

pueda hacerse cargo de su enseñanza con verdadera competencia (lo cual suele resolverlo el profesor hablando de lo que sabe como toda la vida, sea cual fuere el nuevo rótulo de su disciplina).

Y sin embargo, insisto, el verdadero problema de fondo no es cómo se repartirán las horas lectivas, ni cuántas deben corresponder a las ciencias, a las letras, a la gimnasia o a los recreos. François de Closets, en su obra citada, lo ha señalado con tino: «Poco importa en último extremo lo que se enseñe, con tal de que se despierten la curiosidad y el gusto de aprender. ¿Cómo hacer entrar a los *lobbies* de las asignaturas en tal lógica? ¿Cómo hacerles comprender que el objetivo a que se apunta es general y no especializado, que lo importante no es lo que se aprende sino la forma de aprenderlo, pues de nada sirve probar que, en abstracto, tal o cual ciencia es formadora si además no se prueba que la forma de enseñarla asegura bien ese desarrollo intelectual, lo cual depende tanto de la manera como de la materia? Y sin embargo, las disciplinas empiezan por razonarse en términos de horas, de coeficientes y de puestos». Aquí está el secreto: la virtud humanista y formadora de las asignaturas que se enseñan no estriba en su contenido intrínseco, fuera del tiempo y del espacio, sino en la concreta manera de impartirlas, aquí y ahora. No es cuestión del qué, sino del cómo. Si el latín o el griego se convierten en jeroglíficos atrabiliarios para atrapar a perezosos, si enseñan esas lenguas sabios truculentos que parecen convencidos de que Eurípides escribió sólo para proponer ejemplos de aoristo, si los atisbos de la poesía y el drama del esplendor clásico son reprimidos como ociosas desviaciones a la severa dedicación gramatical, tales estudios no son más humanistas y desde luego pueden resultar menos útiles que la reparación de automóviles. Goethe, nada sospechoso de antihumanismo, confiesa que la forma memorística de enseñarle griego convirtió ese aprendizaje en el más estéril y aborrecido de su formación. Lo mismo ocurre también con las matemáticas —quizá la disciplina básica que más «experimentos» pedagógicos desastrosos ha soportado en los últimos lustros— las cuales resultan a menudo de una aridez repelente para muchos en manos de maestros lúgubres mientras que estimulan la imaginación y el humor en las de Lewis Carroll o Martin Gardner.

¿Y qué decir de la filosofía, cuyos manuales de bachillerato ofrecen ristas de nombres agrupados en equipos opuestos (estoicos contra epicúreos, idealistas contra materialistas, etc) que parecen a menudo la guía telefónica de los grandes filósofos, salvo que no figura ningún número al que llamarles para rescatar a los jóvenes del hastío y la confusión? Por no mencionar la delectación académica en una jerga lo más oscura y artificiosa posible, quizá apta para iniciados pero no desde luego para los que intentan iniciarse. He llegado a conocer un libro introductorio tan simpático que ya en el segundo tema llenaba las páginas de fórmulas

algebraicas, triunfalmente impuestas por lo visto para desanimar a los remisos. ¡Nada de concesiones demagógicas a la curiosidad adolescente, la mayoría de cuyas preguntas son espontáneamente metafísicas! Más vale que huyan si no están dispuestos a someterse al ascetismo de lo enigmático o lo arduo... Repasando esos bodrios inaguantables le viene a uno a la memoria la resplandeciente lección de Montaigne, expuesta precisamente en el ensayo dedicado a la instrucción de los niños: «Es un gran error pintar la filosofía como algo inaccesible a los niños, dotada de un rostro ceñudo, puntilloso y terrible. ¿Quién me la enmascara con ese falso rostro, pálido y repulsivo? No hay nada más alegre, más marchoso, más regocijante y hasta me atrevo a decir que más travieso. No predica más que fiesta y buenos ratos. Un semblante triste y crispado demuestra que ahí no tiene cabida». Quienes hemos intentado romper la triste máscara y seducir en vez de intimidar sufrimos el desahucio de los colegas, aunque la amplia aceptación popular de humildes esfuerzos divulgadores como *El mundo de Sofía* de Jostein Gaarder o mi *Ética para Amador* prueban al menos que hay formas de abordar inicialmente los temas filosóficos que despiertan complicidad y no fastidio en los neófitos.

¿Por qué las materias docentes, sean cuales fueren, son demasiado a menudo enseñadas de una manera –por decirlo suavemente– ineficaz, que agobia sin ilustrar y que expulsa del conocimiento en lugar de atraer hacia él? Dejemos a un lado la incompetencia eventual de algún profesor o la no menos episódica dureza de mollera de algún alumno; apartemos o pongamos entre paréntesis las malas influencias sociales de las que tanto se reniega, como son la seducción hipnótica de la televisión que aleja de los libros, la prisa por obtener resultados rentables a corto plazo que impide el necesario sosiego escolar, los grandes exámenes de estado tipo selectividad cuyo carácter crucial fagocita fatalmente todo aprendizaje como el maelstrom de Poe devoraba a los barcos, etc. Sin descartar el apoyo de las demás, yo creo que la principal causa de la ineficacia docente es la pedantería pedagógica. No se trata de un trastorno psicológico de unos cuantos, sino de la enfermedad laboral de la mayoría. Después de todo la palabra «pedante» es voz italiana que quiere decir «maestro», sin ninguna connotación peyorativa en principio, tal como la define Cobarruvias en su *Tesoro de la lengua* o la utiliza Montaigne en el ensayo «Du pedantisme». De modo que la pedantería, ay, es un vicio que nace de la vocación de enseñar, que la acompaña como una tentación o un eco maligno y que en casos graves puede llegar a esterilizarla por completo.

Intentaré esbozar los rasgos de la pedantería, quizá incurriendo ocasionalmente en ella (todos los profesores somos pedantes al menos a ratos, como todo vigilante nocturno está sujeto a padecer insomnio o todo aduanero puede identificar a veces el celo profesional con la vana suspi-

ca). La pedantería exalta el conocimiento propio por encima de la necesidad docente de comunicarlo, prefiere los ademanes intimidatorios de la sabiduría a la humildad paciente y gradual que la transmite, se centra puntillosamente en las formalidades académicas –que en el mejor de los casos sólo son rutinas útiles para quien ya sabe– mientras menosprecia la estimulación cordial de los tanteos a veces desordenados del neófito. Es pedantería confundir, deslumbrar o inspirar reverente obsecuencia con la tarea de ilustrar, de informar o incluso de animar al aprendizaje. El pedante no abre los ojos a casi nadie, pero se los salta a unos cuantos. Todo ello, por qué no, con buena intención y siempre con autocomplaciente suficiencia.

François de Closets apunta una de las posibles genealogías de la pedantería y señala también el más frecuente de los errores que provoca en cuanto a método pedagógico. Un origen común del pedantismo es que gran parte de los profesores fueron alumnos demasiado buenos de la asignatura que ahora tienen que enseñar. Por eso no comprenden que haya estudiantes que no compartan espontáneamente la afición que a ellos les parece una obligación intelectual evidente por sí misma: consideran que todo el mundo debería prestar a su disciplina la misma primacía que ellos le otorgan y los remisos les resultan algo así como adversarios personales. El profesor que quiere enseñar una asignatura tiene que empezar por suscitar el deseo de aprenderla: como los pedantes dan tal deseo por obligatorio, sólo logran enseñar algo a quienes efectivamente sienten de antemano ese interés, nunca tan común como suelen creer. Para despertar la curiosidad de los alumnos hay que estimularla con algún cebo bien jugoso, quizá anecdótico o aparentemente trivial; hay que ser capaz de ponerse en el lugar de los que están apasionados por cualquier cosa menos por la materia cuyo estudio va a iniciarse. Y esto nos lleva a la equivocación metodológica de la pedantería: empezar a explicar la ciencia por sus fundamentos teóricos en lugar de esbozar primero las inquietudes y tanteos que han llevado a establecerlos. Cada ciencia tiene su propia lógica epistemológica que favorece el avance de la investigación en ese campo, pero esa lógica casi nunca coincide y en muchos casos difiere radicalmente de la lógica pedagógica que debe seguirse para iniciar a los neófitos en su aprendizaje. No se puede empezar por el estado actual de la cuestión, tal como parece establecido hoy por los sabios especialistas, sin indicar los sucesos y necesidades prácticas que llevaron poco a poco a los planteamientos teóricos actuales. A veces es pedagógicamente más aceptable enseñar una materia desde teorías que ya no están totalmente vigentes para las autoridades de vanguardia pero que son más comprensibles o más estimulantes para quienes comienzan. Lo primordial es abrir el apetito cognoscitivo del alumno, no agobiarlo ni impresionarlo. Si su vocación le llama por ahí, ya tendrá