

# BERTRAND RUSSELL, TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN

Dr. PACIANO FERMOSE E.

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. COLEGIO UNIVERSITARIO DE GERONA (U.A.B.)

## LA FILOSOFÍA DE BERTRAND RUSSELL

### 0. Bertrand Russell, el hombre<sup>1</sup>

Sería ilusorio creer que puede entenderse la doctrina teórica de Lord Russell, al margen del contexto biográfico, de su personalidad y de su filosofía. Inglés de nacimiento, aristócrata y liberal por familia, vivió en un hogar victoriano impregnado de puritanismo religioso. Por temperamento, fue un *inconformista* y un contestatario rebelde, que entretejió su vida con idas y venidas, motivadas casi siempre por su desdén habitual hacia lo rutinario y socialmente más aceptado. No aprendió a resignarse ante nada; contra casi todo levantó su voz de protesta. También contra el sistema educativo inglés.

B. Russell optó por la filosofía, como entretenimiento y profesión, renunciando a una gloriosa tradición familiar, que le inclinaba a la política activa. No supo, sin embargo, prescindir de la acción pública, por más que no ostentara poder alguno. Esta es la explicación de su resistencia a la I Guerra mundial y su entusiasmo por la paz, como alternativa a la violencia que caracteriza a nuestro mundo.

### 1. Etapas de su evolución filosófica

*Primera etapa (1894-1900): Idealismo.* Abarca los años de sus estudios universitarios en el *Trinity College* de Cambridge y los dos primeros de su docencia en el mismo centro. Fue formado en el idealismo kantiano y hegeliano, aunque pronto lo abandonó.

*Segunda etapa (1900-1910): Atomismo lógico.* El conocimiento personal del italiano *Peano*, en un congreso parisino, hizo despertar a B. Russell de su sueño idealista. G. E. Moore y él iban a encabezar el rechazo de esta corriente filosófica en el *Trinity College*. El análisis lógico fue su método temprano, como correspondía a un filósofo del lenguaje; en 1918, adoptó por vez primera el nombre de «Atomismo lógico», para calificar su sistema, en unas conferencias pronunciadas en la Universidad de Londres.

<sup>1</sup> Bertrand Russell nació en Trelleck, en 1872, de una familia liberal inglesa, muy vinculada al poder político y a la monarquía victoriana. De muy niño fallecieron sus padres, y fue educado por los abuelos con quienes vivió en la casa de Richmond Park, donde se respiraba un ambiente puritano. A los 18 años ingresó en el *Trinity College* de la Universidad de Cambridge, donde cursó tres años de Matemáticas y uno de Filosofía. Al final de la I Guerra Mundial estuvo preso, por sus ideas pacifistas. Comenzó su vida docente, apenas terminados sus estudios universitarios, pues en 1894 fue nombrado *Fellow*, en el *Trinity College*. Sus viajes a Alemania, y sobre todo los viajes a Rusia (1920), China (1921) y los reiterados a Norteamérica (donde pasó de 1938-1944) le dieron una visión cosmopolita. En 1944 fue, de nuevo, Profesor en el *Trinity College*, donde se jubiló en 1949. En 1950 obtuvo el Premio Nobel de Literatura. En 1927 fundó la *Beacon Hill School*. Y desde su jubilación hasta su muerte (1970) se dedicó a divulgar sus ideas pacifistas. Puede leerse:

B. RUSSELL, *Autobiografía*, Madrid, Aguilar, 1968.

LEGGETT, H. W., *Bertrand Russell*, London, O. M., 1949.

WOOD, A., *Bertrand Russell: The Passionate Sceptic*, London, G. Allen and Unwin, 1957.

«Desde que abandoné la filosofía de Kant y Hegel, he buscado la solución de los problemas filosóficos por medio del análisis; y continúo firmemente persuadido, a pesar de ciertas tendencias modernas opuestas, de que solamente por medio del análisis es posible el progreso»<sup>2</sup>.

*Tercera etapa (1910-1920): Lógica y Matemáticas.* Su teoría de las descripciones, en 1905, justificó su incipiente inquietud por buscar explicación a las Matemáticas en la Lógica, de manera que todo análisis matemático podía reducirse a Lógica formal. Maduró más su pensamiento, cuando tuvo la oportunidad de leer el manuscrito original del *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein, que iba a aparecer en 1922.

*Cuarta etapa (1920-1938): Preocupación pedagógica.* En este lapso temporal se sitúan sus dos obras principales pedagógicas y la fundación del *Beacon Hill School*, centro al que llevó a sus propios hijos<sup>3</sup>.

*Quinta etapa (1938-1949): La Epistemología.* La publicación de dos de sus principales obras epistemológicas, los estudios de Historia de la filosofía occidental, su edad y su radicación en Estados Unidos son exponente de la atención prestada a estos estudios.

*Sexta etapa (1949-1979): Política y pacifismo.* Jubilado de su cátedra de Cambridge, a sus 77 años, dedicó aún 21 más a consolidar sus ideas políticas de corte social demócrata —según confiesa él mismo— y a luchar en favor de la paz<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> RUSSELL, B., «La evolución de mi pensamiento filosófico», Madrid, Alianza Editorial, 1976, pág. 13.

<sup>3</sup> PARK, J., *Bertrand Russell on Education*, London, G. Allen and Unwin, 1974, págs. 111-125.

<sup>4</sup> Sus principales obras filosóficas son:

RUSSELL, B., *The Principles of Mathematics*, London, G. Allen and Unwin, 1903. Traducción castellana: «Los principios de las Matemáticas», Madrid, Espasa-Calpe, 1967.

Id., *Philosophical Essays*, G. Allen and Unwin, London, 1910. Traducción castellana: «Ensayos filosóficos», Madrid, Alianza Editorial, 1968.

Id., *Principia Mathematica* (en colaboración con A. N. Whitehead), University Press of Cambridge, 1910, 1912 y 1913.

Id., *Introduction to mathematical Philosophy*, London, G. Allen and Unwin, 1918.

Id., *The Analysis of Mind*, Penguin Books, London, s/a. Traducción castellana: «Análisis del espíritu», Buenos Aires, Biblioteca Temas del S. XX, 1950.

Id., *An Inquiry into Meaning and Truth*, London, G. Allen and Unwin, 1946.

Id., *History of Western Philosophy*, London, G. Allen and Unwin, 1946. Traducción castellana: «Historia de la filosofía occidental», Madrid, Espasa-Calpe, 1971.

Id., *Human Knowledge*, London, G. Allen and Unwin, 1948. Traducción castellana: «El conocimiento humano», Madrid, Taurus, 1968.<sup>4</sup>

Id., *My philosophical Development*, London, G. Allen and Unwin, 1959. Traducción castellana: «La evolución de mi pensamiento filosófico», Madrid, Alianza Editorial, 1976.

Id., *Antología de ...*, Madrid, S. XXI, 1972 (Selección de textos de Fernanda Navarro).

## 2. Su concepción filosófica

Fue «con mucho el filósofo británico más conocido de este siglo»<sup>5</sup>. Nunca pudo olvidar su origen: Las Matemáticas y las ciencias naturales. Su filosofía es una síntesis de la Física, la Fisiología, la Psicología y la Lógica matemática. Tras haber abandonado la creencia en la inmortalidad del alma y en Dios, se refugió en la Filosofía, para razonar su existencia. Fue un filósofo abstracto, le gustó la precisión, huyó de la vaguedad nebulosa. El ir y venir de la Religión a la ciencia, y de ésta a la Filosofía es lo que le hizo entenderla como un «intermedio entre la Teología y la ciencia», como «tierra de nadie»<sup>6</sup>; o como para poder afirmar: «Ciencia es lo que sabemos; filosofía, lo que no sabemos»<sup>7</sup>.

Más aún, él mismo negaría su condición de filósofo, puesto que su filosofía se sustenta en la Lógica y ésta no es filosofía:

«La lógica es la esencia de la filosofía... La lógica, sostengo, no es parte de la filosofía... Nueve décimas partes de lo que se considera como filosofía es charlatanería. La única parte del todo concreta es la Lógica, y puesto que es Lógica no es filosofía»<sup>8</sup>.

Como buen inglés, se afilió al realismo, viejo sistema anglosajón, con raíces medievales y con matices empiristas en el s. XVII. Alguien cree que lo que mejor describe su filosofía es la *opción realista*<sup>9</sup>, una especie de neopositivismo a lo Comte, ya que la filosofía es una síntesis de las ciencias físicas y naturales<sup>10</sup>.

## 3. La Epistemología

De los múltiples aspectos de su filosofía nos fijamos en tres que inciden más en su teoría educativa. Son: Epistemología, Antropología y Ética.

El problema epistemológico no obsesionó tanto a Lord Russell como a los sistemas filosóficos modernos y contemporáneos, desde Descartes a los vitalismos antropológicos del s. XX. Cuatro son las cuestiones epistemológicas a las que dedica espacio en sus obras epistemológicas<sup>11</sup>.

El *conocimiento* fue concebido así:

«Convengo en que "conocimiento" no es un concepto preciso, sino que se funde en "opinión" probable. Convengo aún en que la evidencia tiene grados y en que es posible conocer una proposición general sin conocer un solo ejemplo de su certeza»<sup>12</sup>.

En sus «Ensayos filosóficos» reprodujo cuatro ensayos publicados entre 1906-1909, en los que intentó responder a la pregunta: ¿Qué es la *verdad*? Más tarde, en la década del cuarenta, revisó su primera postura. Su respuesta a esta pregunta le hizo adoptar el *solipsismo escéptico*, que duda de todo cuanto no es la experiencia. La verdad dimana de «cierta relación con uno o más hechos». La verdad es una propiedad de las creencias y de las proposiciones que las expresan.

«La verdad consiste en una cierta relación entre una creencia y uno o más hechos distintos de la creencia. Cuando esta relación está ausente, la creencia es falsa...»<sup>13</sup>.

La *probabilidad* es el tema de la quinta parte de su obra «El conocimiento humano». La probabilidad es la clase de conocimiento que corresponde a la inferencia científica, cuando las premisas son verdaderas y el razonamiento correcto, pero la conclusión no es absolutamente cierta. La ley deducida de muchos hechos particulares no puede ser cierta, sino sólo probable.

La *inferencia científica* está relacionada con la probabilidad, como queda indicado. La inferencia científica es un conocimiento de conexiones entre hechos; y las conexiones interesantes para el científico son aquellas que gozan de cierta generalidad<sup>14</sup>. Los postulados sobre los que se apoya la inferencia científica son cinco. No todos son necesarios, pero sí suficientes<sup>15</sup>.

## 4. La Antropología

Para J. Park la Antropología de B. Russell tiene dos fuentes: el conductismo y el psicoanálisis. Esto no quiere decir que acepte acriticamente sus doctrinas. El conductismo es únicamente válido como «método para el estudio de los animales y la Psicología infantil»<sup>16</sup>; Watson exageró el poder de la educación<sup>17</sup>. El psicoanálisis completó la doctrina conductista, sobre todo en el tema de la afectividad; en otras cuestiones, lo calificó de «fantástico».

Varias son las perspectivas posibles desde las cuales puede hacerse la interpretación antropológica. El profesor inglés repasó varias: la culturalista, la etológica, la bélica agresiva, la individualista y la optimista. El hombre no es un ser que nazca expresamente para tener problemas<sup>18</sup>.

La Antropología suya es una *mitificación* del hombre. Lo había destruido todo; sólo le quedaba el hombre como consuelo y fe en la vida. El hombre es la circunstancia más importante del mundo; el hombre tiene su valor absoluto, mientras dura su existencia. El hombre es un ser intramundano e intratemporal. Su antropología es un *humanismo arreligioso*.

«Los que tratan de hacer una religión del humanismo, que no reconocen nada más grande, no satisfacen mis emociones. Y, sin embargo, soy incapaz de creer que, en el mundo, tal y como lo conocemos, haya nada que pueda valorar, aparte de los seres humanos... La verdad impersonal no humana parece una quimera»<sup>19</sup>.

El hombre, al nacer, es un manojito de instintos y reflejos, sometido a un determinado ambiente: «El hecho es que los niños no son naturalmente buenos ni malos»<sup>20</sup>.

<sup>13</sup> RUSSELL, B., *El conocimiento humano...* pág. 204.

<sup>14</sup> COPLESTON, F., *Historia de la Filosofía*, Barcelona, Ariel, 1979, Vol. VIII, págs. 434-439.

<sup>15</sup> COPLESTON, F., *Bertrand Russell*, en *Revista de Filosofía*, 9 (1950), págs. 261-178. RUSSELL, B., *La evolución...* pág. 132-138; pág. 146; págs. 212-216.

<sup>16</sup> RUSSELL, B., *The training of Young Children*, en *Harper's Magazine*, agosto de 1927, pág. 314.

<sup>17</sup> RUSSELL, B., *Education and the social Order*, G. Allen and Unwin, London, 1932. Traducción castellana: «La educación y el orden social», Madrid, Editorial España, 1934. No dispongo de la traducción castellana; sí, del original inglés, que será la usada por mí. En esta cita: pág. 47.

<sup>18</sup> RUSSELL, B., *Antología...* pág. 410.

<sup>19</sup> RUSSELL, B., *La evolución de mí...* pág. 277.

<sup>20</sup> RUSSELL, B., *On education, specially in early Childhood*, G. Allen and Unwin, London, 1926. Traducción castellana: «Ensayos sobre educación, especialmente en los años infantiles», Madrid, Espasa-Calpe, 1967, pág. 30. (Usaré la traducción castellana en mis citas.)

<sup>5</sup> COPLESTON, F., *Historia de la Filosofía*, Barcelona, Ariel, Vol. VIII, 1979, pág. 369.

<sup>6</sup> RUSSELL, B., *Historia de la filosofía occidental*, pág. 10.

<sup>7</sup> RUSSELL, B., *Logic and Knowledge*, pág. 281.

<sup>8</sup> RUSSELL, B., *La evolución de mí...* pág. 294.

<sup>9</sup> MARTINEZ, L., *Bertrand Russell. El filósofo sin filosofía*, en *Razón y Fe*, Vol. 182 (1970), pág. 95-97.

<sup>10</sup> RUSSELL, B., *Sceptical Essays*, pág. 79.

<sup>11</sup> RUSSELL, B., *The Analysis of Mind...*

Id., *An Inquiry into...*

Id., *Human Knowledge...*

<sup>12</sup> RUSSELL, B., *La evolución de mí...* pág. 105.

No tuvo razón Rousseau, cuando le consideró tan cándido. Es indispensable tener una idea clara acerca del hombre, «antes de emitir una opinión definida acerca de la educación que nos parece preferible»<sup>21</sup>. El educador responsable ha de tener «una concepción recta de la excelencia humana»<sup>22</sup>. No puede estar de acuerdo con la sociedad industrializada, para quien la naturaleza humana carece de otro interés que no sea la productividad. No obstante, es imposible ofrecer un patrón modélico de hombre; lo impiden el respeto a la individualidad y el espíritu liberal.

Varios son los aspectos a destacar en su antropología. En primer lugar, la *libertad*, que es la aspiración máxima del ser humano. Sin libertad no tiene sentido la existencia. Ese mismo postulado le infunde sumo respeto a los demás:

«La libertad requiere autodeterminación, pero no el derecho a perjudicar a los otros. El grado mayor de libertad no queda asegurado con la anarquía. La reconciliación de libertad con el gobierno es un problema difícil, pero que ha de afrontar cualquier teoría política»<sup>23</sup>.

En segundo lugar, la *felicidad*, como condición, y no consecuencia, de la bondad del hombre. La felicidad es concebida de distinta manera a como la entendió Aristóteles. En su «Antología» se incluye la descripción que hizo, en 1953, del hombre feliz<sup>24</sup>. Nadie puede ser feliz, coaccionado ni en tiempo de guerra.

«La vida buena, tal y como yo la concibo, es una vida feliz. No quiero decir que, si se es bueno, se será feliz, sino que, si se es feliz, se será bueno»<sup>25</sup>.

En tercer lugar, la *impulsividad*, que es la raíz de la actividad humana. Entre los impulsos se encuentran el sexo y el amor. La naturaleza ha hecho al hombre como ser en compañía. La individualidad se enriquece con el comercio humano. Por el amor, que es más que la sexualidad, el hombre se libera de la soledad, que aflige a casi todos durante la mayor parte de la vida<sup>26</sup>.

En cuarto lugar, la *conflictividad*. Aunque el hombre no ha nacido para sufrir, sin embargo, «es propio de la naturaleza del hombre estar en conflicto con algo... Las luchas de los hombres son de tres clases: 1) hombre y naturaleza; 2) hombre y hombre; y 3) hombre consigo mismo»<sup>27</sup>. El conflicto del hombre con el hombre es el típico de las sociedades subdesarrolladas, que pugnan entre sí por el alimento.

En quinto lugar, el hombre es *futuro y esperanza*. Ni Freud con su veneración por el pasado; ni Watson con su enfatización del presente pueden explicar la vida del hombre.

## 5. La Ética

Lord Russell es uno de tantos teóricos de la educación que le asignan un carácter moralizador. Su Ética es una «Ética de la benevolencia», dado su estilo contemporizador y liberal. La base de la ética humana no son la ley o la conciencia. La base son la *vitalidad*, la *impulsividad* y los

*instintos*<sup>28</sup>. La bondad de una acción no puede contradecir este soporte impulsivo.

«Todas las reglas morales tienen que ser probadas examinando si realizan los fines deseados.» «Lo que quiero colocar en el lugar de la ética en el viejo sentido es el aliento y la oportunidad para todos los impulsos creadores y expansivos»<sup>29</sup>. En otras ocasiones puntualiza y sostiene que la base de la moralidad son «el instinto, el entendimiento y el espíritu»<sup>30</sup>. El instinto representa la vitalidad; el entendimiento, la función crítica; el espíritu es la fuente de los sentimientos impersonales. J. Buchler interpreta que el impulso y el deseo son las formas del estímulo inicial, mientras que el instinto, el entendimiento y el espíritu sirven, como categorías, para clasificar las actividades humanas»<sup>31</sup>.

La fundamentación metafísica, propia de las éticas materiales está muy lejos de ser aceptada por Russell. Sin embargo, no es tan claro que pueda hablarse en él de una *ética subjetiva*, a pesar de que «cada uno crea sus propios valores. Cada uno se dice a sí mismo lo que es la vida buena»<sup>32</sup>. Los juicios de valor, ¿son, por consiguiente, subjetivos? Discuten los críticos.

«La ética difiere de la ciencia en que los datos fundamentales éticos son sentimientos y emociones, no percepciones... Hay otra cuestión íntimamente relacionada con la anterior; es la referente a la subjetividad de los juicios éticos... Creo que este sentimiento, aunque no decisivo, merece respeto y debe inducirnos a no aceptar en modo alguno la opinión de que todos los juicios éticos son totalmente subjetivos»<sup>33</sup>.

Para el filósofo de Cambridge la *ética es supersticiosa*, cuando la inmoralidad se envuelve en el misterio, proveniente de la religión o del tabú. Frente al goce secreto experimentado al disimular nuestra venganza aparece el disimulo y la hipocresía, que al no explicarse por la vitalidad, no es ético. La ética supersticiosa es paralela a la ortodoxa, en la que el «deber» tiene su origen en Dios, la autoridad humana, la conciencia o la verdad.

En su juventud, en el momento de responder *en qué consiste la bondad ética*, repitió, en parte, las ideas de su amigo G. E. Moore, que es el representante más genuino de la ética del análisis filosófico inglés. Más tarde, B. Russell discurrió por su cuenta. Bueno es aquello que procede de los impulsos y las emociones, produce satisfacción y tiene consecuencias útiles. Mi bien es la satisfacción de mis deseos. Por otra parte, la bondad de una acción ha de tener en cuenta la repercusión social, dado el carácter altruista de su pensamiento.

## LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

### 1. Fuentes de su teoría

No abundan las referencias bibliográficas, implícitas o explícitas, en los escritos pedagógicos del insigne profe-

<sup>28</sup> COPLESTON, F., *Bertrand Russell...* pág. 274.

<sup>29</sup> RUSSELL, B., *What I believe*, London, Kegan and Paul, 1925, pág. 29.

<sup>30</sup> RUSSELL, B., *Principios de reconstrucción social*, pág. 24.

<sup>31</sup> BUCHLER, J. *The Philosophy of Bertrand Russell*, en Schilpp, P. A., *Russell's educational Philosophy*, Evanston and Chicago, Northwestern University Press, 1944, pág. 524.

<sup>32</sup> PARK, J., *Bertrand Russell...* pág. 32.

<sup>33</sup> RUSSELL, B., *Antología...* págs. 210-212. (Escrito del año 1957.)

<sup>21</sup> *Ibid.*, pág. 10 y pág. 34.

<sup>22</sup> *Ibid.*, pág. 43.

<sup>23</sup> RUSSELL, B., *Antología...* pág. 32 (escrito del año 1917).

<sup>24</sup> *Ibid.*, págs. 193-201.

<sup>25</sup> RUSSELL, B., *New Hopes for a Changing World*, London, G. Allen and Unwin, 1951, pág. 16.

<sup>26</sup> RUSSELL, B., *Antología...* pág. 75. (Escrito del año 1929.)

<sup>27</sup> *Ibid.*, pág. 165. (Escrito del año 1953.)

sor; sí, a cambio, algunos nombres de psicólogos o pedagogos ilustres. La gama, sin embargo, es pequeña. Es a partir de 1916, cuando comienza a reflexionar sobre educación, si bien su primera obra pedagógica no aparece hasta 10 años después. Las fuentes de su teoría son: sus dos hijos del segundo matrimonio, que le hicieron fundar su Colegio; las teorías de Locke, Rousseau y el Dr. Arnold; su antropología y su ética; el behaviorismo y el psicoanálisis; las experiencias prácticas de Ma. Montessori y Margaret McMillan. No hay otras. Para él una teoría de la educación comporta la concepción de los fines de la vida y una ciencia de dinámica psicológica<sup>34</sup>.

Tres son las teorías a las que reduce Russell cuantas existen. Visión excesivamente pobre. Las tres son: la culturalista; la sociológica; y la evolutiva o del desarrollo. La culturalista es una teoría positiva, que hace consistir la educación en la transmisión de cultura; la sociológica prefiere la dimensión social a la individual; la evolutiva sostiene que el fin de la educación es ofrecer oportunidades para el desarrollo. Ninguna de las tres le convenció plenamente, aunque, de tener que elegir una, se hubiera quedado con la última, porque la consideró más moderna.

A Locke y a Rousseau les objeta, entre otras cosas, el haber promocionado un sistema tutorial individual, del que el propio Russell fue víctima y al que se opuso energicamente. El sistema tutorial era un sistema aristocrático, inadecuado para una sociedad de masas. El Dr. Arnold, considerado como el mejor reformador de las escuelas públicas inglesas, fue partidario de la liberalización del currículum y dio gran beligerancia a la naturaleza humana.

Sobre el behaviorismo y el psicoanálisis tuvo sus reservas, tal y como se ha indicado ya. Las diferencias filosóficas con J. Dewey, tal y como se reflejan en su *Historia de la filosofía occidental*, le privaron de una fuente inapreciable en el ámbito anglosajón. Sólo se acordó de él para inculparle «impiedad cósmica», como escribió en 1918, en sus momentos de soledad carcelaria. A. Ma. Montessori la cita 16 veces en sus *Ensayos sobre educación*; y con frecuencia, evoca la figura de McMillan<sup>35</sup>.

## 2. El proceso educativo

2.1. *Concepto de educación y sus formas.* – La educación es el medio más eficaz para promocionar al mundo. Pero no pueden aceptarse las exageraciones de J. B. Watson, contra quien argumenta pertinazmente<sup>36</sup>. La educación es un medio para un fin, no un fin en sí misma. Está al servicio del hombre y de la sociedad. B. Russell no da definiciones teóricas de la educación, sino que opta por hacer descripciones operativas. En él, la educación no tiene sentido transcendente, porque eliminó a uno de los extremos de la relación: Dios. Se lo impidió además su liberalidad y su neutralidad. El hombre engendrado por la educación es un ser intratemporal e intramundano.

Hay dos clases de educación. La *educación convencional o tradicional* se apoya en la ética supersticiosa y ortodoxa, por lo que únicamente puede producir un hombre reprimido y estandarizado. La *educación activa o moderna* le satisface más<sup>37</sup>; se inclina a favor de Fröbel, Montessori, McMillan... En uno de sus viajes a Estados Unidos, declaró al *New York Times* que la educación tradicional fra-

casó, porque creó un tipo de hombre, hoy inservible. Un mundo nuevo sólo puede ser fruto de una educación nueva. Pero le entristeció el comprobar el escaso eco que la educación nueva tuvo en Inglaterra<sup>38</sup>.

2.2. *Ambiente y aprendizaje.* – El ambiente es uno de los dos factores del desarrollo y el aprendizaje es el proceso por el cual el ambiente condiciona la personalidad. No asume las tesis conductistas, pero concede gran importancia al ambiente:

«La materia prima del instinto es éticamente neutra y puede formarse hacia el bien o hacia el mal por la influencia del ambiente»<sup>39</sup>. «Dos niños que nazcan con igual carácter pueden llegar a tener gustos completamente diferentes educándose en un ambiente distinto»<sup>40</sup>.

Aunque no los mencione expresamente, conoció, sin duda, la doctrina del condicionamiento clásico de Pavlov y de los primeros conductistas sobre el aprendizaje. Cuanto añadidos, desde el nacimiento hasta la muerte, a nuestra personalidad, es efecto del aprendizaje. Las acciones de los demás son mero estímulo, pero no la educación misma. Los niños, si han de aprender, han de paladear el éxito, que es el gran incentivo; he aquí un reflejo de la doctrina de Thorndike.

2.3. *Los agentes educativos.* – Uno de ellos es la escuela, a la que dedicaremos un apartado especial. Los otros dos son la familia y el maestro. El *maestro* es agente educativo en cuanto está adornado de las prerrogativas propias de su rol social, sobre todo del entusiasmo y el amor por los educandos. La educación, por parte del maestro, exige *amor, entusiasmo y cariño*.

«No hay más que un camino para el progreso en la educación como en todas las cosas humanas, y es el de la ciencia guiada por el amor. Sin ciencia, el amor es impotente; sin amor, la ciencia es destructiva»<sup>41</sup>.

La tecnología misma puede convertirse en un agente dañino, a medida que se perfecciona, si la enseñanza no estuviere inspirada en el amor y si no se busca infundir amor en los niños. El amor del maestro por los niños hace que los considere un fin y no unos medios. Si el cariño del maestro es deficiente, ni la inteligencia ni el carácter se desarrollarán convenientemente<sup>42</sup>.

La *familia* es un agente insustituible. Es sorprendente la significación que la familia alcanzó en la mente de B. Russell; la preocupación por sus hijos le embarcó en la aventura de la fundación de la Beacon Hill School. Jamás pudo olvidarlo. Ni el Estado, ni las iglesias, ni las colectividades pueden sustituir a la familia. Hasta la edad de los cinco años –tal y como aprendió del psicoanálisis– los niños salen favorecidos en el ambiente familiar, a pesar de que las posibilidades económicas de los ricos les permiten entregarles a centros educativos, antes de esa edad. El gran educador es el padre, principalmente desde hace un siglo, al abrirse un nuevo y mejor camino en las relaciones entre padres e hijos.

<sup>38</sup> Carta a Miss Millay (18-IV-31), en RUSSELL, B., *La América de Bertrand Russell*, Madrid, Taurus, 1976, pág. 120. Original inglés: Bertrand Russell's America, London, G. Allen and Unwin, 1973. Uso para mis citas la traducción castellana.

<sup>39</sup> RUSSELL, B., *Ensayos...*, pág. 101.

<sup>40</sup> *Ibid.*, pág. 231.

<sup>41</sup> *Ibid.*, pág. 175. (Subrayado mío.)

<sup>42</sup> RUSSELL, B., *The Functions of a Teacher*, en *Unpopular Essays*, London, G. Allen and Unwin, 1950, págs. 112-123.

<sup>34</sup> RUSSELL, B., *Education and Civilization*, en *New Statesman and Nation*, VII, mayo 5, de 1934.

<sup>35</sup> PARK, J., *Bertrand Russell...*, págs. 37-60.

<sup>36</sup> RUSSELL, B., *Education and social...*, págs. 49-55.

<sup>37</sup> RUSSELL, B., *The place of Science in a liberal Education*, en RUSSELL, B., *Mysticism and Logic*, London, G. Allen and Unwin, 1917, págs. 33-45.

Por un lado no admite la doctrina del «complejo de Edipo»; pero se opone igualmente a los padres que prolongan excesivamente la dependencia de los hijos. La Psicología le advierte que «la influencia excesiva del padre o de la madre es muy perjudicial»<sup>43</sup>.

2.4. *Los fines de la educación.* – La concepción ruseliana de la educación es finalística, por doble motivo: porque no acepta la doctrina de Rousseau y porque expresamente asigna finalidades. Los fines de la educación son estudiados bajo el epígrafe de «ideales educativos», que fue una forma muy germana de hacerlo a principios de este siglo. La concepción teleológica de la educación puede revestir dos formas: *ornamental*, si se considera a la educación como un adorno del caballero y de la dama; y la *utilitaria*, si se busca en ella el lado productivo, útil y beneficioso. Estas dos perspectivas han dado vida a diversos sistemas educativos: al sistema chino, caracterizado por la estabilidad y el arte; al sistema japonés, que ha ensalzado la prosperidad nacional y ha producido dogmatismo; al sistema jesuita, que supeditó la educación a la prosperidad de la Iglesia católica; y al sistema del Dr. Arnold, que llevó el elitismo a las «Public School» inglesas.

A estos sistemas contraponen Russell su concepción educativa, en la que se propuso tres objetivos: la formación del carácter; la educación intelectual o instrucción; y la creación del juicio crítico. Los objetivos secundarios fueron: la de hábitos, la veracidad, la liberalidad y la capacidad de transformar las experiencias ulteriores. La adquisición de hábitos y la veracidad perfeccionan el carácter; el criterio amplio y el juicio crítico hacen de los educandos «ciudadanos libres del universo»<sup>44</sup>.

2.5. *Los intereses y la constructividad.* – Son estos dos aspectos importantes en la teoría educativa de B. Russell.

2.5.1. *Los intereses.* – Como adicto a la escuela nueva no pudo soslayar el tema de los intereses, que son incentivo y motivación en el aprendizaje. El interés es un deseo espontáneo, poseído por todo niño normal; el interés es sinónimo de *curiosidad*, «fuerza motriz educativa»<sup>45</sup> y «fundamento instintivo de la vida intelectual»<sup>46</sup>.

«La educación verdaderamente útil es la que sigue la dirección de los intereses instintivos del niño mismo, dándole a conocer lo que él busca, y no la instrucción seca y detallada que no tiene ninguna relación con sus deseos espontáneos»<sup>47</sup>.

El interés es también *agrado* o complacencia. La educación convencional explotó más la pedagogía del esfuerzo, que la satisfacción personal del instinto cumplido. Insistió más en el «agere contra», que en secundar a la naturaleza. B. Russell tuvo mucha más simpatía por la educación nueva que por la tradicional. El niño hará de buena gana cuanto le resulte importante y cuanto le requiera actividad<sup>48</sup>.

2.5.2. *La creatividad.* – Un enamorado de la liberalidad y de la individualidad no podía aceptar que los educandos repitiesen pedisecamente lo inventado por otros. No pudo alinearse con quienes hacen mediante la educación tipos humanos estandarizados. La domesticación y el sometimiento, tan vituperados por los teóricos liberales, fueron también desdeñados por B. Russell. A la repetición

contraponen la novedad; a la docilidad, la contestación; a la estandarización, la originalidad.

«Otro defecto intelectual de casi toda la enseñanza, si exceptuamos los niveles más elevados de la vida universitaria, consiste en que se fomente la docilidad y la convicción de que hay respuestas definitivas sobre cuestiones realmente debatidas»<sup>49</sup>.

La educación implica despertar la iniciativa, sentir desagrado en repetir la cultura transmitida por los adultos, hallar satisfacción personal... La constructividad es una aventura, a la que dedicó el capítulo XVI de sus *Ensayos*... Muchas de las buenas cualidades observables en los hombres tienen su principio en la honda y secreta alegría, que produce la constructividad y la originalidad. La constructividad tuvo tal relevancia en su sistema, que es «esencial para una adecuada teoría educativa, para la política y par todos los asuntos puramente humanos»<sup>50</sup>.

2.6. *La educación intelectual.* – Este es el tema de toda la tercera parte de sus *Ensayos*... La educación intelectual, en un sentido estricto, ha de llamarse *instrucción*. La educación intelectual y la educación del carácter constituyen todo el proceso educativo. La instrucción ha de proponerse capacitar a los escolares para comprender las lecciones que les ha de ofrecer la experiencia de la vida. A medida que el desarrollo evoluciona, la instrucción ha de ser mayor. La educación intelectual ha de estar adornada de ciertas virtudes intelectuales, al modo como se expresó Aristóteles y la filosofía escolástica, que hablaron ya de virtudes noéticas. Las *virtudes* que garantizan la educación intelectual son varias.

La fundamental es la *curiosidad*, de la que ya dijimos algunos rasgos, cuando hablamos de los intereses y la constructividad. La curiosidad es tan básica, que «lo demás se dará por añadidura»<sup>51</sup>. Otra de las virtudes intelectuales es el *poder de concentración*, que dirige la atención interna, voluntaria y prolongadamente. La educación moderna ha descuidado esta virtud, que ayuda al hombre a soportar el aburrimiento. La *paciencia* y la *habilidad* son el resultado de una buena educación y no se logran coactivamente, sino graduando la dificultad de los problemas intelectuales.

Pero la educación intelectual no puede ser solamente esto; ha de ambicionar mucho más. Ha de ser una *educación crítica*, en cuanto que crea criterio personal. La educación intelectual no atosiga de datos al educando, sino que promueve la capacidad de satisfacer por sí mismos la curiosidad, mediante la adquisición de técnicas instrumentales y hábitos de estudio.

2.7. *La educación del carácter.* – La educación del carácter ocupa toda la segunda parte de sus *Ensayos*... La educación del carácter se inicia en el momento mismo de nacer y se consigue evitando el miedo, usando el juego como despertador de la creatividad, recurriendo al castigo como incentivo e infundiendo el respeto a los demás. Estos medios son tratados en sendos capítulos.

La educación del carácter no puede entenderse en B. Russell, si se olvida su antropología y su ética. La educación del carácter y de la moralidad se efectúa mediante el cultivo de los instintos, en lugar de suprimirlos. La educación del carácter es una cuestión de «dinámica psicológica» y debiera estar más que esbozada, antes de los seis años de edad. El carácter no puede educarse en forma re-

<sup>43</sup> RUSSELL, B., *Ensayos...*, pág. 216.

<sup>44</sup> *Ibid.*, pág. 90.

<sup>45</sup> *Ibid.*, pág. 31.

<sup>46</sup> *Ibid.*, pág. 54.

<sup>47</sup> RUSSELL, B., *Antología...*, pág. 45. (Escrito del año 1918.)

<sup>48</sup> RUSSELL, B., *Antología...*, pág. 150, pág. 206.

<sup>49</sup> RUSSELL, B., *Education and social...*, pág. 167.

<sup>50</sup> RUSSELL, B., *Ensayos...*, pág. 108.

<sup>51</sup> *Ibid.*, pág. 180.

presiva, sino liberadoramente y, en todo caso, ha de tener su apoyo en la educación intelectual. Los hechos moralizadores son quienes realmente forman, porque «producen su lección en el cerebro del niño».

«Es una tontería y una pérdida de tiempo dar instrucción moral abstracta a un niño; todo debe ser concreto y acomodado a la situación de actualidad del niño»<sup>52</sup>.

En la formación del carácter no todo es carga genética; el ambiente ejerce un peso considerable en ello, porque tanto la sociedad como los grupos sociales, como las relaciones políticas condicionan el carácter y la moralidad. La psicología moderna confirma esta tesis. El carácter está cortado por la vitalidad, el entusiasmo, la sensibilidad y la propia inteligencia<sup>53</sup>.

Las controversias suscitadas en Estados Unidos acerca de las sospechosas doctrinas del profesor inglés tuvieron como centro su pensamiento sobre el matrimonio, la educación sexual y la familia, a la que contravenía con el divorcio. La *educación sexual* forma parte de la educación del carácter y asalta a su pluma una y otra vez. El puritanismo de la época victoriana vivido en la casa de sus abuelos, su liberalismo, el conocimiento de la doctrina psicoanalítica, su animadversión a la moral convencional y sus cuatro matrimonios son hitos de referencia obligados en este punto.

Si en algunas páginas fue atrevido, en otras se mostró sensato y precavido, aunque jamás abandonó su criterio liberal e independiente. Muchas de las cosas por él escritas chocaron y chocan aún con las enseñanzas de las iglesias, a las cuales inculpa gran parte de los males de los que adolecen los jóvenes. La preocupación ilícita por estas materias es, según él, el origen de las obsesiones sexuales, favorecidas por los moralistas represivos. Sólo una libertad responsable puede prevenir de los males consiguientes, con tal de que se asocie a «una educación sensata en lo referente a cuestiones sexuales»<sup>54</sup>. Impuso orden y límites:

«No quiero significar que no debe haber moralidad sin restricción en lo referente al sexo, como las hay respecto de la comida»<sup>55</sup>.

Los límites éticos de la sexualidad son los valores vitales, el amor lírico, la felicidad en el matrimonio y el arte. Tal vez, estas palabras son el mejor resumen de su postura en materia de educación sexual:

«Queda mucho terreno que cubrir por una ética sexual completa, pero no creo que pueda decirse nada positivo hasta que tengamos más experiencia. Tanto de los efectos de los varios sistemas y de los cambios resultantes de una educación racional en materia de sexo»<sup>56</sup>.

### 3. La institución escolar

3.1. *La escuela y sus funciones.* – Su primera afirmación es de adhesión a la institución escolar y de repulsa a

la opinión de Locke y Rousseau, promotores de la educación individualizada, en manos de la institutriz y el tutor. Esta tesis es obsoleta. Lo que sí es discutible es la dosificación del tiempo que el niño ha de pasar en la casa y en la escuela. Muchas escuelas no rebasan la mediocridad y están llenas de defectos; en este caso los padres han de optar por la menos mala de todas. Resume su manera de pensar con estas palabras;

«Desde luego, una buena escuela es mejor que un mal hogar; y un buen hogar es mejor que una mala escuela... Yo defiendo enérgicamente que, con excepción de muy pocos casos, todo el mundo debiera tener una educación escolástica hasta los dieciocho años»<sup>57</sup>.

Suena a aforismo esta proposición lapidaria: «*La educación escolar es una fastidiosa necesidad*»<sup>58</sup>. El momento del ingreso, más de acuerdo con su evolución psicobiológica, es la edad de cinco años; y casi siempre han de decidirse los padres por una escuela defectuosa, porque la que ellos desean o no existe, o está alejada geográficamente o no tienen posibilidades económicas de arrostrar los costos. Es tal el beneficio recibido por un niño en la escuela, que si ésta es normal al menos, «no hay solicitud paternal que pueda proporcionar a un muchacho o muchacha las ventajas que le puede proporcionar una buena escuela»<sup>59</sup>.

Naturalmente la escuela ha de ser mixta y en ella ha de haber auténtica coeducación, aunque fuera en régimen de internado, modelo educativo al que se recurrirá sólo en casos excepcionales. La escuela no puede estar disociada de la vida real y el internado es un modelo artificial de existir.

«Hagamos que la relación del conocimiento con la vida real sea palpable para los alumnos, y hagámosles comprender cómo puede transformarse el mundo por medio del conocimiento»<sup>60</sup>.

3.2. *La Escuela de Beacon Hill.* – Ni la escuela tradicional ni la progresiva convencieron a B. Russell. Todas son un mal menor<sup>61</sup>. Por esta razón, en 1927, junto con su segunda esposa, Dora, inició la aventura de fundar una escuela privada en Beacon Hill, próximo al pueblo de Harting, a unas siete millas de Petersfield y a 53 millas de Londres. El lugar concreto, la *Telegraph House*, propiedad heredada por los Russell. La matrícula osciló alrededor de 25 alumnos, repartidos en varios grupos.

Dora insistió en los defectos básicos de las escuelas inglesas: eran antidemocráticas, porque no se autogobernaban y estaban excesivamente jerarquizadas; carecían de la coeducación; no se cursaban las ciencias y las artes, que podían reformar al hombre; los alumnos se despreocupaban del mundo real; la motivación económica en la conducta era inculcada a los niños; y sólo producían «conformistas sumisos»<sup>62</sup>.

La Escuela de Beacon Hill pretendió encarnar, en lo posible, las ideas pedagógicas de los Russell: los idiomas modernos –Aleman, Francés, Ruso...– ocuparon lugar preferente en el curriculum; la metodología se aproximaba al llamado «método de proyectos»; existía un autogobierno, con un consejo estudiantil; la arreligiosidad imperaba en

<sup>52</sup> *Ibid.*, pág. 137.

<sup>53</sup> RUSSELL, B., *What Shall We educate for?*, en *Harper's Magazine*, CLII, abril de 1926, págs. 586-597. PARK, J., *Bertrand Russell*, ..., págs. 83-103.

<sup>54</sup> RUSSELL, B., *Antología...*, págs. 82-83. (Escrito del año 1929.)

<sup>55</sup> *Ibid.*, pág. 83. (Escrito del año 1929.)

<sup>56</sup> *Ibid.*, pág. 110. (Escrito del año 1936.)

<sup>57</sup> RUSSELL, B., *Ensayos...*, págs. 218-129.

<sup>58</sup> RUSSELL, B., *Antología...*, pág. 194. (Escrito del año 1953.)

<sup>59</sup> RUSSELL, B., *Ensayos...*, pág. 138.

<sup>60</sup> *Ibid.*, pág. 212.

<sup>61</sup> RUSSELL, B., *Antología...*, pág. 299. (Escrito del año 1956.)

<sup>62</sup> RUSSELL, B., *Modern Tendencies in Education*, en *Spectator*, CXLVI, junio 13, de 1931, págs. 926-927.

sus aulas. Sobre este último rasgo existió una leyenda, deformada sin duda, propalada por los críticos de esta experiencia. Un día llamó a la puerta un clérigo, que quedó sorprendido al ser recibido por una niña desnuda, lo que le hizo exclamar «¡Dios mío!»; la alumna le replicó al instante: «Aquí no hay Dios»<sup>63</sup>.

La experiencia fue un fracaso, fundamentalmente por la falta de dotes administrativas de Russell, que enterró en la escuela las ganancias de sus viajes reiterados a Estados Unidos, para promocionar sus libros y pronunciar conferencias. Se añadieron dos circunstancias desfavorables: el profesorado y el carácter de niños problema de bastantes alumnos. En 1934, Dora y Bertrand se divorciaron y la escuela quedó en manos de su ex-mujer, hasta que fue cerrada, por orden gubernativa, en 1943<sup>64</sup>.

#### 4. Libertad y disciplina

4.1. *La libertad de pensamiento.* – Un profesor liberal, anglosajón y pacifista, enemigo de toda violencia, tenía que ser necesariamente partidario de la libertad de pensamiento. Recuérdese que rompió los lazos familiares religiosos, repudió a la sociedad convencional y al idealismo del *Trinity College*. Ante todo buscó la verdad apasionadamente, aunque esto le acarrerara, en ocasiones, disgustos y vituperios<sup>65</sup>.

La libertad de pensamiento no fue, sin embargo, absoluta; comprendió que podía haber ciertas limitaciones, cuando esta prerrogativa imperara en el ámbito escolar. He aquí unas palabras mordaces contra quienes soterran el pensamiento:

«Los hombres temen al pensamiento más que lo temen a cualquier otra cosa del mundo... El pensamiento es subversivo y revolucionario, destructivo y terrible... El pensamiento es grande, ligero y libre, la luz del mundo y la mayor gloria del hombre... ¿Va a pensar libremente el trabajador sobre la propiedad? Entonces, ¿qué sería de nosotros los ricos?... ¿Van a pensar libremente los muchachos y las muchachas jóvenes sobre el sexo? Entonces, ¿qué será de la moralidad?... Fuera el pensamiento. ¡Volvamos a los fantasmas del prejuicio...! Es mejor que los hombres sean estúpidos, amorfos y tiranos, antes que sus pensamientos sean libres... Así arguyen los enemigos del pensamiento... Y así acúan en sus iglesias, escuelas y universidades»<sup>66</sup>.

En 1938, en pleno auge de los fascismos europeos, Russell contradijo la opinión generalizada de que la uniformidad nacional era esencial para la fuerza nacional. Hegel había encarnado un siglo antes el absolutismo del Estado; de él derivaron el nacionalismo morboso alemán y el estado totalitario marxista. La verdadera fuente de poder no es la fuerza ni la coacción, sino la libertad de pensamiento<sup>67</sup>. La escuela no puede ser una excepción:

«En mi escuela no existe ningún obstáculo de ninguna clase para el conocimiento. Yo persigo la virtud por la recta educación de las pasiones y de los instintos, no por la mentira y el engaño...»<sup>68</sup>.

La libertad de pensamiento crea el clima necesario para la constructividad y la originalidad; el temeroso y el reprimido no pueden impulsar el progreso. En la escuela, desde los primeros años, ha de existir el espíritu de aventura intelectual. Las heterodoxias y las aberraciones no las ha engendrado la libertad de pensamiento. Las ha ocasionado el miedo y la represión: «El miedo es la fuente psicológica de las doctrinas crueles»<sup>69</sup>. La escuela no puede contentarse con repetir lo inventado; ha de lanzar a lo nuevo. No puede ser únicamente la escuela, en principio, freno y control social; es preferible que opere el cambio. El único freno deseable para la libertad de pensamiento es la acción consecuente, si ésta choca con principios admitidos también por un liberal.

4.2. *La libertad de cátedra.* – No podía el profesor más que optar por la libertad de cátedra. El sistema de autonomía universitaria de Cambridge tuvo que resultar más acertado que el sistema presidencialista de las Universidades norteamericanas, donde admiró la Universidad de Harvard, con la única objeción de su estructura.

Cuando el Obispo *Maning* le criticó en 1929 y cuando se recrudeció la ofensiva contra él en el curso 1940-1941 en el *City College* de New York, escribió en el *Post* de esta ciudad:

«Prohibir a cualquier hombre enseñar una materia en la cual es competente, a causa de su religión, raza o nacionalidad, es, por supuesto, un procedimiento familiar en países despóticos, pero el intento de hacerlo aquí parece inconsecuente»<sup>70</sup>.

Según él, atenta contra la libertad de cátedra el profesor que expone en sus clases opiniones, que no tienen nada que ver con la asignatura para la que ha sido nombrado. Si desea hacerlo, busque el ágora y la calle, en sus tiempos libres, pero no el aula. En 1940, en el *American Mercury* de Washington, publicó un artículo en el que sintetizó su maduro punto de vista:

«La esencia de la libertad académica consiste en que los profesores sean escogidos atendiendo a su dominio sobre el tema que van a enseñar, y que los jueces de este arbitraje sean a su vez especialistas... La libertad académica en este país está amenazada desde dos puntos: la plutocracia y las iglesias...»<sup>71</sup>.

Cuando la libertad de cátedra, así concebida, es censurada, la educación renuncia a crear mentalidad abierta, se crean «mártires» ficticios y una manada de fanáticos intolerantes. La libertad de cátedra protege la iniciativa en la investigación y en la docencia y es también ley en la institución universitaria, donde la autonomía mental es una realidad, sin que se menosprecie la autonomía económica y política. Ni los plutócratas, ni los contribuyentes, ni las iglesias, ni la sociedad pueden restringir el pensamiento y la expresión respetuosa del profesor; sería un contrasentido, porque le pagan, para que piense y manifieste sus ideas, no para que se adocene.

Más aún, la cogestión y el autogobierno universitario no puede presionar al profesor, con tal de que éste respete el programa presentado y se abstenga de demagogias fuera de lugar y de tono. Para esto está la calle. Jamás podrán persuadirse los defensores de una opinión de que es más cierta, porque la hayan votado más, ni podrán im-

<sup>63</sup> PARK, J., *Bertrand Russell...*, pág. 119.

<sup>64</sup> *Ibid.*, págs. 111-125. RUSSELL, B., *Free Speech in Childhood*, en *New Statesman and Nation*, 30 de mayo de 1931, págs. 486-488.

<sup>65</sup> RUSSELL, B., «Free Thought and official Propaganda» and «Freedom versus Authority in Education», en RUSSELL, B., *Sceptical Essays*, London, G. Allen and Unwin, 1928, C. XII y C. XIV.

<sup>66</sup> RUSSELL, B., *Antología...*, págs. 19-20.

<sup>67</sup> *Ibid.*, pág. 128. (Escrito del año 1938.)

<sup>68</sup> RUSSELL, B., *Ensayos...*, pág. 211.

<sup>69</sup> *Ibid.*, pág. 233.

<sup>70</sup> RUSSELL, B., *La América de...*, pág. 150.

<sup>71</sup> *Ibid.*, págs. 315-316.

poner ideas por votos, porque éstos no son método heurístico. El cambio ha sido la victoria de los impopulares o tildados de heterodoxia. Los masificados «pasan del nacimiento a la muerte sin haber dejado huella alguna en la historia de la humanidad»<sup>72</sup>. En la profesión docente no puede haber cortapisas internas, ya que ni la propia Universidad puede censurar, siempre y cuando el profesor exponga puntos de vista personales sobre su asignatura. La libertad del centro no puede avasallar la libertad individual.

«El principio de la libertad académica individual... es un logro del liberalismo de los siglos XVIII y XIX, y como todo lo liberal, está puesto ahora en tela de juicio por algunos paladines de la democracia, casi tanto como por parte de los fascistas y comunistas»<sup>73</sup>.

4.3. *La neutralidad.* – La neutralidad ha preocupado a los partidos políticos, a los gobiernos, a los filósofos y a los educadores. La neutralidad no existe ni puede existir en educación. Es un mito y una falacia, porque el profesor ha de comprometerse. Así lo entendió B. Russell. Sin embargo, el profesor ha de respetar las opiniones ajenas, dentro del pluralismo; e incluso respetar las de sus alumnos, no puede manipularles ni adoctrinarles.

«Un mal maestro», escribía en 1917, «tratará de imponer su opinión y producirá un grupo de alumnos todos los cuales darán la misma definición o respuesta a una cuestión dudosa»<sup>74</sup>. «No puede existir acuerdo entre quienes utilizan la educación como un medio para arraigar ideas definitivas y quienes piensan que debe producirse una total independencia de criterio»<sup>75</sup>.

Los sistemas, políticos o filosóficos, aceptan a posibles miembros, a cambio de la servidumbre mental. La vida mental libre corre riesgos, que no pueden correr las estructuras fijas. La fijeza sólo la dan los credos y los dogmatismos. Ni los padres ni la escuela pueden manipular, pues equivaldría a esclavizar mentalmente la vida del niño para siempre. La excesiva influencia paterna y escolar debe ser evitada<sup>76</sup>. Sin embargo, el profesor puede y debe exponer su punto de vista:

«En los debates dirigidos el maestro no debiera adoptar ningún partido, aun cuando sus convicciones fueran muy enérgicas... Pero yo no impondría mis opiniones a los alumnos»<sup>77</sup>.

4.4. *Disciplina y autoridad.* – Algunos han llevado más allá de sus justos límites la doctrina de B. Russell y le han constituido, sin razón, paladín de la acracia y del desorden. Rechazó la represeión y el autoritarismo, pero apoyó la disciplina y el orden, dentro de la libertad<sup>78</sup>. Los derechos de los individuos no pueden ser conculcados.

«Pero creo que los que se han rebelado contra una disciplina poco sabia han ido muchas veces demasiado lejos olvidándose de que es necesaria alguna disci-

plina. Esto es verdad, muy especialmente cuando se trata de la adquisición de conocimientos»<sup>79</sup>.

Aunque a los niños hay que darles normas, en la medida de lo posible ha de preferirse el agrado, «más que frenar sus impulsos agresivos por medio de la autoridad directa»<sup>80</sup>. La disciplina externa, sin la interna, es absurda. La verdadera disciplina es la interior, espontánea, motivada y aceptada libre y responsablemente, sin que se desprecie la disciplina externa, que brinda al niño la rutina, que necesita para su seguridad. La disciplina represiva dificulta la educación moral, la originalidad y el interés intelectual. Por esta razón, los teóricos de la educación abogan por la libertad en la escuela, que nunca debe ser exagerada<sup>81</sup>.

«La fuerza directriz de la educación debiera ser el deseo del discípulo de aprender, no la autoridad del maestro; pero no se infiere de aquí que la educación sea suave, fácil y agradable en cada uno de sus grados... La reacción frente a las antiguas formas de disciplina nos ha llevado a una excesiva laxitud, que ha dado a su vez lugar a una nueva disciplina más interna y psicológica que la antigua autoridad externa»<sup>82</sup>.

## 5. Política educativa.

Una buena política educativa ha de anclarse en: una estructura democrática, de respeto a las libertades básicas y de mutua tolerancia. Categóricamente afirma: «El sistema ideal de educación debe ser democrático»<sup>83</sup>; y, en la historia, vemos que los modelos educativos modernos más aceptables son democráticos. Su entusiasmo por la democracia le lleva incluso a incurrir en utopías fantásticas, cuando ampara al sabio bohemio y vagabundo, a quien el trabajo resulta intolerable<sup>84</sup>; quizás pueda explicarse esta indulgencia en un momento, en que la edad no le había hecho sedimentar sus teorías.

5.1. *El P.I.O., la obligatoriedad y la politización.* – La escuela clasista y la escuela totalitaria le merecieron la misma recriminación. La libertad de enseñanza es exigencia *sine qua non* de las demás libertades. Lo único que puede diferenciar a los hombres, en materia educativa, es su dotación aptitudinal. Los técnicos, aun a niveles de auxiliares, han de prepararse en las aulas, «con absoluta independencia de los medios de fortuna de sus padres»<sup>85</sup>. El pobre debe ser ayudado con becas, a pesar de que los trámites implantados en el *Trinity College* merecieron su crítica. Los sistemas selectivos han de ser racionales, incapaces de producir angustia en quienes compiten. Hay que idear un método realmente discriminatorio, para saber a quiénes se les puede dar educación universitaria.

Hasta los 18 años la educación debiera ser obligatoria y gratuita, de esta manera los gastos no recaerían sobre los padres. En la educación universitaria se impone la *selectividad*, porque a ella han de llegar los mejores y los vocacionados. Si se les exime del trabajo productivo, durante los años de la carrera universitaria, la sociedad tiene derecho a exigirles recto empleo del tiempo<sup>86</sup>. No es par-

<sup>72</sup> *Ibd.*, pág. 324.

<sup>73</sup> *Ibd.*, págs. 330-331.

<sup>74</sup> RUSSELL, B., *Antología...*, pág. 22. (Escrito del año 1917.)

<sup>75</sup> RUSSELL, B., *Ensayos...*, pág. 10.

<sup>76</sup> RUSSELL, B., *Ensayos...*, pág. 144.

<sup>77</sup> *Ibd.*, pág. 207.

<sup>78</sup> RUSSELL, B., *Freedom and Authority in Education*, en *Century Magazine*, CIX, diciembre de 1924, págs. 172-180.

<sup>79</sup> RUSSELL, B., *Antología...*, pág. 299. (Escrito del año 1956.)

<sup>80</sup> *Ibd.*, págs. 193-194. (Escrito del año 1953.)

<sup>81</sup> RUSSELL, B., *Education and social...*, págs. 32-34.

<sup>82</sup> RUSSELL, B., *Ensayos...*, pág. 184.

<sup>83</sup> *Ibd.*, pág. 14.

<sup>84</sup> RUSSELL, B., *Antología...*, pág. 54. (Escrito del año 1918.)

<sup>85</sup> RUSSELL, B., *Ensayos...*, pág. 225.

<sup>86</sup> *Ibd.*, págs. 220-221.

tidario de una Universidad para todos, sino únicamente para quienes estén suficientemente dotados, independientemente de los bienes económicos familiares.

«Ninguno debiera ser admitido sin pruebas previas de aptitud; y a nadie se le debiera permitir que continuase sus estudios sin demostrar ante las autoridades competentes que estaba haciendo buen empleo de su tiempo»<sup>87</sup>.

Podría suponerse que su espíritu tolerante y liberal le hiciese contemporizar con el estudiante; sólo pueden opinar así quienes ignoran lo que es verdaderamente el liberalismo. La exigencia de la sociedad frente al universitario puede llegar a imponer la expulsión de la Facultad o centro universitario.

El *proselitismo político* no puede permitirse en las escuelas. La educación mejorará el mundo, pero sólo lo conseguirá la buena educación:

«Uno de los grandes defectos es que la educación no está proyectada para enseñar la verdad, sino para divulgar la propaganda que quienes están en el poder desean que los niños aprendan»<sup>88</sup>.

5.2 *Las instancias represivas.* – Hemos aludido a ellas en varias ocasiones. B. Russell enumera tres: el Estado, las iglesias y la «manada». Las considera «agencias de control», que contradicen la libertad de pensamiento, la libertad de cátedra, al desarrollo individual de la inteligencia y a la iniciativa. No puede aceptarlas. Las instancias institucionalizadas no pudieron hacer mucha gracia a un liberal, puesto que se venía luchando en este sentido desde el s. XVII. La «manada» se opone a la individualidad humana.

Las *iglesias* son citadas pluralmente, en bastantes referencias; en ellas involucra a la iglesia católica y a la protestante, como más próximas a la cultura occidental. Pero las «iglesias» tienen, otras veces, un sentido más amplio y significan «creencias religiosas». Las religiones se han preocupado de dos cosas: de la salvación individual; o de la política. De todo ha habido en la historia. Las religiones institucionalizadas, en occidente, han tenido fuerte impacto en la educación<sup>89</sup>. Y lo más pernicioso en la educación ha sido el ofrecer como ciertas, proposiciones dudosas. El dogmatismo religioso crea una servidumbre, una timidez y una convencionalidad en profesores y alumnos. Por consiguiente, la religión ha de proscribirse de las escuelas. Los males de las religiones, en la educación, los sintetiza así: fomentan el conservadurismo; conservan muchas cosas malas del pasado; prometen alivio a quien las acepta; restan importancia a lo mundano y temporal; perjudican a la moralidad...<sup>90</sup>.

El *Estado* usa la educación para sus propios fines; hacer ciudadanos sumisos en lugar de individualidades responsables y libres<sup>91</sup>. Desde 1916 vio al Estado como usurpador de la educación, sin que le corresponda distorsionarla.

Distingue dos clases de «manada». La gran manada está formada por toda la sociedad; la pequeña, por los escolares. Ambas manadas crean situaciones conflictivas,

sobre todo en la adolescencia y en la infancia. La influencia que la «manada» tiene sobre los escolares es mala: les vuelve tímidos, interfiere su individualidad...<sup>92</sup>. La pequeña «manada» perjudica más a los alumnos excepcionales, porque les corta su originalidad; la «manada» escolar condiciona la formación y desarrollo del carácter. Por eso al buscar un centro educativo, interesa mucho conocer su estilo y clima.

## 6. Conclusiones:

1.º: B. Russell es un filósofo inglés realista, que accede a la Filosofía a través de la Lógica, y ésta intenta conectar con las Matemáticas y fundamentarlas. Su Epistemología participa más del carácter científico que del filosófico y hasta sugiere un cierto escepticismo. Su larga vida está jalonada por diversas etapas en su pensamiento.

2.º: Su experiencia existencial fue grande y tuvo contacto prolongado con las culturas alemana, rusa, china y norteamericana, además de integración en la comunidad inglesa. Como persona fue rebelde, liberal, agresivo no violento, pacifista, inconforme, progresista y de amplio criterio.

3.º: En su teoría educativa cabe destacar su concepción antropológica, exageradora de la «excelencia humana». El hombre goza, sobre todo, del don de la libertad y de una fuerza impulsiva e instintiva, que condiciona toda su conducta.

Russell exageró el valor de la inteligencia humana, como generadora de felicidad. La inteligencia permite al hombre proyectar y vivir de esperanzas.

Ningún sistema educativo puede violentar la naturaleza humana, aunque tampoco acepta las teorías rusonianas. La psicología infantil ha de constituir la base de toda acción educativa. Y prefiere la escuela nueva-activa a la tradicional y convencional. El ambiente es factor trascendental en el aprendizaje.

4.º: La escuela es una fastidiosa necesidad y ha de organizarse democráticamente, evitando toda politización. La escuela es una necesidad en la sociedad industrial, con familias nucleares pequeñas. Y a nivel universitario, la educación requiere una selectividad justa previa.

5.º: La libertad de pensamiento y la libertad de cátedra son irrenunciables a nivel universitario. La autonomía de los centros superiores es requisito indispensable para ofrecer una educación buena y válida para el hombre y la sociedad democrática.

El respeto al alumno y a sus formas de pensar es fundamental, por más que el profesor ha de comprometerse y no soñar con una neutralidad utópica. De esta forma puede lograrse una disciplina interna.

6.º: Los fines de la educación son: la formación intelectual; la formación del carácter; la creación de un criterio abierto y la capacidad de asimilar experiencias.

7.º: Las tres instancias deformadoras de la educación son las instituciones sociales de las «iglesias, el Estado y la «manada».

## 7. Juicio crítico a la teoría de B. Russell

7.1. *Su filosofía.* – Su filosofía, por lo que respecta a fundamentar o explicar su teoría educativa, adolece de algunos defectos, que pueden invalidar no pocas de sus tesis y aseveraciones. La *Epistemología* peca de subjetivismo, relativismo y hasta de escepticismo. Una escuela basada en este tipo de Epistemología no puede ser una es-

<sup>92</sup> RUSSELL, B., *Education and the social...*, pág. 97.

<sup>87</sup> *Ibid.*, pág. 225.

<sup>88</sup> RUSSELL, B., *La América de...*, pág. 115.

<sup>89</sup> RUSSELL, B., *Education and the social...*, pág. 105.

<sup>90</sup> *Ibid.*, págs. 101-116.

<sup>91</sup> RUSSELL, B., *Education as a political Institution*, en RUSSELL, B., *Principles of social Reconstruction*. London, G. Allen and Unwin, 1916, págs. 100-116.

cuela rígida; pero, ¿puede ser una escuela que dé seguridad rutinaria al niño, necesidad reiteradamente admitida por el profesor inglés? Es buena para la liberalidad, la tolerancia y el antidogmatismo, porque nadie puede imponer tercamente sus opiniones, cuando tan difícilmente se llega a la certeza.

La *Antropología* sustituye, en parte, la falta de sentido trascendente religioso, y le hace creer en un humanismo casi utópico. La excelencia del hombre es exagerada, sin que se caiga en angelicalismos rusionianos. EL hombre es un ser intramundano e intratemporal; es un ser intrascendente. ¿Es esto cierto? ¿Puede idearse una escuela montada sobre este postulado? ¿Han hecho las «iglesias» tanto mal al hombre y a la educación?

La *Ética* es vitalista, en el sentido de que la instintividad biológica es la fuente de la moralidad. Su *Ética* es igualmente ametafísica y subjetiva, como corresponde a su Epistemología y a su *Antropología*. ¿Puede renunciarse a toda fundamentación metafísica y objetiva de la moralidad, para incurrir en la ciega impulsividad, como regla de moralidad? Por otra parte, su visión del matrimonio y de la sexualidad difícilmente puede ser compartida, aunque no sea menester adoptar postura intransigente, tipo el Obispo *Maning*. Fue una reacción al puritanismo de sus abuelos y de la sociedad victoriana. Sus cuatro matrimonios confirman la inestabilidad de su actitud, en estas vivencias.

7.2. *Su teoría de la educación*. – Podemos distinguir aspectos negativos y positivos. Entre los *aspectos negativos* creemos que pueden incluirse los siguientes: Enfoque parcial de su teoría, por adolecer de la información necesaria del especialista en filosofía de la educación; teleología inmanentista, que asigna fines a la educación en sí misma; prejuicios religiosos, de los que no fue capaz de prescindir, a pesar de su liberalismo, pues aprovecha toda ocasión para fustigar a la creencia religiosa y hacerla culpable de muchos males; interpretación sesgada del Estado y de la «manada», como condicionantes del proceso educativo.

Entre los *aspectos positivos* cabe subrayar: Conocimiento de las corrientes psicológicas, que podían afianzar su teoría educativa y correcto criterio para enjuiciar sus aportaciones; visión acertada del proceso educativo, como un todo integrador, positivo y activo; aceptación de la dimensión individual y social del desarrollo humano; infatigable batallador por la libertad del pensamiento y por la libertad de cátedra; equilibrada solución de la antinomia disciplina-libertad, con manifiesta inclinación a la tolerancia, gracias a su optimismo antropológico y a su utopía fantástica; oposición a toda actividad manipuladora y represora en el aula; defensa de la autonomía universitaria y de la selectividad del alumnado de los centros superiores.

## RESUMEN

Bertrand Russell, profesor universitario en el *Trinity College* de Cambridge y en diversas Universidades norteamericanas, fue un filósofo realista, cuya Epistemología, Antropología y Ética fundamentaron su concepción teórica sobre la educación.

En el proceso educativo destacó el carácter liberal de la enseñanza, el respeto por la excelencia del hombre, la imperfección de las instituciones escolares, la educación intelectual, la educación del carácter, la originalidad individual contra la sumisión manipulada por las iglesias, el Estado y la «manada», la selectividad universitaria y la oposición a que fuera politizada la escuela.

## SUMMARY

Bertrand Russell, University professor at *Trinity College*, Cambridge, and at several universities of U.S.A. was a philosopher of the realist school, whose epistemological, anthropological and ethical ideas lay the foundations for his educational theory.

In relation to the educational process, he underlined the liberal character of education, respect for the excellence of man, the imperfection of educational institutions, the need for educating the intellect and the personality, individual creativity as against submission to the Church, the State and the «herd», restrictive selection for university entrance, and his opposition to schooling mixed with politics.