

Nuestra sofística actual

CONSTANTINO LASCARIS COMNENO

Cuando se estudia un poco de historia se sufre una fuerte tentación: la de comparar las épocas pasadas con nuestro presente. Pero lo trágico de la tentación no reside tanto en la simple comparación como en la consiguiente valoración de nuestro tiempo. Cuando nos vemos reflejados en un momento del pasado el juicio enunciado sobre este pasado recae sobre nosotros mismos. Ahora bien, incluso en el caso de que la comparación sea infundada, tiene un valor positivo, pues permite la toma de conciencia de la propia situación. Respecto al paralelo que voy a intentar seguidamente quizá sea probable la posible inculparción de infundado. Pero si al menos permite una clarificación, radical o relativa, quedaría justificado.

El vocablo *sofística* es peyorativo. Y lo es con patente injusticia si se piensa en los sofistas contemporáneos de Demócrito y de Sócrates. Sin embargo, ha quedado preñado de un mal sentido que permite hablar de sofística helenística o de sofística del siglo XII. Este mal sentido ha quedado polarizado en dos contenidos conceptuales del término: dar un falso saber y cobrar por enseñar. Vamos a prescindir del primero y fijarnos en el segundo, tanto por ser al que centralmente voy a referirme, como por ser la clave del primero (el cobrar dinero por enseñar el saber transforma el saber en saber-aparente).

Que un agricultor venda los productos de su campo es algo que parece justo y natural; que un artesano o un industrial venda los productos que ha elaborado, parece lógico; que un hombre que posee un saber venda este saber, en cambio, siempre ha parecido algo repelente. Entre un objeto y el dinero se puede establecer una ecuación, por ser entes análogos; pero entre el saber y el dinero todavía no se ha encontrado la ecuación. Los sofistas griegos, que en general eran verdaderos sabios, cometieron una falta: pecaron por desfachatez, cobraron por enseñar. Y esto, aunque los oyentes pagaban, les resultaba algo monstruoso a los griegos. El motivo es probablemente de orden ético: mediante la enseñanza se hacen mejores (moralmente) los hombres; luego no es justo sujetar a la riqueza las posibilidades de adquisición de la virtud.

Y así encontramos los dos extremos: el sofista que vende el saber (y, por ende, lo adultera); y Sócrates, que enseña sin cobrar, y, por tanto, vive pobre. Entre

ambos extremos Aristóteles establece un término medio, considerando la enseñanza como un "beneficio": "¿Quién fija el valor de un beneficio? ¿El que da o el que recibe? Parece ser que el que da deja la cuestión al otro." (*Et. Nic.*, 1164, 33). Si la enseñanza es un "beneficio", el que lo recibe es quien debe juzgar cómo responderá, pues se supone una relación de "amistad virtuosa". Pero como los hombres tienen una cierta tendencia a olvidarse de devolver los beneficios, la solución aristotélica no es "práctica".

En esta misma época se halla otra fórmula para obviar el problema; es la creación de la enseñanza pública: eliminando la relación directa docente-discente e interfiriendo un tercer elemento, el Estado (o bien una empresa honesta). Este tercer elemento realiza una doble función: fijar lo que el docente necesita para vivir (y proporcionárselo) y allegar los medios para mantener al docente (ya por impuestos de la sociedad, si se trata del Estado; ya cobrando de los discentes, si se trata de una empresa; mención aparte de los casos de fundaciones, equiparables al primero). El resultado es que el docente, dedicándose a la docencia, vive de la docencia, aunque sin cobrarla. Aparentemente semeja un juego de palabras, pero el leve matiz es trascendental, pues el docente ya no necesita vender su saber: simplemente lo enseña, con lo cual se evita la transformación en falso saber. El sofista se convierte en docente.

Se da un supuesto: que el tercer elemento tiene interés en que tenga lugar la enseñanza. Según el grado de interés que tenga, estimará para el docente uno u otro nivel de vida. Si el interés es escaso, entonces le fijará un mínimo de hambre; si el interés es fuerte, podrá llegar a permitirle vivir en una burguesía más o menos alta. Y teóricamente no caben más casos posibles. Al menos, ni la historia pasada ni nuestro presente nos los ofrecen. Creo pueden resumirse así:

- A) Relación directa docente-discente:
 - 1.^a El sofista.
 - 2.^a El que renuncia totalmente.
 - 3.^a El que acepta lo que después ofrezca el discente.
- B) Relación indirecta, mediante un tercer elemento (4.^a).

Nuestra época nos ofrece ejemplos de las cuatro posibilidades: primero, las "clases particulares"; segundo, "clases particulares" gratuitas (poco frecuentes, pero a veces se dan); tercero, variante de los números dos o uno; cuarto, toda la enseñanza estatal y la de todas las instituciones docentes. De este panorama es fácil concluir que la dominante es la cuarta; la primera viene a ser un complemento suyo y las segunda y tercera, por su carácter esporádico, no son de importancia.

Cierto es que disuena hoy decir que las llamadas "clases particulares" sean una forma de la sofisticada. Pero así las llamaron los griegos y hoy la temática no ha cambiado. Un ejemplo, desgraciadamente harto conocido: la facilitación de la preparación científica de un examen gracias a una clase particular (y claro que la referencia es a los casos honestos), y no se trata de criticar a nadie, pues es de suponer que siempre cabe el autoincluirse en la tesis del "beneficio".

La solución teóricamente ideal, proporcionada gracias a la interferencia de un tercer elemento, hemos dicho que es hoy la más frecuente. Ahora bien, en su realización concreta caben formas rectas y formas desviadas. Esta distinción en la vida real viene causada por la ya señalada graduación de nivel de vida asignado al docente. De que sea más o menos alto o bajo proviene que la media de los docentes sea buena o mala como docentes, y que el docente realmente enseñe o que termine, a pesar del tercer elemento, vendiendo el saber, y, por tanto, cambiándolo en falso-saber.

Por una simple ley de selección, si el nivel de vida ofrecido al docente es bajo, en unas pocas generaciones sólo se dedicarán a la docencia quienes no sirvan para otra cosa. Y además, al no contentarse con aquel nivel bajo de vida quienes aspiran a superior nivel, con frecuencia se buscan los medios secundarios para mejorarlo.

La única solución que muestra la experiencia para evitar ambos males está en que el tercer elemento proporcione al docente un nivel de vida equivalente al de la burguesía mínimamente acomodada. Entonces puede seleccionar buenos docentes, pues hay candidatos buenos, y puede impedir que el docente desvirtúe su misión, ya que le da lo necesario.

En nuestro tiempo está de moda el hablar de vida auténtica e inauténtica. Creo son términos útiles en este caso. En la brega por allegar los medios de subsistencia, si se le proporcionan por su función normal de docente a quien se encuentra siendo docente, éste se limitará a enseñar, y será justo que se limite a ello. Pero si en esa lucha se infraestima su subsistencia, entonces se inauténtica. No por gusto, claro es, sino por necesidad ciertamente imperativa.

¿En qué formas concretas se manifestará tal inauténtica? Son variadas, pues a su vez el ingenio humano es variado cuando se le aguja. Un ejemplo muy divulgado podría ser lo que sucede con los libros de texto, pues ¿cuál sería el porcentaje de los publicados por motivos didácticos y cuál por de índole crematística? Sin aludir todavía al cambio periódico de libro de texto (esa plaga contra las familias numerosas), a la hinchazón de páginas, antipedagógica, pero traducida en el precio; a la exigencia, y tan sólo en el momento del examen, de determinados cuader-

nos, etc., todas esas cosas que conocen los estudiantes.

Otra categoría de docencia inauténtica sería la búsqueda del número. Se da cuando el tercer elemento, por la infraestimación del docente, tolera una cierta relación crematística docente-discente que sirva como complemento a un sueldo deficiente. Este caso suele ser exclusivo de la enseñanza oficial, pues en la privada tales complementos, caso de existir, no acostumbra llegar al docente. Suelen adoptar la forma de tasas, que muy justificadas en un principio, traen consigo el anhelo del número al ser proporcionales a éste, con la consiguiente deformación pedagógica. Forma peculiar adoptan las pertinentes a tribunales, totalmente justificadas en cuanto que la función del juez debe ser remuneradora, pero que si lo es puede provocar el deseo de eternizarse como juez, función ajena a la estricta docencia.

Una consecuencia de esta búsqueda del número es la pérdida en algunos centros docentes del sentido de solidaridad corporativa, al procurar parte del profesorado reservarse el mayor número de tales complementos, con lo cual resulta que los ya de por sí más infraestimados en sueldo lo quedan también cuando de repartir complementos se trata.

La inauténtica de la función docente se da, por otra parte, cuando se simultanea con función o funciones vitalmente inconciliables. La impulsión práctica hacia ellas procede del mismo fundamento: la insuficiencia subsistencial. El resultado inevitable es el falseamiento, generalmente inconsciente, de la docencia.

El problema señalado es totalmente distinto de que la enseñanza pública deba ser o no gratuita. Incluso en los casos de centros de pago, privados y oficiales, el problema de la desvirtuación entitativa de la enseñanza cuando se da una relación crematística docente-discente puede quedar subsanado si se evita esa relación. El tercer elemento fija el nivel de vida del docente como x ; si el docente se siente infraestimado crea, y el tercer elemento lo tolera a veces, complementos, directamente obtenidos del discente, desde $1/10$ de x a $10x$, según la edad del discente. Si el tercer elemento englobase el nuevo porcentaje de x en x , incluso proviniendo del mismo origen, automáticamente, suponiendo que la cifra resultante no sufriera todavía de infraestimación, la categoría de docencia inauténtica desaparece.

Con ello resulta que la eliminación de la categoría de inauténtica docente supone: desaparición de la relación crematística docente-discente y valoración suficiente de x , como ya se señaló.

El resultado concreto de estas especulaciones es una paradoja. En nuestro país, conforme x aumenta, aumenta, en proporción geométrica, el porcentaje de x . Tanto más cuanto que en la primaria tal porcentaje es prácticamente inexistente. La determinación de x lleva, en consecuencia, a una dificultad insoslayable, de grave repercusión en la enseñanza: el nivel subsistencial. Pero ello no debe ser cuestión a delimitar por ninguno de los elementos que intervienen en la enseñanza, sino por lo que se suele llamar técnicos, economistas, ajenos vivencialmente al caso.

Mucho se suele criticar de la enseñanza de nuestro tiempo desde toda clase de puntos de vista. Pero no

creo difícil, como ya se ha señalado otras veces, hallar una coordenada general que sería la causa de las concreciones particulares. Y esa coordenada puede ser llamada la *sofisticación*. Que el docente sea pagado individualmente por el discente provoca la corrupción del saber. No es cuestión moral, sino ontológica; por eso resulta de más difícil apreciación. El ejemplo del libro de texto puede ser ilustrativo; si por justificar un precio se hinchan sus páginas, automáticamente el saber contenido en tal libro de texto pasa a ser un falso-saber, al no hallarse expuesto didácticamente. Otro ejemplo obvio puede ser el de quien trabaje en otra profesión o profesiones dígame ocho horas y lue-

go dedique una o varias a enseñar; la simple fatiga sofisticiza el saber, pseudoenseñado. Y no digamos quien sea docente por el simple motivo de no haber candidatos mejores, sin poseer el saber que oficialmente enseña.

La eliminación de esta categoría, ontológicamente, no es difícil. Todo consiste en que la sociedad quiera. Lo angustioso está en que cuando la sociedad se autoestructura de esta forma, las primeras generaciones caen en la sofística; las siguientes ven cómo los mejor dotados se van a otras profesiones, y si son los mal dotados quienes terminan por enseñar, ¿cómo serán los discentes?

La intuición y la enseñanza de la matemática

RAMON CRESPO PEREIRA

No basta saber *qué* hay que enseñar. Es necesario saber también *cómo* hay que enseñarlo. El *qué* de la enseñanza se decide cuando se confeccionan los cuestionarios. El *cómo* suele tomarse cual lo propiamente didáctico. El profesor sabe que tiene que enseñar a unos determinados alumnos una serie de conceptos. Su experiencia, su habilidad, su arte pedagógico, su visión de la matemática y de la cultura humana le llevan a exponer esos conceptos de la forma efectiva que lo hace. Pero en la práctica hay una separación bastante rígida entre esas dos grandes esferas: la del *qué* y la del *cómo*. Y no debería haberla. El profesor debería tener una cierta libertad para modificar el contenido de los programas y asimismo para introducir novedades en la didáctica de una disciplina matemática. En todo momento debería tenerse en cuenta la interdependencia funcional que existe entre las varias esferas de la realidad. En todo caso debería tenerse siempre a la vista que la amplitud marcada por un cuestionario puede ser modificada en vista de las circunstancias y que los métodos didácticos pueden influir sobre el contenido de los temas admisibles en los programas normales.

Justifiquemos estas ideas en lo que sigue. Como siempre, se llega a ellas viendo las cosas desde un punto de vista superior. Hay que ascender camino de la cumbre para poder divisar bellos y extensos panoramas. Se necesita otear el vasto horizonte para formarse una idea atinada de algo. Después es cuando se puede opinar y decidir sobre los detalles.

En el caso que ahora me ocupa (la enseñanza de la matemática) percibo la siguiente exigencia: hay que tener una idea bastante precisa de ciertas notas esenciales de la matemática para poder iniciar reformas y mejoras en la didáctica de tal ciencia. Según sea la noción que poseamos de lo que es la matemática, así

acotaremos dentro de su amplio horizonte las parcelas que como educadores pretendemos hacer llegar a conocimiento de los discentes. A su vez, esa idea que la realidad matemática nos fuerza a admitir nos lleva como de la mano a aceptar o rechazar métodos y procedimientos.

Prescindamos por el momento de los graves problemas que plantean al educador los conocimientos realmente esenciales que hay que exigir de un alumno medio. Supongamos que tras de una meditada discusión entre personas idóneas se ha llegado a un acuerdo mínimo y suficiente sobre el contenido de los programas en los diversos cursos de una determinada enseñanza. Al profesor le indican entonces que *debe* enseñar tales y cuales ramas de la matemática. Aparece entonces el problema del *cómo*.

Pero no deben desligarse los métodos didácticos de toda conexión con lo que *es* la matemática vista desde un miradero superior. El profesor sabe que tiene que enseñar un determinado teorema. ¿Cómo lo hará? Tal vez este profesor está convencido de la tesis *logística*, en lo que ésta afirma sobre el *ser* de la matemática. O bien es amigo de la tesis *formalista*. En una palabra, en todo caso tiene una idea ya formada de lo que *es* una teoría matemática. Esta concepción actúa sobre su mente y le va dictando los procedimientos que desde su perspectiva resultan más adecuados. Sin embargo, prescindamos en nuestras consideraciones de casos tan tajantes y enfoquemos el siguiente caso, más natural y frecuente: el profesor, independientemente de su posición en lo que respecta a los fundamentos de la matemática, tiene que decidir sobre la conveniencia de ciertos puntos. Por ejemplo, tiene que tomar partido frente a la *intuición*.

Y esto porque en determinado momento ha observado que los alumnos han querido quedarse conven-