

José Ortega y Gasset

Su principio de la economía de la enseñanza

Nicodemus Farías Rodríguez (*)

Resumen

El siguiente trabajo tiene como objetivo presentar una reflexión acerca de la vigencia que tiene el pensamiento de José Ortega y Gasset, respecto de una problemática universitaria actual: la formación de profesores. El fundamento de este examen se encuentra presente en la segunda parte de su libro *El libro de las misiones*. (Madrid, 1940). El tema eje de ese apartado es el referido a la misión de la universidad, donde plantea su concepto de "economía de la enseñanza". En esencia, el principio de la economía de la enseñanza para Ortega consiste en "enseñar exactamente en la medida en que no se puede aprender".

Palabras claves: enseñanza universitaria, escasez, profesión, ciencia.

José Ortega y Gasset

The principle of the Economy of Teaching

Abstract

The main goal of the following article is to present some thoughts on the relevance the work of José Ortega y Gasset has when analysing teacher training as one of the current problems universities face today. The basis of this review is present in the second part of his book *El libro de las misiones* (Madrid, 1940). The core theme of this section is the mission of the university, on which he raises his concept of "economy of teaching". In essence, Ortega's principle of economy of education is "to teach exactly to the extent in which you can not learn."

Key words:

university teaching, scarcity, economy of education, occupation, sciencie.

* Nicodemus Farías Rodríguez: Licenciado en Educación, Universidad de Tarapacá; Postítulo en Administración Educacional, Universidad Mayor; Postítulo en Orientación Educacional, Vocacional y Familiar, Universidad Mayor. Docente de la Facultad de Educación de la UCINF. Profesor Titular. Correo: nfarias@ucinf.cl.

1. Necesidad de la enseñanza

Antes de avanzar en el tema, José Ortega y Gasset, quien será el único autor citado en este artículo, acogemos y destacamos sus propias interrogantes: “¿Por qué existen actividades docentes? ¿Por qué es la pedagogía una ocupación y una preocupación del hombre?” (Ortega y Gasset, 1965: 86). Dichas preguntas son constantes y pertinentes, las respuestas que buscan dar con la razón también son de gran actualidad: “El hombre se ocupa y preocupa de la enseñanza por una razón tan simple como seca y tan seca como lamentable: para vivir con firmeza, desahogo y corrección hace falta saber una cantidad enorme de cosas, y el niño, el joven, tienen una capacidad limitadísima de aprender. Esta es la razón” (p. 80). Hoy se afirma que la enseñanza permite al ser humano vivir con “firmeza”, siendo un profesional eficaz y eficiente; le ayuda a vivir con “desahogo”, siendo autónomo con su trabajo; le posibilita vivir con “corrección”, respetando un código existencial propio de un hombre de bien. Estas razones están presentes en las distintas ofertas universitarias actuales y son innegables e incuestionables.

Lo que no está visiblemente definido en las ofertas universitarias actuales es “la cantidad de cosas” (p. 85) que se debe aprender, de acuerdo con la “capacidad limitadísima de aprender” (p. 86) por parte de los alumnos; eso es demostrable comparando las mallas curriculares de las distintas universidades que forman profesores en el país, porque “si la niñez y la juventud durasen cada una cien años, o el niño y el joven

poseyesen memoria, inteligencia y atención en dosis prácticamente ilimitadas, no existiría la actividad docente, de tal manera que la existencia humana que se llama “maestro” no tendría cabida en las ocupaciones del hombre” (p. 80). Pero esta actividad, hoy es ineludible, y la inteligencia humana, de una u otra manera, se preocupa constantemente de reflexionar, sobre la base cada vez más acotada e iluminada por nuevos aportes y nuevas reflexiones, acerca de la condición y conocimiento del hombre como persona.

2. El principio de la actividad económica: la escasez

José Ortega y Gasset propone un parangón entre los principios de la economía política y su relación con las variables semejantes, vigentes hoy, en la enseñanza. Para él, “la escasez es el principio de la actividad económica” (p. 87). Cuando algún elemento escasea, sea material o inmaterial, la economía se activa y encuentra las soluciones al problema obteniendo provecho, tanto para los solucionadores, como para los ejecutores y receptores. Esto también se presenta en la enseñanza de manera semejante, ya que “la escasez, la limitación en la capacidad de aprender, es el principio de la instrucción” (p. 87). Es interesante ver cómo Ortega ejemplifica esta variable con sucesos temporales. Según nuestro autor, “apenas hay enseñanza en las épocas primitivas. ¿Para qué, si apenas hay que enseñar, si la facultad de aprendizaje supera con mucho la materia asimilable? Sobra capacidad. Sólo hay algunos saberes” (p. 87) y paradójicamente estos escasos saberes provocan un

fenómeno sorprendente, donde “la enseñanza aparece en los pueblos primitivos con aspecto inverso: la función de enseñar consiste -¿quién lo diría?- en ocultar” (p. 88).

Esto de ocultar no sólo sucedió en los pueblos primitivos; vale recordar que hasta hace muy poco, en algunas épocas y regiones, la enseñanza del pueblo se evitaba, porque “aprenderían demasiado pronto” (p. 89). Sin embargo, añade que hacia mediados del siglo XVIII se produce un cambio sustancial en cuanto a lo que hay enseñar y se pregunta esto: “¿Por qué no antes?”, y de inmediato se responde, “la explicación es sencilla: justamente en esta fecha viene a granar la primera gran cosecha de la cultura moderna. En poco tiempo aumenta gigantescamente el tesoro de efectivo saber humano” (p. 87). Este suceso, es claro, cambia la existencia humana, e interviene el concepto de enseñanza severamente, “porque era forzoso saber muchas cosas cuya cuantía desbordaba la capacidad de aprender, se intensifica y amplía la actividad pedagógica, la enseñanza” (p.87). Si a mediados del siglo XVIII el saber cultural se agigantó, podríamos decir con propiedad que el saber cultural de nuestro tiempo, debido a la tecnología y principalmente a la informática, se ha expandido sobremedida, hacia dimensiones sorprendentes, y ha intervenido, también, de manera casi dramática en la enseñanza en la enseñanza de nuestro tiempo.

3. Abundancia desmedida

Referido lo anterior a nuestro tiempo, habría que considerar, quizás, aplicar en las mallas curriculares de las carreras de Peda-

gogía en Educación General Básica, el principio de la economía de la enseñanza, pues “urge instaurar la ciencia de la enseñanza, sus métodos, sus instituciones, partiendo de este humilde y seco principio: el niño o el joven es un discípulo, un aprendiz, y esto quiere decir que no puede aprender todo lo que habría que enseñarle” (p. 89). Para el autor, ya en su tiempo esto era un problema serio, que exigía actuar con rapidez, porque, según él, las enseñanzas impartidas por las universidades se asemejaban “a un bosque tropical de enseñanzas que crecía hasta cubrir el horizonte; el horizonte de la juventud, que debía estar claro, abierto y dejando visibles los incendios incitadores de ultranza. No hay más remedio que resolverse ahora contra esa inmensidad y usar del principio de economía” (p. 89). Hoy, el “bosque tropical de enseñanzas” está conformado y aumentado por las diversas mallas curriculares de las distintas carreras de pedagogías ofrecidas por las universidades del país. Este “bosque”, probablemente, sea una de las causas de las características profesionales, más bien negativas, de los profesores egresados en las últimas décadas. El horizonte de la juventud de estos egresados, al parecer, ha sido más bien difuso que diáfano.

Ortega postula que en “la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la universidad, hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir” (p. 90). El profesor, mediante la enseñanza, debe presen-

tarse ante sus alumnos como un profesional eficaz y eficiente en el dominio de su o sus disciplinas; esto será posible al disminuir su propia escasez, aumentando su saber y, además, vivir su profesión sobre la base de un cúmulo de valores humanos particulares, que de una u otra manera, posteriormente, traspasará a sus alumnos.

4. Las Escuelas Normales y el Instituto Pedagógico

Quizás conviene retroceder en el tiempo y considerar dos movimientos de enseñanza, que siguiendo la postura del autor, posiblemente, sí respetaron el principio de “la economía de la enseñanza”. En primer lugar, la aparición de las Escuelas Normales a principios del siglo pasado. Estas se establecen en el país, y de modo paulatino, demuestran una solidez muy significativa en la formación de profesores. Existen Escuelas Normales para hombres y para mujeres. Hacia 1930, se crea la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez, destinada a convertirse en el faro iluminador, en cuanto a orientar la formación de profesores primarios. Con el tiempo, las Escuelas Normales alcanzaron un prestigio de calidad reconocido por la sociedad, prestigio aún presente en egresados que actualmente enseñan en las escuelas del país. En algunas de ellas existió la modalidad de internado, permitiendo esto imprimir un sello muy particular a sus estudiantes -futuros profesores-, un sello de responsabilidad, orden, sabiduría, entusiasmo, creatividad y metodologías pertinentes, que permitió alcanzar un nivel

de enseñanza adecuado para la época.

Por otra parte, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile ejerció un liderazgo indiscutible en la formación de profesores secundarios; estos se destacaron por su alta preparación en el dominio de sus respectivas disciplinas, también por sus propuestas metodológicas, inspiradas en educadores visionarios, tanto europeos como norteamericanos. Este Instituto sirvió de modelo y fuente de origen para la aparición de otros establecimientos formadores de profesores. El principal fue la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que mantuvo las características del Instituto Pedagógico, ya que originalmente compartieron el mismo profesorado. Poco a poco, la nueva escuela reflejó su sello particular que aún mantiene hoy.

Estas dos experiencias educativas diseñaron mallas curriculares acordes con el principio de “la economía de la enseñanza”. Son responsables de haber educado y enseñado a generaciones de chilenos con aquello que necesitaban para vivir su época. Formaron personas en todo ámbito existencial, desde gobernantes, profesionales, técnicos, comerciantes, hasta simples ciudadanos. Actualmente, dicha variable está ausente en los procesos de formación de profesores, debido a la reforma educacional del año 1965, reforma que eliminó las Escuelas Normales, traspasando la responsabilidad de formar profesores de Enseñanza Básica a las Universidades e Institutos de Educación Superior, quienes, obviamente, difieren entre sí, en cuanto al sello formador, ya que cada una plantea el propio. Se desprende, entonces que, actualmente, la formación de profesores en el país es tan diversa, como

tantas Universidades e Institutos hay.

5. Profesión y ciencia

Para confrontar la situación actual de los establecimientos responsables de formar profesores en el país, con el pensamiento de Ortega, es preciso conocer la distinción que hace entre el concepto de profesión y el concepto de ciencia.

Para el autor, “la ciencia, en su propio y auténtico sentido, es sólo investigación: plantearse problemas, trabajar en resolverlos y llegar a una solución. En cuanto se ha arribado a esta, todo lo demás, que con esta solución se haga, ya no es ciencia” (p. 95). Es interesante esta aclaración, ya que comúnmente se adosa este concepto a actividades que no son ciencia, o no poseen el carácter científico. Por otra parte, el profesional tiene como rol esencial enseñar una ciencia, o contenidos de una disciplina que aprendió adecuadamente, sin necesidad de ser un científico, “de hecho ha habido y hay formidables maestros de ciencias que no son investigadores, es decir, científicos. Bastan que sepan su ciencia” (p. 95). Para él, es relevante separar los significados: “No es ciencia aprender una ciencia ni enseñarla, como no lo es usarla ni aplicarla” (p. 95). De la misma manera, “no es ciencia explicar o aprender el contenido de una ciencia” (p. 95), esto corresponde al profesional, he ahí la diferencia y se puede decir, por ejemplo, “del que va a ser profesor de historia en un Instituto de segunda enseñanza. ¿No es un error perturbarlo en la Universidad haciéndole creer que va a ser un historiador? ¿Qué

se gana con ello? Hacerle perder tiempo con el estudio fracasado de técnicas necesarias para la ciencia de la Historia, pero sin sentido para un profesor de Historia, y quitárselo para que llegue a poseer una idea clara, estructurada y sencilla del cuerpo general de la historia humana que es su misión enseñar” (p. 99).

Esta última afirmación no sólo es aplicable a un profesor secundario, sino también a un profesor de Enseñanza Básica. Si se respetara este principio de “economía en la enseñanza”, es factible que el resultado de la prueba Inicia, reciente instrumento de evaluación de la reforma educacional, aplicado a egresados de las Carreras de Pedagogía, fuese significativamente mejor que el último (2009). El resultado de esta prueba es el reflejo de la sabiduría o ignorancia de los futuros profesores, en cuanto al conocimiento y manejo didáctico de los saberes disciplinares, quizás disminuidos por la presencia del alto porcentaje de asignaturas, más bien de carácter teórico, presentes en las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía de las distintas universidades del país.

De esta manera, quizás, se podría orientar la “economía de la enseñanza” en las mallas curriculares universitarias en las carreras de pedagogía, respondiendo a la pregunta: ¿qué debe formar la Universidad?, ¿profesionales o científicos? Tal vez parece simple la interrogante, pero de nuevo, el referente actual y significativo es la prueba Inicia, una prueba que, justamente, mide el saber y no la capacidad científica o teórica del futuro profesor: “La ciencia es una de las cosas más altas, pero no la única. Hay otras pares a su lado, y no hay

razón para que aquella llene la humanidad, desalojando estas” (p. 96).

Sin embargo, Ortega sugiere que ambas situaciones son responsabilidad de la misión de la Universidad, y que ambas se deben distinguir, con el fin de lograr el objetivo del principio de la economía de la enseñanza, “porque pretender que el estudiante normal sea un científico es, por lo pronto, una pretensión ridícula” (p. 96), esto, ya en su tiempo él lo consideraba como algo extemporáneo. Pero por otra parte, “la ciencia es una de las cosas más altas que el hombre hace y produce. Desde luego, es cosa más alta que la Universidad en cuanto esta es institución docente” (p. 97). Para él, la calidad de científico es escasa, ya que la ciencia “es cosa tan alta, que es delicadísima y -quieras o no- excluye de sí al hombre medio. Implica una vocación peculiarísima y sobremanera infrecuente en la especie humana” (p. 97). Ubicando a cada una donde corresponde -ciencia y profesión-, agrega: “la ciencia es incoercible e irreglamentable. Por eso se dañan mutuamente la enseñanza superior y la investigación cuando se pretende fundirlas, en vez de dejarlas la una a la vera de la otra, en canje de influjos muy intenso, pero muy libre; constante, pero espontáneo” (p. 98).

El autor, aunque estima que la ciencia es inherente a la Universidad, postula que esta no sólo se debe centrar y obsecar en una dirección única, “so pena de anquilosarse” (p. 73), porque de todas maneras “necesita también contacto con la existencia pública, con la realidad histórica” (p. 73). El gran peligro de este accionar es que

la Universidad podría estar formando “bárbaros que saben una sola cosa” (p. 73). Sin embargo, hoy, pareciera que la formación de profesores por parte de las Universidades estuviera en el lado opuesto, logrando el resultado inverso, es decir, podrían estar formando bárbaros que saben poco o casi nada de muchas cosas: “Hoy más que nunca el exceso mismo de riqueza cultural y técnica amenaza con convertirse en una amenaza para la humanidad, porque a cada nueva generación le es más difícil o imposible absorberla” (p. 89).

6. Mallas curriculares

A continuación, como apéndice complementario a la reflexión de la propuesta de José Ortega y Gasset, y en cuanto a contemplar la posibilidad de insertar, en la actualidad, su “principio de economía de la enseñanza” en aquello, que de acuerdo a su escasez, los alumnos debieran realmente aprender, se han tomado al azar once universidades del país que imparten carreras de Pedagogía en Educación General Básica. De las mallas curriculares de estas carreras, se han extraído los siguientes datos:

I. Cantidad de módulos asignados a las variables Lenguaje, Matemática, Comprensión del Mundo Social, Comprensión del Medio Natural, Artes Visuales, Educación Musical, Educación Tecnológica, Educación Física y Práctica de la Profesión.

II. Porcentajes de módulos asignados a las disciplinas que posteriormente deben enseñar los profesores de Educación General Básica.

III. Porcentajes de semestres asignados a disciplinas de carácter más bien teórico, que no necesariamente intervendrán en el quehacer directo de la enseñanza.

El resultado cuantitativo de estos gráficos, sugiere que los profesores formados en aquellas Universidades con mayor porcentaje de módulos asignados a las disciplinas del saber, debieran haber obtenido un resultado distinto o superior en la prueba Inicia, al que obtuvieron los profesores formados en las Universidades que asignan menor tiempo a tales disciplinas.

La imagen deficitaria que los profesores, actualmente, revelan en cuanto al manejo didáctico y metodológico de los contenidos disciplinares, al parecer es congruente con el dato siguiente: de las once Universidades consultadas, sólo cuatro sobrepasan el cincuenta por ciento del tiempo asignado a los saberes disciplinares. Esto no es augurio de un resultado exultante. Siguiendo el pensamiento de Ortega, habría que evitar por todos los medios formar “un nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo en compasión con la terrible actualidad y fecha de sus problemas” (p. 74).

GRÁFICO 1:

Universidades	Lenguaje (Tiempo asignado en módulos semanales)	Matemática (Tiempo asignado en módulos semanales)	Comprensión del mundo social (Tiempo asignado en módulos semanales)	Comprensión del medio natural (Tiempo asignado en módulos semanales)
Santo Tomás	4	3	2	2
Academia H. Cristiano	5	5	2	2
Andrés Bello	5	4	3	4
Alberto Hurtado	5	3	4	2
Ucinf	3	3	2	2
Gabriela Mistral	5	5	8	2
Autónoma	5	5	4	4
Cervantes	4	4	3	2
Finis Terrae	6	4	3	3
Central	2	2	2	2
Diego Portales	5	5	2	2

Fuente de información: www.universia.cl

GRÁFICO 2:

Universidades	Artes Visuales (Tiempo asignado en módulos semanales)	Educación Musical (Tiempo asignado en módulos semanales)	Educación Tecnológica (Tiempo asignado en módulos semanales)	Educación Física (Tiempo asignado en módulos semanales)	Práctica de la Profesión (Tiempo asignado en módulos semanales)
Santo Tomás	2	2	2	1	4
Academia H. Cristiano	2	2	2	2	3
Andrés Bello	2	2	1	1	4
Alberto Hurtado	2	1	1	-	4
Ucinf	1	1	1	1	4
Gabriela Mistral	2	2	1	1	2
Autónoma	1	1	1	1	6
Cervantes	1	-	1	1	3
Finis Terrae	1	1	1	1	7
Central	2	1	2	1	8
Diego Portales	1	1	1	1	8

Fuente de información: www.universia.cl

GRÁFICO 4:

Universidades	Módulos asignados a la Disciplina de Inglés	Módulos asignados a la Disciplina de Informática
Santo Tomás	-	-
Academia H. Cristiano	-	-
Andrés Bello	-	2
Alberto Hurtado	7	1
Ucinf	-	2
Gabriela Mistral	7	1
Autónoma	-	1
Cervantes	2	1
Finis Terrae	4	-
Central	-	-
Diego Portales	3	-

Fuente de información: www.universia.cl

GRÁFICO 3:

Universidades	Cantidad de módulos de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica	Módulos asignados a las disciplinas que deben enseñar con posterioridad	Porcentaje de módulos asignados a las disciplinas que deben enseñar	Módulos asignados a asignaturas de carácter más bien teórico	Porcentaje de módulos asignados a asignaturas más bien de carácter teórico
Santo Tomás	53	22	41.5 %	31	58.5 %
Academia H. Cristiano	55	24	43.6 %	31	56.4 %
Andrés Bello	55	26	47.2 %	29	52.8 %
Alberto Hurtado	54	22	40.7 %	32	59.3 %
Ucinf	51	18	35.2 %	33	64.8 %
Gabriela Mistral	55	30	54.5 %	20	45.5 %
Autónoma	48	28	58.3 %	20	41.7 %
Cervantes	44	19	43.1 %	25	56.9 %
Finis Terrae	52	27	51.9 %	25	48.1 %
Central	52	22	42.3 %	30	57.7 %
Diego Portales	50	26	52.0 %	24	48.0 %

Fuente de información: www.universia.cl

¿Es posible que este dato sea una de las causas de la formación un tanto irregular de los profesores del país?

¿Es posible que este resultado sea un testimonio de que el “principio de la economía de la enseñanza” no esté presente en las distintas mallas curriculares?

Como dice el autor, ¿es posible la existencia de un tiempo inútil asignado al estudio “fracasado de técnicas innecesarias”?

¿Se podría afirmar que la diferencia entre las mallas curriculares, a veces, muy significativa de las universidades del país -equivalente a la imagen presentada por el autor, como “el bosque tropical de enseñanzas”-, es algo incongruente con el “principio de la

economía de la enseñanza”?

¿Es posible ahorrar tiempo y diseñar la enseñanza profesional acorde a la “escasez” de posibilidad de aprender de nuestros estudiantes?

La intención de analizar las mallas de algunas universidades del país, ha tenido como objetivo reflexionar si lo propuesto en su tiempo por José Ortega y Gasset es coincidente, en algunas de sus apreciaciones, con la situación actual de formación de profesores, considerando el “principio de la economía de la enseñanza”.

Es relevante terminar este escrito con una especie de legado, que Ortega describe con una austeridad y simpleza magistrales: lo

que la Universidad “tiene que ser además”:

“El Principio de la economía, que es a la par la voluntad de tomar las cosas según son, y no utópicamente, nos ha llevado a delimitar la misión primaria de la Universidad en esta forma:

1. Se entenderá por la Universidad, stricto sensu, la institución en que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional.

2. La Universidad no tolerará en sus usos farsa ninguna; es decir, que sólo pretenderá del estudiante lo que prácticamente puede exigirle.

3. Se evitará, en consecuencia, que el estudiante pierda parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico. A este fin se

eliminará del torso o mínimo de estructura universitaria la investigación científica propiamente tal.

4. Las disciplinas de cultura y los estudios profesionales serán ofrecidos en forma pedagógicamente racionalizada -sintética, sistemática y completa-, no en la forma que la ciencia abandonada a sí misma, preferiría: problemas especiales, “trozos” de ciencia, ensayos de investigación.

5. No decidirá en la elección del profesorado, el rango que como investigador posee el candidato, sino su talento sintético y sus dotes de profesor.

6. Reducido el aprendizaje de esta suerte al mínimo en cantidad y calidad, la Universidad será inexorable en su exigencia frente al estudiante” (p. 116).

Bibliografía

-Ortega y Gasset, José (1965). El libro de las misiones. Madrid: Editorial Espasa-Calpe.

www.universia.cl. “Mallas curriculares”