolvimento da teoria científica como das necessidades da prática. A visão interdisciplinar e transdisciplinar não é possível à margem do pensamento complexo que integre uma visão dos fenômenos da realidade. No entanto, os programas de pós-graduação, em geral, não entendem a questão como se deveria. Aprofunda-se em uma experiência realizada na Universidade de La Habana, os resultados e obstáculos subjetivos ante as tarefas de aprendizagem com estudantes de pós-graduação.

Palavras-chave: Programas de pós-graduação e tarefas de aprendizagem. Desenvolvimento do pensamento complexo. Estereótipos de pensamento



Revista E-Curriculum, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, junho de 2006.
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

ABSTRACT

This work deals with the problem of developing post-graduate programs based on up-to-date knowledge. This problem derives from the epistemological requirements for the development of scientific theory itself as well as from practical needs. An interdisciplinary and transdisciplinary vision is impossible without complex reflexions on a synthesis which integrates different phenomena of reality. However most postgraduate programs do not succeed in planning in an appropriate way to achieve this goal. In an experiment at the *Universidad de La Habana*, a more profound knowledge on this subject was obtained through the results obtained by way of the obstacles experienced by postgraduate students faced with learning tasks.

Key words: Postgraduate programs and learning tasks. Development of complex-critical thinking. Thinking stereotypes.

RESUMEN

En el presente trabajo se aborda el problema de la construcción del currículo para el posgrado sobre la base del nuevo saber contemporáneo. Se parte tanto de las demandas epistemológicas propias del desarrollo de la teoría científica como de las necesidades de la práctica. La visión interdisciplinaria y transdisciplinaria no es posible al margen del pensamiento complejo que persigue una visión integradora de los fenómenos de la realidad. Sin embargo, los programas de posgrado en su generalidad no llegan a plantear la cuestión tal como se requiere. Se profundiza en una experiencia realizada en la Universidad de La Habana, los resultados y obstáculos subjetivos ante las tareas de aprendizaje en estudiantes de posgrado.

Palabras clave: Programas de posgrado y tareas de aprendizaje. Desarrollo del pensamiento complej. Estereotipos de pensamiento.



DESAFÍOS DEL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN DE POSGRADO Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPLEJO

*“¡Cuántos errores, callejones sin salida
y crisis de la ciencia se podrían haber evitado
si los científicos hubieran estado armados
con una metodología que reflejase auténticamente
la realidad dinámica de la naturaleza,
en lugar de entrar en conflicto con ella
a cada paso!”*

Grant (2004, p. 407)

INTRODUCCIÓN

La época actual se enfrenta a uno de los cambios de pensamiento más revolucionarios de la historia de la humanidad. El pensamiento dialéctico traído a nuestros días tras enriquecerse de los incontables aportes de la ciencia, la técnica, la literatura y el arte, tiende a convertirse en un punto de vista necesario para lo más granado del pensamiento mundial. Usualmente llamado como enfoque de la complejidad, ocupa cada vez más su trono en la investigación y la creación humana. La ciencia se ha percatado de la importancia –quizá más que antes-, de no contravenir la naturaleza compleja de la realidad. La comprensión o la explicación simplificada de los fenómenos de esta han costado mucho, no solo al pensamiento científico también a la humanidad en sentido general.

Hacer avanzar el pensamiento interdisciplinario o el transdisciplinario, tan requerido en nuestra época supone el desarrollo de la capacidad de pensar en forma compleja. La *Carta de la Transdisciplinariedad* adoptada por los participantes del Primer Congreso de la



Transdisciplinariedad celebrado en el Convento de Arrábida, en el mes de noviembre de 1994 plantea:

Artículo 2. El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria. Toda tentativa de reducir la realidad a un solo nivel, regido por una única lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinariedad.

Artículo 3. La transdisciplinariedad es complementaria al enfoque disciplinario, hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden.

La necesidad de ver al mundo de forma multilateral desde disciplinas integradas no es otra cosa que un punto de vista complejo. Estas exigencias cada vez más patentes en el posgrado, por lo que esta figura de la enseñanza implica para el desarrollo de profesionales e investigadores, encuentran no pocos escollos en su realización, pues deben debatirse entre dos fuerzas opuestas: las demandas crecientes de complejización del pensamiento científico actual y la formación disciplinar de la educación de pregrado que propicia determinados estereotipos de pensamiento simplificador. Una de las máximas que esta educación considera más sabias es que el aprendizaje debe ir de lo simple a lo complejo. De modo que el pensar complejamente se posterga y subordina a la simplificación, trayendo como consecuencia la instauración temprana de estereotipos para concebir y operar con la realidad.

LOS REFERENTES TEÓRICOS

He partido de referentes epistemológicos diferentes, pero procurando una complementación entre ellos que permita ver de modo más adecuado y abarcador el problema



en cuestión. Respecto al estudio del pensamiento complejo mis fuentes fundamentales de información han sido Galperin (1973) , Davidov (1981), Reshetova (1988), Elder Y Richard (1998), Morin (1999 y 2000), Morin, y Le Moigne (1999), entre otros autores que han marcado menos mis apreciaciones. En lo referente al examen de las resistencias al cambio que obstaculizan el desarrollo del pensamiento complejo de los investigadores estudiados, he partido de Bleger (1969), Rogers (1989 y 1993), Watzlawick, Weakland y Fisch (1992), entre otros especialistas del tema. He encontrado nexos intrínsecos en los autores del primer grupo, a pesar de las diferencias sin duda existentes. Los tres primeros autores lo denominan pensamiento sistémico y pensamiento teórico. En Galperin, Davidov y Reshetova creo haber encontrado las pistas fundamentales, tanto para la comprensión y explicación de la instauración de los mecanismos de pensamiento como para el diseño de las tareas de aprendizaje en aras del desarrollo de la reflexión científica compleja.

LOS MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Para realizar la pesquisa seleccionamos estudiantes, principalmente posgraduados, entre cuyos propósitos de aprendizaje estaba, el planteamiento y solución de problemas científicos y profesionales durante sus estudios de diplomado, maestría y doctorado. Estos sujetos eran investigadores y profesionales dedicados a la esfera del desarrollo humano y a la educación. La investigación requirió el planteamiento de tareas diagnósticas y de asesoramiento a los sujetos, que son referidas más adelante. Los resultados obtenidos hasta el momento son disímiles pues existen condicionamientos histórico culturales personalizados, de formas que no todos logran superar igualmente.

EL ANÁLISIS DEL PROBLEMA

La exigencia del desarrollo del pensamiento científico en la concepción y en la práctica del posgrado, se ha convertido para nosotros en objeto de especial reflexión, pues la epistemología positivista ha ocupado tanto tiempo en la investigación científica y en el diseño del currículo académico en el mundo, que con frecuencia no nos percatamos de cuán permeados estamos de ella. Es necesario subvertir en algún modo ese pensamiento que se ha



naturalizado, sin que por ello se descarte la idea de su permanencia para el estudio de determinados fenómenos. El profesor en el posgrado se enfrenta a esta problemática, quizá de forma un poco más dramática que en otras ocasiones de la historia, pues este nivel de enseñanza tiene entre sus fines inmediatos la profundización y creación de saberes en buena medida inéditos hasta el presente: los interdisciplinarios y los transdisciplinarios. El profesor que quiera cumplir estas exigencias, se enfrentará a un conjunto de incógnitas en el plano del diseño de sus programas y en el ejercicio de la enseñanza, entre las que se encuentran:

1. ¿Cómo contribuir al desarrollo del pensamiento complejo en el posgrado?
2. ¿Cómo hacerlo cuando existen estereotipos de pensamiento simplificador arraigados en determinados estudiantes?

En la investigación realizada durante los últimos ocho años, nos percatamos de que ambas cuestiones deben ser trabajadas con cierto grado de intencionalidad, pues no todos los sujetos renuevan espontáneamente sus esquemas de pensamiento con la misma flexibilidad.

Sin pretender una definición de este podemos caracterizar el pensamiento complejo, como aquel capaz de profundizar críticamente en la esencia de los fenómenos, “jugando con la incertidumbre y concibiendo la organización” (MORIN Y LE MOIGNE, 2000, p. 213) en la urdimbre de condiciones en que estos tienen lugar. Esta forma de pensamiento no admite determinaciones lineales, ni reduccionismos, ni hiperbolizaciones, sí visiones dinámicas, interconectadas de los procesos. Su metáfora fundamental es la “red de redes”, para indicar el entramado en que los objetos emergen como configuraciones, que no deben ser fragmentadas para su estudio.

En cuanto a la contestación de la primera pregunta, cabe por una parte, idear formas docentes específicas que promuevan esta forma de pensar y de actuar; y por otra, determinar indicadores que nos permitan evaluar el proceso evolutivo del pensamiento y sus resultados. En la programación de las actividades de aprendizaje y las tareas profesionales o de investigación, es importante valorar los potenciales de desarrollo de los estudiantes. Para ello



hemos prestado especial atención a los modos de construcción-deconstrucción del conocimiento que asumen los sujetos, en los que se combinan diferentes maneras de reflexión crítica. Además hemos atendido las formas de provocar debate y de asesorar a los investigadores en los pasos empíricos de la investigación, guiados por estas formas de pensamiento. El asesoramiento es quizás el proceso más arduo pero necesario, pues sin la atención personalizada, es más difícil conseguir los progresos en aquellas personas rígidas o de formación cultural estrecha. En no pocas oportunidades cuando se espera un cierto avance del pensamiento se encuentran retrocesos que no vuelven a tornarse avances rápidamente.

En diversos trabajos hemos alertado sobre los dogmatismos metodológicos en la enseñanza, máxime en lo tocante a la estimulación del desarrollo del pensamiento complejo en el posgrado. No obstante, hay consideraciones que no pueden ser pasadas por alto, como focos de atención para el profesor que pretenda fines como los planteados aquí. Los profesores también requerimos autorreflexionar, pues con frecuencia no son los estudiantes sino nosotros los que no hemos dado el salto requerido hacia una forma de pensamiento superior. También es posible que no seamos capaces siempre de inducir o incentivar el desarrollo del pensamiento complejo.

Quisiera ahora compartir las experiencias de nuestro estudio, que comenzará por el análisis de los requisitos que hemos derivado de la evaluación del diseño de las actividades de aprendizaje, sobre todo de aquellas que resultaron más ventajosas para concientizar en los estudiantes las formas de alcanzar nuevos niveles de desarrollo del pensamiento. En relación con el diseño de la enseñanza podemos señalar que:

- Las tareas de aprendizaje en el posgrado deben aproximarse de alguna forma a los requisitos del enfoque de la complejidad, conducentes a la subversión cuando se requiera, de la simplicidad en el pensamiento del estudiante y en sus aplicaciones a la práctica. No se trata del simple debate o ejercicio práctico, se trata de estudiar el proceso de enseñanza, especificando los mecanismos y esquemas mentales instaurados a fin de localizar donde se debe provocar el cambio.



- Las tareas de deconstrucción o desmontaje mostrando la relatividad de las explicaciones, la incertidumbre, las mediaciones en interacción, las contradicciones, son de gran valor para estos propósitos.
- Sobre la base de los mismos requisitos mencionados anteriormente, es importante determinar los indicadores del desarrollo del pensamiento complejo, como requisitos de calidad del aprendizaje y del programa de posgrado en cuestión.
- La consideración de fuentes específicas de información sobre el enfoque de la complejidad, que apoyen el trabajo perspectivo en la investigación de posgrado, es también de vital importancia. El contenido de los programas requiere cierta reorganización, a fin de que las tareas de aprendizaje puedan responder a los requisitos planteados.
- Si bien no se debe complicar injustificadamente el aprendizaje de los estudiantes, tampoco los intentos de simplificación del conocimiento deben ser acogidos, pues estos conspiran contra el desarrollo pretendido.

Los indicadores del desarrollo del pensamiento complejo son variados, pues manifiestan particularidades en los diversos campos de trabajo. No obstante apuntaré, al menos los más generales e importantes. Entre ellos:

Primer grupo:

- La capacidad de generalización esencial, llamada por DAVIDOV (1981) “generalización enjundiosa”, que posibilita la síntesis compleja, incluso de diversos campos de trabajo y no su sumatoria. La tendencia a la búsqueda de unidades complejas de análisis en lugar del “eclecticismo asistemático”, a la manera de decir de ALLPORT (1982).
- La capacidad como lector crítico más que como lector semántico (ECO, 1999).
- La parsimonia en el enunciado de la idea compleja. Complicado, en este caso, no es sinónimo de complejo. Con frecuencia el enunciado complejo es de refinada sobriedad.



- La capacidad para la acción y la coherencia entre esta y la comprensión crítica.

Segundo grupo:

- La motivación de autoría y de traspasar los límites personales actuales de desempeño.
- La aceptación de los retos con apertura a la experiencia (ROGERS, 1989).
- La aceptación del cambio como una necesidad personal y su focalización durante el aprendizaje.
- La elaboración de puntos de vista personales, que reflejan una reconstrucción y refinamiento de los puntos de vista de otros autores precedentes.

Los indicadores del primer grupo, son características intrínsecas del pensamiento complejo, mientras que los del segundo se refieren más a la asunción del cambio de pensamiento o del desarrollo en general. Por supuesto, todos estos indicadores no se encuentran ni tienen que encontrarse al tope en un mismo sujeto, sino que se pueden presentar en distinto grado conformando variadas configuraciones personales, expresando así el modo en que el funcionamiento y la evolución personal pueden ser sincrónicos o asincrónicos en diferentes dimensiones. No somos seres de una sola pieza.

En lo referente a la segunda pregunta planteada al inicio de este trabajo, debemos señalar la identificación de los estereotipos para estimular su desmontaje. Los estereotipos por la función estabilizadora que ejercen en el comportamiento humano, protegen a los sujetos ante los cambios que les provoca la tensión natural que surge ante lo nuevo, a la vez que tienden a paralizar su desempeño. Ellos operan como resistencias o barreras subjetivas, cuestión que ha sido muy estudiada por los investigadores de la creatividad, psicoterapeutas y otros profesionales dedicados al desarrollo humano. El cambio de mentalidad requiere de cierta intencionalidad pero también de un compás de espera, pues el desarrollo subjetivo no se puede imponer desde fuera.



Las actitudes que tratamos a continuación, han operado en los sujetos de manera bastante automática, estos por regla plantearon no haber reflexionado sistemáticamente al respecto, antes de esta experiencia. Entre ellas se encuentran:

Posiciones simplificadoras, aún en la búsqueda de un planteamiento complejo, las que se expresan en un esfuerzo por la consecución de la complejidad a través de la sumatoria ya sea de las partes del objeto, los enfoques o las dimensiones estudiadas. La asunción del principio hologramático ha sido quizá lo más difícil de lograr en los sujetos de esta experiencia, pues al existir poco consenso en la ciencia sobre lo que serían las unidades complejas de análisis centrales, el estudiante requiere de un alto grado de creatividad para planteárselas.

Asociada a estas posiciones encontramos *actitudes de poder* que atrincheran al investigador en su defensa contra la incertidumbre que esta nueva forma de conocimiento - multilateral por naturaleza-, tiende a fomentar. En estos casos el investigador requiere el concierto interdisciplinario o el planteamiento transdisciplinario sobre una cuestión que piensa “privativa” de su campo de trabajo. No siempre se acepta con agrado por algunos investigadores, “ponerse al nivel” de otras ciencias consideradas por ellos como “ciencias menores”. Esta manifestación requiere especial atención porque afecta de forma más directa la construcción del saber complejo, que requiere la concurrencia de todas las ciencias afines, sin excepción.

A la hora de elegir la forma de investigar, tenemos que lidiar con la tendencia a la *descomposición extrema del objeto de estudio*, que se encuentra arraigada con notable frecuencia en las investigaciones, por ejemplo, sobre las potencialidades personales para el desarrollo. Esta postura, que por lo general coincide con una intención de rigurosidad metodológica, afecta notoriamente la comprensión del problema, por el estatismo y unilateralidad de su visión, que deja al margen la unidad funcional del sujeto y por ende la red de interacciones en que concurren las partes estudiadas.

Otra manifestación frecuente de este estereotipo es el mantenimiento del *monólogo disciplinario*, aún con el afán de lograr la visión inter o transdisciplinaria.



El *metodologismo*, identificado como la exageración del empleo de los controles, tiene muy diversas manifestaciones (GONZÁLEZ 1997, FARIÑAS 2001- 2005), y resulta con cierta frecuencia uno de los refugios fundamentales de seguridad para el aprendiz. Tener controladas las situaciones, a través de la observación directa de las variables definidas o seleccionadas y del uso recto de instrumentos de medición-, otorga al investigador y a la investigación, un alto grado de tranquilidad, que puede tender a reforzar la rigidez del trabajo. El rigor es requisito esencial de la investigación, pero procurarlo no debe convertirse en una traba para el desarrollo del pensamiento.

La segunda forma de asumir el método de trabajo, se expresa como *indisciplina del pensamiento*. Esta se nos presenta como irreverencia indisculpable por la seriedad metodológica, aduciendo que todo vale, no importa la forma en que se estudió el fenómeno en cuestión. Tanto la primera como la segunda manera de formular el método, distorsionan el conocimiento y ponen en riesgo la comprensión de la complejidad de las cosas. Pareciera que el apartamiento de la visión positivista justificara la informalidad más crasa, cuando de lo que se trata es de disciplinar al pensamiento para un ejercicio más libre, no aferrado a esquemas lineales, unilaterales y estáticos, en fin, mecanicistas. Encontrar la forma más adecuada de hacerlo es difícil, sobre todo teniendo en cuenta el carácter único e irreplicable de los fenómenos que con frecuencia estudiamos, pero no imposible. Se trata solo de aproximarnos a la realidad en su complejidad, pues atraparla completamente aún a través de la complejización de las formas de investigación, es ilusión falsa pues ella se encuentra en permanente trueque, tornándose en otra que requeriría nuevos y sucesivos exámenes.

Registramos también algún recelo ante la evasión del *objetivismo* –no la objetividad en franca dinámica con la subjetividad- que consideramos una expresión de la tecnificación obstinada de la pesquisa y por ende del pensamiento. El objetivismo desconsidera a ultranza la subjetividad, y sobre todo las peculiaridades, que aderezan la complejidad de los estudios sobre los procesos humanos. Debemos agregar que la consideración de la subjetividad, no siempre es recibida con beneplácito por aquellos que enjuician la investigación, llámense consejos científicos, directivos, oponentes o de otra forma. Esa intolerancia de las figuras del poder



científico atrapa a veces a los investigadores en un debate interno muy interesante, que en pocas oportunidades se convierte en “haré o diré lo que ellos quieren ver y oír” a fin de liberarme de estas presiones.

Como matices de este estereotipo hemos encontrado también la *insuficiente consideración* de las dinámicas de autoorganización y de los condicionantes *emergentes* en los objetos de estudio. Cuando esto se produce en un campo de interés como el del desarrollo humano, se asume por ejemplo, que podemos estampar en las personas: motivaciones, valores, capacidades, etc., o que podemos esperar incondicionalmente de estas, los comportamientos deseados, en nuestros roles como investigadores, profesores, estudiantes, directivos, etc.

La *asunción acrítica del enfoque de la complejidad* expresada en su reproducción casi automática, es otra manifestación importante de las dificultades estudiadas. La criticidad es un indicador fundamental del desarrollo del pensamiento, en especial del pensamiento complejo. En estos casos no resulta evidente la comprensión y valoración de las razones históricas y culturales, que dieron lugar al enfoque y su concatenación con otras posiciones, o con sus antecedentes como la dialéctica. A esa asunción acrítica puede asociarse concomitantemente la *complejización a ultranza*, que es una especie de compulsión – a veces fanática- de “reducirlo” todo al enfoque de la complejidad, aún los fenómenos relativamente simples inmersos dinámicamente en el universo complejo. Como plantea SOTOLONGO (2005), la investigación tradicional perdurará, no hay razón para desterrarla. No siempre los fenómenos simples, por encontrarse en conexión con procesos complejos tienen que tener abordajes de mayor complejidad. Este estereotipo hasta el momento ha sido infrecuente entre investigadores noveles, más bien se expresa entre aquellos que han sentado cátedra en algún campo de trabajo.

El *esnobismo* es otra de las manifestaciones frecuentes, que puede operar sobre la base de una débil identidad personal y de cierto oportunismo. En ocasiones estas personas asumen el término complejidad como una palabra hueca de la que desconocen bastante su historia y contenido cabal. Se trata de estar en “la novedad”, sin madurar una posición interna de autoría.



El *bloqueo*, que aparece en distintas maneras y grados de negativismo como un rechazo a asumir el enfoque, como burla o acción de descrédito. También se expresa como una evasión del tema, etc. Estas resistencias suelen ser menos frecuentes en investigadores novatos que en algunos experimentados, sobre todo en aquellos que ya tienen establecidos determinados esquemas mentales no muy dispuestos al cambio. Esto pudiera tener diversos condicionantes tanto motivacionales como de capacidad para asumir una cultura diferente. Estas son quizá las formas más evidentes de los obstáculos, que en ocasiones las personas tratan de encubrir, no necesariamente de forma consciente.

El fenómeno de la *incoherencia en la acción*, lo he observado detenidamente en el proceso de asesoramiento a los investigadores en posgrado, durante la formulación de acciones concretas que se correspondieran con el enfoque complejo estudiado en la parte teórica del curso de posgrado. Esta dificultad del pensamiento para orientar efectivamente la acción puede obedecer a diferentes condicionamientos, entre los que se pueden encontrar: las rigideces de las personas ante lo inédito como ya he mencionado, entre otras razones de índole similar. También puede obedecer a otros obstáculos y estereotipos tratados aquí. En no pocas ocasiones, durante el proceso de asesoría, apreciamos en estos sujetos, una cierta *desconfianza acerca de la posibilidad y utilidad* de las nuevas formulaciones (según WATZLAWICK, “síndrome de la utopía”, 1992, p.72). Pareciera que tratándose del discurso estuviera bien, pero no a la hora de la acción que requiere otros esfuerzos. La solución del problema requiere no solo de la palabra, el pensamiento para desarrollarse necesita alguna forma de acción técnica encaminada a la transformación (social, etc.), lo que es válido también en el plano individual para el desenvolvimiento de la reflexión compleja. No descartamos cierta pereza en los estudiantes, pues los cambios de esta magnitud pueden requerir altos y reiterados esfuerzos.

Las diferentes manifestaciones estudiadas aparecen interrelacionadas de forma convergentemente dinámica, adoptando las más diversas composiciones y matices en los sujetos. A estas se pueden asociar otras como, la hiperbolización de las técnicas cuantitativas, la hiperbolización del enfoque y análisis cualitativos, etc. que también son variaciones de las esenciales que esbozado aquí.



En lo tocante a sus condicionantes histórico culturales pudiéramos agregar el estado actual de las ciencias particulares en las que aún persiste el positivismo. Razón por la cual, estas demandas de orientar las investigaciones y la prácticas de acuerdo con los requerimientos del enfoque de la complejidad, aún no son suficientes. Estamos viviendo en una época de tránsito hacia esta nueva forma de pensar, donde coexisten tradicionalismos que no permanecen inactivos junto a las ideas de vanguardia, situación que no podemos menospreciar en el análisis.

Como en toda cultura, lo tradicional se encuentra arraigado y se manifiesta en forma de convicciones, hábitos de pensamiento, de lenguaje y de acción. Si bien me he referido a la coherencia entre el pensamiento complejo y las metodologías derivadas del mismo, estimo que no puedo ignorar el freno del lenguaje que no pocas veces conspira contra la expresión del pensamiento en puntos de vista sobre la complejidad de la realidad. El lenguaje también ha sido expresión del modo de pensar de toda una época.

CONCLUSIONES

El diseño del currículo en el posgrado requiere criterios de calidad para su perfeccionamiento continuo. Entre ellos son importantes los referentes al desarrollo de las capacidades de los estudiantes, en correspondencia con las exigencias del desenvolvimiento sociocultural de la época en que viven (presente y futura).

El desarrollo del pensamiento complejo en las diversas esferas del conocimiento humano, así como en las personas encargadas de desarrollarlo, ya sean profesionales o científicos, constituye a nuestro juicio una de las exigencias fundamentales de la contemporaneidad, por lo que el estudio del desarrollo del pensamiento en los alumnos de posgrado puede ser una fuente de información para el establecimiento de esos criterios.

Como se pudo apreciar en los resultados expuestos más arriba, la experiencia realizada transparenta bastante los derroteros de la reflexión en los estudiantes de posgrado sujetos a estudio. En aras de promover resultados de interés para estos fines, pensamos tanto en la caracterización de esa reflexión y de los obstáculos con que esta tropieza, como en los tipos de tareas que pudiera estimular el desarrollo deseado. Tanto las características halladas como las



tareas ensayadas con mejores resultados a los fines planteados, valen de alguna forma para fundamentar los requisitos del diseño del currículo en el posgrado.

El día que la educación superior logre también estos requisitos en el pregrado y pueda fomentar el desarrollo de concepciones complejas, interdisciplinarias y transdisciplinarias en los estudiantes, otros serán los problemas y derroteros del posgrado.

REFERENCIAS

ALLPORT, G. **La persona en psicología**. México: Ed. Trillas, 1982.

BLEGER, J. **Psicología del comportamiento**. Buenos Aires: Ed. Lautaro, 1969.

CONVENTO DE ARRÁBIDA. Carta de la transdisciplinariedad, 1994.

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1981 (primera reimpresión).

ECO, U. **Los límites de la interpretación**. São Paulo:Ed. Perspectiva, 1999.

ELDER, L. Y RICHARD, P. **Critical thinking: basic theory and instructional structures**. Sonoma State University: Ed. Center for Critical Thinking, 1998.

FARIÑAS, G. L. S. Vygotski en la cultura y subjetividad del psicólogo. En: **Revista Cubana de Psicología**, Vol. 16, no. 3, 1998.

FARIÑAS, G. Teaching Cultural Historical Psychology from Cultural Historical Perspective. An Experience Gathered in Cuban Universities. **ISCRAT 2002**, Ámsterdam (ponencia).

FARIÑAS, G. Maestro, para una didáctica del aprender a aprender. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.

FARIÑAS, G. **Informe de investigación**. Centro “Alfonso Bernal del Riesgo”. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2005 (inédito).

FARIÑAS, G. **Psicología, educación y sociedad**. La Habana: Ed. Félix Varela, 2006.

FARIÑAS, G. Problemas del desarrollo del pensamiento complejo. CD-ROM **Convención Internacional Hominis 2005b**, La Habana.

FARIÑAS, G. Problemas del enfoque de la complejidad en la educación contemporánea. CD-ROM **Tercer Seminario Bienal Internacional Complejidad 2006**, La Habana.

FARIÑAS, G. y DE LA TORRE, N. Didáctica o didactismo. **Educación**, no. 102/ enero-abril, 2001/ Segunda época.



FARIÑAS, G. y DE LA TORRE, N. Mecanismos psicológicos del burnout en el maestro: un estudio cultural. **Revista Cubana de Psicología** Vol19, No3, Año 2002.

FARIÑAS, G. y DE LA TORRE, N. La otra cara del didactismo: el síndrome del burnout. **Revista Educación**. Nº 108/enero-abril 2003/Segunda época /La Habana, Cuba.

GALPERIN, P. YA **Selección de conferencias**. Compilado y traducido por Martínez, G., Impresiones Ligeras de la Universidad de La Habana, La Habana, 1973.

GONZÁLEZ, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1997.

GRANT, A. **Razón y revolución**. Filosofía marxista y ciencia moderna. Madrid: Ed. Fundación Federico Engels, 2004.

MORIN E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. y LE MOIGNE, J.L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 1999.

RESHETOVA, Z. A. **Análisis sistémico aplicado a la educación superior**. Cuba: Ed. Universidad Central de Las Villas, 1988.

ROGERS, C. **El proceso de convertirse en persona**. 7. ed. México: Ed. Paidós, 1989.

ROGERS, C. **Libertad y creatividad en la educación** (en la década de los ochenta). Buenos Aires: Ed. Paidós, 1993.

SOTOLONGO, P. L. **Los retos de los cambios cualitativos en el saber contemporáneo y el pensamiento social crítico**, 2003. Disponible en: [http://www. filosofia.cu/contemp/sotolongo.htm](http://www.filosofia.cu/contemp/sotolongo.htm)

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. y FISCH, R. **Cambio**. Barcelona: Ed. Herder, 1992.

Trabalho recebido em: março de 2006.

Aceito em: junho de 2006.



Para citar este trabalho:

FARIÑAS, Gloria Leon. Desafios do currículo na educação de pós-graduação e o desenvolvimento do pensamento complexo. **Revista E-Curriculum**, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, junho de 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> . Acessado em: ____/____/____.

Breve currículo da autora:

Profesora Dra. Gloria Anisia Fariñas León é doutora em Ciências Psicológicas pela Universidade de Lomonosov – Moscou, professora da Universidad de la Habana – Cuba. É, atualmente, 1. Asesora (Vicerrectoría Docente, Universidad de La Habana). 2. Vicepresidenta de la Cátedra L. S. Vygotski de la Universidad de la Habana. 3. Profesora Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. 4. Coordinadora de Maestría y de Doctorado Curricular. 5. Vicepresidenta del Tribunal Nacional de Grados Científicos. 6. Coordinadora de programa en el Centro de Orientación y Asesoramiento de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Autora de diversos livros e capítulos de livros em Cuba e no mundo. Como também ministrou aulas em diferentes universidades de diversos países: Rússia, Estados Unidos, Brasil, México, Peru e Colômbia.

