

Sobre la posición del maestro respecto a la escuela y el alumno. ¿Educación social o individualista?*

Karl Raimund Popper
(Traducción del alemán de Julio Ostalé)

On the Position of the Teacher with Respect to the School and the Pupil. Social or Individualistic Education?

ISSN 1989-7022

RESUMEN: Se defiende en este ensayo que el maestro debe tratar al alumno como individualidad y no como tipo social. Solamente en caso de que un alumno deba aprender a comportarse en sociedad, puede el maestro, como representante de la escuela, tratar a ese alumno como tipo social. En cuanto a la reforma de la escuela, que exige que la educación sea algo cercano a la vida, maestro y alumno deben formar una comunidad de trabajo, cuyos miembros son todos considerados como tipos sociales desde el punto de vista de la escuela como institución social.

ABSTRACT: It is argued in this essay that the teacher must treat the pupil as an individuality rather than as a social type. Only in case that a pupil has to learn how to behave socially, can the teacher (in that he is a representative of the school) treat that pupil as a social type. As for the school reform, which demands education to be close to life, teacher and pupil must build a working community, whose members are all to be considered as social types by the school as a social institution.

PALABRAS CLAVE: reforma de la escuela, individualidad, tipo social

KEYWORDS: school reform, individuality, social type

La disputa entre los que defienden un método educativo de orientación social y los que defienden uno de orientación individual debe conducir siempre y en último término a esta pregunta:

¿Existe el individuo para la sociedad o la sociedad para el individuo?¹

El presente esbozo teórico trata de precisar un punto de vista que excluya aquel planteamiento, infructuoso para la pedagogía, y lleve a que el maestro pueda tener una *alternativa* real en relación a su posición frente al alumno. Trata además de dar una *solución* que esté en armonía con la exigencia de que la educación ha de ser *cercana a la vida*; exigencia que es una de las ideas fundamentales de la reforma de la escuela.

Antes de que podamos emprender el desarrollo de este punto de vista, tenemos que investigar la conexión entre dos conceptos que son esenciales para él: los conceptos de *individualidad* y *tipo*.

Cada ser individual, visto en su singularidad, es una individualidad.

* Traducción de Karl Popper: "Über die Stellung des Lehrers zu Schule und Schüler. Gesellschaftliche oder individualistische Erziehung?", *Schulreform* (Viena), 4, abril 1925, pp. 204-208. Original en alfabeto gótico y abundantes expresiones con mayor interletreado. Reimpreso en alfabeto latino y cursivas en vez de aquellas expresiones en Karl Popper: *Frühe Schriften*, editor Troels Eggers Hansen, Mohr Siebeck, Tübinga, 2006, pp. 3-9. Sistema de citas y referencias adaptado a esta revista. (c) Se publica esta traducción con permiso de la Karl Popper Sammlung (Colección Karl Popper), Universidad de Klagenfurt / Mit Genehmigung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Karl-Popper-Sammlung. (Nota del Traductor.)



Received: 11/01/2018
Accepted: 15/01/2018

Al concepto de lo *singular* se opone el concepto de lo *típico*, como su opuesto contrario:

*Vemos lo típico en un ser individual, cuando lo contemplamos desde un punto de vista determinado y general; de ahí que lo típico cambie con cada modificación del punto de vista.*²

De acuerdo a esta reflexión, parece imposible que la psicología, la sociología o cualquier otra ciencia sea capaz de ocuparse de la *individualidad*; el motivo es que no es posible una ciencia si no se cuenta con un *punto de vista general*.

Podemos proponer por lo tanto el siguiente enunciado:

*Un ser individual visto como individualidad y un ser individual visto como tipo son resultados que dependen de formas de percepción opuestas entre sí.*³

Ahora podemos emprender nuestra propia investigación, al aplicar esta terminología al punto de vista social; al mismo tiempo queremos dejar claro que se trata de lo social en general y no de una forma específica de sociedad.

Llegamos a la siguiente determinación:

*Un individuo, considerado desde el punto de vista social, es un tipo social.*⁴

De forma inmediata, se obtiene además un enunciado que es fundamental para nuestra investigación:

El individuo como individualidad y el individuo como tipo social son tan solo el resultado de formas de percepción distintas.

Sobre la base de estas determinaciones conceptuales podemos formular ahora la pregunta que es objeto de la presente investigación:

¿A cuál de estas dos formas de percepción debe ajustarse por principio el maestro? ¿Ha de ver en el alumno la individualidad o el tipo social?

Queremos contestar a esta pregunta desde el punto de vista de la pedagogía, basándonos en una investigación psicológica. El punto de partida lo conforman dos enunciados que en el marco de nuestra terminología podemos considerar evidentes:

La sociedad solamente puede considerar al individuo en tanto que tipo social.

Solamente un individuo puede considerar a otro individuo en tanto que individualidad.

La posición principal de la sociedad respecto a cada individuo, que desde luego es independiente de la forma específica de dicha sociedad, es por consiguiente un *hecho*, que por medio de la necesaria existencia de una sociedad se ha de entender como *necesario* y *dado*. Por contraste, no hay *ningún punto de vista determinado de antemano* que, frente a otro punto de vista, un individuo *necesariamente* deba adoptar, es decir, también un individuo *puede* considerar a otro desde cualquier punto de vista general, verlo como un tipo; ahora bien, es al individuo y *solo* al *individuo* a quien le está dada la posibilidad de considerar al otro como individualidad.

Estas reflexiones generales nos conducen a la formulación de tres preguntas psicológicas:

1. ¿Cómo afronta el individuo el *hecho* de que la *sociedad* solo ve en él un *tipo social*?
2. ¿Cómo actúa un individuo cuando *otro* individuo le considera como un *tipo*?
3. ¿Cómo responde un individuo a *el* individuo que le ve como una *individualidad*?

Para responder a estas preguntas queremos partir de este enunciado:

Cada individuo debe afrontarse a sí mismo *directamente como individualidad*, porque para cada sujeto su relación consigo mismo es absolutamente única. Por el contrario, necesita que haya una ocasión *mediadora* para verse a sí mismo como *tipo*.

Podemos dirigirnos ahora a la primera de nuestras tres preguntas.

Solamente a través de la *mediación de vivencias y experiencias sociales*⁵ —en contadas ocasiones quizá también por medio de la reflexión— podrá sentir el individuo como dada necesariamente la posición de la sociedad hacia él, esto es, podrá sentirse frente a la sociedad (en mayor o menor grado) como un tipo social. En el caso de que no lo consiga apenas o no lo consiga de ninguna manera, sobreviene necesariamente un conflicto.⁶

La pedagogía tiene por tanto que inferir a partir de la primera de nuestras tres preguntas la siguiente exigencia:

Es una *tarea de la educación* dar al educando la oportunidad de obtener a tiempo *una comprensión cabal de su relación con la sociedad* a través de *vivencias y experiencias* de naturaleza social.

La segunda pregunta da lugar a dos posibilidades: o bien el individuo se hace a la idea de que puede ser considerado como tipo por otro individuo, o bien se llega a un conflicto.⁷

La pedagogía tendrá que erigir por tanto como segunda exigencia:

En caso de *necesidad*, y *solo* en ese caso, *puede* el educador considerar al educando desde *un punto de vista general*, tratándolo como un tipo.

De darse aquella necesidad⁸ y generarse un conflicto, entonces debería el educador tratar de poner en claro el conflicto, es decir, mostrar que su toma de posición era necesaria.

Es más, de esta segunda exigencia de la pedagogía (que hemos puesto nosotros) se sigue que ver el tipo en el educando no puede ser la toma de posición *esencial y fundamental* del educador. Esto da por fin como resultado nuestra tercera exigencia pedagógica:

La *toma de posición básica del educador* con respecto al educando ha de consistir en considerarlo como una *individualidad*.

La investigación de nuestra tercera pregunta aún nos ha de conducir a una fundamentación *positiva* de esta exigencia:

Solamente por medio de la *mediación* de factores como la experiencia, el hábito o la reflexión, podrá el individuo encontrarse a sí mismo en su posición como tipo frente al otro o frente a

la sociedad. Pero frente a *ese* individuo que adopte una posición desde la cual le trate como una individualidad se sentirá *de forma inmediata* como individualidad.

Por ello, esta toma de posición no puede ser nunca el motivo de un conflicto,⁹ sino que puede hacer que el educador trabaje en el sentido de una solución al conflicto: la *inmediatez* con la que el niño sabe encontrar su posición ante esta toma de posición del educador contiene un sentimiento de *seguridad* y confianza.

Hemos fundamentado tres exigencias pedagógicas a partir de la respuesta a nuestras tres preguntas psicológicas. Con la tercera exigencia aparece también la pregunta fundamental de nuestra investigación: ¿Debe el maestro ver en el alumno la individualidad o más bien el tipo social?

¿Cómo se comporta, por cierto, la reforma de la escuela frente a esta decisión?

Si la exigencia de que la educación ha de ser *cercana a la vida* vale también para la relación entre el maestro y el alumno,¹⁰ entonces el maestro *no* debe considerar al alumno, en principio, desde un *punto de vista general*, sino que debe *situarse como ser humano viviente frente a otro ser humano viviente*.

Los fundamentos de nuestras exigencias segunda y tercera (las determinaciones de *necesidad e inmediatez*) aparecen por tanto como una *formulación psicológica* y abstracta de aquello que la *reforma de la escuela* designa con la imagen de —cercano a la vida—. ¹¹

El maestro se halla entonces ante una *alternativa*. Con su decisión sobre qué posición adoptar en principio ante el alumno se decide a favor o en contra de la reforma de la escuela.

Con la formación de esta alternativa parece que esté concluida en lo principal nuestra investigación sobre la posición del maestro frente al alumno. Mas todavía queremos ampliarla a la relación entre el maestro y el alumno, por un lado, y la escuela, por otro lado; de este modo, pretendemos solucionar la paradoja aún no resuelta que se da aparentemente entre la primera de nuestras tres exigencias pedagógicas y las otras dos.

Queremos deshacer esta contradicción entre el factor educativo social y el individual asignando diferentes funciones a la escuela, por un lado, y al maestro, por otro lado; funciones acordes a su distinta naturaleza.

La *escuela* como *institución* debe considerar al *alumno* como *tipo*, y de hecho como tipo social, en la medida en que es una institución social y en tanto que representa a pequeña escala una comunidad o una sociedad.

A la *escuela* le *corresponde* además la *función* de *preocuparse por el lado social de la educación*.

Pero el *maestro*, en tanto *individuo* que elige libremente su posición, *debe* empeñarse *en principio* por *comprender la individualidad del alumno en el marco de su vida*.

Por ser función de la *escuela* educar al alumno con respecto a la sociedad, hacia la construcción de esa escuela *deben encaminarse de forma convincente todas las necesidades de una comunidad de trabajo con participación de alumnos y profesores*.

Es tarea por consiguiente de toda *comunidad escolar* hacer que el alumno comprenda esta construcción de la escuela a través de la vivencia propia de su necesidad.¹²

El *maestro* tendrá que apartarse de su toma de posición fundamental cuando las condiciones sociales de la escuela le exijan tratar al alumno desde la posición de un representante de la escuela.

La construcción de la escuela debe por tanto ser erigida en lo posible de tal forma que el maestro pueda permanecer en su posición fundamental respecto del alumno: *Todas las condiciones objetivas de la escuela, sobre todo las condiciones sociales, deben encontrar en la construcción de la escuela su manifestación objetiva.*¹³

En el caso de que la necesidad social tenga que verse representada en esta construcción de una forma convincente, le ha de quedar claro al alumno que también el *maestro* está sometido a ella. Al maestro *nunca le estará permitido atribuirse a sí mismo la autoridad de la escuela*. Él ha de responder ante la escuela en compañía de sus alumnos y en una relación parecida a la que ellos mantienen con la escuela, dado que también él es para la escuela tan solo un tipo social. *Solamente las necesidades de la escuela tienen un carácter autoritario.*

Así puede la escuela dejar de ser una barrera entre maestro y alumno, y convertirse en el suelo compartido para el trabajo en común de ese maestro y ese alumno.

Bibliografía

- Natorp, P. (1909). *Philosophie und Pädagogik: Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet*. Marburg, N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.
- Natorp, P. (1922). *Sozialpädagogik: Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. 5 Auflage. Stuttgart, Frommanns Verlag.
- Scharrelmann, H. (1912). "Stimmen zur Frage der Arbeitsschule". *Die Deutsche Schule*, 16 (3) (4) (5) (6), pp. 138-148, 216-227, 285-297, 349-351.

Notas

1. A pesar del acento que se pone en la condicionalidad recíproca de individuo y sociedad, este problema aparente vuelve a aparecer, bajo diferentes formas, cuando se trata de fundamentar el fin de la enseñanza. También para Natorp, quien acentúa con la mayor firmeza esa condicionalidad recíproca: "El ser humano solo llega a ser humano por medio de la comunidad humana" (Natorp 1922, 84), es fundamental una "prevalencia lógica" del género frente al individuo (Natorp 1909, 179).
2. Por ejemplo, cuando en lugar del punto de vista de la higiene en la escuela entra en juego el punto de vista de la orientación profesional.
3. Así pues, el concepto de individualidad parece estar separado también de conceptos como "personalidad" (Gaudig, William Stern) y "carácter" (Kerschensteiner). Estos habrían de ser fijados no solo como formas de

percepción, sino sobre todo de acuerdo a su contenido, lo cual se sigue del hecho de que contienen una valoración.

4. Pueden considerarse como tipos sociales por ejemplo los tipos profesionales, como un trabajador, un funcionario; pero también un niño, un adulto, o un alumno, un maestro, un buen alumno, un buen maestro, etc.
5. Entre las cuales podemos contar el hábito, la disciplina, etc.
6. Un conflicto tal podría adoptar formas como por ejemplo la sobrevaloración de la personalidad, el individualismo; o quizá adoptar la forma de un delito.
7. Quizás bajo la forma de la desconfianza o la "obstinación".
8. Podría darse por ejemplo por un cambio en la distribución de los pupitres debido a la miopía de un alumno o por la publicación de los resultados de un examen, es decir, debido ante todo a las condiciones sociales de la escuela.
9. Con ello *no* quiere decirse que no pueda llegarse a un conflicto por otros motivos y a pesar de aquella toma de posición.
10. Scharrelmann (1912, 148) dice en el primero de sus 15 principios sobre la escuela laboral: "Entiendo por escuela laboral [Arbeitsschule] aquella forma de escuela en la cual el maestro y sus alumnos conforman la más afectuosa comunidad, fundada en la confianza y en la comprensión mutua."
11. En este sentido pertenecen también a la escuela el plan de estudios, la formación de los maestros, etc.
12. Tenemos con ello un criterio para saber si una comunidad escolar es buena o no: hará imposible para el alumno que adopte esta forma de ver las cosas toda superficialidad, toda "manía de pertenecer a diferentes asociaciones", por poner dos ejemplos que serán perjudiciales desde el punto de vista de la educación.
13. También deben repercutir por ejemplo los resultados de la psicología experimental en la organización, el plan de estudios, etcétera, pero no influir en la relación del maestro hacia el alumno.