

“Hay que decir de una vez que el interés subjetivo de acertar – en la medida en que se ha propuesto el juego del premio y de la aprobación – que desgraciadamente predomina casi en solitario entre los estímulos escolares, no tiene nada que ver con la famosa curiosidad intelectual, y aún podría decirse que, bajo ciertos aspectos, viene a ser precisamente lo contrario. Hay que decir que el sistema usual de los estímulos escolares es precisamente el enemigo número uno de la curiosidad intelectual, en la medida en que resuelve hacia los intereses del sujeto lo que tendría que ser una polarización, enajenada y pura, hacia el objeto. Así tampoco el deseo de aprender y el afán de emulación pueden ponerse uno tras otro como si fueran movimientos de un mismo signo. En los escolares el afán de emulación se come y desintegra comúnmente todo deseo de aprender. Los intereses son el antagonista del interés, como la remuneración es el antagonista del amor. [...]

Los contenidos que se le proponían a Víctor en su aprendizaje no podían ser para él sino juegos y jamás objetos. Juego y objeto se contraponen decididamente. Allí donde surge el juego sucumben los objetos; el esquema escolar es esencialmente lúdico; los estímulos escolares se centran en el placer funcional del acto adquisitivo y en la remuneración.

En Víctor, aparte del fundamental estímulo de la remuneración que podía ser simplemente una sonrisa o una caricia de su abnegado maestro, pudo a lo sumo asomar tímidamente el placer funcional del mero acierto (a distinguir de la autosatisfacción reflexiva de la emulación que entraña ya la noción de *mérito*, cosa que el placer funcional puro desconoce en absoluto); pero, leído atentamente Itard, y justamente a juzgar por la fuerza extraordinaria del primer estímulo, excluyo que jamás asomase algo ni remotamente parecido a un interés por el objeto, para lo cual precisamente - por el antagonismo arriba señalado - habría sido preciso que los otros estímulos, los estímulos subjetivos hubiesen suspendido o atenuado su influencia. No es nada acertado comparar, cómo hacen a menudo los ingleses, el interés intelectual con el juego; antes por el contrario, el espíritu lúdico es en todo semejante al que gobierna los “intereses” y por lo tanto opuesto al que gobierna lo que aquí llamo “interés”. Que el juego sea desinteresado es, psicológicamente, lo más falso que se haya podido decir jamás: el juego acierta precisamente a aislar de la manera más pura aquella particular implicación del sujeto que en todo asunto humano llamamos intereses; el juego es el modelo nativo de lo agónico: *work* y *play* son psicológicamente dos hermanos gemelos. Por eso mismo, si aceptamos que el juego es desinteresado - es decir si tomamos por buena la aplicación de “desinteresado” que puede hacer verdadera semejante afirmación - el espíritu intelectual sería entonces lo menos desinteresado de este mundo”.

Rafael Sánchez Ferlosio, Comentarios del traductor al libro de Jean Itard, *Víctor de l'Aveyron* (1801), Nota 53, Madrid: Alianza Editorial, 1973, pp. 248 -250.

“El muchacho que empieza a ir al colegio tendría que compenetrarse plenamente con la idea de que el ir desde su casa hasta el colegio es verdaderamente una salida al exterior, un camino que apareja cruzar una frontera, para pasar a un territorio, no ciertamente enemigo, pero en el que tiene que saber sentirse a solas en lo que se refiere a la vida familiar, lo que a la vez implica comprender cabalmente que este nuevo conjunto de personas al que se incorpora no es, de ningún modo, propio y personal, sino indistintamente común y colectivo. [...] En este caso, una mirada atenta advierte fácilmente el espontáneo cambio de actitud, manifiesto en algunos casos, por ejemplo, en el asomo de una especie de timidez o de circunspección, que no hay por qué tomar por inseguridad o desconfianza, sino por la manera de pisar y de avanzar -para expresarlo de un modo figurado- más cuidadosa y reflexiva del que percibe la *extraterritorialidad* del nuevo medio en que se mueve. Sólo con esta actitud diferenciada, que no es sino **la conciencia de lo público**, puede un muchacho sentirse y hacerse pleno protagonista de sus propios estudios”.

“La distinción entre «enseñanza pública» y «enseñanza privada» puede llegar a referirse a una determinada dimensión en que la oposición entre «público» y «privado» se vuelve equívoca y queda en entredicho. En esa dimensión toda enseñanza es «pública» y no hay nada que pueda designarse con sentido «enseñanza privada». Por muchas y muy puestas en razón que puedan ser las circunstancias externas, sean de carácter moral o sociológico, sean del mayor «bien común» o del mejor «orden político», etcétera, que puedan recomendar la preferencia por la enseñanza pública, ninguna llegará a serlo de manera tan taxativa e incontestable como una única circunstancia interna, que es la que atañe a la condición del contenido; según ésta, en efecto, toda enseñanza es «pública» por definición. La dimensión en que tiene sentido la expresión «enseñanza privada» es la que se define por la misma circunstancia externa que nos permite hablar de «profesor particular»; en la dimensión que se define por la circunstancia interna de la condición de los contenidos de la enseñanza hablar de «enseñanza privada» o de «profesor particular» comportaría un sinsentido equivalente al de expresiones como «trigonometría femenina», «cristalografía conyugal» o «herpetología episcopal». Los contenidos de la enseñanza son conocimientos, y el adjetivo «público» es perfectamente apropiado para designar una nota diferencial definitoria, un atributo analítico, del concepto mismo de «conocimiento». El que haya un profesor particular que le traiga a un muchacho atrasado en los estudios, y cuyos padres puedan económicamente permitirselo, la enseñanza a domicilio no debe, en modo alguno, confundirse con la posibilidad de que los contenidos de la enseñanza en cuanto tales, los conocimientos en sí mismos, se presten a venir o a ser llevados o tan siquiera acercados al alumno, sino que, por su propia condición, exigen que sea él el que salga a buscarlos fuera, en la pura intemperie impersonal, mostrenca, en la tierra de nadie, en la que, por definición, surgen y están”.

“Esta es una observación puramente empírica y, por lo tanto, insuficiente. El carácter cuantitativo de esa repetición tendría que ser reducido a otras determinaciones, porque repetición lo mismo son dos veces que dos mil. Por mi parte, no creo, en modo alguno, que se trate de mera intensidad, como si fuera un clavo que a fuerza de martillazos acaba por hundirse en el tablero. El número de repeticiones necesarias no es, por así decirlo, algo homogéneo, referible a un continuo, sino que dependerá del número de circunstancias de *incluso cuando* y *salvo cuando* a que un determinado esquema, por ejemplo del tipo “Si A, entonces B”, pueda hallarse prácticamente sujeto. Por lo tanto, esa sumaria y brutal cuantidad del maestro de escuela de la noción puramente empírica de repetición tiene que descomponerse en el análisis cualitativo de los contenidos. Cuanto más heterogéneas sean las circunstancias de cada repetición de un esquema reconocible, tanto más fecundo será el efecto, y tanto menor número de veces hará falta repetir. Por otra parte, están también los límites de vigencia, es decir, las circunstancias de salvedad, pongamos por caso, la experiencia del globo con respecto a la ley de la gravedad, que son complementarias de las de inclusión. Como fenómeno homogéneo, esto es, equiparable a un continuo, la mera repetición no existe, en el aprendizaje; y hay que aceptar el principio de que, a efectos de aprendizaje, *otra vez* llega a ser *otra* únicamente gracias a alguna variable circunstancial por insignificante que sea. Cuanto más oportunas y sistemáticas sean las alteraciones circunstanciales introducidas entre *una* y *otra vez* más productivo será el efecto de la repetición. Ahora bien, ¿qué quiere decir esto de que las alteraciones sean oportunas y sistemáticas, sino que la mera cuantidad de la repetición se descompone y deshace en un análisis cualitativo del contenido y de todas sus posibles relaciones circunstanciales? La ciega cuantidad de la sucesión es suplantada por un cuadro analítico y todo él cualitativo de las condiciones circunstanciales eventualmente posibles. La repetición se imagina como cuantitativa tan solo porque suele obrar a tientas, como el maestro de escuela, pero resulta eficaz únicamente en la medida en que

multiplicando el número de veces aumenta la probabilidad de incidir en las distintas discriminaciones cualitativas que han de ir perfilando, aislando y construyendo el esquema en cuestión. Naturalmente tan solo una epistemología extraordinariamente desarrollada podría configurar el cuadro selector óptimo de las variantes e invariantes a introducir en cada vez así como el orden de sucesión más conveniente, para llegar a ese número mínimo de veces, que, teóricamente, tendría que ser un número exacto para cada asunto, lo mismo que hay un número mínimo exacto de frases o de frases + situaciones para fijar todo lo que una palabra determinada juega en un idioma. La repetición de maestro de escuela llevada a sus extremos conduce al ciego absolutismo y a la asemeja característicos de los *inculcado*”.

Rafael Sánchez Ferlosio, Comentarios del traductor al libro de Jean Itard, *Víctor de l'Aveyron* (1801), Nota 41, Madrid: Alianza Editorial, 1973, pp. 237 -238. [La frase de Lucien Malson a la que alude la nota dice así: “*Muchos autores han señalado a este respecto que las leyes de adquisición de hábitos - ya sean motores o mentales - necesitan de la repetición para que la estructura o el esquema se afiancen definitivamente*”].