

# Unidireccionalidad *versus* Interdisciplinariedad: dos maneras de entender los estudios de postgrado

## RESUMEN

*Pretendemos explicitar algunos supuestos que están subyacentes en algunas propuestas que circulan en los predios universitarios para encarar los estudios de postgrado. Es así como, en primer lugar, trataremos de hacer patentes ciertas concepciones sobre la universidad que involucran, a su vez, la idea de los estudios mencionados. Entender la universidad y los estudios de cuarto y quinto nivel como un continuum entre el pregrado y el postgrado tiene como correlato la concepción antropológica del estudiante como hombre-masa y opta, también, por una concepción colectivista de la sociedad. Por otra parte, encarar esos estudios de manera abierta e interdisciplinaria comparte la idea de una formación integral, formar el hombre-culto que desarrolla toda su potencialidad. Su correlato será el individualismo en la mejor de sus acepciones.*

Palabras clave: postgrado, continuum, hombre-masa, colectivismo, hombre-culto, interdisciplinariedad, individualismo.

## ABSTRACT

*We intend to make evident some assumptions, which are underlain in some proposals that circulate around university grounds to face postgraduate studies. In such way is that, in the first place, we will try to make apparent certain conceptions about the university which involve the idea of such studies. Understanding the university and fourth and fifth year courses as a continuum between undergraduate and graduate studies, has as a correlative, the anthropological conception of the student as a mass-man, and also opts for a collectivist conception of the society. On the other hand, facing such studies in an open and interdisciplinary manner shares the idea of integral education, to educate (bring up) the learned-man (cultivated-man) who develops all his potential. Its correlative would be then the individualism in the best of its meanings.*

Keywords: graduate studies, continuum, mass-man, collectivism, learned-man (cultivated-man), interdisciplinary, individualism.

## Corina Yoris-Villasana

Corina Yoris-Villasana, obtuvo la Licenciatura en Letras (UCAB, 1980) y la Licenciatura en Filosofía (UCAB, 1981). Obtuvo el título de Magister en Literatura Latinoamericana (USB, 1993) y el Doctorado en Historia (UCAB, 1999). Actualmente cursa la escolaridad del Doctorado en Filosofía (UCAB). Profesora de Lógica en distintas Escuelas y de la Maestría en Filosofía de la UCAB, Antropología Filosófica en la Escuela de Administración, Historia de la Cultura y Pensamiento Latinoamericano en la Escuela de Filosofía y Filosofía Política en la Maestría en Filosofía de la misma universidad. Directora de la Escuela de Filosofía, UCAB (1992-1998). Actualmente es Directora del Programa de Postgrado en Filosofía, UCAB (desde 1997). Ha participado como ponente en diferentes seminarios, congresos y simposios tanto nacionales como internacionales. Algunas publicaciones: *Introducción a la Lógica. Problemario* (1991/1995) (dos ediciones). *Sobre la supuesta lingüística cartesiana* (1992). *Algunos cambios de teoría en la Lingüística del siglo XX a la luz de la epistemología de Karl Popper* (1996). *El caribe hecho mujer. Identidad cultural en la literatura del caribe anglófono: Jean Rhys* (en prensa). *Legitimidad y ruptura del hilo constitucional. Estudio del movimiento insurgente del 18 de octubre de 1945 en Venezuela* (en prensa). Diversos artículos en la prensa nacional, especialmente en el diario *El Nacional* donde ha escrito como articulista de opinión desde 1995.

## I.- A MANERA DE INTRODUCCIÓN

*La ciencia es la dignidad de la Universidad, más aún —porque, al fin y al cabo, hay quien vive sin dignidad—, es el alma de la Universidad, el principio mismo que le nutre de vida e impide que sea sólo un vil mecanismo*

(Ortegay Gasset: *Misión de la Universidad*).

Al comenzar este artículo con la cita anterior, nos obligamos a aclarar que para Ortega, con quien compartimos la definición, ciencia es investigación, ciencia es plantearse problemas, trabajar en resolverlos y llegar a una solución. Por esa razón, dice: "En cuanto se ha arribado a la solución, todo lo demás que se haga con ésta, ya no es ciencia. Por ello, no es ciencia aprenderla ni enseñarla" (Ortega: 1932, 12098). Con esa concepción de la ciencia como telón de fondo, y entendiéndola como el alma de la universidad, pretendemos explicitar algunos supuestos que están subyacentes en algunas propuestas que circulan en los predios universitarios para encarar los estudios de postgrado. Quienes hemos escogido la vida académica

como *opción de vida*, no podemos, *no debemos*, ignorar las consecuencias que trae consigo plantear los estudios de postgrado en forma abierta, autónoma e interdisciplinaria, o encararlos de manera cerrada, dependiente y con fuertes resabios de modelos universitarios totalmente anacrónicos y desligados de nuestra realidad tanto local como nacional.

Es así como, en primer lugar, trataremos de hacer patentes ciertas concepciones sobre la universidad que involucran, a su vez, la idea de los estudios mencionados. Comencemos por preguntarnos: ¿Qué entendemos como misión de la universidad?, o mejor aún, ¿tenemos claro que en la universidad es necesaria la conjunción docencia-investigación? Hay quienes separan radicalmente estas dos maneras de ejercer la vida universitaria y optar por esta postura, es decir, docencia por un lado e investigación por otra, absolutamente separadas, tiene como postulado implícito que quien enseña no debe, en principio, investigar. Esa

concepción deviene en una docencia repetitiva y acrítica, por decir lo menos. De allí se desprende también una actitud muy retrógrada, que establece unos linderos muy cerrados entre una disciplina y otra. Cuando se restringe así la enseñanza, se limita también al estudiante, y el resultado del binomio enseñanza-aprendizaje es alguien con una preparación no proclive a la investigación y a la creación de conocimiento. Por ello, es imprescindible esclarecer que la universidad, si bien tiene entre sus metas preparar profesionales, también tiene como meta propiciar y preparar a aquellos que investiguen en las distintas ramas del saber. Es obvio, entonces, que quienes están encargados de la formación de esos estudiantes, si quieren respetar sus inclinaciones y darles la oportunidad de escoger entre una profesión o dedicarse a la ciencia en el sentido estricto del término, deben poseer suficiente formación para acercarse al estudiante y junto a él recorrer los senderos que le familiaricen tanto con su condición profesional como el acercamiento a las labores investigativas.

Ya en 1810, decía Humboldt en *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*

(Humboldt:1983. 165-175), que al afirmar que la universidad debe atenerse a la difusión y enseñanza de la ciencia y que la Academia será la que se ocupe de la investigación, se comete una injusticia con la universidad: "La profundización de la ciencia se debe tanto a los profesores universitarios como a los académicos" (Humboldt: 1983, 171). Para reforzar este aserto, Humboldt recuerda que estar ante un auditorio entre quienes hay un cierto número de cabezas pensantes es un reto para el expositor. Ahora bien, si aceptamos estas metas para la universidad, amén de otras referidas a la extensión y cooperación, estamos en presencia de una obligación formativa. Es decir, el cuerpo de profesores en cuyas manos está la formación de esos estudiantes debe estar preparado, a su vez, para enfrentar esos retos. Es así que un catedrático<sup>1</sup> debería, en principio y como también lo establece la reglamentación universitaria, poseer estudios que se han llamado de cuarto y quinto nivel. De otra manera, no será posible esa interacción aludida entre estudiante y "maestro". Pero vamos más allá aún: un profesional debe perfeccionar su formación básica si quiere mantenerse al día con los nuevos

adelantos técnicos y científicos. Por ello, la universidad se ve en la obligación de crear los distintos niveles de formación para postgraduados.

No es nuestro objetivo en este acercamiento al problema, hablar sobre la historia de los estudios de postgrado en nuestro medio, como tampoco lo es analizar las distintas posturas, por separado, de Humboldt, Mayz, Ortega y Ribeiro, con quienes estamos en profunda deuda en la realización de este artículo. A pesar de no compartir con cada uno de ellos algunos postulados, hay otros que sí aceptamos. Son esos los que hemos tomado como base para exponer algunas de las ideas que alimentan esta disertación. Entre estos autores y dentro de ellos mismos, hay posturas encontradas. Hemos sorteado esas dificultades y la propuesta es el resultado de una reflexión sobre los estudios universitarios en nuestro país y, en consecuencia, en nuestra Universidad Católica. Perseguimos como propósito mostrar cuáles son las ventajas y desventajas de organizar tales estudios siguiendo un modelo consecutivo de los estudios de pregrado o seguir el modelo que, sin desvincularse de sus disciplinas fuentes, provea de diversas opciones a quienes entienden que el conocimiento no tiene hoy día una línea divisoria que permita trazar fronteras o murallas infranqueables entre un estudio y otro.

## II.- LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO COMO UNA CONTINUACIÓN DEL PREGRADO

Como es sabido, la universidad nació en la Edad Media al amparo de la Iglesia y su expansión se encaminó a la formación de aquellos a quienes les correspondería defender los intereses de la Iglesia (Mayz: 1991. 23-24). Con su división en facultades, que representaban los saberes medievales, la universidad contaba con las facultades de Derecho, Artes (Filosofía), Medicina y Teología. Esta última representaba la primacía intelectual. Además, es digno de resaltar también que la universidad medieval estaba signada por un cierto carácter de aislamiento, tal como señala Mayz en la obra señalada. "Las universidades medievales se concebían a sí mismas como individualidades, valga decir como auténticas mónadas (...) En cuanto tal, cada universidad se autobjetivaba como una entidad autárquica, autosuficiente o subsistente por sí misma" (Mayz: 1991, 26). Más allá de la concepción medievalista y sin entrar en un recuento histórico sobre el desarrollo de la universidad como institución, encontramos posteriormente el modelo universitario napoleónico, fundamentado en el profesionalismo y la división en las facultades y escuelas donde descansa todo el nervio de la universidad.

En un detenido estudio sobre la UCV, Darcy Ribeiro (1970), decía que ésta, al “transitar de un modelo colonial a un modelo inspirado en el patrón profesionalista francés”, no funcionó en el quinto nivel, es decir, en el postgrado. No perdamos de vista que la investigación a la que hacemos referencia fue realizada hace treinta años, y, sin embargo, muchos de los males allí señalados siguen estando presentes en nuestras casas de estudio. Para Ribeiro, la universidad debía formar sus cuadros docentes y de investigación y, al no contar con la adecuada preparación y operatividad en el cuarto nivel, se quedó en un nivel *postliceísta*. Para lograr la formación de postgrado es imperativo, entonces, articular estos estudios de tal manera que entre sus logros se encuentre, precisamente, la formación del cuadro docente.

El modelo napoleónico tiene como particularidad que la universidad, al estar organizada federativamente, “con un haz de facultades autóctonas, compartimentadas en Escuelas autosuficientes, no sólo ignorándose unas a otras, sino hostigándose entre ellas”, (Ribeiro:1970, 28) arroja como resultado unos estudiantes que no obtienen ninguna otra referencia con otras dependencias de la Universidad.

*Las estructuras universitarias de América latina fueron en gran*

*medida copias de la matriz francesa del siglo XIX. El descontento de los propios franceses con aquel modelo en su forma actual, convierte la exaltación de los viejos académicos latinoamericanos por sus universidades, en un verdadero anacronismo (Ribeiro: 1971, 37).*

El paradigma napoleónico tuvo su momento de auge: “No es cierto que el seccionamiento de la universidad la haya llevado a la decadencia. En los cuarenta años siguientes a la reforma napoleónica, Francia conoció el mayor período de florecimiento intelectual y científico de su historia” (Ribeiro: 1971, 34). Ese modelo desarrolló paralelamente una serie de mecanismos para la selección docente y de investigación. No todos apropiados, quizás; sin embargo, la formación de los cuadros científico-intelectuales franceses se lleva a cabo bajo modalidades de oposiciones. La *agregación* se consigue mediante concursos públicos, abiertos a todos los candidatos de la nación (p. 35). Es así que esa concepción conlleva una serie de compromisos que se debe estar dispuesto a asumir. De lo contrario, el modelo fracasa estrepitosamente.

Ese modelo napoleónico es el alimento de la concepción de los postgrados como una *mera continuación del pregrado*. Cerradas en sí mismas las facultades, cerradas en sí mismas las escuelas, marcarían una línea de continuidad entre cada una de ellas y su correspondiente postgrado. ¿Qué ventajas

representa? En primer lugar, se lograría (al menos se intentaría), dicen sus propugnadores, una cierta interacción entre los planes de estudio de pregrado y los del postgrado. Se requiere una verdadera planificación del *curriculum* y una verdadera diferenciación de los niveles de especialización y profundización de tales estudios. Es una concepción, al menos teóricamente, que posee uniformidad y homogeneidad en la formación de quienes cursan desde el primer ciclo hasta el último escaño. Esto obviamente atenta contra el individualismo de la diferencia. Además, requiere un personal altamente especializado para acompañar a quien se incorpora en este plan. Es decir, el docente debe fundamentalmente poseer el grado máximo de la disciplina que enseña. Debemos agregar otro aspecto altamente significativo y, por ende, definitorio: la concepción antropológica subyacente. Es allí, precisamente, donde surge nuestra objeción al modelo.

Ese hombre educado en una sola línea, en una sola dirección, no está inmerso en su tiempo. Es un hombre *unidireccional*, u *hombre masa*, para decirlo ‘orteguianamente’. Puede ser que represente el *mejor administrador*, el *mejor ingeniero*, el *mejor economista*,...; pero, ese hombre no ha transitado por otros senderos, distintos a su especialidad. Es ese hombre formado en las universidades que

tanto atacó Ortega con palabras muy duras:

*Ha sido menester esperar hasta los comienzos del siglo XX para que se presenciase un espectáculo increíble: el de la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás (Ortega: 1932, 1199).*

Ortega va más allá en su caracterización del *especialista* en el capítulo titulado “La barbarie del especialismo” en *La rebelión de las masas* para decir que

*si el especialista desconoce la fisiología interna de la ciencia que cultiva, mucho más radicalmente ignora las condiciones históricas de su perduración, es decir, cómo tienen que estar organizadas la sociedad y el corazón del hombre para que pueda seguir habiendo investigadores (...) También él cree que la civilización está ahí, simplemente, como la corteza terrestre y la selva primigenia (Ortega: 1932, 1129).*

Ese hombre que al creer que todo futuro será mejor, acostumbrado al progreso, cree que los avances técnicos son obra de la naturaleza y “no piensa nunca en los esfuerzos geniales de individuos excelentes que supone su creación” (Ortega: 1932: 1094).

¡Pensar que estas palabras fueron escritas en 1926! Hoy, año 2000, último año del siglo XX, algunos, en nuestro suelo tropical y en los predios de la UCAB, pregonan la necesidad de la *especialización* desde la perspectiva de una suerte de

*continuum* en los planes de estudios de los postgrados. Es decir, el cobijo de éstos bajo las alas de las Facultades y Escuelas. Esa actitud es una demostración fehaciente de las palabras de Ortega: “saben mucho de una cosa e ignoran de raíz todas las demás”. Es el *hombre-masa* en toda su expresión. Incluso, casi estaríamos por asegurar que la propuesta del *continuum* de los estudios de postgrado no tiene tras de sí una verdadera concepción antropológica. Y decimos que parecería no tenerla, porque el híbrido que se plantea no daría tampoco como resultado el *hombre-masa*, el famoso *especialista*. Más bien, sería un hombre perdido entre sus preguntas vitales nunca respondidas, y mucho menos explicitadas. Tal concepción de los estudios, además, traza unos límites entre cada rama del saber que deviene en una formación esterilizante. Ni tan siquiera apunta al colectivismo, corriente que generalmente se contrapone al individualismo. En el colectivismo, la primacía se encuentra en la sociedad como un todo, y el individuo se desdibuja para formar parte esencial de esa red que pasa a ser lo prioritario. Eso tiene un costo muy alto, social y políticamente hablando. El *hombre-masa* que resulta de la ejecución de los estudios antes descritos forma parte de esa colectividad, pero al desconocer las raíces mismas de la civilización, ¿cómo podrá dirigir el

proceso social? Será, irremediabilmente dirigido.

Es cierto que la preparación profesional debe dotar a quien realiza los estudios de un hábil manejo de las técnicas propias de su especialidad. Ahora bien, “la formación científico-investigativa debe hallarse dirigida fundamentalmente a enfrentarlo críticamente con aquellos conocimientos a fin de lograr —mediante el cuestionamiento de los mismos— el necesario avance del saber” (Mayz: 1991,102). Y es en este campo, precisamente, donde cobran sentido los estudios de postgrado. Pues el profesional debe enfrentar críticamente sus conocimientos, promover la superación de las técnicas aprendidas. Quien no supera esas técnicas está condenado a una suerte de atrofia profesional: no podrá adaptarse al mundo cambiante que estamos viviendo, no podrá atacar aquellos supuestos que acompañan muchas técnicas que pueden poner en entredicho sus principios. En fin, quien no supere esas técnicas estará condenado a *anquilosarse*.

Los centros de investigación e institutos serían, entonces, dentro de esa conceptualización *cuasilínea*, apenas unos brazos más de la facultades y escuelas. Los estudios de postgrado necesitan imperiosamente que las investigaciones estén enlazadas tanto con los estudios de tercer nivel como con los del cuarto y quinto. De otra manera, la investigación se transforma en el

## REFERENCIAS

DE HUMBOLDT, Guillermo. *Escritos políticos*. (1943). México: Fondo de Cultura Económica. (Primera edición en alemán: 1901).

MAYZ VALLENILLA, Ernesto. *El ocaso de las universidades*. (1991) (2° edición). Caracas: Monte Ávila Editores.

ORTEGA Y GASSET, José. *Obras de José Ortega y Gasset*. (1932). Madrid: Espasa-Calpe.

RIBEIRO, Darcy. *Propuestas. Acerca de la renovación*. (1970). Caracas: Universidad Central de Venezuela.

\_\_\_\_\_. *La universidad latinoamericana*. (1971). Caracas: Universidad Central de Venezuela.

*modelo acartonado* que atenta contra la autonomía que debe gozar la persona.

Es importante destacar que esta imagen antropológica tiene su correlato en el individualismo, entendido éste como afirmación de la personalidad y de la libertad. El individualismo se llama así, no porque pretenda que el individuo busque una vida aparte, se aísle; no, es individualismo, en tanto afirma que el individuo, y no el grupo, es el componente primario de la sociedad. Una de las notas esenciales del individualismo es la responsabilidad personal en cada acto de la vida, bien sea un logro o un fracaso. Cada escogencia debe ser consciente y cuidadosa. Y, al ser de su propia responsabilidad, también, como núcleo de la sociedad, afecta a ésta. Es así que, educar un *hombre-masa* es optar por el polo opuesto al individualismo. Educar al *hombre-culto* es contribuir a formar una red social mucho más densa, con hombres que buscan su realización personal en tanto miembros de ese núcleo social al que nos referimos y que pretenden desarrollar. Bajo el ideal colectivista, por llamarlo de alguna forma, el individuo, total o parcialmente, debe buscar la satisfacción de las necesidades de la sociedad antes que la propia. Así, el Estado construye, organiza al "pueblo" para lograr esa satisfacción. Es, entonces, el Estado el Soberano, no el individuo. De esa manera, el *hombre-masa* cumple un papel

dentro de esa red. Se especializa en una determinada área, pero "ignora de raíz todas las demás".

La escogencia entre un *hombre-masa* y un *hombre-culto*, creemos, es obvia. Al menos en nuestro caso, así lo es. Asumimos la responsabilidad de tal escogencia.

Reconocemos que alguien podría contraargumentar que Goethe, el *hombre-culto* por excelencia, el *individuo total*, al llegar a su plena madurez, nos envió un mensaje diferente: recomendó que quien quisiera realizar algo valioso en la vida debería renunciar a la *universalidad* y cultivar sólo aquello que nuestra limitación de vida nos permita hacer. Sin embargo, ese *hombre-culto* es un ideal y, en consecuencia, como tal, *inalcanzable*. Es ideal, en tanto lo tomamos como una función regulativa, y propendemos a él.

Ahora bien, el paradigma no es proponerse enseñar aquello que el estudiante no logrará aprender, entre otras razones, por falta de tiempo. No. Es plantearse un *currículum* acorde con los tiempos, imbuido de nuestro momento, de la cultura de nuestro tiempo y con unos límites prácticos. Conjugamos el ideal al que propendemos con la "miseria de vida" que nos toca vivir. Ya en los años setenta decía Darcy Ribeiro, con toda razón, al referirse a la universidad latinoamericana, que "ninguna universidad podía

dominar y cultivar todos los campos del saber en toda la extensión y profundidad deseable" (Ribeiro: 1971, 154). Ni las instituciones ni el individuo, agregaríamos nosotros. Pero, si nos está vedado el anhelo, ¿para qué, entonces, existe el cielo?, dice la conseja popular.

Al elegir determinada concepción antropológica estamos, también, optando por un determinado modelo de organización, planificación y orientación de los estudios de postgrado. Realizar ese proyecto es un reto. Un reto *académico*, no administrativo. Este último aspecto, el administrativo, se lo dejamos a quienes deben realizar esas tareas que sirven de soporte al ideal universitario que no es otro que la *Academia*. Es allí, en la *Academia*, donde se fraguan los valores que pretendemos proyectar sobre la sociedad de nuestro tiempo. Enfrentemos este reto con mucho entusiasmo, aun cuando, como Ortega, no tengamos mucha fe en el éxito de la acogida a la propuesta, pero "¡Aviado estaría el hombre si no pudiese sentir entusiasmo más que por aquello en que siente fe!" (Ortega: 1932, 1182).

<sup>1</sup> En nuestro medio no se acostumbra establecer distinción entre el docente universitario y el investigador con los vocablos universitario y académico, respectivamente. A lo sumo, se habla del *investigador puro*, si se quiere establecer alguna nota distintiva.

## REFERENCIAS

DE HUMBOLDT, Guillermo. *Escritos políticos*. (1943). México: Fondo de Cultura Económica. (Primera edición en alemán: 1901).

MAYZ VALLENILLA, Ernesto. *El ocaso de las universidades*. (1991) (2<sup>o</sup> edición). Caracas: Monte Ávila Editores.

ORTEGA Y GASSET, José. *Obras de José Ortega y Gasset*. (1932). Madrid: Espasa-Calpe.

RIBEIRO, Darcy. *Propuestas. Acerca de la renovación*. (1970). Caracas: Universidad Central de Venezuela.

\_\_\_\_\_. *La universidad latinoamericana*. (1971). Caracas: Universidad Central de Venezuela.