

La pedagogía de Bertrand Russell

Diana María Ivizate González (Universidad Politécnica de Valencia)

Toda la obra del humanista y científico Bertrand Russell estuvo inspirada por una vocación magisterial encaminada a generar una nueva forma de pensar y vivir. Ya fueran sus investigaciones en el terreno de la lógica-matemática, la filosofía, o la divulgación científica, en ellas se trasluce su constante preocupación por la educación del ser desde una sabiduría capaz de asumir y enfrentar los desafíos que cada época impone al individuo. La honestidad y el rigor intelectual con que estudió el pasado y presente de la civilización dotan a su pensamiento de un valor cargado de actualidad, donde sus ideas permanecen vigentes ofreciendo importantes reflexiones teórico-prácticas para la enseñanza y edificación de un mundo mejor.

El interés de Russell por los métodos de María Montessori, Margaret McMillan o el psicoanálisis, pese a sus reparos frente algunos postulados freudianos, contribuyen a desarrollar en él la certeza de que cualquier “esperanza de reconstrucción social” ha de partir de la educación (Vease Russell 1975: 119). En *La conquista de la felicidad* (1930), al mostrar la deshumanización de una sociedad que teniendo los recursos para ser diferente, feliz, no lo es, fundada en falsas creencias y sumida en una malentendida cultura del éxito, realiza una observación que será rectora de su ideario pedagógico: “No existe ninguna satisfacción definitiva en el cultivo de un único elemento de la naturaleza humana a expensas de todos los demás”. La armonía del hombre consigo mismo y su entorno ha de procurarse con una *educación adecuada* en la que no se excluya el sentido de las cosas dentro de los fines de la vida misma (Russell 2003: 21). Este aprendizaje empieza en la infancia a la que otorgó una influencia decisiva en el destino futuro de la personalidad. De ahí que plantee en *Sobre educación* (1926) que “la misión de la educación primera consiste en educar los instintos de modo que puedan producir un carácter constructivo y no destructivo”. La *sensibilidad*, la *inteligencia*, el *valor* y la *vitalidad* son estimados inherentes a un *carácter ideal* distinguiendo los nexos entre la *educación del carácter* y la *educación de la inteligencia* al establecer que “una moralidad verdaderamente robusta sólo puede afirmarse por el conocimiento completo de lo que ocurre realmente en el mundo” (Russell 1998: 70, 179, 261). La praxis ha de modelar el imaginario cognoscitivo del niño en un ambiente de bondad, afecto y sinceridad, en los que el ejemplo inmediato incide tanto en la conciencia presente como en la conducta futura. Russell traza el período de la maduración del carácter del niño:

[...] Al llegar a los seis años la educación [moral] del niño debiera ser completa, es decir, que las cualidades que se le han de exigir en años posteriores debieran desenvolverse en el niño espontáneamente, como consecuencia de los buenos hábitos ya adquiridos y de su ambición ya estimulada” (Russell 1998: 102).

Esta *ambición* alude al ansia natural de aprender del niño que ha de hallar en el hogar y la escuela las fuentes idóneas para su expansión:

[...] el medio escolar es uno de los factores más importantes para la formación del carácter... Quien desee fundar una buena escuela tiene que pensar en el carácter del grupo social que va a crear más que en ningún otro factor (Russell 2004(a): 121).

Y desde temprano advierte la necesidad de que se trate al niño “como a un adulto en potencia”, respetándose su personalidad a la vez que se ha de buscar su independencia. Un conjunto de *virtudes intelectuales* deben promoverse en la génesis del carácter y la inteligencia, entre las que Russell destaca “la curiosidad, amplitud de criterio, creencia de que el conocimiento es posible, aunque difícil; paciencia, habilidad, concentración y exactitud”. Cada una de ellas refuerzan la capacidad intelectual, la imaginación, el ímpetu creador. El niño cultivado en estas *virtudes* se introduce en la juventud con una mejor disposición mental ejercitado en la participación del conocimiento. No obstante, si bien Russell aboga por la cooperación activa del alumno, pues si está convencido de que “merece la pena saber lo que se le enseña” aprenderá “dos veces más deprisa y con la mitad de fatiga”, advierte las dificultades intrínsecas a todo aprendizaje unidas al contexto que rodea al estudiante, lo que le lleva a subrayar la importancia de un *ambiente amable* sustentado en el amor y el conocimiento (Russell 2004(a): 221).

Al alcanzar la juventud el adolescente ha de estar instruido en unas materias que le capaciten en el dominio básico de un saber general. Durante esta etapa surgen nuevos objetivos en la concepción pedagógica de Russell. El descubrimiento del talento, el poder precisar las cualidades para un oficio, o la valoración del potencial de un joven para una carrera universitaria, centran la atención de su sistema de enseñanza:

[...] lo que se aprende en las escuelas antes de los catorce años debiera ser lo que todo el mundo debería saber; casos excepcionales aparte, la especialización vendría más tarde. Uno de los fines de la educación antes de los catorce años tendría que ser descubrir las aptitudes especiales de muchachos y muchachas para, en caso de que existan, poder desarrollarlas cuidadosamente en años posteriores (Russell 1998: 221-222).

La edad propuesta, en la elección de los aspirantes a ingresar en la universidad, es de doce años, recomendando tener en cuenta en la selección, más que el “rendimiento escolar”, la inteligencia de los candidatos. Luego, a partir de los catorce años, el joven se adentraría en lo que Russell denomina *grupos de enseñanza* divididos en tres áreas: 1) *clásicos*; 2) *matemáticas y ciencia*; 3) *humanidades modernas*. En esta fase se inicia el camino de la especialización que culmina, al abandonarse la escuela a los dieciocho años, en la universidad.

A los veinticinco años, el joven licenciado debe haber recibido una formación plena que le permita actuar creativamente en la sociedad:

[...] El progreso de la ciencia, por dar otro ejemplo, no podrá mantener su ritmo actual a no ser que los jóvenes, a la edad de veinticinco años, puedan dominar los conocimientos existentes, puesto que muy pocos hombres son capaces de concebir ideas realmente originales después de los treinta años (Russell 2004(a): 219).

El cumplimiento de este propósito implica la existencia de una universidad comprometida con la educación, la investigación y la cultura. Russell, al identificar el progreso con los *conocimientos nuevos*, confiere a la universidad un protagonismo en la consecución de esta finalidad. Pero explica la indispensable conjunción de varios factores en su estructura, donde no basta con demandar en los alumnos *aptitudes especiales*, o reducir las horas de docencia en favor de una eficaz preparación¹, sino fomentar un clima de sabiduría:

Uno de los defectos de la educación superior moderna es que se ha convertido en un puro entrenamiento para adquirir ciertas habilidades y cada vez se preocupa menos de ensanchar la mente y el corazón mediante el examen imparcial del mundo (Russell 2003: 211-212).

Asimismo, la apuesta por la innovación en la universidad significa propiciar un espíritu investigador consagrado al estudio, la ilustración,

¹ Al enumerar los impedimentos del desarrollo en la educación superior había manifestado que

todo profesor de universidad debiera ser investigador y disponer de energía y tiempo suficientes para saber lo que se ha hecho acerca de su especialidad en todos los países. En la enseñanza universitaria ya no es importante la aptitud pedagógica; lo importante es el dominio de una especialidad y el conocimiento de lo que se ha hecho acerca de ella. Esto es imposible para quien está abrumado de trabajo y con los nervios deshechos por la enseñanza. Su especialidad puede llegar a hacersele odiosa y sus conocimientos es casi seguro que queden reducidos a lo que aprendió en su juventud (Russell 1998: 256-257).

trascendiendo los hechizos del pragmatismo:

[...] El mismo afán de conocimiento, si fuera utilitario, no podría sobrevivir. El conocimiento utilitario necesita fructificar gracias a la investigación desinteresada, que no tiene motivos ulteriores al deseo de comprender mejor el mundo. Todos los grandes progresos son, en su origen, puramente teóricos, hasta que más adelante se les encuentra una aplicación práctica. Y aun cuando haya teorías espléndidas sin aplicación práctica ninguna, conservan su valor en sí mismas, porque la comprensión del mundo es una de las dichas fundamentales (Russell 1998: 258).

Fue ese afán de *comprender* el universo el que animó el magisterio de Russell desde la primera enseñanza hasta la universidad, desplegando recurrentes razonamientos en su trayectoria: el papel del maestro, decir siempre la verdad, impedir el dogmatismo, salvaguardar la democracia sin uniformidad, inducir al pensamiento creativo, y la defensa de la libertad.

Las cualidades de un maestro se esbozan ya en *Sobre educación*, en donde expone que “el maestro debe amar a sus discípulos más que a su Estado o a su Iglesia; de lo contrario, no será un maestro ideal”. Con el decursar del tiempo, en *Ensayos impopulares*, les concede una importancia decisiva en el mantenimiento del progreso. Los define *guardianes de la civilización*, reiterando el cometido y la enorme responsabilidad que tienen ante la sociedad:

[...] La facultad de moldear los cerebros infantiles que la ciencia pone en nuestras manos, es un poder terrible susceptible de un fatal empleo; si cae en personas inhábiles, puede producir un mundo todavía más cruel y despiadado que el mundo casual de la naturaleza.

La enseñanza de la verdad, educar en las evidencias de la realidad, deviene en otro de los pilares de un pedagogo. En *Principios de reconstrucción social* anticipaba que “la educación debe animar el deseo de la verdad, no la convicción de que cierto credo particular es la verdad.” Ser sinceros se convierte en un reclamo cívico a través de su obra. El libro *La educación y el orden social* exalta este fundamento a pesar de sus consecuencias, con la misma energía que en *Las funciones de un maestro*, o en *Por qué no soy cristiano*, invita a la honestidad intelectual:

Tenemos que mantenernos en pie y mirar al mundo a la cara: sus cosas buenas, sus cosas malas, sus bellezas y sus fealdades; ver el mundo tal cual es y no tener miedo de él. Conquistarlo mediante la inteligencia y no sólo sometiéndonos al terror que emana de él (Russell 1999: 41).

Es esta una coyuntura que precisa un estado de tolerancia, ausencia de proposiciones irrefutables o creencias definitivas, sean políticas, religiosas, científicas. Russell deposita toda su confianza en la enseñanza como raíz desde la que poder levantar la veracidad de lo auténtico. De este modo, en lugar de una actitud dócil, pasiva, de alumnos y profesores, imbuidos de respuestas concluyentes, incita al debate:

[...] la educación no debe producir aceptación del dogma ni del escepticismo. Lo que debe producir es la convicción de que el conocimiento puede adquirirse en cierto modo, aunque difícilmente; que gran parte de lo que se juzga conocimiento está sujeto a más o menos equivocaciones [...] (Russell 1998: 64).

La duda, lejos de ser un impedimento al desarrollo, puede transformarse en un recurso para el avance y perfeccionamiento del saber. Un *espíritu de libre investigación* ha de reemplazar la inhibición del pensamiento, pues “la educación en la credulidad conduce rápidamente a la decadencia mental”, por lo que no vacila en categorizar la ortodoxia como una *tumba de la inteligencia*:

[...] La disposición mental científica, en términos generales, es aquella que facilita que se realicen descubrimientos, no la que fomenta una fe inquebrantable en las conquistas ya realizadas por la ciencia (Russell 2004(a): 28).

Este rechazo a la uniformidad del conocimiento viene aparejado en el sistema pedagógico de Russell a una crítica de lo retardatario y convencional en la democracia. En *La conquista de la felicidad* opone al comportamiento homogéneo, fruto de las veleidades de la costumbre, la *libertad social* como reacción frente a los artificios de la monotonía. El ensayo *El Midas moderno* se detiene en las causas que frenan la evolución de la democracia presa en un laberinto de artificios y simulaciones. Nuevamente la educación aparecerá en el espacio de la solución científica, humanista, a los males del inmovilismo consuetudinario:

[...] Uno de los impedimentos para el éxito de la democracia en nuestra época es la complejidad del mundo moderno, que hace cada vez más difícil para el hombre y la mujer ordinarios formarse una opinión inteligente sobre cuestiones políticas, y aun decidir quién es la persona cuyo juicio experto merece el mayor respeto. El remedio de este mal está en mejorar la educación y en dar con modos de explicar la estructura de la sociedad más fáciles de entender que los empleados actualmente (Russell 2004(b): 86).

El *mejorar para entender* es viable desde la comprensión, la transigencia de lo plural. La escuela, la universidad, deben sentar las bases de una sociedad tolerante, ya que “una democracia en la que la mayoría ejerce sus poderes sin restricción puede ser tan tiránica como una dictadura”¹ Pero la pluralidad requiere *licencia para pensar*. En este sentido, Russell habla de la educación en una dimensión de *aventura intelectual* que ejercite el pensamiento propio consciente de que “todo progreso intelectual serio” se funda en la “independencia de criterio”. La historia ha mostrado qué sucede cuando la censura dicta la sinrazón. Aún si las condiciones sociopolíticas son hostiles, la soberanía de la inteligencia ha de emprenderse. Y esta se gesta en la infancia con una didáctica que aliente el ansia de indagación del niño hacia la configuración de un pensamiento creador:

El fundamento instintivo de la vida intelectual es la curiosidad... Y con la muerte de la curiosidad hay que reconocer asimismo que se ha extinguido la actividad de la inteligencia (Russell 1998: 80-81).

La *bondad*, la *fraternidad* y la *creatividad* se sugieren como cimientos de una “sociedad buena”. Incentivar la imaginación, descubrir en el individuo su poder de invención, es la razón misma del sistema de Russell. En 1916 este anhelo estaba prefigurado, influyendo en la forma y el contenido de su posterior labor pedagógica:

[...] el pensamiento creativo... aumenta la dignidad del hombre por encarnar en la vida alguno de los brillantes esplendores que el espíritu humano extrae de lo desconocido. Dar este placer... es el supremo fin por el que ha de ser valorada la educación de la mente (Russell 1975: 136).

Aprender a crear es la senda para no deshacer la cultura. Lo creador, constructivo, es ético y estético en Russell:

El origen de muchas cualidades procede de haber experimentado la alegría de la construcción. Cuando un niño nos pide que respetemos sus construcciones, podemos hacerle fácilmente comprender que no debe destruir las de los demás (Russell 1998: 131).

¹ Russell creía que “por encima de todo, lo que un maestro debe tratar de producir en sus discípulos, si se quiere que sobreviva la democracia, es la clase de tolerancia que surge de un intento de comprender a los que son distintos de nosotros” (Russell 1985: 141). Esta reivindicación fue permanente en él. Al abordar *La propaganda en la educación* expuso: “[...] Tampoco es aconsejable que la educación evite artificiosamente todas las cuestiones que preocupan al mundo actual. Por el contrario, habría que animar a los jóvenes a reflexionar sobre tales cuestiones, permitiendo que escucharan los argumentos que defienden los diferentes puntos de vista (Russell 2004(a): 287).

La emancipación del alma, no la represión interior, subyace en estas palabras, donde se intuye que destruir la obra ajena es otra forma incipiente, exterior, de empezar a reprimir. El precio de la fantasía no es a cambio de oscurecer la esperanza que siembra lo venidero.

El ensanchamiento de la creatividad se contempla también como un medio de afianzar, en los albores del desarrollo mental, un espíritu sin temor a lo desconocido. Vencer este miedo es una forma de liberación. Aunque él, que había sentenciado que “nadie debiera aprender a obedecer” ni “nadie debiera aprender a mandar”, avizoró en la libertad sutiles prisiones:

[...] La libertad en sí misma es un principio negativo; nos dice que nos interpongamos, pero no nos da una base para la reconstrucción. Demuestra que muchas instituciones políticas y sociales son malas y que deben ser barridas, pero no nos muestra las que deben ser puestas en su lugar (Russell 1975: 188).

Ella, invocada en nombre de la barbarie, deja de ser libre:

[...] Hay un gran peligro en la tendencia a suponer que la oposición a la autoridad es esencialmente meritoria y que las opiniones no convencionales tienen que ser correctas; no se sirve a ningún propósito útil rompiendo faroles o sosteniendo que Shakespeare no es poeta (Russell 2004(b): 221).

La anarquía, la libertad por la libertad, no es la solución a los problemas del hombre. En vez de la *rebeldía* antepone la *afabilidad* “para con las personas como para con las nuevas ideas”. Esto es parte de un aprendizaje pacífico, humanista, que también está inmerso en las claves del estilo educativo en Russell. El *amor* y el *conocimiento* se erigen en los símbolos preferibles de lo novedoso, la renovación:

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 (Russell 1998:169 y 202).

El proceso educativo no es “un fin en sí mismo” sino “el medio para un fin”. Esta distinción articula el corpus de su teoría pedagógica de la que dimana una metodología.

La crítica a la sobreeducación guía sus pasos en la formulación de un plan de acción que organice la formación en sus diferentes fases, eludiendo la saturación de contenidos y asegurando la impregnación, en cada

etapa, de unos fines específicos acordes con las expectativas que se desean realizar. Tres requisitos serán indispensables:

- rehuir la tensión emocional en el aprendizaje;
- suprimir el conocimiento inútil;
- difundir en la enseñanza universitaria un fervor inquisitivo que dote al alumno de técnicas de investigación (Russell 2004(a): 218-220).

La confección de un programa de estudios ha de considerar asimismo “la clase de vida que creemos buena” y prever “la clase del cambio que deseamos en el mundo”. Cada momento histórico acarrea sus retos y una adecuación formativa a sus circunstancias. La acción sobre el presente ha de fraguar el futuro. Russell esboza dos directrices a poner en práctica con independencia de la singularidad de cada época:

- 1º El progreso y vitalidad de los individuos y las colectividades han de ser promovidos en toda la extensión posible;
- 2º El progreso de un individuo o de una colectividad ha de ser lo menos posible a expensas de otro individuo u otra colectividad¹.

Un plan de enseñanza no termina con la planificación de unas asignaturas. Más importante aún es el *método* y el *espíritu* con que se transmitan las lecciones. Al meditar sobre ello Russell prefiere ir al sustrato de esta situación: “Quien elabora un programa de estudios sin experiencia docente tiende a incluir demasiados temas, con el resultado de que no se aprende nada a fondo” (Russell 2004(a): 217). Es imprescindible la autonomía del profesor a la hora de dilucidar el qué se impartirá y el *cómo* en las clases. No se trata de un hecho limitado a lo escolar-universitario, su repercusión compromete el destino del conjunto de la sociedad:

[...] La única forma de impedir el totalitarismo en nuestro mundo altamente organizado es lograr cierto grado de independencia para los cuerpos que llevan a cabo tareas públicas útiles, y entre tales cuerpos los maestros merecen un lugar preeminente (Russell 1985: 142).

La relevancia existencial de este aspecto le indujo a proyectar, a través de sus escritos, diversas perspectivas acerca del modo de enseñar con una visión aperturista, no reglamentaria, acorde a su parecer de que “en educación no hay reglas fijas”. Así, para que el conocimiento, siendo arduo, fuese asequible, aconsejó una ponderada proporción de los problemas a resolver por los alumnos:

¹ Véase el capítulo “Lo que debemos” (Russell 1975: 187).

[...] El gran incentivo del esfuerzo a través de la vida es la experiencia del éxito después de dificultades iniciales. Las dificultades no deben ser tan grandes que causen desánimo, ni tan pequeñas que no estimulen el esfuerzo. Desde el nacimiento hasta la muerte, hay un principio fundamental, y es que sólo hacemos lo que hemos aprendido (Russell 1998: 99).

No lo imperativo, sino “la sugestión, la pregunta y el estímulo” fue una de sus máximas en busca de conseguir que los alumnos sintieran el valor del trabajo escolar y por ende se entregaran al estudio con vigor. Plantea incrementar en el aula la labor individual del estudiante, no forzar su asistencia, que las clases sean voluntarias, y en vez de una mecánica del aprendizaje motivar el análisis de las materias impartidas. Este empeño de una instrucción reflexiva, polemista, está estrechamente vinculado, como hemos visto, a la misión que le atribuye Russell a la educación dentro de la sociedad, responsabilidad que no descuidó nunca en su pedagogía el preservar la singularidad de cada persona. Lo individual y social no se hayan enemistados en una democracia que adjetiva “buena cuando inspira un sentimiento de autoestima, y mala cuando fomenta la persecución de los individuos excepcionales”. Por eso apoyará también la creación de una *escuela de talentos* porque “sin ciencia la democracia es imposible”:

En el mundo moderno hay funciones necesarias para la comunidad que exigen más capacidad de la que poseen la mayoría de los hombres, y tiene que haber alguna manera de seleccionar a las personas excepcionales capaces de desarrollar estas funciones... El sentimiento de que es antidemocrático hacer distinciones con los mejores alumnos lleva al desaprovechamiento del talento natural de los individuos (Russell 2004(a): 105-106).

Garantizar la preparación del talento repercute en beneficio de la comunidad. Esta meta se inscribe en la noción de *civilización* de Russell que evoluciona hacia el ámbito de lo universal (Russell 2004(b): 217-218). Cuando en 1916 vislumbra que “lo que se necesita es una unificación o integración, primero, de nuestras vidas individuales, después, de la vida de la colectividad y del mundo, sin sacrificio de la individualidad” (Russell 1975: 188), no hace más que fijar el horizonte orientador de su teoría pedagógica: “la genuina cultura consiste en llegar a ser un ciudadano del Universo” (Russell 2004(a): 109). Esta es para él la *mayor dicha*, y con miras a su logro propone la internacionalización de la vida:

[...] cada vez va siendo más necesario que exista una cohesión internacional, un sentimiento de que toda la raza humana es una unidad cooperativa, si queremos que sobreviva nuestra civilización científica.

Personalmente, pienso que para que nuestra sociedad sobreviva es condición mínima que se establezca un Estado mundial y que se instituya un sistema educativo a escala mundial que fomente la lealtad a este Estado (Russell 2004(a): 32-33).

Russell arribará a la conclusión de la urgencia de un sistema económico nuevo donde la educación, una vez más, es el factor principal de su materialización, y triunfo del humanismo, la ciencia, la felicidad de la ciudadanía (Russell 2004(a): 269). Ya desde su magisterio había presagiado que “la depresión económica mundial de nuestros días se debe principalmente a la deficiente educación que tienen los hombres que ocupan puestos claves en la sociedad”. Ambos, educación y economía, se entrelazan en su pensamiento en la victoria o derrota de la civilización. Sin embargo, una transformación socio-económica verdadera no es solo cuestión de *fuerzas productivas y relaciones sociales de producción*, sino de conciencia, por tanto “ha de haber una educación que tenga en cuenta los verdaderos valores culturales y no sólo el deseo utilitario de producir tantos artículos que nadie tenga tiempo de disfrutarlos”. Russell hasta el final de su vida creyó que la humanidad poseía los medios para ser feliz. Anciano, asediado por la injusticia y la desigualdad, no decayó en su optimismo de que algún día el hombre se decidiera a actuar y poner en práctica los recursos de su felicidad:

[...] Puede que haya creído que el camino hacia un mundo de hombres libres y felices era más corto de lo que se está revelando, pero no me equivoqué al pensar que ese mundo es posible, y que merece la pena vivir con miras a volverlo realidad¹.

Su palabra, acrecentada con la sabiduría de sus enseñanzas, continúa recordándonos, para siempre, que “la educación es la llave del mundo nuevo”.

¹ Texto publicado inicialmente en *Retratos de memoria* con el título *Reflexiones en mi octogésimo aniversario*, y recogido en la *Posdata* de su *Autobiografía* (En Russell 2010: 1017).

Bibliografía

Russell, Bertrand. *Principios de reconstrucción social*. Traducción de E. Torralva Beci. Madrid: editorial Espasa-Calpe, 1975.

_____. *Ensayos impopulares*. Traducción de Floreal Mazía. Barcelona: Edhasa, 1985.

_____. *Sobre educación*. Prólogo de Jesús Mosterín. Madrid: editorial Espasa-Calpe, 1998.

_____. *Por qué no soy cristiano y otros ensayos*. Traducción de Josefina Martínez Alinari. Barcelona: Edhasa, 1999.

_____. *La conquista de la felicidad*. Traducción de Juan Manuel Ibeas. Madrid: Diario El País, 2003.

_____. *La educación y el orden social*. Traducción de José Vicuña y Ángeles Ortuño. Barcelona: editorial Edhasa, 2004(a).

_____. *Elogio de la ociosidad*. Traducción de María Elena Rius. Barcelona: Edhasa, 2004(b).

_____. *Autobiografía*. Traducción de Juan García Puente y Pedro del Carril. Barcelona: editorial Edhasa, 2010.