

EDUCACIÓN, LIBERTAD Y TOLERANCIA
Vida y pensamiento de Bertrand Russell

David Ortega Gutiérrez
Profesor Titular de Derecho Constitucional
Universidad Rey Juan Carlos. España

A mis padres, Juan y Paloma,
por toda una vida de entrega
a sus hijos.

Agradecimientos

Gracias al profesor Charles Powell (Oxford University, St. Antony's College) pude trabajar en la *Bodleian Library* y en el *Social Studies Center* de Oxford. Igualmente debo agradecer al profesor Colin Cambell (Georgetown University, director del *Graduate Public Policy Program*) el enriquecimiento que para mi trabajo de investigación supuso poder trabajar en la *Congress Library* de los Estados Unidos y en la biblioteca de *Georgetown University*. Por último, quiero agradecer al profesor Kenneth Blackwell (McMaster University, director de *Bertrand Russell Archives*) y al profesor Louis Greenspan (McMaster University, *The Bertrand Russell Editorial Project*) su inestimable ayuda al ofrecerme la posibilidad de poder consultar los Archivos personales de Bertrand Russell y compartir conmigo sus extensos conocimientos sobre Russell. Mi agradecimiento debe hacerse extensivo a todo el *staff* de los *Russell Archives*.

Deseo expresar mi más profundo agradecimiento al profesor Javier Sádaba. Sin su apoyo constante este trabajo nunca habría sido posible.

"Y es esta solidaridad la que ha sido quebrada por la productividad integradora del capitalismo y por el poder absoluto de su máquina de propaganda, de publicidad y de administración. Es preciso despertar y organizar la solidaridad en tanto que necesidad biológica de mantenerse unidos contra la brutalidad y la explotación inhumanas. Esta es la tarea. Comienza con la **educación** de la conciencia, el saber, la observación y el sentimiento que aprehende lo que sucede: el crimen contra la humanidad. La justificación del trabajo intelectual reside en esta tarea, y hoy el trabajo intelectual necesita ser justificado"¹.

Herbert Marcuse
Febrero, 1967.

¹ Ver Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral, 1972, prefacio a la edición francesa, p. 13-14.

ÍNDICE

Prólogo de Javier Sádaba	
Introducción	5
Capítulo 1. Justificación del tema de investigación. Fuentes. La persona de Bertrand Russell	14
1.1. Justificación del tema de investigación	14
1.1.1. El olvido actual de una constante histórica.	15
a. De Platón a Hobbes	15
b. Locke	19
c. Montesquieu	22
d. Rousseau	22
e. Kant	24
f. Mill	31
g. Nietzsche	36
1.1.2. Russell, el último eslabón de una ilustre cadena	49
1.2. Fuentes	53
1.3. La persona de Bertrand Russell	54
Capítulo 2. Concepto. Relevancia política y finalidades de la educación	65
2.1. Concepto de la naturaleza humana	65
2.1.1. El principio de neutralidad y el principio de maleabilidad	68
2.1.2. El principio de individualidad	69
2.1.3. Las cualidades más propias del ser humano ..	70
2.1.4. Realización o frustración de estas cualidades. La posibilidad	72
2.2. Concepto de educación	74
2.3. Relevancia de la educación	76
2.3.1. La educación como institución política de primer orden. La Gran Guerra	78
2.3.2. El proyecto de la Universidad Internacional.	81
2.3.3. Motivaciones personales	83
2.3.4. El creciente poder del Estado	85
2.3.5. Tres dimensiones de la relevancia política de la educación	86
2.4. Finalidades de la educación	89
2.4.1. La idea del «respeto a sí mismo» como condición necesaria	90
2.4.2. Las cualidades universalmente deseables	93
2.4.3. Una visión íntegra del ser humano	103
Capítulo 3. Educación en el conocimiento	107
3.1. La curiosidad como condición preliminar	107
3.2. La obligatoriedad en el conocimiento	110

3.3.	La noción de sabiduría y su trascendencia	113
3.4.	La contemplación en el conocimiento	116
3.5.	Conocimiento útil-conocimiento inútil	118
3.5.1.	La enseñanza de la historia en su pensamiento político-educacional	127
3.5.2.	La enseñanza de la ciencia en su pensamiento político-educacional	139
3.6.	La civilización y su enseñanza	149
Capítulo 4. Educación del carácter		153
4.1.	El impulso de crecimiento. Los impulsos constructivos y los impulsos destructivos	158
4.2.	Las pasiones. Educación y política	174
4.3.	El cinismo y la realidad	179
4.4.	La soledad y la mayoría	185
4.5.	El amor	190
Capítulo 5. Educación para la libertad		198
5.1.	El sentido de la libertad dentro de su pensamiento político-educacional	198
5.2.	La libertad y su medida	201
5.2.1.	Disciplina interna y disciplina externa ...	209
5.2.2.	La anarquía o ausencia de disciplina	214
5.2.3.	El principio de reverencia	218
5.2.4.	La tolerancia	224
5.3.	El individuo como centro de su obra político-educacional	230
Capítulo 6. <i>Beacon Hill School</i>		235
6.1.	Motivaciones para la creación de la escuela	235
6.2.	Otras escuelas progresistas	237
6.3.	Influencias sobre el proyecto de la escuela	239
6.4.	Estudios sobre <i>Beacon Hill</i>	241
6.5.	Descripción de la escuela	242
6.6.	Asignaturas	245
6.7.	Sacrificios económicos	245
6.8.	La vida en <i>Beacon Hill</i>	251
6.9.	Una formación para la democracia	252
6.10.	Problemas familiares. Deterioro de la escuela	256
Capítulo 7. Conclusiones		259
<i>Bibliografía</i>		264

PRÓLOGO

En una entrevista televisiva con motivo de su 92 aniversario, Russell observó que “el secreto de la felicidad está en aceptar el hecho de que el mundo es horrible”. Ya antes, en su libro *The Passionate Sceptic* había escrito que “el mundo es horrible, horrible, horrible, tienes que sentirlo profundamente y no echarlo a un lado... tienes que sentirlo... y entonces puedes comenzar a ser feliz de nuevo”. Las citas condensan buena parte de la personalidad y de la obra de B. Russell: el reconocimiento sin pestañear de los hechos de este mundo y una voluntad incansable para lograr, en la medida que tales hechos lo posibiliten, una felicidad humana. En este sentido, y en contra de una opinión muy habitual, Russell entronca más con los clásicos griegos que con la Ilustración. Porque en él no está ausente la tragedia y la moral no consiste en una especie de encadenamiento racional hacia el infinito sino en la lucha, siempre imperfecta, contra el mal.

Desde esta perspectiva no es extraño que la educación sea el gozne o la clave para desarrollar aquellas potencias humanas que hagan la vida más aceptable en el mundo que habitamos. Y dado que no estamos hechos de modo determinístico (la genética actual daría la razón a Russell: ni los sociobiólogos más militantes niegan que el ambiente y la adaptación son fundamentales a la hora de configurar al individuo), la labor consistente en moldear nuestras capacidades será decisiva. En un escrito de N. Chomsky bien conocido sobre B. Russell insiste el lingüista en la importancia de la creatividad. Una creatividad que se levante desde las posibilidades innatas con las que venimos al mundo. Y es ahí precisamente en donde se inserta el libro de D. Ortega. Un libro que, como enseguida tendremos ocasión de exponer, nos cuenta de modo espléndido el camino de Russell para hacer realidad el núcleo o clave necesarios para existir como humanos felices.

Pero la educación no se da en el aire. No es una educación robinsoniana, cosa que sería una *contraditio in terminis*. Es una educación con los demás hombres y, por eso, política. Cuando D. Ortega insiste una y otra vez en la dimensión política de la educación russelliana está poniendo de manifiesto que la categoría sobre la que gira la acción educativa no puede ser otra sino la de ciudadano. Es cierto que el término es hoy polémico por deseo de algunos que lo quieren patrimonializar. Pero más allá de polémicas, el ser sujeto de derechos es la base de una sociedad libre y en crecimiento. Que es lo que quería Russell. Y si antes hicimos referencia indirecta a la difícil relación entre los genes y los memes (o unidades últimas culturales) ahora tendríamos que completarlo diciendo que la evolución cultural está ya casi en nuestras manos, dando, así, un paso de gigante en lo que atañe a la evolución entera. Una vez más y como en tantas cosas, Russell se adelantó a sus contemporáneos y no se equivocó. Una observación adicional en este contexto. La importancia que Russell otorga a las emociones es otro de los aspectos que le dan actualidad. Las emociones, con sus especificaciones de sentimientos y pasiones, por muy opacas que sean, las vamos conociendo cada vez más. Y se nos va revelando la importancia que tienen tanto en la inteligencia (léase si no a Damasio) como en toda nuestra vida. De ahí que, también contra una posible objeción habitual, Russell no fuera un intelectualista. Tuvo en cuenta todas las piezas que nos componen.

Ahora bien, la educación es una parte de la obra de Russell. Parte importante, sin duda, pero que se inserta en toda su filosofía. O, para ser más exactos, en toda su manera de filosofar. Y es que desde Sócrates a Wittgenstein, la “madera” de ser filósofo se ha medido por la implicación total en la vida. No se es filósofo a medias o de fin de semana. Es la vida

entera la que se convierte en filosofía. Es el caso de Russell. De ahí su compromiso. De ahí su tantas veces mentado escepticismo apasionada. Cuando funda en 1927, con su segunda esposa Dora Black, la *Beacon Hill School*, no está sino materializando lo que es ya su práctica filosófica.

Un apunte más. Antes cité a su, durante mucho tiempo, amigo Wittgenstein. Son dos biografías que se alejan aunque los dos vivieran la filosofía. Russell perteneció siempre a los humanos del buen sentido común (del malo se participaría, si hacemos caso a Einstein, quedándonos con las creencias de mis primeros dieciocho años). Wittgenstein estuvo, más bien, interesado en esa nebulosa que se llama misterio y que nunca conoceremos puesto que dioses no somos.

Pero, volviendo a Russell, la educación política inserta en su filosofía enlaza también con otro aspecto de la tradición filosófica; con aquel aspecto que trata de universalizar los bienes, de lograr construir un universo de iguales. Es desde esta actitud desde donde se debe entender la crítica a los nacionalismos, en la que insiste D. Ortega, y sus propuestas teóricas y prácticas de un gobierno universal. Cuestión ésta que de nuevo enlaza con las propuestas más inteligentes de nuestros días. Ahora bien, se engañaría quien pensara que Russell está dirigiéndose exclusivamente a los nacionalismos de vía estrecha, a los nacionalismos tribales que (en palabras de Gellner) desde un inmenso sentimiento consideran que a la nación ha de corresponder, automáticamente, un Estado. Russell va más allá. Cuando habla de nacionalismo, y después sobre todo de la pésima experiencia de la muy cruel Primera Guerra Mundial, se está refiriendo a los Estado francés, alemán, inglés, etc. Es probable que no quieran oír esto último los que, asentados cómodamente en su propia historia, leyes y fronteras, no sean capaces de ir imaginando una sociedad internacional en la que cada pueblo daría su propio colorido a la armonía total. La idea suena a romanticismo puro. Puede ser. La idea, sin embargo, recoge lo mejor de una libertad que no se limita a no interferir en los demás sino que busca la construcción de un mundo en el que se respeten todas sus partes.

Todo esto y mucho más lo encontramos, con detalle, precisión y agudeza, en el libro de D. Ortega. Previamente hace un exhaustivo recorrido a través de aquellos filósofos que han dado una importancia considerable a la educación. De Platón a Nietzsche, pasando por Rousseau, Kant, Mill, entre otros, se va preparando la entrada al pensamiento de Russell. Y ya dentro de nuestro autor existe una especie de triángulo mágico: el conocimiento, el carácter y la libertad en su relación con la educación. Es así como la obra de D. Ortega nos va exponiendo, con detenimiento, abundancia de datos, orden y gracia todo lo que atañe a la realización russelliana de la educación. Acostumbrados a conocer el Russell del logicismo, de la teoría de los tipos o de la crítica al cristianismo, se abre ante mis ojos una tarea ingente que el filósofo inglés llevó a cabo y que, desgraciadamente, no ha merecido la atención que le corresponde. Me he referido al estilo de D. Ortega. El estilo, como es bien sabido, no sólo es el hombre, sino que es también una muestra de cortesía o educación, como dijo un filósofo al que gusta citar D. Ortega y que es Ortega y Gasset. Más aún, es en razón de su estilo por lo que Russell fue leído por mucha gente y por lo que recibió más de un premio. Aunque a la hora de hablar de premios, nunca habrá que olvidar las penas y castigos que padeció Russell por ser fiel al consejo de su abuela: no seguir a la mayoría si se piensa que no tiene razón. Los huesos de Russell dieron, por eso y como se sabe, más una vez en la cárcel. D. Ortega escribe, entonando con el maestro, de manera fácil y accesible, combinado el rigor o la acumulación de datos con la cita oportuna, la anécdota relajante o el *excursus* culto, que no cansa sino que anima.

En este punto me gustaría hacer ahora a mí una digresión personal sobre el autor. Fue un

placer dirigir su tesis, saber de sus avances y discutir sobre sus resultados. Y fue un placer especial escuchar, presididos por el recordado maestro Aranguren (uno de los introductores reales de Russell entre sus discípulos en España) la tesis doctoral que, como era de esperar, mereció la máxima nota. Pasado el tiempo tiene uno la sensación de que pocos como D. Ortega podían haber construido mejor un libro sobre la educación de B. Russell. Más aún, otros de los escritos que ha publicado sobre determinados campos del Derecho avalan lo anterior. Por no hablar del Premio Nacional que le concedió, en 1994, el Ministerio de Educación y Ciencia. Continúa pensando con originalidad y exponiéndolo con claridad. Sólo me queda, para acabar, recordar la cita de Russell con la que David Ortega acaba también su libro. Dice así: "... El mundo que tenemos que buscar es un mundo en el cual el espíritu creador esté vivo, en el cual la vida sea una aventura llena de alegría y esperanza, basada más en el impulso de construir que en el deseo de guardar lo que poseamos y de apoderarnos de lo que poseen los demás. Tiene que ser un mundo en el que el cariño pueda obrar libremente, el amor esté purgado del instinto de la dominación, la crueldad y la envidia hayan sido disipadas por la alegría y el desarrollo ilimitado de todos los instintos constructivos de vida que le llenan de delicias espirituales. Un mundo así es posible; espera solamente que los hombres quieran crearlo".

Que el lector goce con este libro.

Javier Sádaba

Introducción

«Esta es la tarea. Comienza con la educación de la conciencia». Creemos que estas palabras de Marcuse expresan con sencillez y precisión el importante lugar que le corresponde a la educación en nuestra sociedad contemporánea, y su relevancia como primer paso, como punto de partida para cualquier transformación seria y profunda que se pretenda de la sociedad.

Bertrand Russell concibió la educación como una institución política de primer orden, como un instrumento fundamental a la hora de llevar a la práctica cualquier tipo de teoría política. Por ello, consideramos de especial interés conocer su pensamiento educacional, los objetivos que éste persigue, la forma de llegar a ellos, los principios políticos y sociales que le subyacen y, en última instancia, la concepción del hombre que fluye a lo largo de toda su obra político-educacional. Estudiando esta parte de su obra, nada trabajada en España y bastante poco allende nuestras fronteras, creemos que se comprenderá mejor el pensamiento y la vida de uno de los pensadores más excepcionales de nuestro siglo.

No debemos olvidar que los noventa y siete años de vida de Russell, desde 1872 hasta 1970, le convierten en un «espectador privilegiado» de los distintos acontecimientos que han configurado nuestra sociedad contemporánea hasta el presente. Decimos espectador privilegiado por los siguientes motivos.

En primer lugar, es fácilmente apreciable que vivir las transformaciones de este último siglo en un país como Inglaterra, es vivirlas desde la «atmósfera», desde el «ambiente» de un país que tenía un peso específico y determinante en el mundo. Por otro lado, los Estados Unidos, nación que a lo largo del siglo XX, junto con la Unión Soviética, viene a reemplazar a Inglaterra en su papel de liderazgo, no era en absoluto tierra ajena al filósofo británico. Como es sabido, Russell vivió largas temporadas en los Estados Unidos²; país que visitaba con frecuente

² "La relación que Bertrand Russell mantuvo con los Estados Unidos, país que llegó a conocer bien, fue interesante e importante a la vez, y abarcó toda su vida de adulto. En un momento en que su derecho a hacer observaciones sobre América había sido puesto en entredicho, Russell escribió, contestando a un corresponsal americano:

«Mis primeras conferencias en su país tuvieron lugar en 1896, y las últimas en 1951; así, pues, he tenido una experiencia bastante larga de los Estados Unidos.»

Russell visitó los Estados Unidos en nueve ocasiones, incluyendo un período de prolongada residencia durante la Segunda Guerra Mundial. Dio conferencias en numerosos Colleges y Universidades y ocupó cátedras en las Universidades de Harvard, Chicago y California. Las actividades de Russell,

periodicidad y que conocía bastante bien³.

En segundo lugar, Russell fue un viajero incansable. En los tres volúmenes de su *Autobiography*⁴ nos relata sus estancias en Roma, en Suiza en 1889, en París -donde estuvo de agregado honorario en la embajada británica durante tres meses-, en Berlín durante los tres primeros meses de 1895. En el otoño de 1895, después de la elección para la *fellowship* del College, volvió a Berlín con objeto de estudiar la socialdemocracia alemana, fruto de este estudio es su primer libro *German Social Democracy* (1896). En el otoño de 1896 fue a pasar tres meses a Norteamérica para conocer a la familia de su primera esposa. Dos otoños sucesivos vivió en Venecia. Desde la fecha de su primer matrimonio (1894) hasta el estallido de la Primera Guerra Mundial, nos dice Russell: "no creo que transcurriese un solo año sin que fuese a Italia"⁵. Entre mayo y junio de 1920 vivió en Rusia, y entre octubre de 1920 hasta septiembre de 1921 estuvo enseñando en la Universidad Nacional de Pekín. Concluida su estancia en China pasó dos semanas en Japón donde tenía programadas varias conferencias. A principio de la década de los treinta, pasó un verano en Hendaya, y parte de otro en Málaga. Ya conocía España a raíz de su viaje a la Universidad de Barcelona (invitado por el filósofo español Eugenio d'Ors) y a Mallorca en 1920. A finales de junio de 1950 viajó a Australia donde fue invitado por el Instituto Australiano de Asuntos Internacionales para dar conferencias en varias universidades sobre temas relacionados con la «guerra fría».

Sirva esta pequeña e incompleta muestra para reflejar que Russell no se limitó a vivir encerrado en su Inglaterra natal. En relación con este hecho nos dirá en su *Autobiography* al hablar de su juventud: "Contra mi voluntad, en el curso de mis

incluida la publicación de sus numerosos escritos periodísticos y libros, le llevaron a un estrecho contacto con el público americano y con las fuerzas que configuraban la sociedad americana". Ver B. Feinberg y R. Kasrils, *La América de Bertrand Russell*, Madrid, Taurus, 1976, p. 11-12. El período de «prolongada residencia» al que se refiere la cita, abarca desde 1938 a 1944. Ver Bertrand Russell (en adelante B.R.), *Autobiografía*, vol. II, Barcelona, Edhasa, 1990, p. 308.

³ En su *Autobiography* Russell nos habla de su estrecha unión con los Estados Unidos: "A menudo se me ha acusado, en términos generales y con malevolencia, de ser antinorteamericano, tantas veces como he criticado adversamente algo o a alguien de ese país. Y no comprendo el motivo, ya que he pasado allá largos períodos, donde he hecho muchos amigos y con frecuencia he expresado mi admiración por muchos norteamericanos y por sus obras. Más aún, me he casado con dos norteamericanas". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, Barcelona, Edhasa, 1990, p. 109.

⁴ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 54, 117, 177, 180, 185; vol. II, p. 143, 186, 192, 210 y; vol. III, p. 29.

⁵ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 192.

viajes, la creencia de que todo cuanto valía la pena de saberse se sabía en Cambridge, se fue desvaneciendo gradualmente. En este aspecto, mis viajes me fueron muy útiles"⁶. Seguramente, en una medida importante, su extensa experiencia viajera contribuyó a alimentar su profundo y sincero espíritu internacionalista, su alta valoración por la cultura oriental⁷, y su sensible y equilibrada apreciación por lo que es la civilización⁸.

Por último, Russell fue un pensador que alcanzó un prestigio internacional más que considerable. Cualquier filósofo del presente difícilmente se podría comparar a la trascendencia e influencia que sus palabras y sus acciones tuvieron para su tiempo. Russell se movía dentro de una «esfera» que le permitía aproximarse con bastante fidelidad al conocimiento de nuestra época. A lo largo de su vida conoció a Mao Tse-tung, a quien dio clases en 1921⁹. Un año antes se entrevistaba con Lenin y Trosky. El primero causó en Russell una considerable decepción debido a sus "limitaciones intelectuales y a su estrecha ortodoxia marxista, así como a una clara vena de traviesa crueldad"¹⁰. No era extraño que mantuviera correspondencia con

⁶ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 190.

⁷ A este respecto se puede ver su libro escrito en 1922, después de vivir cerca de un año en China, *The Problem of China*, Londres: Allen & Unwin; Nueva York: The Century Companies, 1922.

En este libro nos dice Russell: "Cuando fui a China, fui para enseñar; pero cada día de mi estancia allí pensaba menos en lo que tenía que enseñarles y más en lo que tenía que aprender de ellos. Descubrí que esta actitud no era infrecuente entre los europeos que habían vivido largo tiempo en China; pero, entre aquellos cuya estancia allí es breve, o que van con el exclusivo propósito de hacer dinero, tal actitud es tristemente rara. Es rara porque los chinos no destacan en las cosas que nosotros valoramos realmente, a saber, las proezas militares y la empresa industrial. Pero aquellos que valoren la sabiduría o la belleza, o incluso el simple gozo de vivir, encontrarán en China más de estas cosas que en el aturrido y turbulento Occidente, y se sentirán dichosos por vivir allí donde se valoran esas cosas. Desearía poder abrigar la esperanza de que China, a cambio de nuestros conocimientos científicos, pueda darnos algo de su amplia tolerancia y su contemplativa paz mental". Ver B.R., *Escritos Básicos*, vol. II, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985, p. 501. Ver sobre los ideales de felicidad orientales y occidentales B.R., *Sceptical Essays*, Londres: Allen & Unwin; Nueva York: W.W. Norton, 1928. También el artículo de Bertrand Russell: "The Higher Education in China" en *The Dial*, vol. 71, julio-diciembre 1921, p. 693-98.

⁸ El propio Russell nos dice en *In Praise of Idleness*: "No es en modo alguno fácil ver la propia civilización en una perspectiva justa. Hay tres medios evidentes para alcanzar este fin: el viaje, la historia y la antropología". Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, Barcelona, Edhasa, 1986, p. 129.

⁹ *Infra*, capítulo 1, apartado 3: La persona de Bertrand Russell.

¹⁰ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 154. A estas entrevistas, a las que hay que añadir la que mantuvo con Gorki, dedica un capítulo en su libro *The Practice and Theory of Bolchevism*, Londres, Allen & Unwin, 1920. Hay traducción

distintos jefes de Estado¹¹. Conocidas son sus cartas a Krushev y a Eisenhower¹², cuando la guerra fría vivía momentos de gran tensión. Respecto a ellas nos comenta Russell: "La respuesta del premier Krushev me llegó casi de inmediato; el presidente Eisenhower nunca me contestó. Dos meses más tarde, John Foster Dulles respondió en su nombre"¹³. El correo con Krushev no fue algo puntual en la vida de Russell. Esto lo podemos deducir de una carta que Russell envía a Erich Fromm el 1 de julio de 1962 en los siguientes términos: "Haré todo lo que usted aconseja respecto de Brandt. Como hace muy poco recibí dos cartas de Krushev, en mi respuesta puedo añadir fácilmente el asunto Brandt"¹⁴. Por el contrario, la actitud de Eisenhower de no contestar a Russell ya la siguió años antes, durante la Primera Guerra Mundial, su antecesor en el cargo, el presidente Wilson. Posteriormente la repetirá el presidente Johnson cuando Russell le escribió invitándolo a asistir al Tribunal Internacional de Crímenes de Guerra en 1967. El Primer Ministro de la India independiente Jawaharlal Nehru, escribe a Russell el 4 de diciembre de 1962 comentando con él los problemas territoriales entre China e India¹⁵.

Desde la Primera Guerra Mundial hasta su muerte, siempre estuvo profundamente comprometido con los problemas de su tiempo: las dos guerras mundiales, la guerra del Vietnam, la guerra fría, las dos Alemanias, el problema Arabe-israelí, el magnicidio del presidente Kennedy creando el «Comité Británico ¿Quién mató a Kennedy?»¹⁶, su apoyo a la resistencia griega en

al español en Barcelona, Ariel, 1969. En este libro narra sus experiencias de su viaje a Rusia.

¹¹ En su *Autobiography*, a raíz de su intensa actividad internacional a través del Comité de los Cien, apunta como él mismo ha "mantenido una prolongada correspondencia con diversos jefes de Estado". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 220.

¹² Ver *Vital Letters of Russell, Krushev, Dulles*, 1958. Introducción de Kingsley Martin, director de *The New Statesman*. Estas cartas ya habían aparecido con anterioridad en *The New Statesman*.

¹³ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 139.

¹⁴ *Ibidem*, p. 266.

¹⁵ *Ibidem*, p. 212.

¹⁶ "Menos de dos meses después de creada la Fundación, todo el mundo, incluyéndome a mí, recibió con horror la noticia del asesinato de Kennedy [...]. Leyendo las informaciones de la prensa sobre el magnicidio de Kennedy y, más tarde, las supuestas pruebas contra Oswald y la muerte de éste a manos de Ruby, me pareció que se trataba de un asombroso error de la justicia y que probablemente se estaba encubriendo algo muy malo. Cuando en junio de 1963 conocí a Mark Lane, abogado neoyorquino que en un principio había investigado el caso en representación de la madre de Oswald, mis sospechas se confirmaron por las pruebas que éste había conseguido reunir. [...] Consideramos que era mejor

1963 donde se constituyó un «Comité de los Cien Bertrand Russell»¹⁷, las tensiones Israel-Egipto, el drama de los judíos en la Unión Soviética, el problema China-India en 1962 y un largo etcétera. En su *Autobiography* nos dice: "A medida que se iba desarrollando esta labor, me encontré trabajando para liberar a prisioneros políticos en más de cuarenta países, donde se los mantiene en la cárcel, medio olvidados, por causas que a menudo son dignas de elogio"¹⁸.

A este conocimiento, fruto del compromiso directo, debemos añadir su estrecho y frecuente contacto con los medios de comunicación¹⁹: entrevistas en radio²⁰ y en televisión²¹,

que la Fundación no estuviese implicada en apoyar a quienes desvelaban y publicaban los hechos. Por consiguiente, creamos un comité autónomo con el desafortunado nombre de «Comité Británico ¿Quién mató a Kennedy?» [...]. Uno de nuestros afiliados recibió una llamada amenazadora de la embajada de Estados Unidos. [...] Hacia el mes de agosto, cuando escribí un artículo titulado «Dieciséis preguntas acerca del asesinato», se celebraron mítines y se publicaron otras declaraciones y artículos". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 230-31. El artículo escrito por Russell se puede ver en este mismo volumen, p. 279-90.

¹⁷ *Ibídem*, p. 218.

¹⁸ *Ibídem*, p. 219.

¹⁹ "He sido entrevistado incontables veces por los periódicos y la televisión, y he hecho varias películas [...]. Cada vez que se juntaban demasiadas solicitudes de entrevistas por televisión y otros medios acerca del Tribunal [...]". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 228 y 238.

Ver: "Bertrand Russell Speaks. The BBC Interviews" en *The Humanist*, noviembre-diciembre, 1982, p. 39-48 y 58, sobre trece diálogos con Russell filmados por la BBC en la primavera de 1959.

²⁰ "Como realizaba numerosos trabajos radiofónicos -nos dice Russell- para los diversos servicios de la BBC [...]. En los primeros cinco meses de 1957 realicé numerosos programas de radio para la BBC". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 21 y 137.

²¹ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 146: "Realicé una serie de entrevistas por televisión con Woodrow Wyatt como interlocutor [...]. En febrero de 1960 mantuve un debate con el científico indio Bahba y con Teller, padre de la Bomba, entrevistado por Ed. Murrow de la cadena CBS. Salí de los estudios de la BBC con la sensación de haber decepcionado a todos aquellos que confiaban en mi postura [...]. Otra ocasión decepcionante en televisión fue un debate sobre asuntos nucleares en la BBC. Me horrorizó escuchar a la señora Roosevelt proclamar su convencimiento de que era mejor, y ella así lo prefería, la aniquilación de la raza humana antes que sucumbir al comunismo". Ante estas palabras, no se entiende muy bien que Georg Lukács afirme: "para pensadores como Russell la muerte de la humanidad es una perspectiva más soportable que la del triunfo del régimen socialista". Ver Georg Lukács, *El Asalto a la Razón*, Barcelona-México, 1968, p. 655; ctdo. en el Epílogo de Manuel Sacristán en A.J. Ayer, *Russell*, Barcelona, Grijalbo, 1973, p. 168.

películas, artículos en periódicos y revistas de multitud de países, e incluso llegó a grabar un disco²².

El conjunto de todos estos datos nos presentan pues a uno de los hombres que, sin duda, mejor conoció nuestro tiempo, en el que, como hemos tratado de mostrar brevemente, se implicó con pocas reservas. Si a esto añadimos que Russell fue posiblemente el último representante de una «clase» de pensadores ya extinguidos, como demuestra el hecho de que dentro de sus inquietudes intelectuales encontramos una gran variedad de disciplinas por él trabajadas como son, por citar algunas, las matemáticas, la filosofía, la historia, la teoría política o la educación. Hemos de convenir, a la luz de lo expuesto hasta ahora, que la prudencia y la sensatez aconsejan, cuanto menos, atender a esta parte de su obra, tan poco estudiada, como es su pensamiento político-educacional.

En este trabajo de investigación, más que plantear teorías y doctrinas sobre la materia o buscar encasillar a Russell dentro de una determinada corriente política o filosófica -algo ciertamente difícil²³-, vamos a tratar de mostrar el núcleo de su pensamiento político-educacional, sus motivaciones, los pilares que él consideraba claves, el sustrato de su pensamiento político-social, la formación integral (espiritual, intelectual y emocional) que perseguía para la educación de un individuo digno²⁴.

²² El 2 de julio de 1963 Alice Mary Hilton escribe a Russell una carta en los siguientes términos: "Quisiera comunicarle que su disco («Mi opinión personal, Bertrand Russell») acaba de ser puesto a la venta en este país, y que lo hemos escuchado con gran placer y hemos pasado muchas veladas felices y maravillosas escuchando sus palabras en compañía de amigos". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 246.

²³ Atendiendo al propio Russell, nos dice en su *Autobiography*: "Me he imaginado sucesivamente como liberal, socialista y pacifista, pero, en el sentido más profundo jamás he sido nada de esto". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 46.

A pesar de su pertenencia al llamado *Círculo de Viena* y del positivismo lógico que caracterizaba a sus integrantes, estamos de acuerdo con la opinión del biógrafo y amigo de Russell, Alan Wood, quien veía que "Bertrand Russell es un filósofo sin filosofía. Podría afirmarse lo mismo diciendo que es un filósofo de todas las filosofías. Apenas existe hoy un punto de vista filosófico importante que no se halle reflejado en sus escritos de alguna época. Whitehead describió una vez a Russell como un diálogo socrático consigo mismo. Lytton Strachey comparó la mente de Russell con un sierra circular". Ver Alan Wood: "La filosofía de Russell: Un estudio de su evolución" en Bertrand Russell, *La evolución de mi pensamiento filosófico*, Madrid, Alianza, 1982, p. 275.

Del trabajo de Wood sobre Russell nos dice el propio Russell: "Opino que es un excelente trabajo. [Su muerte y la de su esposa] Me supuso una pérdida incalculable; no solamente los quería mucho sino que también había llegado a depender de sus conocimientos acerca de todo lo relacionado conmigo". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 137. El paréntesis es mío.

²⁴ Ver B.R., *Ideales Políticos*, Madrid, Aguilar, 1968, p. 77.

A través del estudio de su pensamiento político-educacional descubriremos el hombre y la sociedad que Bertrand Russell trataba de «construir» en un mundo que se perfilaba entre dos polos radicales (el comunismo y el fascismo), que por dos veces estalló en pedazos como jamás antes había ocurrido en la historia de la humanidad, y cuyo futuro se tambaleaba a raíz del enloquecido crecimiento del armamento nuclear.

Más que centrarnos en la crítica de su obra político-educacional, busquemos mostrarla como un todo coherente que, dentro de las contradicciones existentes, tiene un claro propósito y una palmaria dirección²⁵, como se tratará de mostrar a lo largo del trabajo. Con otras palabras, más que criticarlo trataremos de comprenderlo. "En una ocasión dijo Kant que no temía tanto ser refutado como ser mal comprendido. Antes de desecharlos, debemos tratar de comprender lo que los filósofos intentan decir", nos recuerda Russell en la advertencia que abre su *Wisdom of the West* (1959)²⁶. Alan Wood, amigo y biógrafo de Russell, nos dice: "lo necesario en estos momentos no es, por tanto, criticar a Russell, sino comprenderlo"²⁷.

²⁵ "A pesar de todas las afirmaciones en aparente conflicto que puedan hallarse en la totalidad de los escritos filosóficos de Russell; a pesar de las veces que defiende opiniones distintas en distintas oportunidades, hay a todo lo largo de ellos una permanencia de propósito y dirección". Ver Alan Wood: "La filosofía de Russell: Un estudio de su evolución" en B.R., *La evolución de mi pensamiento filosófico*, Madrid, Alianza, 1982, p. 275.

²⁶ Ver B.R., *La sabiduría de Occidente*, Madrid, Aguilar, 1971, p. 5.

²⁷ Ver Alan Wood: "La filosofía de Russell: Un estudio...", *ob. cit.*, p. 273. Manuel Sacristán debería de haber intentado seguir el prudente consejo de A. Wood a la hora de escribir el epílogo de la versión española de la biografía sobre Russell de A.J. Ayer. Ver A.J. Ayer, *Russell*, Barcelona, Grijalbo, 1973, p. 161-92.

Entre sus más «afortunadas» frases destacamos las siguientes: "la postguerra ve una exacerbación del anticomunismo de Russell hasta formas características de la propaganda del imperialismo durante la guerra fría. Ni siquiera falta la identificación del sistema soviético con el nazi" (p. 167); "Más lamentable aún es que tampoco falte, aunque sea ocasionalmente, la apología del capitalismo" (p. 167); "los elementos de consciencia burguesa activa salen constantemente al paso de la lectura de Russell" (p. 177). Del autor de la *Historia de la filosofía occidental* comenta agudamente Sacristán: "La frustración de ese motivo en un antihistoricismo -inevitablemente conservador, como toda ignorancia de la historia- se manifiesta sobre todo en la doctrina político-social russelliana de los instintos básicos y las pasiones" (p. 178). Sin embargo, la descripción sin duda más iluminadora que nos revela su serio y profundo conocimiento sobre Russell y su obra es aquella que nos habla del "general escepticismo y del pesimismo de sus libros" (p. 178). Así, Manuel Sacristán nos descubre sagazmente un nuevo Russell desconocido hasta el presente: pesimista, ignorante de la historia, apologista del capitalismo, burgués y propagandista del imperialismo.

A la luz de semejantes afirmaciones, es de rigor dar la razón al profesor Aranguren cuando acertadamente dice: "es curioso y notable hacer constar que,

Es pues objetivo primordial de este trabajo tratar de comprender el pensamiento político-educacional de Russell. Tarea ésta nada sencilla ya que aunque hemos de reconocer que es una virtud de Russell ser un pensador sumamente claro y fácil de leer -fiel heredero de la tradición inglesa frente a la gravosa tradición alemana-, también es preciso señalar que es un filósofo bastante poco metódico, por no decir anárquico, a la hora abordar el estudio de una materia como la educación.

En la mayoría de sus libros, calificados por él mismo como «sociales», la cuestión a estudiar no se suele agotar en un sólo campo de investigación o disciplina sino que, normalmente, se mezclan y se relación muy distintas materias y temas como, por ejemplo: el patriotismo, el sexo, la religión, el grupo social, la disciplina, la herencia, la competencia, el comunismo, la economía, la propaganda, los aristócratas, los demócratas, los burócratas, el sentimiento de clase, etc²⁸. Así, normalmente siempre suele haber en sus libros sociales algún capítulo dedicado a la educación. Por ello encontramos que desde 1916 - año en que publica sus *Principles of Social Reconstruction*- hasta 1961 -año en que ve la luz su libro *Fact and Fiction*-, trabaja Russell sobre el análisis de la materia educacional, que de forma expresa y directa, nos lleva al estudio de cerca de veinte obras suyas, de sus casi setenta libros que componen todo su legado intelectual, en lo que a libros se refiere.

Por este motivo, a parte de los ya expuestos, vamos a centrarnos en tratar de mostrar de forma clara y comprensiva su pensamiento político-educacional, como anteriormente dijimos prácticamente desconocido.

En otro orden de cosas, debemos señalar que este trabajo se verá recorrido por dos líneas paralelas y complementarias. Por un lado, el pensamiento político-educacional de Bertrand Russell; por otro, su propia vida como ejemplo de ese pensamiento. De esta manera, conoceremos el pensamiento y al pensador, algo que, desde nuestro punto de vista, ayuda de forma más que considerable a poder comprender, en sus términos más precisos, el pensamiento de cualquier filósofo y la coherencia

hasta hace relativamente pocos años, en España no se podía hablar seriamente de Bertrand Russell con casi nadie. La ignorancia, las orientaciones filosóficas predominantes, los obstáculos psíquicos frente a la imagen que se tenía del hombre Russell y de lo que se reputaba su extravagante comportamiento y, en fin, los prejuicios morales, lo impedían". Ver introducción de José Luis L. Aranguren al libro de Bertrand Russell, *La conquista de la felicidad*, Madrid, Espasa-Calpe, 1991, p. 9. Manuel Sacristán escribió el epílogo a principios de los años setenta.

²⁸ Todos estos ejemplos han sido sacados del índice de un solo libro. Ver B.R., *Education and the social order*, Londres y Nueva York, Routledge, 1988.

entre su vida y su obra que, en el caso de Russell, como es bien conocido, fue bastante grande.

Por último, y para concluir esta introducción, consideramos que dada la ausencia de claridad en la orientación, rumbo y fines de nuestra sociedad *post* (postmoderna, postindustrial, posthistórica, etc) y su consecuente hombre *post*, el pensamiento político-educacional de Russell se nos presenta con ideas claras, objetivos definidos y valores perceptibles, concretos y específicos. Por otro lado, y junto a la claridad que caracteriza a su pensamiento, se da otra característica en la obra de Russell que consideramos fundamental, sobre todo a la luz del presente. Nos referimos a su profunda y rica concepción del ser humano, considerado de una forma integral: desde su intelecto, desde su espíritu, desde sus emociones. Esto se podrá constatar en los capítulos correspondientes. Si hay algún aspecto que caracteriza el pensamiento político-educacional de Russell es el de contemplar al ser humano en sus distintas dimensiones, estimando su inteligencia y su razón, sus emociones y sus pasiones, su espíritu y su trascendencia.

Capítulo 1. Justificación del tema de investigación. Fuentes. **La persona de Bertrand Russell**

En este primer capítulo veremos tres apartados. En el primero explicaremos las diferentes razones que nos han llevado a escoger el tema de investigación. Dentro de éstas, nos extenderemos algo más al apuntar las diversas conexiones que se han dado entre la teoría política y la educación a lo largo de la historia en el apartado que hemos titulado *El olvido de una constante histórica*.

En el segundo apartado presentaremos las cuatro fuentes que hemos utilizado para la elaboración de este trabajo. Éstas se han extraído fundamentalmente de la *Library of Congress* de los Estados Unidos y de los *Bertrand Russell Archives* de la McMaster University en Hamilton (Ontario).

El tercer y último apartado lo dedicaremos a describir brevemente los episodios más relevantes de la vida de Bertrand Russell para el trabajo que nos ocupa.

1.1. *Justificación del tema de investigación*

La educación, a lo largo de toda la historia de la Teoría Política, ha sido un elemento clave al que en las últimas décadas no se le ha dedicado la importancia debida²⁹. Frecuentemente estudiamos el pensamiento filosófico y político de Platón, Aristóteles, Maquiavelo, Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Mill, Nietzsche o Russell, por nombrar algunos de los principales representantes de la historia del pensamiento teórico-político, sin conectarlo suficientemente con la parte de sus obras que se centran en el estudio de la educación cuando, todos ellos, tuvieron bien presente en su pensamiento la

²⁹ Por mí conocidos, tan sólo se han publicado dos libros que hayan tratado con amplitud y con cierta relevancia -dentro del mundo académico- la trascendencia que la materia educacional tiene dentro de la teoría política. Ver Amy Gutmann, *Democratic education*, New Jersey, Princeton University Press, 1987 y; Allam Bloom, *The Closing of the American Mind*, Nueva York, Simon & Schuster, 1987. Hay traducción española, *El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza & Janes, 1989. Sobre este último libro ver Richard Rorty: "That old-time philosophy" en *The New Republic*, 4 de abril de 1988, p. 28-33. En este mismo número ver Harvey C. Mansfield: "Democracy and the Great Books", p. 33-37. En la revista *Claves* aparecen en 1990 tres artículos sobre el libro de Bloom, ver Enrique Gil Calvo: "Las jaulas de goma: emancipación, modernización y dualismo cultural" en *Claves*, n° 1, abril 1990, p. 76-79; Carlos García Gual: "Sobre la degradación de la educación universitaria" en *Claves*, n° 2, mayo 1990, p. 52-56 y; Fernando Vallespín: "Universidad/Sociedad. Una pareja malavenida" en *Claves*, n° 6, octubre 1990, p. 18-23.

trascendencia del análisis de la materia educativa. ¿Podemos comprender plenamente el pensamiento político de Locke y sus *Ensayos sobre el Gobierno Civil* sin tener presente su libro *Pensamientos sobre educación?*, ¿se puede leer el *Contrato Social* sin considerar el *Emilio*?

Cualquier reflexión política que busque conectar con la realidad debe ineludiblemente considerar las cuestiones educativas³⁰. Este interés por la educación, desde el campo de la teoría política, lo podemos encontrar en la mayoría de los principales teóricos de la política.

Vamos pues a ilustrar esta idea con algunos ejemplos, de forma breve, y sin pretender que la enumeración sea taxativa. Por lo demás, debiéramos no olvidar las conexiones que se han dado entre la educación y la política en la mayoría de los grandes filósofos de todos los tiempos, siendo Russell -posiblemente- el último eslabón de esta importante cadena.

1.1.1. *El olvido actual de una constante histórica*

a. **De Platón a Hobbes**

En el mundo griego, *La República*, *El Político* y *Las Leyes* de Platón, junto con la *Política* de Aristóteles son una buena prueba de la íntima conexión entre la política y la educación. No podemos relegar en esta materia la relevancia, por una lado, de la tragedia y de la comedia griega³¹; y por el otro, del

³⁰ Salvador Giner apunta que "de la educación parece depender, de uno u otro modo, todo. Tanto es así que puede argüirse que la educación desempeña la función más decisiva que pueda pensarse en una sociedad que se quiera plenamente moderna. En su calidad y cantidad estriba el estado y avance de la tecnología, las artes, las ciencias y el saber de una nación y por consiguiente su poderío mismo [...]. Por si ello fuera poco, relacionamos la dignidad y la igualdad de los ciudadanos a la educación que en un país se imparte. A ello no escapan las virtudes cívicas, la salud de la democracia y el respeto de los derechos humanos. La vemos, en fin, unida a valores nuevos como puedan serlo la justicia social o la preservación de la Naturaleza". Ver prólogo de Salvador Giner al libro de Allan Bloom, *El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza & Janes, 1989, p. I.

³¹ En particular, y dentro de la comedia, Aristófanes brilló con especial resplendor. Es la comedia un género perfecto para reflejar de forma aguda, crítica y directa los problemas, las preocupaciones, las ambiciones y, en general, la vida que transcurría en la Atenas de los siglos V y IV a.C. En las obras de Aristófanes quedan claramente reflejadas las conexiones entre la educación y la política.

En *Los comilones*, nos muestra cómo un campesino ático educa a uno de sus hijos en su casa, con las formas, maneras y enseñanzas de siempre, antiguas, tradicionales, mientras que a su otro hijo lo envía a la ciudad, donde la sofística cultiva todas sus fastuosas e ingeniosas enseñanzas que están

movimiento sofístico (Protágoras de Abdera, Gorgias de Leontinos, Pródico de Ceos e Hipias de Elide) que a partir del último tercio del siglo V a.C. vino a sustituir a los poetas en su papel de guías y orientadores del pueblo griego³².

Posiblemente sea Cicerón el exponente más destacado de las estrechas conexiones entre la educación y la política en el mundo romano³³. Junto a sus escritos políticos, la *República* y *Las Leyes*, encontramos *De Oratore*, "el primer gran tratado romano acerca de la teoría y la praxis de la educación; se convirtió en fuente de inspiración de los autores posteriores, y contribuyó enormemente a fijar el rumbo que iba a tomar la educación romana"³⁴. En Cicerón encontramos encarnado el ideal

deslumbrando a todos los ciudadanos, haciéndoles hábiles defensores de causas perdidas, oradores consumados y verdaderos expertos en el más adecuado y conveniente uso -interpretación- de la ley, según los intereses pertinentes. Los resultados de la nueva educación son rotundos, el hijo regresa totalmente cambiado, su antigua moral brilla por su ausencia, no sirve para cumplir ninguna de las labores propias de la vida campestre, las tradiciones que antes vivía son ahora rechazadas.

De forma, si cabe, más comparativa, en *Las ranas* idea un agón poético - algo tan característico, tan significativo de aquel tiempo- entre los dos grandes trágicos, junto con Sófocles, de la historia de la poesía griega: Esquilo y Eurípides. Nuevamente nos encontramos enfrentados, y en los más puros términos agonales de la época, a las dos figuras que vienen a representar, respectivamente, a la antigua y a la nueva poesía, a la antigua y a la nueva educación.

El resultado final del concurso no podía ser otro que el triunfo de Esquilo sobre Eurípides expresado por Dionisos que despide a Esquilo con un significativo mensaje: "Adiós, Esquilo, sal ya de aquí y salva a la ciudad con sanos consejos y educa a los necios que son infinitos"(1500).

Pero, sin lugar a dudas, será en *Las nubes* donde Aristófanes manifieste con perfecto sarcasmo su visión de lo que la sofística, la nueva educación, supone para la formación de la juventud ateniense.

³² Ver W. Jaeger, *Paideia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.

³³ Junto a Cicerón, no podemos olvidar las *Obras morales* de Plutarco y su nueva Academia, digna sucesora de la platónica. Sus *Obras morales* se componen de los siguientes siete tratados: *Sobre la educación de los hijos*, *Cómo debe el joven escuchar la poesía*, *Sobre cómo se debe escuchar*, *Cómo distinguir a un adulador de un amigo*, *Cómo percibir los propios progresos en la virtud*, *Cómo sacar provecho de los enemigos* y *Sobre la abundancia de amigos*. A parte de sus *Obras morales*, Plutarco también escribió dos tratados pedagógicos: *De nobilitate* y *De musica*. Las *Obras morales* las podemos encontrar en Madrid, Gredos, 1984, bajo el título: *Obras morales y de costumbres (moralia)*.

El *De oratore* de Cicerón tuvo una clara influencia en la *Institutio oratoria* de Quintiliano, cuyos doce libros, según algunos autores son la "mejor exposición teórica del ideal educativo helenístico romano". Ver Richard Wichert, *Historia de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1945, p. 32.

³⁴ Ver James Bowen, *Historia de la educación occidental*, Tomo I: "El mundo antiguo", Barcelona, Herder, 1990, p. 250.

educativo de la *humanitas*, cuyo germen se puede situar en la revisión "humanista" que del estoicismo hace Panecio de Rodas en el siglo II a.C³⁵. No es preciso insistir en la gran relevancia que la idea de la *humanitas* ha tenido en la formación y desarrollo de la cultura occidental.

Las huellas de Cicerón se extenderán a lo largo de la Edad Media, especialmente en San Agustín. No en vano, cuando la *República* de Cicerón se perdió en el siglo XIII y no se recuperó hasta el siglo XIX, sus pasajes más relevantes fueron conocidos gracias a las reproducciones de San Agustín. Pero éste, como por todos es sabido, es mucho más que un mero reproductor de la obra de Cicerón. San Agustín es el vivo reflejo del ansia por la Verdad, de su búsqueda, de su anhelo. La obra política (la *Ciudad de Dios*) y educativa (*De magistro*, *De doctrina christiana*) del obispo de Hipona, no sólo marcó de forma considerable el desarrollo de la vida en la Edad Media, sino que sus influencias se pueden apreciar posteriormente en la obra de Lutero -no en vano era monje agustino- y en la Reforma del siglo XVI.

En el Renacimiento se retoma la idea de la *humanitas* que vimos en Cicerón. En las concepciones humanistas del Renacimiento el individuo se concibe como el actor de su propia vida. Se superan las ideas escolásticas y el teocentrismo que las caracterizaba. Ahora, el hombre es un ser libre, pero esto no significa que de su libertad se excluya su responsabilidad moral, "todo lo contrario, el individuo no puede abandonar o renunciar al compromiso moral de su perfeccionamiento. La voluntad humana puede y debe afrontar las dificultades de la perfección y no abandonarse a las fuerzas del mal o a la fortuna. Esta es una cuestión clave"³⁶. En este sentido destaca la importancia de la unión de la educación con la idea de libertad y con el ensalzamiento de la nobleza del hombre que se puede apreciar en autores importantes del renacimiento humanista italiano como son Giovanni Pico de la Mirandola³⁷, Marsilio Ficino³⁸ o Giannozzo Manetti³⁹. En esta misma línea hay que tener

³⁵ "La unidad de la especie humana, la igualdad de los hombres y, en consecuencia, la justicia en el estado, el igual valor de los hombres y mujeres, el respeto por los derechos de las esposas y los hijos, la benevolencia, el amor, la pureza en la vida familiar, la tolerancia y la caridad hacia nuestros semejantes, la humanidad en todos los casos [...], tales son los ideales fundamentales que llenan los libros de la *stoa* nueva". Ver Jacques Denis, *Historie des théories et des idées morales l'antiquité*, 1856, vol. II, p. 191; ctdo. en George Sabine, *Historia de la teoría política*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1989, p. 122.

³⁶ Ver M. Calvo García, *La teoría de las pasiones y el dominio del hombre*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1989, p. 53.

³⁷ Ver su obra *De la dignidad del hombre*, Madrid, ed. L. Martínez Gómez, EN., 1980.

³⁸ Ver Marsilio Ficino, *Theologia platónica. De immortalitate animorum*,

presente a León Battista Alberti⁴⁰ que veía como el progreso de los pueblos y la felicidad de los hombres dependían de la virtud responsable, humana, que se encuentra al alcance de cualquier hombre que desee tenerla. El hombre es libre, pero su responsabilidad moral y su felicidad se conciben en el camino de la virtud⁴¹. En la mayoría de estos autores se pueden apreciar las influencias de las ideas morales de la tradición estoica, ideas que vendrían a desarrollar un importante papel en la fundamentación de la nueva moral renacentista⁴².

Maquiavelo fue contemporáneo de otros renombrados humanistas como Moro, Erasmo o Vives. Sin embargo, su pensamiento se aleja bastante del ideal educativo y político propio del humanismo renacentista. En su obra más conocida, *El Príncipe*, busca Maquiavelo ofrecer una visión de la política y de la educación diferente a la ofrecida por Platón en su *República*, así nos lo hace ver en el capítulo decimoquinto de su obra: "Nos queda ahora por ver cuál debe ser el comportamiento y el gobierno de un príncipe con respecto a súbditos y amigos. Y porque sé que muchos han escrito de esto, temo -al escribir yo ahora- ser considerado presuntuoso, tanto más cuanto que me aparto -sobre todo en el tratamiento del tema que ahora nos ocupa- de los métodos seguidos por los demás. Pero, siendo mi propósito escribir algo útil para quien lo lea, me ha parecido más conveniente ir directamente a la verdad real de la cosa que a la representación imaginaria de la misma. Muchos se han imaginado repúblicas y principados que nadie ha visto jamás ni se ha sabido que existieran realmente; porque hay tanta distancia de cómo se vive a cómo se debe vivir, que quien deja a un lado lo que se hace por lo que se debería hacer, aprende antes su ruina que su preservación: porque un hombre que quiera hacer en todos los puntos profesión de bueno, labrará necesariamente su ruina entre tantos que no lo son. Por todo ello es necesario a un príncipe, si se quiere mantener, que

París, 1559.

³⁹ Sobre este autor y sobre Ficino, ver Ianntti Manetti, *De dignitate et excellentia hominis*, Padova, Antenora, ed. Elizabeth R. Leonard, 1975.

⁴⁰ Ver L. Battista Alberti, *Opere volgari*, vol I: *I libri della famiglia*, Bari, Laterza, Cecil Crayson, 1960. Tampoco conviene olvidar dentro del renacimiento humanista, y sobre todo en materia de educación, la obra de Juan Luis Vives destacando sus libros: *Tratado del alma* y *De la concordia y de la discordia*. Para los libros citados en las últimas cuatro notas ver M. Calvo García, *ob. cit.*

⁴¹ Ver M. Calvo García, *ob. cit.*, p. 53 ss.

⁴² Cuando nos referimos a la tradición estoica, estamos haciendo referencia no a la originaria escuela estoica (*Stoa*) fundada por Zenón de Cición poco antes del año 300 a.C. y cuyo máximo representante sería Crisipo, sino a la tradición estoica que proviene de las modificaciones que a finales del siglo II a.C. introdujo Panecio de Rodas.

aprenda a poder ser no bueno y a usar o no usar de esta capacidad en función de la necesidad"⁴³.

Algo posterior, pero igualmente alejado de los ideales humanistas del Renacimiento, encontramos a la figura de Thomas Hobbes. El *Leviatán* de Hobbes, que junto a *El Príncipe* de Maquiavelo, es una de las obras claves en la evolución de la teoría política moderna, tiene en alta consideración el importante papel que la educación debe desarrollar en la consecución y mantenimiento del Estado. No se le pasan por alto a Hobbes la relevancia del ejemplo, de los hábitos, de la enseñanza pública, de la universidad y de la instrucción a través de la ley. Sin embargo, su concepción de la educación dista mucho de la de Erasmo o Vives. Su educación se centra más en la opinión que en la virtud moral, en la imposición externa que en la formación interna, en el temor o en el castigo que en la firme convicción de lo que se debe hacer. La educación se entiende como fuerza, como disciplina o represión externa, como obediencia incondicional debida al Estado que, a cambio, nos ofrece su protección, su seguridad⁴⁴.

b. Locke

La educación no es una cuestión de segundo orden dentro del pensamiento de John Locke⁴⁵. Considera que de "todos los hombres con que tropezamos, nueve partes de diez son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, por la educación que han recibido. Esta es la causa de la gran diferencia entre los hombres"⁴⁶. Locke dedica una parte extensa de su vida a la educación, como preceptor, de los hijos de nobles o altos burgueses. En 1666 se

⁴³ Ver N. Maquiavelo, *El Príncipe*, Madrid, Alianza, 1989, p. 83.

⁴⁴ Ver Thomas Hobbes, *Leviatan*, Madrid, Editora Nacional, 1979, cap. XXX: "De la misión del representante soberano" y el último epígrafe de su libro titulado: "Resumen y conclusión".

⁴⁵ A partir de Locke nos extenderemos algo más en nuestra exposición, dado que los pensadores que en adelante estudiemos, al estar más próximos a Russell, son de mayor interés para este trabajo de investigación.

⁴⁶ Ver John Locke, *Pensamientos sobre educación*, Madrid, Akal, 1986, p. 31. Más adelante expresa esta misma idea de forma parecida: "las diferencias que se encuentran en las costumbres y las aptitudes de los hombres, son debidas a la educación más que a ninguna otra cosa" (p. 65). En *Sobre el empleo del entendimiento* se refiere nuevamente al poder de la educación: "Supongo que todos esos de los que acabo de hablar, y que son tan desiguales en instrucción y en conocimientos, tienen poco más o menos los mismos talentos naturales, y que toda la diferencia que hay entre ellos no viene más que de las diferencias en la educación y en los medios que han tenido para llenarse la cabeza de ideas y observaciones, para ejercitar su espíritu y formar su entendimiento", ctdo. en John Locke, *Pensamientos...*, ob. cit., prólogo de Mariano Fernández Enguita, p. 15.

encarga de la educación de los hijos de su amigo Sir Anthony Ashley, conde de Shaftesbury. Un año más tarde, en Francia, hará lo propio con el hijo del pudiente Sir John Banks. Se encargó de la educación de Francis Cudworth Masham y de la de algunos hijos de Edward Clarke. *Some thoughts concerning education* (1693) de Locke, son fruto del correo que éste sostuvo con su amigo Edward Clarke sobre la educación de sus hijos.

En la dedicatoria que Locke escribe para Clarke señala, refiriéndose a la educación: "este asunto es de gran importancia, y un sistema de educación ofrece tantas ventajas, que si yo encontrara que mis capacidades responden a mis deseos, no hubiera necesitado exhortaciones ni inoportunidades de los demás [...]. He sido consultado estos últimos tiempos por tantos que se confiesan confusos en cuanto al modo de educar a sus hijos, y la temprana corrupción de la juventud es ahora tan generalmente lamentada, que no puede pensarse que sea enteramente impertinente el traer a consideración esta materia y ofrecer algo que sirva de estímulo a los demás, o, por lo menos, ofrecer materia de corrección; porque los errores en materia de educación deben ser más imperdonables que ningún otro. Estos errores, como las faltas en la primera elaboración, que no son nunca corregidas en la segunda ni en la tercera, conducen a ulteriores e incorregibles infecciones, que persisten en todas las partes y estaciones de la vida [...]. El educar bien a los niños, es de tal modo el deber y la misión de los padres, y el bienestar y la prosperidad de las naciones depende tanto de ello, que yo quisiera llevar la convicción al corazón de todos; y que después de haber examinado lo que la fantasía, la costumbre o la razón enseñan sobre el caso, contribuyeran con su auxilio a extender esa convicción de que el modo de educar a la juventud, en relación con su diversa condición, es también el modo más fácil, breve y adecuado para producir hombres virtuosos, hábiles y útiles en sus distintas vocaciones; y que aquella vocación o profesión que más debe cuidarse, es la del caballero. Porque si los de ese rango son colocados por la educación en el recto camino, ellos pondrán rápidamente en orden a los demás"⁴⁷.

En este texto de Locke vemos como destaca la importancia de la educación, no sólo de forma expresa: "este asunto es de gran importancia", sino que su relevancia se aprecia también en la trascendencia que da a los errores en materia de educación: "más imperdonables que ningún otro". Sin embargo, lo que más nos interesa señalar es la clara lectura política que hace de la educación al indicar la importancia que ésta tiene para el progreso de cada nación: "el bienestar y la prosperidad de las naciones depende tanto de educar bien a los niños [...]".

En cualquier caso, para comprender su pensamiento educacional, debemos tener presentes las influencias que las

⁴⁷ Ver John Locke, *Pensamientos...*, ob. cit., Dedicatoria del autor a Eduard Clarke, p. 25-27.

obras de Castiglione y Montaigne ejercieron sobre Locke, que se centró especialmente en la educación del caballero. Remontándonos bastante más en el tiempo, vemos que el filósofo inglés sigue a la República de Platón en lo que hace referencia a una educación jerarquizada -clasista-, en la que aquellos que ocupan las posiciones más altas deben ser los mejor educados, ya que son los que más influirán en la vida de la nación y en el resto de los ciudadanos.

Aparte de sus *Pensamientos sobre educación*, Locke escribió dos obras menores relacionadas con la materia educacional. En 1677 publica *Del estudio* y en 1703 ve la luz *Algunas ideas acerca de la lectura y el estudio para un caballero*. En esta última obra nos ofrece una sugerente división de la política. Ve que la política: "contiene dos partes muy distintas la una de la otra, la primera de las cuales comprende el origen de la sociedad y el surgimiento y extensión del poder político, y la segunda el arte de gobernar a los hombres en sociedad"⁴⁸. El propio Locke incluye en la primera parte dos de sus más conocidas obras: "permítaseme añadir aquí los *Dos Tratados sobre Gobierno Civil*, editados en 1690, y un tratado sobre *Política Civil* editado este año"⁴⁹. En lo que concierne a la otra parte de la política nos dirá: "creo que como mejor puede ser aprendida es por medio de la experiencia y de la historia, especialmente la del propio país. Creo por tanto que un caballero inglés debería estar bien versado [...]"⁵⁰. En tanto que en esta segunda parte de la política hace referencia a la formación del caballero, creemos que alguna conexión puede deducirse entre esta parte y sus *Pensamientos sobre educación*. Nathan Tarcov, refiriéndose a la educación y a su relación con la política, ve que "no es posible que exista una doctrina política sin consecuencias para la educación -para el tipo de hombres que se quiere formar- aun cuando ésta no sea su objeto directo sino sólo su exigencia indirecta"⁵¹, por ello mismo podemos dudar sobre

⁴⁸ Ver John Locke, *Algunas ideas acerca de la lectura y el estudio para un caballero*, en *Pensamientos...*, ob. cit., p. 357. *Del estudio* también está incluido en *Pensamientos*.

En general sobre la educación en Locke ver *The Educational Writings of John Locke*, Introducción de James L. Axtell, Cambridge, Ing., 1968; y Nathan Tarcov, *Locke y la educación para la libertad*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, trad. Cristina Piña, 1991.

⁴⁹ Ver John Locke, *Algunas ideas...*, ob. cit., p. 358.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 358. Para esta segunda parte de la política, recomienda Locke al caballero la lectura de una larga lista de libros relacionados con la historia general y de Inglaterra, antiguos juristas, geografía, libros de viajes, cronología, ficción ("de todos los libros de ficción que conozco no hay ninguno que iguale al *Don Quijote de la Mancha* de Cervantes en utilidad, gracia y constante decoro"), diccionarios, etc. Ver p. 358-361.

⁵¹ Ver Herbert Marcuse, "Repressive Tolerance" en Robert Paul Wolff, Barrington Moore, Jr. y Herbert Marcuse, *A Critique of Pure Tolerance*, Boston, 1969, p. 90 y 106; ver también John Rawls, *A Theory of Justice* Cambridge, Mass.,

si es posible que exista una doctrina política que sólo consista en la enseñanza de derechos y deberes y que no esté acompañada por algunas indicaciones sobre el arte de gobernar hombres [...]. La libertad en sí misma puede ser el instrumento más poderoso de gobierno; la enseñanza de los derechos puede hacer más bien que la enseñanza de los deberes. En los *Pensamientos sobre educación* aprendemos cuál es la base de esto en la naturaleza humana: el hecho de que los hombres sobre todo quieren ser libres o que se los considere libres"⁵².

Más adelante veremos la gran influencia que sobre Russell y su pensamiento educacional tuvo la obra de Locke.

c. Montesquieu

Las conexiones entre la política y la educación también son evidentes en el pensamiento de Montesquieu. En su obra principal, *Del Espíritu de las Leyes*, dedica el libro cuarto por entero a la educación, llevando este libro el siguiente significativo -desde el punto de vista político- y rotundo título: "Las leyes de la educación deben estar en relación con el principio del Gobierno". Para Montesquieu la educación será distinta según el tipo de Gobierno. Así, diferencia entre la educación en las monarquías, la educación en los estados despóticos y la educación en el gobierno republicano. El pensador francés señala que las leyes de educación "en las Monarquías tendrán por objeto el honor; en las Repúblicas, la virtud, y en el despotismo, el temor"⁵³. En los capítulos II-V desarrolla estas ideas para pasar a exponer, posteriormente, cómo eran las leyes de la educación en el mundo griego, tomando como base las obras de Licurgo, Platón y Aristóteles, y los escritos de Plutarco⁵⁴.

d. Rousseau

Sin embargo, Montesquieu no llegó a la profundidad con que estudió Rousseau la materia educacional -*El Emilio* es una muestra evidente de ello. La trascendencia de la educación en el pensamiento político de Rousseau la explica él mismo al relatar su *iluminación de Vicennes*.

La *iluminación de Vicennes* supuso una experiencia crucial en su vida y en su obra. En agosto de 1749 se dirigía Rousseau a

1971, p. 31-32, 192, 259-263, 327, 436-37, 497-98, 515, 544, 569 y 584 [Nota del texto de Tarcov].

⁵² Nathan Tarcov, *Locke y la educación...*, ob. cit., p. 16 y 17.

⁵³ Ver Montesquieu, *Del Espíritu de las Leyes*, Madrid, Tecnos, 1987, p. 25.

⁵⁴ *Ibídem*, p. 29-32.

ver a Diderot, prisionero en Vicennes por un delito de prensa, "tenía en mi bolsillo un *Mercure de France* que me puse a hojear durante el camino -dice Rousseau. Caí sobre el tema de la Academia de Dijon que dio lugar a mi primer escrito. Si alguna vez algo se ha parecido a una inspiración súbita, fue el movimiento que en mí se produjo ante aquella lectura; de golpe siento mi espíritu deslumbrado por mil luminarias; multitud de ideas vivas se presentaron a la vez con fuerza y una confusión que me arrojó en un desorden inexpresable; siento mi cabeza tomada por un aturdimiento semejante a la embriaguez. Una violenta palpitación me oprime, agita mi pecho; al no poder respirar mientras camino, me dejo caer bajo uno de los árboles de la avenida, y paso media hora en tal agitación que al levantarme percibo toda la parte delantera de mi traje mojada por mis lágrimas sin haber sentido que las derramaba. ¡Oh, señor, si alguna vez hubiera podido escribir la cuarta parte de lo que vi y sentí bajo aquel árbol, con qué claridad habría hecho ver todas las contradicciones del sistema social, con qué fuerza habría expuesto todos los abusos de nuestras instituciones, con que sencillez habría demostrado que el hombre es naturalmente bueno y que sólo por las instituciones se vuelven malvados los hombres. Todo cuanto pude retener de aquellas multitudes de verdades que en un cuarto de hora me iluminaron bajo aquel árbol ha sido bien débilmente esparcido en mis tres escritos principales, a saber, ese primer *Discurso*, el que versa sobre la *Desigualdad* y el *Tratado de la educación* [Emilio], obras las tres que son inseparables y que forman un mismo conjunto"⁵⁵.

Esta confesión de Rousseau, principalmente en su parte final que habla de la educación y del *Emilio*, indica, expresamente, la importancia que Rousseau concede a la educación dentro de su pensamiento social y político. Rousseau no concibe el pensamiento político separado del pensamiento educacional. En la introducción al *Emilio* nos advierte Mauro Armijo que el libro "no es, según la intención del autor, un tratado pedagógico a secas, sino una de las hojas de un tríptico, ensamblada en las otras dos para diseñar al «hombre político»: desde su estancia en Venecia, Rousseau quedó convencido de que «todo atañía radicalmente a la política» y que el hombre del *Contrato social* resultaba impensable sin una labor educadora procedente del Gobierno y que apuntase a un tiempo a la colectividad y al individuo, a la política y a la moral"⁵⁶. Resulta evidente que la educación fue una disciplina que preocupó al pensador ginebrino. Así, él propio Rousseau desvela que el *Emilio* es el resultado de veinte años de meditación y tres años de trabajo⁵⁷. Rousseau, al

⁵⁵ Ver *Cartas a Malesherbes* (12 de enero de 1762), recogida en *Las ensoñaciones del paseante solitario*, Madrid, Alianza, 1979, p. 182-83.

⁵⁶ Ver Jean-Jacques Rousseau, *Emilio, o De la educación*, prólogo de Mauro Armijo, Madrid, Alianza, 1990, p. 11 y 12.

⁵⁷ Ver Jean-Jacques Rousseau, *Confesiones*, libro VIII.

igual que Platón o Locke, dedicó a la enseñanza una buena parte de su vida. La enseñanza de la música fue su *modus vivendi* durante bastante tiempo. En 1735 escribe una carta a su padre donde le expresa el atractivo que para él tiene la enseñanza: "En primer lugar, puedo practicar la música, que sé de forma bastante pasable para hacerlo; en segundo lugar, algún talento que tengo para la escritura (hablo del estilo) podría ayudarme a encontrar un empleo de secretario en casa de algún gran señor; por último, dentro de algunos años y con un poco más de experiencia podría servir de ayo a jóvenes de calidad [...]; en cuanto al puesto de ayo de algún joven señor, os confieso naturalmente que es el estado hacia el que siento alguna predilección [...]. Me he hecho un sistema de estudio que he dividido en dos partes principales: la primera comprende todo lo que sirve para esclarecer el espíritu y para adornarlo con conocimientos útiles y agradables, y la otra abarca los medios para formar el corazón en la sabiduría y en la virtud"⁵⁸.

e. Kant

El Emilio de Rousseau tuvo una gran influencia sobre Kant, quien dedicó parte de su obra al estudio de la educación. La teoría educacional es un tema esencial dentro de la perspectiva que Kant tiene del hombre y no un mero accidente en su trabajo. Es en este sentido, y con plena justificación, que Davidson⁵⁹ le haya situado como uno de los pensadores más importantes de toda la educación moderna.

Junto con Platón y Rousseau, es Kant el máximo representante de la educación idealista frente a la educación realista que hemos visto que defiende Locke, en el siglo XVII, o Bertrand Russell y Alfred Whitehead en este siglo⁶⁰.

La principal obra de Kant referida a la educación es su *Pedagogía*, que aparece en 1803⁶¹. Cuatro años antes había escrito *Antropología en sentido pragmático*⁶², obra que debe tenerse

⁵⁸ Ver Jean-Jacques Rousseau, *Correspondance générale*, vol. I, Ginebra, De Leigh, 1965, p. 30-32. Ctdo. en Mauro Armíño, prólogo al *Emilio*, ob. cit., p. 8.

⁵⁹ Ver Davidson, *A History of Education*, New York, 1900, p. 220-224.

⁶⁰ Ver Christian O. Weber, *Basic philosophies of education*, New York, Rinehart & Company, Inc., 1960, p. 91, 159 y 216.

⁶¹ Esta obra es el resultado de los apuntes tomados por Friedrich Theodor Rink, alumno de las clases de pedagogía que en la Universidad de Königsberg impartiera Kant junto con otros profesores, ya que esta asignatura era complementaria y no contaba con profesor específico. La edición fue autorizada por el filósofo. Ver I. Kant, *Pädagogik*, en *Kants Werke*, vol. IX; edición en curso de la Academia de Berlín, Walter de Gruyter, West Berlin, 1968. Hay traducción española en Madrid, Akal, 1983.

⁶² Ver I. Kant, *Antropología en sentido pragmático*, Madrid, Alianza, 1991.

presente a la hora de concebir su pensamiento educacional. También resultan de interés los dos artículos que publica en 1776 sobre el Instituto Filantrópico de Dessau dirigido por Basedow, al igual que sus fragmentos pedagógicos⁶³. Por último, son bastante ilustrativas aquellas partes de su obra que versan sobre la música, la memoria, la pedagogía de la filosofía, la adquisición del carácter y la conciencia, entre otros temas relacionados con la educación⁶⁴.

En la teoría educativa de Kant podemos apreciar claras influencias de la obra de Montaigne, con la que el filósofo alemán estaba muy familiarizado pero, sin lugar a dudas, será Rousseau el gran maestro de Kant en esta materia⁶⁵. El *Emilio* produce una gran impresión sobre él⁶⁶. La educación física, que junto con la educación moral y la educación religiosa dan cuerpo a la *Pedagogía* de Kant, es una plasmación del naturalismo roussoniano. Coincide también con Rousseau a la hora de tratar el tema de la religión en la educación (es decir, en la defensa de una escuela laica), la marginal educación de la mujer o la importancia de la educación negativa en los primeros años del niño. Con el conjunto de los ilustrados, defiende la necesidad de desarrollar en el alumno una autonomía de juicio -hecho este que algunas décadas después suscitará las agrias críticas de Nietzsche respecto de la *pseudoilustración*-, de enseñar a pensar mas que enseñar pensamiento, de evitar en la medida de lo posible el castigo físico y de suavizar la disciplina y favorecer la tolerancia⁶⁷.

Antes dijimos que la educación es fundamental en la concepción que Kant tiene del hombre. Para Kant "el hombre es la única criatura que ha de ser educada [...]. Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo

⁶³ Tanto los dos artículos como los dos fragmentos podemos encontrarlos en la versión española de *Pedagogía*.

⁶⁴ Ver Edward Franklin Buchner, *The Educational Theory of Immanuel Kant*, Philadelphia & London, J.B. Lippincott Company, 1904, p. 225 ss.

⁶⁵ Ver Compayré, *His toire Critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième Siècle*, París, 5ª ed. Vol. II, 1885, p. 94-110; y *The History of Pedagogy*, trad. inglesa, Boston, 1889, p. 333 ss.

Duproix, *Kant et Fichte et le problème de l'Éducation*, Geneva, 1895, cap. III.

En España ver Carlos Lerena, *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Madrid, Akal, 1983, p. 123, 152-53, 224, 275 y 416.

⁶⁶ Tanto es así que abandona sus habituales paseos vespertinos para dedicarse de lleno a la lectura del *Emilio*.

⁶⁷ Respecto a esta materia no hay que olvidar la influencia de la *Carta sobre la Tolerancia* de Locke. Ver John Locke, *Carta sobre la Tolerancia*, Madrid, Tecnos, 1985.

que la educación le hace ser"⁶⁸. Esta misma idea que destaca la importancia de la educación para la formación del ser humano, ya se vio expresamente en Locke y la volveremos a encontrar en Bertrand Russell. En general, es una concepción que prevaleció en todo el pensamiento ilustrado y cuyas raíces más cercanas las podemos encontrar en el pensamiento humanista del Renacimiento. Este mismo *iter* histórico se puede encontrar en las concepciones que el filósofo de Königsberg tiene sobre la relevancia de la educación. Así, ve que "tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana" por ello, "la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre [...] quién puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación"⁶⁹. No es gratuito que Kant sitúe de forma conjunta ambas materias: la política y la educativa.

Kant en su *Pedagogía* desarrolla el siguiente esquema: divide a la educación en una parte negativa, centrada principalmente en la disciplina, que se encarga de la sumisión de la barbarie o animalidad que se encuentra en el hombre; y en una parte positiva, consistente en la instrucción o cultura. La cultura "consiste, sobre todo, en el ejercicio de las facultades del espíritu"⁷⁰.

Estas facultades del espíritu las divide en aquellas que pertenecen a una cultura general y en las pertenecientes a una cultura particular. Dentro de las primeras, es decir, de la cultura general de las facultades del espíritu, las divide, a su vez, en: a) **física**, donde nuevamente nos encontramos con la disciplina, el alumno mantiene una actitud pasiva, otros piensan por él, no necesita conocer ninguna *máxima* y; b) **moral**, donde encontramos la conexión entre el pensamiento kantiano y su desarrollo en el campo de la educación. El alumno no obra movido por los ejemplos, las amenazas o los castigos, esto sería mera disciplina, sino que "se ha de procurar que el alumno obre por sus propias *máximas*; que no sólo haga el bien, sino que lo haga porque es bueno. Pues el único valor moral de las acciones está en las *máximas* del bien"⁷¹. En este sentido, Kant bebe del pensamiento platónico en el que la acción brota del conocimiento del bien, de ahí el trascendente papel que ha de jugar la educación respecto a los principios y a cómo éstos deben guiar nuestro actuar: "lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción. Se ve, pues, lo mucho que se necesita hacer

⁶⁸ Ver I. Kant, *Pedagogía*, *ob. cit.*, p. 29 y 31.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 32, 34 y 35. Una página más adelante dirá: "Una buena educación es precisamente el origen de todo bien en el mundo".

⁷⁰ *Ibidem*, p. 57.

⁷¹ *Ibidem*, p. 67.

en una verdadera educación"⁷².

En cuanto a la cultura particular de las facultades del espíritu, Kant diferencia entre: a) las facultades del conocimiento, de los sentidos, de la imaginación, de la memoria, de la atención y del ingenio, en lo que concierne a las facultades inferiores del entendimiento⁷³ y, b) las facultades superiores del espíritu que comprenden la cultura del entendimiento, del juicio y de la razón. Para Kant el entendimiento "es el conocimiento de lo general. El juicio es la aplicación de lo general a lo particular. La razón es la facultad de comprender la unión de lo general con lo particular"⁷⁴. Respecto de la cultura de la razón, en relación con la educación, Kant propone que se "proceda socráticamente"⁷⁵ reivindicando el método *mayéutico* de quien fue el primer pedagogo de la historia occidental. Esto, evidentemente, nos desvela la concepción roussoniana que Kant tenía de la naturaleza humana, "es necesario -señala Kant- que los gérmenes que yacen en el hombre sean cada vez más desarrollados; pues no se encuentran en sus disposiciones los fundamentos para el mal. La única causa del mal es el no someter la Naturaleza a reglas. En los hombres solamente hay gérmenes para el bien"⁷⁶. En este sentido, Kant se encuentra entre los que Nietzsche denominaba la *familia Rousseau* que también incluía a Schiller, Dühring, George Sand, Sainte-Beuve y Elliot⁷⁷.

Kant, como más tarde hará Russell⁷⁸, aboga por la necesidad de fomentar las escuelas experimentales educacionales: "los poderosos, la mayor parte de las veces, no se cuidan más que de sí y no contribuyen a los importantes experimentos de la educación"⁷⁹. A su vez, considera necesario que el Estado no

⁷² *Ibidem*, p. 39.

⁷³ *Ibidem*, p. 67.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 64.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 68.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 36-37. Más adelante matizará indicando que el hombre, por naturaleza, no es moralmente ni bueno ni malo, ya que, por naturaleza no es un ser moral; "sólo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y de la ley" (p. 86). En lo que hace referencia a la neutralidad de la naturaleza humana, Russell y Kant coinciden. *Infra*, capítulo 2, apartado 1, epígrafe 1: principio de neutralidad y principio de maleabilidad.

⁷⁷ Ver F. Nietzsche, *Crepúsculo de los ídolos*, Madrid, Alianza, 1973, p. 89.

⁷⁸ Bertrand Russell no sólo defenderá la necesidad de las escuelas experimentales sino que, haciendo una vez más gala de su activo compromiso con las causas que defiende, en 1927, junto con Dora Black, su segunda esposa, fundará su propia escuela experimental: *Beacon Hill*.

⁷⁹ I. Kant, *Pedagogía*, *ob. cit.*, p. 32.

busque instrumentalizar la educación para sus propios fines⁸⁰. Dos son pues las ideas que defiende Kant: primero, la importancia de los experimentos en educación, disciplina que para evitar su estancamiento ha de estar en constante evolución, "hay que establecer escuelas experimentales [...], se cree comúnmente, que los experimentos no son necesarios en la educación, y que solo por la razón se puede ya juzgar si una cosa será o no buena. Pero aquí se padece una gran equivocación, y la experiencia enseña, que de nuestros ensayos se han obtenido, con frecuencia, efectos completamente contrarios a los que se esperaban [...]. La única escuela experimental que, en cierto modo, ha comenzado a abrir camino, ha sido el Instituto de Dessau"⁸¹; segundo, es imprescindible que el Estado mantenga cierta distancia entre sus fines y los auténticos fines de la educación⁸², esta última idea la encontraremos más desarrollada en Nietzsche y en Russell. Sin embargo, y a pesar de la distancia que los tres filósofos mantienen respecto del Estado, en lo que hace referencia al espíritu nacionalista, Kant y especialmente Russell sostienen una postura opuesta a la educación nacionalista. No así Nietzsche. Kant es bastante claro al manifestar que "las bases de un plan de educación han de hacerse cosmopolitamente"⁸³. Russell será uno de los principales defensores de esta idea en nuestro siglo. Dos centurias antes, en 1798, ya nos habla Kant de la arquetípica expresión "ciudadano del mundo"⁸⁴.

⁸⁰ Esta cuestión será también una de las grandes luchas de Russell.

⁸¹ *Ibídem*, p. 39-40.

⁸² Kant para ejemplificar esta idea nos expone el caso austriaco. "En Austria, casi no hay más que escuelas normales establecidas conforme a un plan, en contra del cual se dice mucho, y con razón, reprochándosele especialmente el ser un mecanismo ciego. Las otras escuelas tenían que regirse por ellas, y hasta se rehusaba colocar a la gente que no hubiera estado allí. Muestran semejantes prescripciones lo mucho que el gobierno se inmiscuía en estos asuntos; haciendo imposible con tal coacción que prosperase nada bueno" *Ibídem*, p. 40.

⁸³ I. Kant, *Pedagogía, ob. cit.*, p. 36. En la página 93 nos habla de la necesidad de fomentar "los sentimientos cosmopolitas". Esta idea la defiende claramente en uno de sus dos artículos que escribe en 1776 sobre el Instituto Filantrópico que en 1774 funda Basedow en Dessau. En este Instituto se fomenta, entre otras ideas, el espíritu cosmopolita. El propio Kant indica como "este Instituto está dedicado a la humanidad y al interés de cada cosmopolita" (p. 100). Basedow sobre esta materia escribió una obra titulada *Lecturas para cosmopolitas*. Sobre cosmopolitismo ver también la obra de I. Kant, *Antropología, ob. cit.*, p. 289-293.

⁸⁴ Ver I. Kant, *Antropología...*, *ob. cit.*, p. 8, 9, 19 y 293. Los antecedentes más remotos de esta idea de cosmopolitismo y de sentirse ciudadano del mundo se encuentran por primera vez en Diógenes de Sinope que "fue el primer griego que se proclamó, por su cuenta y riesgo, «cosmopolita», «ciudadano del mundo»". Ver Carlos García Gual, *Epicuro*, Madrid, Alianza, 1988, p. 28. Ciertamente, no tiene la misma trascendencia proclamarse ciudadano del mundo en el favorable clima ilustrado del siglo XVIII, que en la Ciudad-Estado ateniense

Comparte el filósofo alemán con Platón, Locke, Nietzsche u Ortega la necesidad de que la reforma para un mejor estado del mundo provenga de la mejor educación de los gobernantes, de los *príncipes*, "si los príncipes deben introducir la mejora, hay que mejorar primero su educación [...], sólo podemos esperar que el bien venga de arriba, cuando su educación sea la mejor". Dentro del ámbito escolar igualmente ve que "la organización de las escuelas no debía depender más que del juicio de los conocedores más ilustrados. Toda cultura empieza por los particulares, y de aquí se extiende a los demás. La aproximación lenta de la naturaleza humana a su fin, sólo es posible mediante los esfuerzos de las personas de sentimientos bastante grandes para interesarse por un mundo mejor"⁸⁵.

Sin embargo, esto no implica que Kant se desentienda de la educación del resto de los ciudadanos, cuestión que considera fundamental, de ahí su inclinación por la educación pública respecto de la privada: "Parece ser más ventajosa, en general, la educación pública que la privada, no sólo desde el punto de vista de la habilidad, sino también por lo que se refiere al carácter del ciudadano"⁸⁶. En Kant se da una estrecha relación entre las concepciones de libertad, educación y ciudadanía. Busca, a través de la educación, la formación del ciudadano, es decir, del hombre que tiene que convivir, «vivir con» otros hombres en sociedad⁸⁷. En este sentido, Kant concibe la educación y la libertad en estrecha conexión con la moral. Ésta juega un papel constitutivo de la libertad: "la educación *práctica o moral* -señala Kant- es aquélla mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente"⁸⁸.

Moral (*máximas*), libertad, educación, ilustración y carácter son cinco puntos que en Kant no se pueden entender de forma aislada. La libertad requiere una educación moral, unas *máximas* que controlen la animalidad que hay en el hombre, que no puede someterse tan sólo mediante la disciplina. La ilustración favorece el desarrollo de la libertad en sociedad. El carácter es el soporte espiritual que permite la existencia efectiva tanto de la moral como de la libertad y de la ilustración; el carácter también se educa⁸⁹. Kant expone la relación de estos elementos de la siguiente manera: "El niño debe aprender a obrar

del siglo IV a.C.

⁸⁵ I. Kant, *Pedagogía, ob. cit.*, p. 37.

⁸⁶ *Ibídem*, p. 42.

⁸⁷ *Ibídem*, p. 91. "Obra entonces, no sólo como un buen hombre, sino también como un buen ciudadano".

⁸⁸ *Ibídem*, p. 45.

⁸⁹ A este punto dedicaremos un capítulo entero al estudiarlo en Russell.

por máximas, cuya justicia comprenda él mismo. Fácilmente se ve, que es difícil conseguir esto con los niños pequeños, y que la educación moral exige la mayor ilustración de parte de los padres y de los maestros.

Cuando el niño miente, por ejemplo, no se le ha de castigar, sino acogerle con desprecio, decirle que no se le creará en el futuro, etcétera. Pero si se le castiga cuando obra mal o se le recompensa cuando obra bien, hará lo bueno para que se le trate bien. Más tarde vendrá el mundo en que no sucede así, donde puede hacerse el bien sin una recompensa, y el mal sin un castigo, y entonces será un hombre que sólo mire el medio de prosperar, y será bueno o malo, según lo encuentre más ventajoso.

Es preciso que las máximas nazcan del hombre mismo. En la cultura moral se debe inculcar pronto a los niños el concepto de lo que es bueno o malo. Si se quiere fundamentar la moralidad, no hay que castigar. La moralidad es algo tan santo y tan sublime, que no se la puede rebajar y poner a la misma altura que la disciplina. Los primeros esfuerzos de la educación moral son para fundar un **carácter**. Consiste éste en la facilidad para obrar por las máximas"⁹⁰. No deja de traslucir esta cita, principalmente en su segundo párrafo, una visión diferente y unos objetivos política y educacionalmente opuestos a los que apuntamos al estudiar a Maquiavelo y a Hobbes.

Vamos a detenernos brevemente en el análisis de la concepción que Kant tiene del carácter en la educación y de su importancia para el campo moral (las máximas). Para Kant el carácter significa que "la persona deduce la regla de sus acciones a partir de sí misma y de la dignidad del género humano. El carácter es el principio, de vigencia universal en el hombre, de la utilización de los talentos y atributos de éste. Es, pues, el modo de ser de su voluntad, sea bueno o malo [...]. El hombre puede tener buen corazón y, sin embargo, carecer de carácter, ya que depende de los caprichos y no obra por máximas"⁹¹.

Kant, como posteriormente veremos en Russell⁹², comprende que no basta con la bondad⁹³, que no es suficiente la inteligencia o el conocimiento. El hombre que enarbola la

⁹⁰ I. Kant, *Pedagogía, ob. cit.*, p. 72.

⁹¹ *Ibídem*, p. 106.

⁹² *Infra*, capítulo 4: Educación del carácter.

⁹³ *Ibídem*, p. 105: "Es muy pernicioso pretender desarrollar el buen corazón antes que el buen carácter. Hay que considerar al primero como una menudencia en comparación con este último [...]; primero, formar un carácter; después, un buen carácter".

bandera de la veracidad⁹⁴, que tenga dignidad (respeto por sí mismo)⁹⁵ y actúe conforme a máximas, ha de poseer necesariamente un adecuado carácter, sin él, de poco valdrá su bondad, su inteligencia y su conocimiento.

Por último, y para concluir estas páginas sobre Kant, indicar que en su *Antropología* estudia más detenidamente la cuestión del carácter, que en este libro define como "aquella propiedad de la voluntad por virtud de la cual el sujeto se vincula a sí mismo a determinados principios prácticos que se ha prescrito inmutablemente por medio de su propia razón. Aunque estos principios puedan ser a veces falsos y defectuosos, el aspecto formal de querer, en general, obrar según principios firmes tiene en sí algo de estimable e incluso digno de admiración; como quiera que es también cosa rara"⁹⁶.

f. Mill

De todos los pensadores que estamos viendo en esta breve descripción de la unión que a lo largo de la historia ha habido entre la educación y la teoría política, posiblemente sea John Stuart Mill el que haya recibido una educación más singular y especial⁹⁷ que, sin lugar a dudas, marcaron de forma patente su pensamiento, vida y obra. De hecho, en el primer párrafo de su *Autobiography*, al exponer el motivo que le condujo a escribirla y publicarla, nos dice: "he pensado que en una época en que la educación y su perfeccionamiento son tema de más estudio, si bien no más profundo, que en cualquier otro período de la

⁹⁴ *Ibídem*, p. 75: "La veracidad es otro rasgo principal en la fundación del carácter de un niño. Es lo básico y esencial de un carácter. El hombre que miente, apenas tiene carácter alguno".

⁹⁵ Tristemente es ésta una cualidad que ha perdido hoy todo tipo de reconocimiento. Kant habla de ella al referirse a los deberes para con uno mismo, consistentes en que "el hombre tenga en su interior una cierta dignidad que le ennoblezca ante todas las criaturas, siendo su deber no desmentir esta dignidad de la humanidad en su propia persona [...]. Consiste el deber hacía sí mismo en conservar en su propia persona la dignidad humana". *Ibídem*, p. 82-83. Este punto se debe conectar con *Infra*, epígrafe 2.4.1: "La idea de «respeto a sí mismo» como condición necesaria."

⁹⁶ I. Kant, *Antropología... ob. cit.*, p. 238. Respecto al estudio que Kant hace del carácter en esta obra ver p. 229-293.

⁹⁷ Baste leer, para verificar este hecho, las primeras páginas de su autobiografía donde Mill nos señala cómo a sus tres años comenzó a aprender griego, con ocho años ya había leído a Herodoto, Sócrates, Jenofonte, Platón, Diógenes Laercio y Luciano, además de iniciar sus estudios de latín y aritmética, y encargarse de la enseñanza de sus hermanos y hermanas. La educación de Mill fue el resultado de la concienzuda labor de su padre, James Mill y de las influencias que sobre éste tuvo Jeremy Bentham. Ver John Stuart Mill, *Autobiografía*, Madrid, Alianza, 1986.

historia de Inglaterra, puede ser útil el dejar constancia de un proceso educativo que fue poco común y notable, y que, cualesquiera sean las otras consecuencias a que dio lugar, es prueba de que en esos primeros años de vida que son prácticamente despreciados por los sistemas comunes de instrucción puede enseñarse, y enseñarse bien, mucho más de lo que generalmente se supone. También, me ha parecido que, en un tiempo transicional como el nuestro, en que tanto varían las opiniones, puede haber algún interés y beneficio en anotar las fases sucesivas de una mente que estuvo siempre predispuesta a desarrollarse, lista para aprender y rectificar partiendo de sus propias reflexiones y de las ajenas. Pero un motivo que tiene para mí mucho más peso que ningún otro es el de reconocer todo lo que mi desarrollo intelectual y moral debe a otras personas, algunas de ellas de reconocida eminencia, otras menos conocidas de lo que merecen"⁹⁸. Educación, inteligencia y moral son algunas de las cuestiones que aparecen claramente en esta primera página que nos relata la vida de uno de los principales defensores de la libertad por antonomasia.

Vamos a tratar de explicar de manera muy breve las relaciones que se dan, en el pensamiento de Mill, entre sus concepciones sobre la educación, el progreso, la moral, el individuo y la libertad"⁹⁹.

Mill, como todo autor moderno, creía firmemente en la idea de progreso. Para él, como para muchos otros autores de la época, el progreso deriva no de los cambios bruscos, revolucionarios sino de los avances lentos, profundos, "en la historia los efectos rápidos resultan generalmente superficiales. Las causas que profundizan hasta la raíz de acontecimientos futuros, producen las partes más serias de su efectos solamente despacio"¹⁰⁰.

Para Mill la educación será un factor determinante en el progreso de la sociedad y en el desarrollo del individuo, concibiendo la educación tanto desde el punto de vista

⁹⁸ *Ibídem*, p. 31-32.

⁹⁹ Ver sobre estas conexiones Peter F. Carbone: "John Stuart Mill on Freedom, Education, and Social Reform" en The Journal of Educational Thought, vol. 17, n° 1, abril 1983, p. 3-10.

¹⁰⁰ Ver John Stuart Mill, *Capítulos sobre el socialismo*, Barcelona, Orbis, 1985, p. 211. De forma más clara, en esta misma obra, señala Mill cómo "el principio que anima a demasiados socialistas revolucionarios es el odio; un aborrecimiento muy excusable de los males existentes, que se desahogaría poniendo fin al sistema presente a toda costa, incluso de aquellos que sufren a causa suya, con la esperanza de que del caos surja un cosmos mejor, y con la impaciencia de la desesperación respecto a algún avance más gradual. Desconocen que el caos es la posición más auténticamente desfavorable para ponerse en marcha hacia la construcción del cosmos" (p. 273).

intelectual como desde el punto de vista moral¹⁰¹. Esta forma concreta que tenía Mill de ver la educación tiene claras influencias de diversos autores por él admirados. Así, conviene tener presente en esta materia, por un lado, el gran interés que la obra de Platón despertaba tanto en Mill como en su padre, por otro, no hay que olvidar las influencias que W. von Humboldt ejerció sobre Mill. No es de extrañar que en esta materia tanto Humboldt como el suizo Pestalozzi tuvieran gran influencia en la forma que tenía Mill de entender la educación¹⁰².

Pero consideramos que junto a los autores señalados, hay otro foco de influencia bastante importante en la forma que Mill tiene de relacionar la educación, la moral, el individuo y la libertad. Nos referimos en concreto a las concepciones humanistas del renacimiento¹⁰³ en las que, como ya apuntamos, el individuo se ve, por primera vez, como el actor de su propia vida.

Para comprender en profundidad la forma que tenía Mill de ver la educación, el progreso y la libertad del individuo es fundamental tener bien presente el papel que en todo su pensamiento juega su concepción de la moral utilitarista. En su obra *Utilitarismo*, Mill explica su interpretación sobre la moral utilitarista dándole un enfoque bastante diferente al que mantenían Bentham o su padre. Para Mill "en la norma aérea de

¹⁰¹ En este sentido P. Schwartz señala cómo "Mill pensaba que la nueva sociedad no podría llegar hasta que se hubiera producido una verdadera revolución moral". Ver P. Schwartz, *La "nueva economía política" de J. S. Mill*, Madrid, 1968, p. 305.

G. Sabine ve como la moral utilitarista de Mill "abandonó el egoísmo, supuso que el bienestar social concierne a todos los hombres de buena voluntad y consideró la libertad, la integridad, el respeto a la persona y la distinción personal como bienes intrínsecos a parte de su contribución a la felicidad". Ver G. Sabine, *ob. cit.*, p. 514.

¹⁰² W. von Humboldt desde su puesto de director de la Sección de Cultura e Instrucción Pública del Ministerio del Interior alemán en 1809, defendió y propugnó el sistema educativo de Pestalozzi que, por aquel entonces, se estaba difundiendo por toda Europa. Johann Pestalozzi (1746-1827) fue un teórico suizo que vino a revolucionar el campo de la enseñanza, buscó mejorar por medio de la educación la calamitosa situación de las masas en su país (idea que Mill comparte y asume plenamente). Acabó con la ruda y cruel disciplina, creando lo que se ha dado en llamar las "escuelas felices". Estableció centros con este sistema en Stanz (1798), Burgdorf (1799) y para preparar a maestros que enseñaran su sistema, creó un centro en Yverdon (1815). Pestalozzi en toda esta materia tuvo grandes influencias del *Emilio* de Rousseau quien, por lo demás, como por todos es sabido, consideraba a la *República* de Platón como la obra más grande jamás escrita en materia de educación.

¹⁰³ Que sin duda también tuvieron trascendencia sobre Rousseau y Humboldt. No en vano, a este último se le considera como uno de los principales baluartes del progreso de la enseñanza humanista en la Alemania de principios del siglo XIX.

Jesús de Nazaret, leemos todo el espíritu de la ética utilitarista: «Haz como querrías que hicieran contigo y ama a tu prójimo como a ti mismo». En esto consiste el ideal de perfección de la moral utilitarista [...] establecer en la mente de cada individuo una asociación indisoluble entre su propia felicidad y el bien de todos"¹⁰⁴. En esta forma de concebir la moral se pueden detectar en Mill claras influencias de Goethe y de Carlyle, entre otros autores"¹⁰⁵.

En general, la ética de Mill fue importante para la nueva forma de entender la moral utilitarista, ya que ésta "abandonó el egoísmo, supuso que el bienestar social concierne a todos los hombres de buena voluntad y consideró la libertad, la integridad, el respeto a la persona y la distinción personal como bienes intrínsecos aparte de su contribución a la felicidad. Convicciones morales de este tipo fundan toda la concepción de una sociedad liberal de Mill"¹⁰⁶.

Debemos tener presente, dentro de esta cuestión que estamos estudiando sobre las interrelaciones existentes que Mill observa entre el progreso de la sociedad, la educación, la libertad y la moral, como Mill -siguiendo a Comte- veía que los fenómenos sociales no podían estudiarse por separado, puesto que resultaba claro que cada fenómeno social correspondía a la condición total de la sociedad. Mill con sus obras *Principios de economía política y Lógica* abrazó la idea de Comte del consensus de los actos sociales"¹⁰⁷. Así, el filósofo inglés observa que no tiene sentido estudiar o analizar el progreso de la sociedad, sin tener presente la necesidad inherente de la educación moral e intelectual de la misma. Además, y bastante relacionado con esta materia de los progresos sociales y los análisis conjuntos o interrelacionados de los distintas variables relevantes de la sociedad (educación, progreso, libertad, moral), considera a las generaciones como las auténticas unidades del análisis histórico. Para él, "los períodos que marcan con mayor distinción los cambios sucesivos son los intervalos de un generación, durante la cual un nuevo equipo de seres humanos han sido educados, se han desarrollado desde la infancia y han tomado posesión de la sociedad"¹⁰⁸.

¹⁰⁴ Ver J. Stuart Mill, *Utilitarismo*, Madrid, Aguilar, 1962, p. 46.

¹⁰⁵ Ver la obra de Carlyle, *Sartor Resartus*, Libro II, Cap. IX: "El eterno sí" en el que llega a la conclusión de que "es sólo aceptando la renuncia cuando, hablando con propiedad, puede decirse que empieza la vida".

¹⁰⁶ Ver G. Sabine, *ob. cit.*, p. 514.

¹⁰⁷ Ver I.W. Mueller, *John Stuart Mill and French Thought*, ed. Urbana, 1956, p. 105.

¹⁰⁸ Ver J. Stuart Mill, *System of Logic*, London, 1967, L. VI, p. 596. Julián Marías, *El método histórico de las generaciones*, Madrid, 1967, Cap. II, p. 35 ss, señala que "Mill es uno de los primeros que siguiendo a Comte, se refiere a las generaciones como las unidades del análisis histórico".

De esta forma podemos observar como en Mill se dan dos coordenadas importantes a la hora de desarrollar el análisis sobre los fenómenos y progresos sociales. La primera coordenada afecta a la forma global de concebir el análisis social, parte Mill de las interrelaciones que se producen entre las manifestaciones o distintos fenómenos sociales (no se puede ver o analizar por un lado la educación, por el otro la moral, más allá al individuo y, por último, la libertad). La segunda coordenada está referida al sujeto activo del análisis social, es decir, la generación como unidad principal del análisis histórico.

Mill, a pesar de estar muy sensibilizado por la educación, no dedicó ninguna obra en concreto al desarrollo de esta materia¹⁰⁹. En este punto difiere de Locke, Rousseau, Kant, Nietzsche o Russell, siendo éste último quien se mostró más prolijo y activo al publicar dos libros sobre educación, dedicar algún capítulo en bastantes de sus libros, escribir decenas de artículos, e incluso fundar su propia escuela experimental. Para hacerse una idea del pensamiento educacional de Mill hay que rastrear, como ya hemos visto, las diferentes partes de su obra. Al final de su *On Liberty* dedica algunas páginas al tema de la educación, dándonos algunas claves para poder comprender su pensamiento sobre la educación y sus conexiones con la política. Para Mill, "la educación peculiar de un ciudadano, la parte práctica de la educación política de un pueblo libre, les saca de los estrechos límites del egoísmo personal y de familia y les acostumbra a la comprensión de los intereses generales y al manejo de los negocios de todos, habituándoles a obrar por motivos públicos o semipúblicos, y a guiar su conducta hacia fines que les unan en vez de aislarles unos de otros. Sin estos hábitos y poderes no puede funcionar ni conservarse una Constitución libre"¹¹⁰. En pocas líneas, Mill nos vuelve a señalar la importancia real que la educación tiene dentro del funcionamiento de la vida política. Para el autor de *On Liberty*, el ciudadano libre no es cualquier ciudadano, retoma el espíritu propio del mundo griego respecto al interés por la *res pública*, aunque desde una perspectiva de libertad individual desconocida en la tierra helena. Remarca, al igual que Platón, Locke, Rousseau, Kant, Nietzsche o Russell, la trascendencia pública y política de los hábitos, que proporcionan el desarrollo efectivo, no quimérico, de cualquier teoría política. De ahí, una vez más, se pone de manifiesto la importancia de la educación como pieza motor en el pensamiento político y en el

¹⁰⁹ Únicamente podríamos referirnos al discurso inaugural que como rector de la universidad de St. Andrews pronunció en 1867, en el que expone a lo largo de 66 páginas las relaciones entre la educación liberal y la universidad. Ver John Stuart Mill, *Inaugural Address Delivered to the University of St. Andrews*, London, 2 ed., Longmans, 1867. Mas accesible se encuentra en F.A. Cavenagh, *James and John Stuart Mill on education*, Nueva York, Harper, 1969, p. 132-198.

¹¹⁰ John Stuart Mill, *Sobre la libertad*, Madrid, Alianza, 1988, p. 199.

paso de éste hacia la realidad. Así, no se puede concebir en Mill las concepciones sobre la libertad y sobre la democracia sin atender al papel que la educación debe tener en el desarrollo efectivo de las mismas¹¹¹. En Russell encontraremos esta misma idea¹¹².

Respecto al papel del Estado en la educación, Mill comparte la independencia y la libertad experimental que ya vimos en Kant y que se desarrollará de forma más extensa en Russell, quien en materia de educación toma bastantes ideas del pensamiento de Mill. El autor de *Sobre la libertad* no deja lugar a dudas cuando manifiesta que "me opondré tanto como el que más a que toda o una gran parte de la educación del pueblo se ponga en manos del Estado. Todo cuanto se ha dicho sobre la importancia de la individualidad del carácter y la diversidad de opiniones y conductas, implica una diversidad de educación de la misma indecible importancia. Una educación general del Estado es una mera invención para moldear al pueblo haciendo a todos exactamente iguales; y como el molde en el cual se les funde es el que satisface al poder dominante en el Gobierno [...], establece un despotismo de espíritu [...]. Una educación establecida y dirigida por el Estado sólo podría, en todo caso, existir, como uno de tantos experimentos, entre otros muchos"¹¹³. Nuevamente, en este punto, Russell seguirá a su padrino¹¹⁴.

g. Nietzsche

Otro pensador importante para la comprensión de nuestro mundo contemporáneo que dedicó parte de su obra a la educación, principalmente en su juventud, es Nietzsche. Como el resto de pensadores que hemos visto, destaca la relevancia de la materia que estamos estudiando¹¹⁵. Sin embargo, dentro de las conexiones

¹¹¹ Ver F.W. Garforth, *Educative Democracy. John Stuart Mill on Education in Society*, Oxford University Press, 1980.

¹¹² *Infra*, capítulo 5: "La educación para la libertad".

¹¹³ John Stuart Mill, *Sobre la libertad*, *ob. cit.*, p. 194.

¹¹⁴ *Infra*, capítulo 6: "Beacon Hill School".

¹¹⁵ Al dirigirse a sus oyentes lo hace en los siguientes términos: "El tema sobre el cual están ustedes dispuestos a meditar junto conmigo es tan grave e importante y, en cierto sentido, tan inquietante que yo también, como ustedes, iría a escuchar la palabra de cualquiera que prometiese enseñar algo al respecto". Ver F. Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets, 1980, p. 371.

Tras décadas de silencio se está volviendo a escribir sobre la educación en Nietzsche, tanto en artículos: Haim Gordon: "Nietzsche's Zaratrusta as educator" en *Journal of Philosophy of Education* (en adelante *JPE*), 14 (2), 1980, p. 181-192; Keith Jenkins: "The dogma of Nietzsche's Zaratrusta" en *JPE*, 16(2), 1982, p. 251-254; David Cooper: "On reading Nietzsche on education" en *JPE*, 17 (1), 1983, p. 119-126; Jacob Golomb: "Nietzsche's early educational thought" en

entre el mundo de la educación y el de la política, es su pensamiento, como seguidamente veremos, uno de los más polémicos y a su vez sugerentes de los aquí analizados, tanto por su particular crítica a la Ilustración como por su contundente rechazo del mundo moderno.

Siendo profesor de Basilea en 1872, el joven Nietzsche pronunciará unas conferencias *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*¹¹⁶, por encargo de la "Sociedad Académica". Con claras influencias de Jacob Burckhardt, oyente excepcional de las conferencias, Nietzsche dirigirá su foco de atención a las relaciones entre la cultura y el Estado. "En realidad -nos dice G. Colli-, las conferencias iban dirigidas a Burckhardt, quien estaba escuchando efectivamente: su tema central es la contraposición de Burckhardt entre cultura y Estado, la enemistad radical que existe entre esos dos poderes. Nietzsche traslada esa perspectiva histórica al presente, muestra que en esa lucha hoy el Estado está derrotando a la cultura, que la difusión de la instrucción, por un lado, y su debilitación y especialización, por otro, conducen fatalmente a una subordinación total de la cultura al Estado. Nietzsche parece proponer la esperanza de poder invertir esa tendencia"¹¹⁷.

Sin embargo, a pesar de las posibles influencias de Burckhardt, será Schopenhauer el autor que más determine a Nietzsche en esta materia. Tanto es así, que el personaje ficticio que protagoniza sus conferencias, un viejo filósofo, venerable, dominante y autoritario "trasparenta con claridad la imagen de Schopenhauer"¹¹⁸. No en vano, Schopenhauer tuvo una gran trascendencia sobre Nietzsche en materia educacional como demuestra su ensayo *Schopenhauer como Educador*¹¹⁹.

JPE, 19(1), 1985, p. 99-109; Eliahu Rosenow: "Nietzsche's educational dynamite" en Educational Theory, 39(4), 1989, p. 307-316 y; Aharon Aviram: "Nietzsche as Educator?" en JPE, 25(2), 1991, p. 219-235; como en libros: David Cooper, *Authenticity and Learning*, London, Routledge & Kegan Paul, 1983; Timothy F. Murphy, *Nietzsche as educator*, University Press of America, 1984; Jacob Golomb, *Nietzsche's Psychology of Power*, Jerusalem, Magnes Press, 1987 y; Gary Lemco, *Nietzsche as educator*, San Francisco, Mellen Research University Press, 1992.

¹¹⁶ Ver Friedrich Nietzsche, *Sobre el porvenir...*, *ob. cit.*

¹¹⁷ Ver Giorgio Colli, Introducción a *Sobre el porvenir...*, *ob. cit.*, p. 13.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 14. Las conferencias relatan el encuentro en un bello bosque alemán entre un viejo filósofo y su discípulo. Éste último expresa al maestro su desaliento ante la realidad educacional que amargamente vive. La conversación será, primeramente oída y, posteriormente interrumpida, por dos jóvenes estudiantes. El relato contiene, como tema de fondo, un agudo análisis que Nietzsche efectúa sobre la educación y la ilustración, tal y como él las concibe.

¹¹⁹ Ver F. Nietzsche, *Untimely Meditations* (trans. by Hollingdate), p. 126-194 (London, Cambridge University Press).

En *Sobre el porvenir...* parte Nietzsche de una amarga crítica de su tiempo, llamando la atención a aquellos pocos hombres que "no hayan sido arrastrados aún por el torbellino de nuestra vertiginosa época rodante y aún no experimenten un idolátrico deleite de arrojarse debajo de sus ruedas; es decir, a los hombres que aún no se hayan acostumbrado a valorar todas las cosas en términos de economía o pérdida de tiempo"¹²⁰.

De forma más concreta, y dentro del ámbito educacional, Nietzsche precisa dos tendencias que, en su tiempo, dominan aquel ámbito: "de un lado el impulso a una máxima ampliación de la ilustración, y del otro, el impulso a la *restricción y el debilitamiento de la misma*"¹²¹. Ninguna de las dos tendencias satisfacen el espíritu del joven filósofo alemán. La primera porque se ve sesgada por un corte prosaico y utilitario, en el que el dinero adquiere un papel teleológico: "Se establece como meta y finalidad de la ilustración, la utilidad, más exactamente, la ganancia, la máxima ganancia de dinero"¹²². En segundo lugar, porque "en algunos países está tan generalizado el temor de una tiranía religiosa y tan acentuado el miedo a las consecuencias de tal tiranía que todas las clases sociales acogen con avidez la ilustración y absorben precisamente aquellos elementos de la misma que suelen disolver los instintos religiosos"¹²³. Por último, advierte Nietzsche de la utilización que el Estado hace de la Ilustración para su propio beneficio.

Respecto de la restricción de la ilustración, Nietzsche se centra en la cuestión de la creciente *especialización* que está acabando con el hombre realmente ilustrado, "se llega hasta admirar esta estrecha especialización de nuestros eruditos y su progresiva desviación de la ilustración justa"¹²⁴.

Nietzsche, presagiando a Adorno y Horkheimer¹²⁵, advierte de los desvíos de la ilustración, de sus falsedades y peligros, y de la necesidad de rescatar la verdadera ilustración¹²⁶. Critica

¹²⁰ Ver F. Nietzsche, *Sobre el porvenir...*, ob. cit., p. 362. Más adelante criticará el utilitarismo que recorre su tiempo -y el nuestro- en el que se ha perdido el disfrute del momento, el goce del instante. Ver p. 382.

¹²¹ *Ibidem*, p. 369.

¹²² *Ibidem*, p. 385.

¹²³ *Ibidem*, p. 387.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 388. Sobre esta materia incidieron profusamente otros contemporáneos de Nietzsche como Giner de los Ríos. Posteriormente a ellos, podemos mencionar, entre otros, a Ortega y al propio Russell.

¹²⁵ Ver Adorno y Horkheimer, *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires, Sudamericana, trad. H.A. Murena, 1987.

¹²⁶ Nietzsche muestra la facilidad y amplitud del camino de la

la situación presente buscando ofrecer un nuevo impulso. En el relato literario que da cuerpo a las conferencias, el discípulo solitario y desalentado ante la realidad educacional de su tiempo pregunta al maestro: "¿qué esperanzas podría yo abrigar en la lucha contra esa inversión, en todas partes consumada, de todos los verdaderos afanes de la ilustración? ¿con qué bríos podría yo actuar como maestro individual, sabiendo como sé que toda semilla de verdadera ilustración, no bien plantada, sería aplastada por la implacable apisonadora de esta pseudoilustración? [...] Tienes razón en todo -contesta el maestro-, menos en tu desaliento. Te voy a decir algo que ha de servirte de consuelo"¹²⁷.

Comienza pues Nietzsche, a esbozar lo que él considera la auténtica ilustración a la luz del análisis de la pseudoilustración¹²⁸. Vimos que el primer paso es ser consciente de la realidad que la educación está viviendo, aunque ya advirtió Nietzsche que pocos hombres percibirían la diferencia entre la ilustración y la pseudoilustración¹²⁹. La ilustración

pseudoilustración y las dificultades y estrecheces que conlleva el camino de la verdadera ilustración. El viejo filósofo advierte a sus dos jóvenes oyentes: "están ahora en la encrucijada y saben dónde llevan los dos caminos. Tomando por uno, serán gratos a su época, la que nos les regateará las coronas y las palmas de la victoria; ingentes facciones les sostendrán, tanto delante como detrás de ustedes habrá multitudes que compartan su modo de pensar; y cuando el de adelante pronuncie una consigna, le responderá múltiple eco, como desde una columna cerrada. Aquí el deber primordial es luchar alineado y destruir a todos los que se resistan a alinearse. Por el otro camino, encontrarán ustedes a un número más exiguo de compañeros; es más arduo, intrincado y empinado; los que recorren el primer camino se burlarán de ustedes por avanzar más dificultosamente que ellos, tal vez también tratarán de atraerles a su propio camino. Y cuando alguna vez se crucen los dos caminos, ellos les maltratarán y les empujarán a un lado, o bien rehuirán el trato con ustedes y les condenarán al aislamiento". *Ibidem*, p. 439. En la misma línea, dos páginas más adelante, nos advierte de lo difícil que resulta aislarse del influjo de la pseudoilustración: "Y si, como le dije, creía salvarme huyendo del trajín multitudinario y del contacto directo con el espíritu de la época, incluso esta huida era una ilusión. Absorbemos constantemente esa atmósfera por incontables venas, y ninguna soledad es lo suficientemente solitaria y lejana para que aquélla no sepa alcanzarla con sus nieblas y nubes. Bajo forma de duda, de la ganancia, de la esperanza, de la virtud, bajo el más variado disfraz, nos rondan las imágenes de esa cultura".

¹²⁷ Ver F. Nietzsche, *Sobre el porvenir...*, ob. cit., p. 389.

¹²⁸ Apunta Nietzsche tres criterios para analizar la ilustración de los estudiantes: "su necesidad de filosofía, su instinto del arte y, por último, la antigüedad grecolatina como imperativo categórico por excelencia de toda cultura", *ibidem*, p. 450 ss.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 362 y 419. Nietzsche es bastante claro en esta diferenciación y advierte de la importancia de no dejarse confundir: "precisamente aquí hay que oír bien; precisamente aquí es necesario no dejarse impresionar por el efecto sonoro de las consignas de ilustración y mirarles a la cara a los que tan

verdadera no se da en el individuo de "las necesidades y los afanes; sabe sustraerse hábilmente al que pretende echar mano de ella como medio de lograr fines egoístas; y cuando uno cree tenerla en su poder, para usarla como medio de ganarse la vida y explotarla con miras a satisfacer sus necesidades, ella de pronto se escapa con paso silencioso y aire burlón.

Así pues, amigos míos, no confundáis esta ilustración, esta diosa etérea y refinada de pies delicados, con aquella sirvienta que si bien a veces ella también se llama «ilustración», no es sino la servidora y consejera intelectual de las necesidades de la vida, de la subsistencia y del apremio material. Toda **educación** que promete como premio un cargo o un medio de ganarse la vida no es educación para la ilustración tal como nosotros la entendemos, sino que se reduce a meras instrucciones para salvaguardar y proteger el sujeto en la lucha por la existencia"¹³⁰.

En el fondo, Nietzsche denuncia sin miramientos la profesionalización que va ahogando a la auténtica educación ilustrada y muestra claramente la incompatibilidad que existe entre una educación que tenga por objetivo principal la formación para una profesión, y una educación para la ilustración, que es un objetivo en sí mismo¹³¹. Nietzsche no

infatigablemente hablan de las necesidades de ilustración de su época. Entonces se experimentará un singular desengaño, el mismo que tantas veces hemos experimentado, mi buen amigo: esos vocingleros pregoneros de la necesidad de ilustración, cuando se les mira de cerca, se transforman de pronto en adversarios decididos, y aun fanáticos, de la verdadera ilustración, es decir, de aquella que sostiene la naturaleza aristocrática del espíritu; pues en el fondo entienden que les incumbe emancipar a las masas del imperio de los grandes individuos, aspiran a subvenir el orden más sagrado existente en el reino del intelecto: la servidumbre de la masa, su obediencia sumisa, su instinto de lealtad bajo el cetro del genio.

Me he acostumbrado hace tiempo a fijarme con cautela y reserva en todos los que preconizan con empeño la llamada «ilustración popular»[...]; nuestro objetivo no puede ser la ilustración de la masa sino la ilustración de individuos selectos, capacitados para obras grandes y duraderas [...]. Lo que se da en llamar ilustración popular puede lograrse por vía directa, por ejemplo mediante una enseñanza elemental general y obligatoria". Ver p. 413. En lo que hace referencia a la aristocracia de espíritu, que no de sangre (cómo la consideraba Homero) nos recuerda Nietzsche a Platón, máxime cuando habla de la diferenciación de educación entre las distintas naturalezas o espíritus, aunque bien es verdad que Platón no llegaba a los grados extremos de Nietzsche, a pesar de la desconfianza que del pueblo y de la democracia tenía el ateniense. Como ya vimos, en Locke se daba una concepción de la educación jerarquizada parecida a la idea platónica, sólo que el criterio de jerarquización en Locke no era la aristocracia de espíritu platónica sino la jerarquización clasista burguesa. Respecto a la idea de *masa*, encontramos en Nietzsche a un predecesor de Ortega.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 427 y 428.

¹³¹ En relación con este tema Nietzsche es rotundo, separa lo que es un

niega la necesidad y la importante labor de las escuelas profesionales, tan sólo quiere diferenciarlas de las escuelas superiores. Denuncia Nietzsche la unión en un mismo establecimiento de algo que para él es incompatible¹³². Por ello pretende dejar bien claro que un establecimiento profesional es un establecimiento diferente y con distintos objetivos a los de un establecimiento de enseñanza superior; para concluir con el amargo reconocimiento de que "¡No existen establecimientos que procuren la verdadera ilustración!¹³³. En el establecimiento educacional no hay sitio para aquel que persigue la verdadera ilustración. Ya vimos anteriormente cómo diferenciaba y describía Nietzsche los distintos caminos de los seguidores de la pseudoilustración y de los seguidores de la verdadera ilustración. Ahora se plantea el problema real que encuentran estos últimos en los establecimientos educacionales. "¿Qué habrá de significar el establecimiento educacional para unos y para otros, recorriendo tan diferentes caminos? Esa cohorte inmensa que por el primer camino se precipita hacia sus metas entiende por tal un instituto que alinea y coordina y que elimina y separa todo lo que aspira a otras metas más elevadas y apartadas. Sabe, por cierto, hacer circular palabras pomposas para designar sus tendencias; hablan, por ejemplo, de «desarrollo integral de la personalidad libre dentro de firmes convicciones nacionales y humano-morales comunes» o bien definen su meta como «la fundación del Estado popular basado sobre la razón, la ilustración y la justicia».

Para el otro, más reducido grupo, el establecimiento educacional es muy otra cosa. Por un reducto de organización estricta quiere impedir que sea barrido y desbandado por esa cohorte, que los individuos que lo integran, al quedar prematuramente agotados, o bien distraídos, degenerados, destruidos, pierdan de vista su tarea noble y sublime. Estos individuos deben consumir su obra; tal es el sentido de su común instituto, obra ésta que debe quedar depurada, por decirlo así, de los vestigios de la subjetividad y elevada por encima de las mudanzas de los tiempos, como reflejo acrisolado del eterno e

establecimiento para formar a un médico de lo que es un establecimiento superior de enseñanza: "Nadie ha de creer que los establecimientos que lo estimulan y capacitan para esta lucha entran seriamente en consideración, en sentido alguno, como establecimientos superiores de enseñanza. Son instituidos para superar los apremios de la vida, ya prometan formar funcionarios, comerciantes, oficiales, mayoristas, agricultores, médicos o técnicos. Para tales institutos rigen, por supuesto, otras leyes y criterios que para la organización de un establecimiento superior de enseñanza; y lo que en éste es lícito, y aun absolutamente conveniente, será en aquéllos un grave error y desatino" (p. 428).

¹³² *Ibídem*, p. 430: "Yo no conozco más que una sola verdadera oposición: la que existe entre *establecimientos de la ilustración* y *establecimientos de las necesidades de la vida*; a la segunda clase pertenecen todos los institutos existentes, más estoy hablando de la primera".

¹³³ *Ibídem*, p. 429.

inmutable ser de las cosas"¹³⁴.

En este siglo, autores como Ortega y Gasset o Bertrand Russell buscan, al hablar de las finalidades de la universidad, compatibilizar ambos objetivos: el profesional y el académico, asumiendo -como una realidad inevitable- la función que tiene la universidad como formadora de profesionales pero luchando, sin mucho éxito, por que la universidad no degenerare solo en eso¹³⁵.

Nietzsche pretende recuperar la autoridad del *genio* como punto de referencia indispensable para descubrir la verdadera ilustración ante la excesiva autoridad y liberalidad en la opinión que todo el mundo ostenta¹³⁶. La acción del genio sobre los que le conocen, los que hablan con él, la describe Nietzsche de la siguiente forma: "Cuando converso con usted, muchas veces me siento elevado por encima de mí mismo y su valentía, sus esperanzas, me enardecen hasta el punto de que me olvido de mí mismo. Luego, un momento más frío, algún viento recio de realidad, me arranca de esta exaltación, y ya no veo más que el profundo abismo abierto entre nosotros dos, que usted me hizo franquear como en sueños. Entonces, lo que usted llama ilustración me cuelga del cuerpo como un traje demasiado holgado o me oprime el pecho, armadura que me aplasta, espada que no tengo las fuerzas suficientes para blandir [...] Usted nos ha hablado con insistencia del genio, de su solitaria y ardua peregrinación por el mundo; como si el mundo siempre produjese tan sólo los contrastes extremos, de un lado la masa obtusa y aletargada, vegetando guiada por instintos, y del otro, a una distancia inconmensurable de ella, los grandes individuos contemplativos, capacitados para realizaciones eternas"¹³⁷.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 440.

¹³⁵ Ver José Ortega y Gasset, *La misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992 y Bertrand Russell, *On education*, London, Unwin Paperbacks, 1989.

¹³⁶ "La verdadera educación concentrará su máximo esfuerzo, precisamente, en la tarea de reprimir la ridícula pretensión de opinar por cuenta propia y de acostumbrar al joven a una subordinación estricta bajo el cetro del genio". Ver F. Nietzsche, *Sobre el porvenir...*, *ob. cit.*, p. 398.

¹³⁷ *Ibidem*, p. 434. En las cinco conferencias, en lo que se refiere a la cuestión del genio, tan importante en Nietzsche, no podemos dejar de apreciar la influencia que el movimiento romántico alemán ejerció sobre él. La soledad, la contemplación, la muchedumbre (Nietzsche es el primero que la llama masa), el falso progreso, lo eterno.

A finales del siglo XVIII y a lo largo del S. XIX se produjo una prolija literatura sobre la figura del genio. Ver I. Kant, *Crítica del Juicio*, México, Editorial Nacional, 1975, epígrafes 46-50. Esta obra que apareció en 1790 es fundamental en la historia de la estética. "En el siglo XVIII existen dos grandes corrientes del pensamiento estético, claramente opuestas y diferenciadas. Por una parte, el intelectualismo de Leibniz y de Baumgarten, y por otra, el sensualismo de Burke: los primeros creen que la belleza es el resultado de una operación ante todo intelectual, mientras que los segundos la consideran un sentimiento de placer o displacer. La estética de Kant sería un

El centro motor por el que la verdadera ilustración debe comenzar es el colegio¹³⁸, y dentro del colegio es el estudio de la lengua¹³⁹ vernácula "de donde arranca la verdadera ilustración"¹⁴⁰. Nietzsche hace un llamamiento a la verdadera ilustración a través de la "obediencia y habituación"¹⁴¹. La influencia del mundo griego comienza a hacerse evidente en la concepción que Nietzsche tiene de la auténtica ilustración, "allí donde se despierta poco a poco el sentimiento capaz de discernir entre la forma y la barbarie se abren por vez primera alas que transportan hacia la verdadera y única patria de la ilustración, la antigüedad griega"¹⁴². Sin embargo, ésta no tiene

ensayo de reconciliación entre ambas corrientes" Ver Antoni Marí, *Euforió. Espiritu y naturaleza del genio*, Madrid, Tecnos, 1989, p. 88-89.

Friedrich Schiller entre 1789 y 1794 se dedicará en profundidad al estudio de la filosofía y de la estética en Kant. Su teoría del genio la podemos encontrar principalmente en *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* (Cartas al duque de Holstein Augustenburg sobre la educación estética del hombre), 1795, y *Über naive und sentimentalische Dichtung* (De la poesía ingenua y sentimental), 1795-96. Friedrich Schelling expondrá su teoría del genio en *Philosophische Briefen über Dogmatismus und Kritizismus* (Cartas filosóficas sobre el dogmatismo y el criticismo) 1796 y *System des transzendentalen Idealismus* (Sistema del idealismo trascendental), 1800.

Sin embargo, será curiosamente Diderot -bajo las influencias de las *Rélexions critiques sur la poésie et la peinture* del abbé Dubos, *Les beaux arts réduits a un même principe* de Batteux y *L'esprit* y *L'homme* de Helvetius- quien, en pleno auge del movimiento ilustrado y del siglo de la Razón, percibirá la existencia real de la persona y las cualidades del genio. Ver *Encyclopédie*, vol. V (1755) y dentro de ésta sus artículos *Eclectisme* y *Encyclopédie*; ver también su fragmento *Sur le génie* en las *Oeuvres complètes* de Assézat-Tourneux.

En general ver Antoni Marí, *Euforió. Espiritu y naturaleza del genio*, Madrid, Tecnos, 1989.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 393. También p. 446: "Partiendo del colegio, afirmó usted que este instituto tenía una significación extraordinaria; señaló que su objetivo de educación da la pauta para todos los demás establecimientos docentes, que todos ellos se resisten de los extravíos de la tendencia de aquél, y que tal significación, como centro motor, ya no puede ser reivindicada ahora por la universidad misma, que dada su actual estructura debe considerarse, por lo menos en un aspecto importante, como mero desarrollo ulterior de la tendencia del colegio".

¹³⁹ En distintas partes de sus conferencias Nietzsche critica, de forma agria, el periodismo alemán y su negativa influencia sobre la educación y sobre la lengua. Ver p. 394, 399, 401, 410 y 423.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 401-402.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 402: "Echamos de ver aquí las consecuencias fatales de nuestro colegio: por su incapacidad para inculcar la ilustración justa, austera, que es esencialmente obediencia y habituación". Ver también p. 410.

¹⁴² *Ibidem*, p. 403. En esta misma página y de manera, si cabe, más expresiva, Nietzsche ve como por medio de Goethe, Schiller, Lessing y Winckelmann podemos acercarnos "nosotros también hacia la tierra anhelada:

cabida en los establecimientos educacionales debido, principalmente, a la falta de ilustración de los profesores, de quienes dependen la ilustración de los alumnos. Así, advierte a los estudiantes con las siguientes palabras: "No, la Venus de Milo no tiene nada que ver con vosotros; pero tampoco con vuestros maestros -y tal es la calamidad, tal es el secreto del colegio ahora. ¡Quién va a conducirnos a la patria de la ilustración, ya que vuestros guías son ciegos, y encima se hacen pasar por videntes! ¿Cuál de vosotros va adquirir una noción cabal de la santa seriedad del arte, ya que deliberadamente se os acostumbra a balbucear por vuestra cuenta, cuando se os debiera enseñar a hablar; a estetizar por vuestra cuenta, cuando se os debiera obligar a escuchar la voz de los grandes pensadores? ¡todo esto con el resultado de que permanecéis para siempre ajenos a la antigüedad clásica y os convertís en servidores del día!"¹⁴³. Pero aun cuando la cuestión de los profesores es para Nietzsche una reivindicación importante dentro del mundo de la educación¹⁴⁴, su objetivo principal es la educación del *espíritu*¹⁴⁵; nuevamente surgen las claras influencias del mundo clásico. Sin embargo, Nietzsche dará a esta idea un profundo corte nacionalista: "una verdadera renovación y purificación del colegio presupone una profunda y portentosa renovación y purificación del espíritu alemán. Es muy misterioso y difícil de captar el lazo que, en efecto, una la más íntima esencia alemana con el genio helénico. Mas mientras la más noble necesidad del auténtico espíritu alemán no busque la mano de este genio helénico como para hallar un apoyo firme en plena corriente de la barbarie; mientras de este espíritu alemán no brote un ardiente anhelo de lo griego; mientras el arduamente conquistado abismo de la patria griega con el que

Grecia". También a través de Friedrich August Wolf quien "inculcó al colegio el espíritu clásico que proveniente de Grecia y Roma impregnaba a esos hombres; gracias a su audaz iniciativa se logro establecer una nueva concepción del Colegio, el que en lo sucesivo no debía limitarse a cultivar las ciencias, sino que había de ser el templo propiamente dicho de toda ilustración superior y noble" (p. 405).

¹⁴³ F. Nietzsche, *Sobre el porvenir...*, ob. cit., p. 404. Más adelante vuelve a insistir sobre esta misma idea: "no se ha logrado lo más importante: ungir a los maestros mismos de este espíritu nuevo, de modo que desde entonces el objetivo del colegio ha vuelto a desviarse considerablemente de esa ilustración humanista postulada por Wolf" (p. 405).

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 411: "Hay ahora casi por doquier un número tan excesivo de establecimientos superiores de enseñanza que de continuo se necesitan para ellos muchísimos más maestros de los que puede producir la naturaleza de un pueblo, por bien dotado que esté; así es que en estos establecimientos hay un exceso de maestros no cualificados". En la siguiente página ve que "la mayoría de los maestros se sienten justificados frente a estos establecimientos, porque sus talentos están en cierta consonancia con el bajo vuelo y la pobreza espiritual de sus alumnos". Ver también p. 415 y 419.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 410, 425 y 426.

gozaron Schiller y Goethe no se convierta en lugar de peregrinación de los hombres mejores y más talentosos, el objetivo de la ilustración clásica del colegio quedará en el aire, y no podrá ser cuestión de censurar a los que quieren introducir en el colegio, siquiera en reducida escala, ciencia y erudición, con tal de tener ante sí un objetivo efectivo, fijo y, con todo, ideal y salvar a sus alumnos de las seducciones de esa rutilante quimera que hoy día se hace bautizar con los nombres de «cultura» e «ilustración»¹⁴⁶.

A lo largo de sus conferencias fluye en Nietzsche una amarga crítica de su tiempo¹⁴⁷ y la falsa ilustración que en él se desarrolla. Esta denuncia global se centra en el sistema educacional, en los alumnos, en los profesores. Reivindica el joven filósofo alemán una renovación que se centre fundamentalmente en el espíritu, clamando por una recuperación del mundo griego, cuna de la auténtica ilustración, y su espíritu a través de los grandes clásicos alemanes, cuya esencia es desconocida para la pseudoilustración¹⁴⁸.

Nietzsche rechaza frontalmente la masificación que de los

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 407-408.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 437: "el actual estado de cosas es francamente ruin y vergonzoso".

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 402. Más adelante, criticará Nietzsche cómo utiliza la falsa ilustración, frívolamente, a los representantes de la auténtica ilustración: "¡Ah, acabo de oír la ilustración de nuestros tiempos: ¡todo son «cosas sobreentendidas»! Vienen al mundo así no más, ¿verdad, hijitos inocentones?: ¡os los trae la cigüeña! ¡Quién va a hablar de comadronas! Pues escuchad, queridos, lo que os voy a decir, que mucha falta os hace. ¿Es para enorgulleceros que todos esos espíritus brillantes y nobles se hayan asfixiado, gastado y extinguido prematuramente por culpa de vosotros, de vuestra barbarie? ¿Es para recordar sin vergüenza a Lessing, que sucumbió a vuestra estupidez, luchando con vuestros ridículos zoquetes e ídolos, a causa de la miseria de vuestros teatros, de vuestros eruditos y vuestros teólogos, sin poder aventurar ni una sola vez ese vuelo eterno al que estaba destinado? ¿Y qué sentís al evocar a Winckelmann, quien con tal de librar sus ojos de la vista de vuestras tonterías grotescas mendigó la ayuda de los jesuitas y cuya vergonzosa conversión es una vergüenza para vosotros y siempre será como un estigma imborrable que lleváis en la frente? ¿Cómo podéis pronunciar hasta el nombre de Schiller sin ruborizaros? ¡Mirad su retrato! Esos ojos brillantes que os ignoran con desprecio, esas mejillas hécticas, ¿no os dicen nada? He aquí un magnífico y divino juguete que se rompió por culpa vuestra. Y si borráis la amistad con Goethe de esa vida melancólicamente precipitada, implacablemente acosada, por vosotros esta vida se hubiera apagado más prematuramente. No habéis contribuido a ninguno de nuestros grandes genios ¿y ahora pretendéis establecer el dogma de que a ninguno ha de ayudarse? Pero si para cada uno de ellos habéis sido esa «resistencia del mundo obtuso» que Goethe apostrofa en su epílogo a *La Campana*; para cada uno de ellos habéis sido los hoscos y embotados o los mezquinos y envidiosos, o bien los egoístas y maliciosos. Pese a vosotros crearon sus obras, contra vosotros dirigieron sus ataques y por culpa vuestra hallaron un fin prematuro, con su obra a medio hacer, quebrados o anonadados por la lucha" (p. 435-436).

establecimientos docentes propugna el Estado, enemigo de la verdadera ilustración. El exceso de establecimientos docentes y, por consiguiente, de maestros de enseñanza secundaria es para Nietzsche uno de los principales peligros para el logro de la verdadera ilustración, "el exceso de establecimientos docentes [...] de maestros de enseñanza secundaria [...]; este exceso proviene de una esfera hostil a la ilustración y que las consecuencias de este exceso redundan en exclusivo beneficio de la barbarie [...]; he aquí un fenómeno nuevo y ciertamente original: el Estado asume el papel de mistagogo de la cultura y, promoviendo sus propio fines, obliga a cada uno de sus servidores a presentarse ante él empuñando la antorcha de la ilustración general y oficial, en cuya luz inquieta han de reconocerlo a él mismo como meta suprema y premio de todos sus esfuerzos en materia de ilustración"¹⁴⁹. Nietzsche pone como ejemplo real de este Estado al Estado prusiano, que parece seguir la filosofía hegeliana, al subordinar la ilustración a sus propios fines y lo compara, criticándolo, con la auténtica ilustración que promovían las ciudades-estado griegas¹⁵⁰. Kant también criticó a un Estado de su tiempo (en concreto al austriaco) por causas similares. Russell criticará en general a cualquier Estado que no permita otras alternativas culturales y educacionales fuera de la suya.

Vemos pues que las críticas de Nietzsche se dirigen hacia el Estado y su protagonismo como guía de la ilustración, abandonándose a los auténticos guías: los grandes clásicos alemanes que beben de las fuentes de la antigüedad. El Estado busca la ilustración popular, mediante un aumento de los establecimientos de enseñanza secundaria y de sus profesores. Esto significa para Nietzsche el fin de la verdadera ilustración, a manos del Estado y de la masa¹⁵¹. Para Nietzsche, como para Platón, se impone la aristocracia del espíritu, la selección de los mejores. Esto, evidentemente, no casaba con la democratización que paulatinamente se desarrollaba a la luz del pensamiento ilustrado. Por lo demás, Nietzsche critica no sólo que se pierda la autoridad de los verdaderos maestros sino que ésta la asuma el Estado.

¹⁴⁹ Ver F. Nietzsche, *Sobre el porvenir...*, ob. cit., p. 420-421.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 422.

¹⁵¹ *Ibidem*, p. 423: "¿Para qué necesita el Estado ese exceso de establecimientos y profesores de enseñanza secundaria? ¿a qué esa ilustración popular, ese esclarecimiento del pueblo en gran escala? Porque se odia al auténtico espíritu alemán; porque se teme a la naturaleza aristocrática de la verdadera ilustración; porque inculcando en el montón la pretensión de ilustración se quiere conseguir que los grandes individuos opten por el destierro espontáneo; porque se pretende sustraerse a la autoridad severa y dura de los grandes guías haciéndoles creer a las masas que encontrarán por sí mismas el camino... ¡bajo la tutela del Estado! ¡He aquí un fenómeno nuevo! ¡El Estado como norte de la ilustración!".

Las influencias del movimiento romántico en el pensamiento educacional de Nietzsche se manifiestan en su defensa del individuo frente a la masa y al Estado, en su gusto por la soledad, en la reverencia por lo clásico y el rechazo de la modernidad (tanto del estado moderno como del hombre moderno), en la valoración del espíritu, de lo eterno e inmutable y en el culto a la autoridad del genio¹⁵².

La educación ocupa, como estamos viendo, un lugar clave dentro del pensamiento de Nietzsche en lo que se refiere a la salvaguardia de la verdadera ilustración. Nietzsche, como antes hicieran Platón, Locke o Rousseau, percibe la importancia del poder de los *hábitos*, la fuerza del *ejemplo*, la necesidad de la *disciplina*. Estos elementos no son ajenos a la verdadera ilustración. Nietzsche es consciente de la dificultad presente para que la verdadera ilustración sobreviva al empuje brutal de la pseudoilustración pero, a pesar de ello, busca un último apoyo en la educación, tal y como él la concibe. Así, ante el avance de la pseudoilustración y sus fuertes tentaciones, ve que "sucumben ahora los mejores", pero recuerda que "no será, en definitiva, el grado de talento lo que decide si uno es o no accesible a tales voces, sino la altura y el grado de cierta sublimidad moral, el instinto del heroísmo, del sacrificio y, por último, la necesidad firme, hecha costumbre, inculcada por medio de una **educación** acertada, de ilustración; la cual, como ya dije, es esencialmente obediencia y habituación a la disciplina del genio"¹⁵³.

Aunque señalamos el papel relevante del colegio en lo que se refiere a la educación para la verdadera ilustración, no hemos realizado prácticamente mención alguna de la universidad, salvo la invasión del profesionalismo que ésta padece. No deja de resultar sorprendente la actualidad que poseen las críticas que hace Nietzsche, en 1872, al describir la realidad de la universidad alemana, desde la perspectiva educacional: "Permítanme, empero, que yo aplique a su independencia el criterio de esa misma ilustración y considere a su universidad exclusivamente en su aspecto de establecimiento educacional. El extranjero deseoso de conocer nuestro régimen universitario pregunta ante todo, resueltamente: «¿Cómo se vincula en vuestro país el estudiante con la Universidad?» Le contestamos: «Por el oído, como oyente». El extranjero queda sorprendido. «¿Únicamente por el oído?», inquiriere. «Así es», confirmamos, «únicamente por el oído». El estudiante universitario oye, escucha. Cuando habla, cuando mira, cuando cultiva la vida de relación o practica artes, en suma, cuando vive, es autónomo, vale decir, independiente del establecimiento educacional. Muy frecuentemente el estudiante universitario escribe mientras está escuchando. Esos son los dos momentos en que está unido a la universidad por el cordón umbilical. Puede escuchar lo que

¹⁵² *Ibidem*, p. 398, 426, 440 y 441.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 440.

guste, no está obligado a creer lo que oye, puede taparse los oídos si no quiere escuchar. Es éste el método de enseñanza «acromático».

En cuanto al profesor, les habla a estos estudiantes oyentes; lo demás que haga y piense está separado por un inmenso abismo de la percepción del estudiante. Con frecuencia, el profesor lee mientras está hablando. En general desea contar con el mayor número posible de tales oyentes; eventualmente se da por satisfecho con pocos, casi nunca con uno solo. Una boca que habla y muchos oídos, la mitad de ellos acompañados de manos que escriben: tal es el aparato universitario exterior, tal es el mecanismo educacional puesto en acción en la universidad"¹⁵⁴.

Nietzsche dirige sus críticas hacia el exceso de libertad y de independencia que promueve la pseudoilustración desarrollada en el colegio y en la universidad. En este sentido y desde una perspectiva educacional, Nietzsche reacciona frente al *Sapere Aude* kantiano¹⁵⁵ rechazándolo frontalmente, promoviendo, como ya hemos visto, la necesidad de la obediencia, la subordinación, la disciplina y la servidumbre como los presupuestos imprescindibles para una verdadera ilustración. En última instancia, Nietzsche está rechazando los presupuestos educativos de libertad y democracia que comenzaron a desarrollarse en su siglo bajo la ideología de la democracia liberal¹⁵⁶.

Con esta sucinta exposición sobre el pensamiento político-educacional de Nietzsche y del resto de pensadores políticos que hemos visto, creemos que queda suficientemente demostrado -no olvidemos que estamos justificando el tema de investigación- que la educación es y ha sido una materia más que relevante dentro del análisis teórico-político. Para ello hemos visto brevemente el pensamiento educacional de algunos de los principales teóricos de la política, extendiéndonos algo más en los últimos pensadores al ser más relevantes para la investigación que nos ocupa. La lista de autores que se puede añadir a los aquí estudiados, y que vendrían a fundamentar la tesis sostenida, no es en absoluto desdeñable. Por citar aquellos cuya conexión con

¹⁵⁴ F. Nietzsche, *Sobre el porvenir...*, ob. cit., p. 449.

¹⁵⁵ Ver VVAA, *¿Qué es la ilustración?*, Madrid, Tecnos, 1989, p. 17: Kant describe la ilustración como la "salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. ¡*Sapere Aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!, he aquí el lema de la ilustración".

¹⁵⁶ A. Aviram trata de demostrar lo contrario defendiendo la compatibilidad del pensamiento educacional de Nietzsche con la ideología de las democracias liberales. Ver A. Aviram: "Nietzsche as Educator?" en *Journal of Philosophy of Education*, 25(2), 1991, p. 219-235.

la educación ha sido más estrecha, tendríamos que mencionar a Tomas Moro, Erasmo, Montaigne, Helvecio, Herder, Condorcet, Diderot, Tocqueville, Bentham, los Webb, Bernard Shaw, H.G Wells, Krauser, W. Humboldt, Durkheim, Ortega y John Dewey, entre muchos otros.

Evidentemente cada uno de ellos mantiene perspectivas, concepciones y planteamientos distintos. Sin embargo, todos ellos coinciden -y este es el único punto que deseamos destacar- en que cualquier teoría política, cualquier análisis profundo que realmente quiera enlazar con la realidad, quiera ser efectivo, tiene que contemplar necesariamente el tema de la educación y no como mera referencia. Si la reflexión política tiene como finalidad organizar la vida humana en sociedad, la educación es un instrumento que no se puede pasar por alto. Así pues, la importancia intrínseca de la educación para la teoría y la práctica política, como he tratado de mostrar con la exposición histórica realizada, es el primer motivo que nos ha llevado a la elección del tema de investigación.

El segundo motivo es el estado actual de conexión existente entre la teoría política y la educación. Consideramos que dada la relevancia que tiene la educación, tal y como acabamos de ver en una gran número de importantes pensadores, no se le está prestando hoy la atención suficiente dentro de la teoría política. Continuamente se escribe sobre la libertad, la democracia, la igualdad, la justicia, el progreso o la racionalidad. Se presentan elaboradas teorías sobre estas materias claves de la teoría política. Pero, a pesar de su utilidad para conocer la realidad, no llegaremos a conectar con ésta hasta que no nos planteemos, profundamente, la necesidad de una educación para la libertad, de una educación para la democracia¹⁵⁷, de una educación para la igualdad y para la justicia, de una educación para el progreso y para la racionalidad.

1.1.2. *Russell, el último eslabón de una ilustre cadena*

Hasta aquí hemos expuesto los motivos que nos han llevado a inclinarnos por el estudio de las relaciones entre la teoría política y la educación. Sin embargo, debemos contestar a la siguiente pregunta: ¿Por qué Bertrand Russell?

Creemos que la contestación más completa a esta cuestión se obtendrá al concluir este trabajo de investigación. No obstante, consideramos conveniente apuntar algunas de las razones que nos han llevado al estudio de la educación y la política en la persona y obra de Bertrand Russell, abundando sobre los motivos

¹⁵⁷ "La educación democrática, lo admita o no, desea y necesita producir hombres y mujeres cuyos gestos, conocimientos y carácter apoyen un régimen democrático". Ver Allan Bloom, *El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza & Janes, 1989, p. 26-27.

que ya señalamos en la introducción.

Russell trabajó un campo muy amplio de saberes que incluye disciplinas tan diversas como las matemáticas, la filosofía, la teoría política, la educación, la historia, la religión, la geometría, las causas de la guerra y los medios para evitarla y las repercusiones de la tecnología en la sociedad; sin que con ello se agoten las distintas cuestiones que despertaron su interés¹⁵⁸. El pensamiento de Russell es más o menos conocido¹⁵⁹ en relación con la política, la religión, la filosofía o las matemáticas. Sin embargo, consideramos que a su pensamiento educacional y a la trascendencia política que éste tiene, no se le ha prestado excesiva atención. En España no existe ningún trabajo sobre esta cuestión. En el extranjero algo se ha trabajado sobre el pensamiento educacional de Russell, aunque como decíamos, es una de las parcelas menos investigadas de su obra¹⁶⁰. De las conexiones entre su pensamiento educacional y

¹⁵⁸ "Entre los filósofos de nuestro siglo, Bertrand Russell no ha tenido parangón al combinar el estudio de problemas propios de la filosofía con el interés, no sólo por las ciencias naturales y sociales, sino por los problemas educativos, de enseñanza primaria y superior, y de participación activa en la política. De hecho, fue principalmente a través de su actividad política, en la forma de propagandista moral y social, como consiguió la reconocida fama mundial de la que gozaría al final de su vida. Sin embargo, debe su lugar en la historia a su obra filosófica, y especialmente a los resultados de su juventud y primera madurez. También aquí su alcance fue excepcionalmente amplio. Con indudable acierto reconoció que su obra sobre lógica matemática era, con mucho, lo más valioso de su producción; pero veremos que también realizó importantes contribuciones a la filosofía de la lógica, concebida ésta en su más amplio sentido, a la teoría del conocimiento y a la ontología, a la cuestión acerca de lo que realmente hay. En todas estas materias, su obra ha ejercido una notable influencia sobre sus contemporáneos, desde el principio del presente siglo hasta nuestros días". Ver A.J. Ayer, *Russell*, Barcelona, Grijalbo, 1973, p. 9.

¹⁵⁹ Comparto plenamente la opinión del profesor Aranguren cuando en la introducción a *La conquista de la felicidad* de Russell nos dice: "Es curioso y notable hacer constar que, hasta hace relativamente pocos años, en España no se podía hablar seriamente de Bertrand Russell con casi nadie...". *Supra*, nota n° 27, último párrafo.

¹⁶⁰ Sobre un total de 286 trabajos de graduación (PH.D, ED.D y M.A.) localizados que versan sobre Bertrand Russell y su obra, tan sólo 13 (4,5%) tratan o están relacionados con su pensamiento educacional: 1) Duchemin, Roderic Clark. "Aspects of the Philosophies of John Dewey and Bertrand Russell and Their Relation to Education". PH.D. Ohio State University, 1953. 2) Harley, David Bruce. "The Russell School: Beacon Hill and the Constructive Uses of Freedom". PH.D. University of Toronto, 1980. 3) Jespersen, Shirley Dubber. "Bertrand Russell and Education in Citizenship". ED.D. University of Houston, 1985. 4) Kindare, Annie Dorothy. "Discipline and Freedom in Education, A comparison of Theories of John Dewey and Bertrand Russell". ED.D. University of Toronto, 1963. 5) Marsh, Robert Charles. "Bertrand Russell's Philosophy of Education". PH.D. Harvard University, 1951. 6) Mattai, Bansraj. "Bertrand Russell's Educational Thought: A Critique". PH.D. University of Southampton, 1979. 7) Salzman, Samuel. "A Comparison of the Educational Theories of John Dewey and Bertrand Russell".

político, tan sólo existen algunos artículos y breves partes de contados libros que iremos viendo a lo largo del trabajo de investigación.

Consideramos pues que nos encontramos ante una materia bastante poco trabajada y, en España, prácticamente desconocida. Ello, evidentemente, invita y justifica su investigación, sobre todo, si tenemos en consideración la talla intelectual y humana de una figura como Bertrand Russell.

Dentro de los múltiples atractivos que presenta el pensamiento de Bertrand Russell, llama poderosamente la atención, sobre todo en nuestro tiempo presente, la comprensión activa que tenía del conocimiento¹⁶¹. Esto le llevó irremisiblemente, como a tantos otros grandes pensadores, a tener en alta consideración la materia educacional.

Una lectura de su *Autobiography* nos desvela -al igual que ocurriera con su padrino John Stuart Mill- un sincero y profundo compromiso activo con la humanidad, con el conjunto de los hombres. Como a Mill, este compromiso no le impidió alzarse, a su vez, en defensor del individuo y de la libertad individual frente a la opresión de la mayoría. Pero tal vez sea el antidogmatismo la característica más llamativa del pensamiento de Russell. La autenticidad de su espíritu científico, su honestidad intelectual le impulsaban, en todo momento, a ser fiel, por encima de otras consideraciones, con la búsqueda y libre expresión de la verdad. Este propósito efectivo de coherencia le produjo lógicamente un sinfín de contrariedades en un mundo -incluido el académico- que no suele llevar la coherencia hasta sus últimas consecuencias. Por ello, como veremos¹⁶², la soledad será una compañera frecuente en su vida.

Russell abordará los distintos problemas de la educación

M.A. New York University, 1930. 8) Siskin, Sidney Sheffield. "The Skeptical Educator: Bertrand Russel's Educational Views in the Light of His Intellectual Development". PH.D. Cornell University, 1974. 9) Stander, Philip. "Bertrand Russel's Philosophy of Education". ED.D. Columbia University, 1968. 10) Taylor, Albert J. "Dewey and Russell as Educational Theorists: A Comparative Analysis". ED.D. State University of New Jersey, 1966. 11) Will, Frederick Ludwig. "A Study of Bertrand from the Point of View of Education". M.A. Ohio State University, 1931. 12) Wintz, Jr., Henry Lee. "Bertrand Russell's Present Theory of Knowledge and Its Implications for Education". ED.D. University of Southern California, 1963. 13) Woodhouse, Howard Robert. "The Concept of the Individual in Bertrand Russell's Educational Thought". PH.D. University of Toronto, 1980. Ver Carl Spadoni: "A checklist of theses and dissertations" en Russell, vol. 3-4, invierno 1984-85, p. 290-301, y la revisión y actualización de este artículo en Kenneth Blackwell: "Addenda to the cheklist of theses and dissertations on Bertrand Russell" en Russell, vol. 7, n° 2, invierno 1987-88, p. 162-65.

¹⁶¹ *Infra*, capítulo 3: "Educación en el conocimiento".

¹⁶² *Infra*, capítulo 4, apartado 4.

con dos características que difícilmente suelen ir unidas: claridad y profundidad. Ambas hacen de él un pensador sumamente atractivo para quien trata de comprender una materia tan confusa y a la vez tan trascendente como es la educación. Por lo demás, su estrecha relación con el Trinity College de Cambridge, sus largas estancias en universidades de China -Universidad Nacional de Pekín (1921)- y Estados Unidos -Universidades de Harvard, Chicago y California (1938), y en el College of the City of New York (1939-40)-, sus numerosas conferencias por las distintas universidades del planeta¹⁶³ y la creación de una escuela experimental propia, hacen de Russell una figura bastante autorizada y relevante como para ser escuchada a la hora de hablar sobre educación.

En su obra, por lo demás, queda reflejada la transformación sustancial que la educación ha experimentado en este siglo: el paso del preceptor o instructor casero al maestro de escuela, de la educación como un privilegio de la aristocracia a la educación general obligatoria, de la severa disciplina basada en el castigo corporal al respeto por el alumno, de la educación clásica a la educación moderna.

Por último debe destacarse la elogiosa cualidad del pensamiento y la vida de Bertrand Russell: no encajonarse dentro de ninguna corriente, doctrina o ideología¹⁶⁴, sin dejar de mostrar un profundo compromiso por el mundo que le rodea. En su obra podemos observar sus críticas y elogios al comunismo, al capitalismo -aquí los elogios son escasos-, al socialismo, al liberalismo, al individualismo y a la democracia. En Russell se da la admirable peculiaridad de combinar lo que en otros aparece como incompatible. Así, el racionalismo y el realismo que caracterizan su pensamiento se entremezclan con el espiritualismo e idealismo que descubrimos en su carácter.

¹⁶³ En abril de 1920, estuvo Russell en la Universidad de Barcelona dando un cursillo de conferencias en el Seminario de Filosofía. A ésta fue invitado por iniciativa de Eugenio d'Ors. Para conocer las opiniones de Russell sobre Barcelona, España y algunas cuestiones de interés de aquel tiempo (el pacifismo, la política inglesa, la cuestión irlandesa, etc), ver la entrevista que José Artis le hizo a Russell en casa de Eugenio d'Ors. Ver ABC, sección «El día gráfico»: "Un filósofo pacifista", 8 de abril de 1920, p. 9. De su viaje a Barcelona hace mención Russell en su *Autobiography*: "Para Pascuas me invitaron a dar una conferencia en la Universidad Catalana de Barcelona. Desde allí me fui a Mallorca, donde pasé una temporada en Soller". Ver B.R., *Autobiografía*, vol.II, p. 143. Para más información sobre la estancia de Russell en Barcelona, ver Jaime Nubiola: "Russell, Crexells, and d'Ors: Barcelona, 1920" en *Russell*, vol. 14, n° 2, p. 155-61.

¹⁶⁴ Whitehead describe a Russell como un diálogo socrático consigo mismo. Alan Wood, uno de sus principales biógrafos -junto con Ronald William Clark, Alfred Jules Ayer y Alan Ryan- ve a Russell como "un filósofo sin filosofía", aunque como el propio Wood indica, "podría afirmarse lo mismo diciendo que es un filósofo de todas las filosofías". Ver Alan Wood: "La filosofía de Russell: un sentido de su evolución" en B.R., *La evolución de mi pensamiento filosófico*, Madrid, Alianza, 1982, p. 275

Una corta retrospectiva de su vida y obra -tras el preceptivo epígrafe dedicado a las fuentes- nos pueden ayudar a percibir con mayor claridad las ideas hasta aquí expuestas.

1.2. Fuentes

Utilizaremos cuatro fuentes. La primera es la exposición que Russell hace de su pensamiento educacional en los dos libros que dedica específicamente a la materia: *On Education* (1926) y *Education and the Social Order* (1932). En *Principles of Social Reconstruction* (1915) no trata solamente el tema de la educación, pero dada la importancia que tiene el capítulo que dedica a la misma y la visión global de la educación que se da a lo largo de toda la obra, debemos incluirla en este primer grupo.

La segunda fuente la conforman los distintos capítulos que dedica a la educación en sus diferentes y numerosos libros entre 1896 y 1969. En este grupo tenemos las siguientes obras: *Political Ideals* (1917), *Mysticism and Logic* (1918), *Prospects of Industrial Civilization*¹⁶⁵ (1923) *Sceptical Essays* (1928), *In Praise of Idleness* (1935), *Unpopular Essays* (1950), *Portraits from Memory* (1956) y *Fact and Fiction* (1961). Aunque expresamente no son libros sobre educación, por su directa relación con esta disciplina hemos de considerar las siguientes obras: *Roads to Freedom* (1918), *The Practice and Theory of Bolshevism* (1920), *The Scientific Outlook* (1931), *History of Western Philosophy* (1945), *Authority and the Individual* (1949), *The Impact of Science on Society* (1952), *Human Society in Ethics and Politics* (1954) y *My Philosophical Development* (1959).

La tercera fuente la constituyen la gran cantidad de artículos que escribe sobre la materia, principalmente, entre los años 1928 y 1935, cuando el propio Russell nos confiesa los enormes gastos que estaba generando *Beacon Hill* (la escuela que en 1927 funda Russell junto con su segunda esposa, Dora Black). Estos tres primeros grupos compondrán las fuentes primarias junto con la obra clave para comprender la persona y la obra de Bertrand Russell: su *Autobiography*, libro que se divide en tres volúmenes, correspondiéndose cada uno de ellos a los siguientes períodos: a) 1872-1914, b) 1914-1944, y c) 1944-1967. Se publicó entre 1967 y 1969.

La cuarta fuente está formada por los distintos libros, artículos y tesis doctorales escritas sobre su pensamiento, centrándonos fundamentalmente en aquellas relacionadas con su obra político-educacional. En este grupo, como fuente principal, destaca la revista *Russell: the Journal of Bertrand Russell*

¹⁶⁵ Este libro lo escribió junto con Dora Russell.

Archives, más conocida con el nombre de *Russell*. Esta revista, nacida en la primavera de 1971, depende de la *McMaster University* de Canadá, universidad a la que Russell vendió todos sus papeles personales y su biblioteca el 28 de marzo de 1968¹⁶⁶, "para obtener fondos para la *Bertrand Russell Peace Foundation*"¹⁶⁷.

1.3. *La persona de Bertrand Russell*¹⁶⁸

En este apartado describiremos cómo van apareciendo y cómo se van desarrollando los hechos y características más relevantes de la vida de Russell para la cuestión que nos ocupa; hechos y características que, en mayor o menor medida, influirán en el pensamiento político-educacional de Bertrand Russell y, por lo tanto, su conocimiento puede proporcionarnos una mejor comprensión de aquel.

Russell siempre estuvo rodeado de una atmósfera noble y aristocrática mientras vivió en casa de su abuela, quien estuvo casada con lord John Russell, primer ministro de Inglaterra y primer conde Russell¹⁶⁹. El ambiente intelectual y literario de la época tampoco le era ajeno, debido a las tertulias que se organizaban en casa de su abuela¹⁷⁰.

¹⁶⁶ Ver Kenneth Blackwell: Introducción, en Russell: the Journal of Bertrand Russell Archives (en adelante Russell), n° 1, verano de 1971, p. 2.

¹⁶⁷ Ver A.J. Ayer, *Russell*, Barcelona, Grijalbo, 1973, p. 35.

¹⁶⁸ El nombre completo de Russell es Bertrand Arthur Williams Russell, Tercer Conde de, .

¹⁶⁹ Lord John Russell (1792-1876). Fue elegido diputado whig (1813) y realizó una intensa propaganda en favor de la reforma parlamentaria y del cese de las discriminaciones religiosas. Formó parte del comité que preparó la reforma electoral de 1832. Se convirtió en el líder del partido whig en los Comunes y entró en el gobierno Melbourne como secretario del Interior (1835-39) y después de Colonias (1839-41), donde se mostró muy reacio a la idea de autonomía. Tomó parte en la ofensiva liberal que llevó a Peel a derogar las Corn laws (1846); al suceder a éste como primer ministro (1846-52), completó su labor en favor del libre comercio. Su gobierno tuvo que enfrentarse con numerosas dificultades: hambre en Irlanda, revoluciones de 1848. Preconizó una política intransigente, como su rival Palmerston, con respecto a Rusia en la crisis que motivó la guerra de Crimea (1854); los primeros contratiempos le hicieron dimitir. Ministro de Asuntos Exteriores en el gabinete Palmerston (1860-65), favoreció la unidad italiana. Mantuvo la neutralidad británica en la guerra de Secesión norteamericana y fue de nuevo primer ministro (1865-66) a la muerte de su antiguo rival.

¹⁷⁰ "Ella ejerció una influencia dominante durante la niñez y adolescencia del joven Bertrand. Hija del segundo conde de Minto, procedía de una familia de rigurosos presbiterianos, partidarios de una moral y de unas convenciones muy

Quedó huérfano de madre y padre a los dos y cuatro años de edad, respectivamente. Sus padres eran de ideas liberales¹⁷¹. John Stuart Mill, padrino de Bertrand Russell, era amigo y maestro de Lord Amberley -padre de Russell- y asiduo contertulio en el *salón de tertulias* de su madre.

La soledad, sus inclinaciones suicidas juveniles, su amor exclusivo por las matemáticas y su odio por las lenguas muertas como el latín y el griego, son algunos de los principales sucesos que marcaron su infancia y adolescencia¹⁷².

Su juventud se desarrolló entre las "paredes" de Cambridge y del hegelianismo allí imperante por aquel entonces. Hegeliano que Russell y G.E. Moore no tardarían mucho en abandonar¹⁷³.

rígidas. En política, lady Russell era mucho más radical que su marido, y su influencia sobre éste condujo a que sus colegas la apelaran con el calificativo de «la belladona mortal». El mismo Bertrand llegó a rechazar muchos de sus principios, pero no su radicalismo y su fervor moral; la inscripción que aparecía en la anteportada de la Biblia que su abuela le regaló rezaba: «no seguirás a la multitud para hacer el mal». A este principio se adheriría firmemente Russell durante cada momento de su vida". Ver A.J. Ayer, *Russell*, Barcelona, Grijalbo, 1973, p. 11.

Sobre su abuela nos dice Russell: "fue para mí la persona más importante en el curso de mi infancia". Ver más extensamente B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 20-24.

¹⁷¹ Sus padres -Lord y Lady Amberley- eran conocidos por sus ideas radicales respecto a las reformas sociales. Estaban a favor del voto femenino y defendían la expansión del uso de los controles de natalidad. A la edad de veintiún años, Amberley se enfrentó a sus padres al confesarles su no creencia en Dios, y su consecuente alejamiento de la Iglesia. Se casó sin la aprobación de sus padres y contra sus deseos. En 1874 Lady Amberley y su hija Rachael fallecieron de difteria. Lord Amberley murió dos años después. Dedicó los últimos meses de su vida a la redacción de su libro *The Analysis of Religious Belief*. En este libro sostenía que todas las religiones son creadas por los hombres. Sobre sus padres, ver B.R., *The Amberley Papers*, libro que en 1937 escribió Russell con la ayuda de su tercera esposa, Patricia Spence.

Sobre la religión en la familia Russell ver Stefan Andersson: "Religión in the Russell Family" en *Russell*, vol. 13, n° 2, invierno 1993-94, p. 117-49.

¹⁷² Por esta época -concretamente en 1888- escribía Russell, en una especie de diario secreto, sobre la especial educación que había recibido y cómo ésta le había influido. Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 65-67. Poco tiempo después, comenzaría Russell a perder sus creencias religiosas, al igual que su padre. Los abuelos de Russell eran cristianos. Lord John Russell fue anglicano, mientras que su abuela, en principio, fue presbiteriana para más tarde convertirse en unitaria. Russell fue llevado a la *Episcopalian Parish Church* y a la *Presbyterian Church* de Richmond.

¹⁷³ Ver B.R., *La evolución de mi pensamiento filosófico*, Madrid, Alianza, 1982, p. 10.

El acontecimiento más destacado del comienzo de siglo para la vida intelectual de Russell fue el encuentro con Peano en el Congreso Internacional de Filosofía de París¹⁷⁴, y el posterior descubrimiento de su obra.

En 1901 ocurrirá un suceso que viene a cambiar drásticamente el rumbo de la vida de Russell. Experimentará una «*illumination de Vincennes*» pero más vital y menos académica que la «sufrida» por Rousseau en 1749, ya que las "mil luminarias" y la "multitud de ideas vivas" que llueven sobre Rousseau -según él mismo explica- están referidas a las "contradicciones del sistema social", a los "abusos de nuestras instituciones" y a que "el hombre es naturalmente bueno y sólo por las instituciones se vuelven malvados los hombres"¹⁷⁵. Por el contrario, la dolorosa agonía vivida por Russell le transformó en su carácter, en su espíritu. Pasó de una visión del mundo en la que él mismo se congratulaba por su falta de compromiso con la humanidad: "no tendré obligaciones respecto del mundo exterior [...], por fortuna, mis necesidades son muy simples; todo cuanto requiero es té y tranquilidad"¹⁷⁶. A sentir un profundo compromiso con respecto al género humano y ver que "al término de aquellos cinco minutos me había convertido en una persona completamente diferente"¹⁷⁷.

Desde entonces Russell quedará impregnado de un espiritualismo y de una "penetración mística" que, aunque en grado decreciente, lo acompañarán durante el largo trayecto de su dilatada vida¹⁷⁸.

En estos años vivirá una profunda desazón ante la frívola realidad del mundo, acentuándose su gusto por la *contemplación*,

¹⁷⁴ Russell al respecto señala cómo "supuso un punto crucial en mi vida intelectual [...], siempre era más preciso que cualquier otro y que invariablemente se llevaba el gato al agua en cualquier discusión en que tomará parte. Al pasar los días, me dije que aquello debía obedecer a su lógica matemática". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 206 y 207.

¹⁷⁵ Ver J.J. Rousseau, *Cartas a Malesherbes*, (12 de enero de 1762), recogida en *Las ensoñaciones del paseante solitario*, Madrid, Alianza, 1979, p. 182-183.

¹⁷⁶ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 147.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 209.

¹⁷⁸ A pesar de sus continuos enfrentamientos con la Iglesia católica, sobre todo en materia de educación sexual, Russell vivirá en algunos períodos de su vida profundas experiencias espiritualistas que nos recuerdan vivamente el existencialismo cristiano que experimento Unamuno. Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I., p. 209, 210, 239, 241, 242, 244, 268 y vol. II., p. 104, 126 y 127. No obstante, en relación con este tema, ver B.R., *Why I am Not a Christian*, ed. Paul Edwards, 1957; hay traducción, *Por qué no soy cristiano*, Barcelona, Edhasa, 1993.

por lo bello, por los *grandes hechos eternos*.

Algunos años más tarde conocerá a Joseph Conrad, amistad que supuso para Russell un verdadero acontecimiento. A pesar de discrepar con él en bastantes materias, compartían una misma sensibilidad ante la realidad. La influencia que Conrad ejerció sobre Russell es evidente. Resulta bastante significativo que el primer hijo de Russell se llame John Conrad -además de ser Conrad su padrino- y su segundo hijo, simplemente, Conrad. En estos mismos años crece su interés por la política: "Fue amigo -nos dice Ayer- de los líderes fabianos, incluyendo a Bernard Shaw y H.G. Wells, y especialmente de Beatrice y Sidney Webb, bajo cuya influencia llegó a ser un partidario del imperialismo y de la guerra bóer. Después del cambio de 1901, Russell varió de posición en este aspecto, convirtiéndose en un pacifista"¹⁷⁹.

La Primera Guerra Mundial será determinante para la vida y el pensamiento de Bertrand Russell. Revisa profundamente su opinión sobre la naturaleza humana, los intelectuales y los límites del poder político. Comienza a trabajar, con especial atención, sobre el importante papel político y social que debe desempeñar la educación en la sociedad. Consciente de la trascendencia del poder de la educación, se centrará en el estudio de la realidad educativa de su tiempo.

No fue difícil para Russell ver las principales deficiencias del sistema educativo. La falta de libertad, la ausencia de una correcta apreciación del papel adecuado que la ciencia y el método científico deben desempeñar en la educación, el lamentable abuso de la autoridad y de la disciplina por parte de los distintos educadores, la errónea comprensión de la realidad de los niños y la manipulación política de la educación por parte del Estado serán, entre otras deficiencias, algunos de los principales problemas que Russell encontrara.

Así, ante la realidad de su tiempo, claramente marcada por el caos que supuso la Primera Guerra Mundial, Russell volcará todos sus esfuerzos en la defensa de la necesidad de una perspectiva internacionalista de la educación como medida encaminada a reducir en el futuro la posibilidad de una catástrofe similar a la vivida. También la Gran Guerra suscitará el interés de Russell por el papel de la disciplina y de los impulsos dentro de la educación. En general, Russell estudiará un amplio abanico de materias relacionadas con distintos aspectos de la educación.

¹⁷⁹ Ver A.J. Ayer, *Russell*, Barcelona, Grijalbo, 1973, p. 16-17. En esta última página nos recuerda Ayer que Russell en esta época, "concibió con serenidad la idea de emprender la carrera política, convirtiéndose en candidato liberal por Bedford. Sin embargo, los miembros de la asociación liberal de la localidad, que le habían recibido al principio entusiásticamente, declinaron su selección cuando Russell confesó que era agnóstico".

La Primera Guerra Mundial produjo una profunda crisis en las ideas y concepciones que Russell tenía respecto a diferentes temas¹⁸⁰. Tan sólo una idea se mantenía firme y clara, en esa especie de *maremagnum* revisionista: "el profundo amor por la búsqueda de la verdad, a pesar de la adversidad de las circunstancias o de la mayoría"¹⁸¹. Russell vivió -como otras tantas veces a lo largo de su vida- una amarga sensación de soledad ante un mundo que parecía haberse vuelto loco.

A raíz de esta experiencia nacerá, en el verano de 1915, su libro *Principles of Social Reconstruction* que junto con *On Education* (1926) y *Education and the Social Order* (1932), constituirán las tres obras fundamentales que Russell escribió sobre educación¹⁸².

Comienza a desarrollarse en el pensamiento de Russell una clara aversión hacia la realidad nacionalista -y la consecuente educación nacionalista- que prácticamente imperaba en la mayoría de los países occidentales. Russell vio en la educación nacionalista el caldo de cultivo preciso y necesario que hacía posible la caótica realidad de una guerra. Por ello, orientó parte de su trabajo hacia el estudio de la educación como un factor importante de eficacia política -incluso más eficaz que la propia política-, ya que Russell consideraba que la educación podría llegar a triunfar allí donde la política había fracasado; esto es, evitar una guerra mundial.

Paralelamente va tomando cuerpo su espíritu internacionalista. Como consecuencia de este espíritu, Russell tuvo que soportar una gran presión social sobre su persona. No debemos olvidar que vivió en la gran Inglaterra imperial. Por

¹⁸⁰ En las primeras páginas del segundo volumen de su *Autobiography*, Russell relata detalladamente como va descubriendo, con sorpresa, la postura que frente a la guerra adoptan los intelectuales, los filósofos y, en general, la mayoría de los seres humanos. Russell confesará "mi vida anterior a 1910 y mi vida posterior a 1914 estuvieron tan claramente separadas como la vida de Fausto antes y después de su encuentro con Mefistófeles". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 13.

¹⁸¹ Rasgo éste que Russell confiesa deber a las tempranas enseñanzas de su abuela. Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 24.

¹⁸² Para David B. Harley *Principles of Social Reconstruction* debe ser situado como "uno de los libros más influyentes del siglo. Ampliamente leído y discutido, se convirtió en punto de referencia para un número de reformadores de la postguerra que vieron dentro de sus páginas los medios racionales para la construcción de un nuevo orden social". Dentro del campo de la educación, la obra influyó en maestros reformistas como F.W. Sanderson de *Oundle School*, o W.B. Curry, de *Dartington Hall*. El propio Curry reconoce su interés por *Principles of Social Reconstruction* en su libro *Education in a Changing World*, Nueva York, Norton, 1935. Ver David B. Harley, *The Russell School: Beacon Hill and the Constructive Uses of Freedom*, PH.D., Universidad de Toronto, 1980, p. 60 y 61.

ello, su compromiso ineludible con la «civilización» y con la «naturaleza humana»¹⁸³ le llevaron a una posición de soledad que soportó gracias a la fortaleza y entereza de su carácter y al sentimiento del deber frente a la verdad que su espíritu científico e intelectual le imponían. Estos dos últimos rasgos, *carácter y espíritu científico e intelectual*, serán dos de los pilares básicos que Russell utilizará a la hora de abordar el estudio y análisis de la educación¹⁸⁴.

En estos mismos años Russell nos confiesa su recelo "respecto a todos los propósitos que requieren una disciplina estricta"¹⁸⁵, siendo también la *disciplina* en la educación una materia a la que Russell dedicará una considerable atención¹⁸⁶.

El interés por el estudio de los impulsos y de los instintos humanos será otra de las nuevas inquietudes en el pensamiento político-educacional de Russell. Consulta *The Psychology of Insanity* (1912) de Bernard Hart¹⁸⁷. Sin embargo, será *The Moral Equivalent of War* (1903) de William James, el libro que orientará a Bertrand Russell en esta materia¹⁸⁸.

Todo el estado de pesimismo, soledad y desesperanza que la experiencia de la Primera Guerra Mundial produjo en Russell se acentuó de forma bastante considerable con su visita -junto a una comisión del Partido Laborista¹⁸⁹- a la Rusia de Lenin en

¹⁸³ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 17.

¹⁸⁴ Ver B.R., *Ensayos sobre educación*, Madrid, Espasa-Calpe, 1974, p. 11.

¹⁸⁵ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 47.

¹⁸⁶ Ver B.R., *In Praise of Idleness*, Nueva York, Simon and Schuster, 1972, cap. 12: "Education and Discipline", p. 202-210. También "Dangers of discipline" en *New York American*, 30 de octubre 1933, p. 15.

¹⁸⁷ Ver Bernard Hart, *Psychology of Insanity*, Cambridge University Press, 1914, capítulo V, especialmente p. 62-5; ctdo. en B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 13.

¹⁸⁸ Ver Bansraj Mattai: "Education and the emotions: the relevance of the Russellian perspective" en *Russell*, vol. 10, n° 2, invierno 1990-91, p. 150.

¹⁸⁹ En los años veinte el partido laborista consigue su primer gobierno con James Ramsey MacDonald, vienen a ocupar el lugar del partido liberal, que prácticamente desaparece. En la primera década del siglo, el ascenso del partido laborista, coincide con el descenso del partido liberal. En 1923, el partido laborista es la oposición oficial. Un año más tarde, tras la caída del gobierno conservador de Baldwin, el partido laborista bajo MacDonald está obligado a gobernar en minoría. Es un estado de confusión y shock, la situación del partido laborista era muy precaria.

Las buenas relaciones iniciales entre el partido laborista y Russell se fueron deteriorando progresivamente. Comenzó siendo, durante muchos años, miembro del partido Laborista Independiente, aunque en plena Primera Guerra Mundial, escriba a Colette el 28 de diciembre de 1916 expresándole el odio que

1920¹⁹⁰.

Poco después viajará a China, donde estará como profesor durante un año¹⁹¹ contribuyendo, en la medida de sus

siente por el congreso del partido laborista. Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 106. En noviembre de 1922 se presenta como candidato del mismo a las elecciones generales al Parlamento por el distrito de Chelsea. *Ibidem*, p. 229, ver la carta que envía el 15 de noviembre de 1922 a los electores de Chelsea. No resulta elegido ese año, al año siguiente también fracasará. En 1924 su esposa Dora correrá la misma fortuna. En 1930 escribe a su amigo Maurice Amos explicándole su relación con el partido Laborista: "Creo que es totalmente cierto lo que dices del partido Laborista. No me gustan, pero un inglés tiene que pertenecer a un partido, igual que lleva pantalones, y de los tres partidos me parece el menos lamentable. Mi objeción a los conservadores es por temperamento, y a los liberales por Lloyd George. No creo que por adherirse a un partido uno abandone forzosamente el uso de la razón. Sé que mis pantalones podrían ser mejores de lo que son; sin embargo, me parecen mejor que nada". *Ibidem*, p. 275.

En 1955 pronunciará en Glasgow "un discurso en favor del candidato laborista por Rotherglen, un infatigable partidario del Gobierno Mundial". *Ibidem*, vol. III, p. 91. Sin embargo, la ruptura definitiva vendrá bajo el mandato del primer ministro Harold Wilson: "Los dos discursos públicos más importantes que he pronunciado han estado relacionados con la perfidia del gobierno laborista bajo el mandato del primer ministro Harold Wilson, uno a mediados de febrero de 1965 y otro ocho meses más tarde. El primero se refirió a la política internacional del gobierno en general, y el segundo trató en particular de la política en relación con Vietnam [...]. Al concluir mi segundo discurso, anuncié mi renuncia al Partido Laborista y rompí mi carné de afiliado". *Ibidem*, p. 228. Ver B.R.: "La política exterior del partido Laborista", discurso pronunciado en la London School of Economics el 15 de febrero de 1965 en *Autobiografía*, vol. III, p. 291-306; también ver B.R., *Crímenes de guerra en Vietnam*, Madrid, Aguilar, 1968, capítulo 7: "Política exterior del partido Laborista". Discurso pronunciado en Londres ante la Campaña Juvenil pro Desarme Nuclear, 14 de octubre de 1965, p. 106-118.

¹⁹⁰ A raíz de este viaje escribirá, en ese mismo año, *The Practice and Theory of Bolchevism*. Ver B.R., *The Practice and Theory of Bolchevism*, Londres, Allen & Unwin, 1920, hay trad., *Práctica y teoría del Bolchevismo*, Barcelona, Ariel, 1969.

Dora Russell, que también en esa misma época viajó a Rusia, nos cuenta en su autobiografía que sus reacciones respecto a Rusia fueron mucho más favorables que las de Russell. Ver Dora Russell, *The Tamarisk Tree*, Londres, Eleck/Pemberton, 1975, p. 83-106.

Al igual que los *Bertrand Russell Archives* de la *McMaster University* es el lugar idóneo para investigar sobre la figura de Bertrand Russell, el *International Institute of Social History* de Amsterdam es el sitio adecuado para investigar sobre Dora Russell. En este instituto se encuentran la mayor parte de sus escritos, cartas, etc. La persona encarga del material sobre Dora es Ms. Atie Vander Horsh, *International Institute of Social History*, Cruginsweg 31, 1019 AT Amsterdam, Holanda.

¹⁹¹ Concretamente Russell enseñó en la Universidad Nacional de Pekín. Sus inquietudes sobre la educación en este país quedarán plasmadas en su artículo, "Higher education in China" en *The Dial*, vol. 71, julio-diciembre, 1921, p. 693-98.

posibilidades, a mejorar el estado de la educación en este país¹⁹².

La educación, hasta ahora, había sido una cuestión importante para el pensamiento de Bertrand Russell. Sin embargo, a partir de su regreso de China y, principalmente, de su segundo matrimonio y su estrenada paternidad, la educación ocupará, en palabras del propio Russell, "la mayor parte de mi atención"¹⁹³.

Su vida junto a Dora Black¹⁹⁴ supuso, entre otras vivencias, una entrega profunda al estudio de la educación y al intento de tratar de llevar a la práctica sus propias ideas educativas en la escuela que ambos crearon y dirigieron: *Beacon Hill School*.

La escuela nació en 1927 con un número aproximado de veinte alumnos, entre los que se encontraban John y Kate, hijos de los Russells. En aquellos años, debido a los cuantiosos gastos que generaba la escuela, Russell tuvo que trabajar intensamente. Libros, conferencias y numerosos artículos¹⁹⁵ le absorbían casi

Mao Tse-tung asistió, según nos relata Dora, a alguna de las clases de Russell: "Entre aquellos que oían a Bertie, en uno de los encuentros, estaba Mao Tse-tung. Él estuvo crítico respecto de la afirmación de Russell de que el comunismo se podía conseguir sin la dictadura del proletariado y sin la toma del poder, a través de la educación de todas las clases". Ver Dora Russell, *The Tamarisk...*, ob. cit., p. 116.

¹⁹² Aunque curiosamente, la labor más eficaz para la educación en China, desde una perspectiva crematística, la realizaría Russell algunos años más tarde buscando -desde el comité que se encargaba del estudio de la Ley de Indemnización Boxer, al que Russell pertenecía como especialista en educación- que esta ley incluyera una enmienda que especificara que "el único fin al que debe dedicarse el dinero es la educación en China". Para una mayor información sobre la indemnización Boxer china ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 206-8; y su artículo: "Higher education ...", ob. cit., p. 694.

¹⁹³ Ver Bertrand Russell, *Autobiografía*, ob. cit., vol. II, p. 212.

¹⁹⁴ Dora Black fue la segunda mujer de Russell, tras la ruptura de éste con Alys Pearsall Smith, con quien se casó en diciembre de 1894. En el segundo volumen de su autobiografía Russell relata cómo conoció a Dora. Se casaron en noviembre de 1921. Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 135 ss.

¹⁹⁵ En esta época solía escribir un artículo semanal para Hearst Press. Russell escribía sobre todo tipo de temas: los celos, la sonrisa, la insularidad, la cooperación, el amor y el dinero, la ropa, los proverbios, el honor, el tacto, los viejos amigos, el espíritu de aventura y el utilitarismo, entre otras muchas materias. Harry Ruja ha localizado 156 artículos escritos por Russell entre 1931 y 1935. Ver *Russell*, n° 18, verano 1975, p. 18 ss.

Sin embargo, a pesar de esa amplia diversidad temática, fruto de la necesidad económica de tener que escribir muchos artículos para mantener la escuela, la educación fue una de las principales materias que más preocupó a Russell en aquel tiempo. No sólo están sus libros *On Education* (1926) y *Education and the Social Order* (1932) sino que aparecen numerosos artículos tratando distintos aspectos de la educación: "Socialism and education"(1925),

todo el tiempo.

La experiencia de Beacon Hill concluyó para Russell cuando se separó de Dora Black. A partir de entonces su actividad se centrará en un acontecimiento que desgraciadamente no le era desconocido: una nueva guerra mundial amenaza por segunda vez a la humanidad. Sin embargo, la postura de Russell será muy diferente a la que adoptó en la Primera Guerra Mundial, alejándose lentamente de las posiciones pacifistas que mantuviera antaño¹⁹⁶.

Renace con más fuerza su sentimiento internacionalista, no sólo referido al ámbito de la educación, sino a la búsqueda y consecución de un gobierno internacional¹⁹⁷, único órgano que estaría legitimado -según Russell- para el uso de la fuerza¹⁹⁸.

Russell vivió en los Estados Unidos mientras duró la guerra. En 1944 regresará a Inglaterra y durante cinco años estará en el Trinity College, en su añorado Cambridge.

El gobierno mundial y el lugar que debe ocupar la ciencia en el mundo moderno son dos temas que inquietan a Russell y

"What shall we educate for?"(1925-26), "The training of young people"(1927), "Education without sex taboos"(1927), "A bold experiment in education"(1928), "School and the very young child"(1928), "Idealism for children"(1929), "Are parents bad for children?"(1930), "Don't tell the children"(1931), "Free speech in childhood"(1931), "Modern tendencies in Education"(1931), "In our School"(1931), "Social sciences in schools"(1934). El capítulo 14 de sus *Sceptical Essays* (1928) tratará de la *Libertad frente a la Autoridad en la educación*. Este capítulo recoge el artículo que sobre la misma materia escribió Russell en el *Century Magazine*, n° 109, diciembre 1924, p. 172-80.

¹⁹⁶ En su *Autobiography* nos dice: "El cambio gradual de mis ideas, desde 1932 hasta 1940, no fue una revolución; fue sólo un cambio cuantitativo y un desplazamiento del énfasis. Jamás defendí el credo de la no-violencia de forma absoluta, como tampoco lo rechazo ahora de modo absoluto". Aunque bien es verdad que reconoce la falta de unidad que en su ser provocó este cambio: "Todo mi ser se hallaba implicado en la oposición a la Primera Guerra Mundial, mientras que al apoyar la Segunda, mi yo estaba dividido. Desde 1940 en adelante, nunca recobré el mismo grado de unidad entre ideas y emociones que había tenido entre 1914 y 1918". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 271 y p. 722, respectivamente.

¹⁹⁷ Ver Bertrand Russell: "Education after the war" en *The American Mercury*, n° 236, agosto 1943, p. 194-203. Este artículo es una ampliación de otro que escribió un año antes, "Proposals for an international university" en *The Fortnightly*, vol. 158, julio 1942, p. 8-16. Russell prácticamente reproduce en 1943 el artículo del *The Fortnightly*.

¹⁹⁸ Ver Bertrand Russell: "Proposals for an international university" en *The fortnightly*, vol. 158, julio 1942, p. 16; y "La bomba: ¿hacia dónde vamos?" en *News chronicle*, 1 de abril de 1954. Este artículo aparece en su autobiografía, vol. III, p. 80 ss. También ver *Autobiografía, ob. cit.*, vol. II, p. 356.

ambos afectan directamente a su pensamiento educacional¹⁹⁹. En el fondo de estas dos inquietudes late un único problema que, aunque actualmente no se viva con la intensidad de antaño, por aquel entonces fue una auténtica realidad angustiosa: el peligro de la bomba de hidrógeno y de la autodestrucción de la humanidad.

La propuesta de Russell ante este peligro era clara: es necesario un control internacional que nazca de una autoridad o gobierno internacional²⁰⁰.

Russell dedicó los últimos años de su vida a las cuestiones y asuntos internacionales²⁰¹. Su fama y prestigio se extendieron por todo el mundo.

Amor, conocimiento y piedad pueden ser las tres palabras claves para poder aproximarnos a la compleja personalidad de un filósofo como Bertrand Russell. Él mismo, al comienzo de su autobiografía, señala que "tres pasiones, simples, pero abrumadoramente intensas, han gobernado mi vida: el ansia de amor, la búsqueda del conocimiento y una insoportable piedad por el sufrimiento de la humanidad"²⁰².

¹⁹⁹ Como muestran sus artículos "Education after the war" y "Proposals for an international university" mencionados anteriormente. Respecto al papel de la ciencia en la educación ver B.R.: "Freedom in education: A protest against mechanism" en The Dial, vol. 74, febrero 1923, p. 153-164, "Social sciences in schools" (3-8-1934) en Russell, n° 15, otoño 1974, p. 25, "The role of the intellectual in the modern world" en The American Journal of Sociology, vol. 44 n° 4, enero 1939, p. 491-98 y, "The role of science in education" en School and Society, vol. 86, 21 de junio de 1958, p. 282-83.

²⁰⁰ En relación con esta tema no debemos olvidar la desacertada y desafortunada posición que mantuvo Russell en un determinado momento de la «guerra fría» en el que llegó a "considerar como mal menor un uso preventivo, o coactivo al menos, de la bomba por parte del imperialismo norteamericano contra la URSS, entonces aún desprovista del arma". Ver Epílogo de Manuel Sacristán en A.J. Ayer, *Russell*, Barcelona, Grijalbo, 1973, p. 167.

²⁰¹ Tras su tercer matrimonio con Patricia Spence (Peter) en 1936, fruto del cual nacería el menor de sus tres hijos, Conrad; conoció Russell, a principios de los cincuenta, a quien sería su último y definitivo amor, Edith Finch. En su *Autobiography* nos dirá respecto a su relación con Edith: "Lo que más me ayudó a sobrellevar las sombrías aprensiones y premoniciones de los últimos decenios fue el haberme enamorado de Edith Finch, y ella de mí [...]. La satisfacción que nos daba entonces nuestra mutua compañía se ha convertido, y continúa haciéndolo sin límite aparente, en una felicidad segura y duradera, y es el fundamento de nuestras vidas. Por consiguiente, casi todo lo que voy a relatar a partir de ahora debe incluir la participación de Edith". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 84 y 87-88.

²⁰² Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 11.

Capítulo 2. Concepto. Relevancia política y finalidades de la educación

En este capítulo segundo vamos a ver cuatro apartados. En el primero estudiaremos qué concepto tiene Russell sobre la naturaleza humana y cómo este concepto influye dentro de su pensamiento político-educacional. Dentro de la concepción que de la naturaleza humana tiene Russell, analizaremos tres principios que vienen a definirla: el principio de neutralidad, el principio de maleabilidad y el principio de individualidad. A ellos hemos añadido el estudio de las cualidades más propias del ser humano, según Russell, y el análisis de la posibilidad de realización o frustración de estas cualidades.

El segundo apartado lo dedicaremos al estudio del concepto de educación. En el siguiente veremos la relevancia de la educación en la obra de Russell y la clara dimensión política que para Russell tenía la educación.

En el apartado cuarto y último analizaremos las finalidades, los objetivos que Russell perseguía a través de su pensamiento político-educacional.

2.1. *Concepto de naturaleza humana*

La naturaleza humana en el pensamiento de Bertrand Russell es un tema que por sí solo requeriría una investigación aparte. Por ello, en este apartado, vamos a ver únicamente las ideas principales que vienen a configurar la concepción que el pensador británico tiene sobre la naturaleza humana.

La primera cuestión que debemos abordar es la siguiente: ¿por qué considerar el estudio de la naturaleza humana para analizar el pensamiento político-educacional de Russell?

A la hora de comprender su pensamiento político-educacional no debemos olvidar la concepción que tiene de la naturaleza humana. La conexión existente entre estas dos ideas -educación y naturaleza humana- es estrecha, como trataremos de explicar. Normalmente, la noción que cada pensador tiene de la naturaleza humana determina, en alguna medida, su obra política y su pensamiento educacional en cuanto a sus objetivos, posibilidades e importancia¹. Así, por ejemplo, el pensamiento político y educacional de Rousseau se mueve en una línea bastante diferente de la seguida por Hobbes. Ambos autores conciben la política y

¹ "La idea de la educación lleva inevitablemente a la idea de una teoría de la educación, y ésta, a su vez, reclama, con ineludible lógica, una teoría general de las cosas humanas". Ver José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 225.

la educación de forma distinta siendo, a nuestro entender, su visión prácticamente opuesta de la naturaleza humana, una de las principales causas que determina el desarrollo posterior de sus diferentes concepciones sobre la educación y sobre la política².

En Russell, como veremos a continuación, el conocimiento de su visión de la naturaleza humana nos aportará algunas claves para poder comprender con mayor profundidad la importancia y las finalidades de su pensamiento político-educacional.

En diferentes partes de su extensa obra nos habla de la naturaleza humana. En la mayoría de sus libros dedicados a las cuestiones sociales podemos encontrar alguna referencia a la naturaleza del hombre. Vistas éstas por separado, de forma aislada, nos pueden crear bastante confusión respecto a la noción de Russell sobre esta cuestión.

A veces nos habla Russell de la "bondad natural" del hombre³ recordándonos, en alguna medida, al pensamiento de Rousseau. Otras parece seguir a Hobbes cuando se refiere a la "ferocidad natural del hombre"⁴ o al elemento de crueldad existente en la naturaleza humana⁵. Sin embargo, ambas perspectivas son aproximaciones a una idea más compleja de lo que para él supone la naturaleza del ser humano.

Comenzaremos por señalar que Russell rechaza por igual la visión roussoniana y hobbesiana de la naturaleza humana. En *On Education* lo expondrá de forma clara: "El hecho es que los niños no son naturalmente ni 'buenos' ni 'malos', [...] la naturaleza del niño, al principio, es increíblemente maleable"⁶. Para Russell, dentro de la naturaleza humana, se da tanto la posibilidad de la bondad como de la maldad, ambas como naturales, ambas pertenecientes al ser natural del hombre⁷.

Esta concepción de la naturaleza humana se fragua en

² Ver Manuel Calvo García, *La teoría de las pasiones y el dominio del hombre*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, Prensa Universitaria, 1989, p. 40 ss: "el transfondo negativo de los planteamientos antropológicos de Maquiavelo, al igual que ocurría en el caso de Hobbes, parece evidente desde el momento en que prevé y ratifica la necesidad de un poder coactivo para que los hombres puedan vivir en sociedad [...], la política en este sentido es intervención y poder para contrarrestar la fuerza de las pasiones que determinan las inclinaciones naturales de los hombres".

³ Ver B.R., *On Education*, Londres, Unwin Paperbacks, 1989, p. 205.

⁴ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 256.

⁵ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, Barcelona, Edhasa, 1986, p. 35.

⁶ Ver B.R., *On Education*, p. 29.

⁷ Esta cuestión se desarrollará con mayor profundidad dentro del capítulo 4, concretamente en el apartado 1 dedicado al papel de los impulsos en la educación.

Russell a partir de la traumante experiencia de la Primera Guerra Mundial que, como ya hemos visto⁸, provocó un fuerte cambio en su vida y obra. En su *Autobiography* vemos que se sentía horrorizado al "comprobar cómo la expectativa de una matanza deleitaba a algo así como al noventa por ciento de la población. Tuve que reconsiderar mi opinión sobre la naturaleza humana"⁹.

A raíz de la Gran Guerra, Russell descubre el lado más «oscuro» del ser humano. Se ve sorprendido y profundamente impactado por toda la locura, por todo el horror, por el odio y la irracionalidad de la naturaleza humana que la guerra mostró en toda su crudeza. Esta realidad que se manifestaba duramente ante sus ojos, le hizo reflexionar profundamente sobre el conjunto de elementos no racionales propios de la naturaleza humana. Se aproxima al estudio de los deseos, de los impulsos, de los instintos y de las emociones como partes fundamentales del ser humano y su naturaleza. Las influencias de William James en esta materia son reconocidas por el propio Russell en 1916 al escribir sus *Principles of Social Reconstruction* y apuntar que el filósofo americano ha sido "el único escritor que ha hecho frente al problema adecuadamente [...], sus manifestaciones sobre el problema no podrían ser mejoradas"¹⁰.

Como resultado de lo vivido durante los años 1914-1918 mantendrá una idea bastante compleja sobre la naturaleza humana. A partir del análisis, principalmente, de *Political Ideals* (1917), *Roads to Freedom* (1918) y *On Education* (1926), podemos ver cómo Russell parte de tres principios: 1. la neutralidad, 2. la maleabilidad y, 3. la individualidad de la naturaleza humana.

Estos tres principios los podemos encontrar en sus *Political Ideals*: "No es un ideal para todos los hombres, sino un ideal distinto para cada hombre distinto, lo que ha de conseguirse, si es posible. Cada hombre lo tiene en su ser, para desarrollarlo en algo bueno o malo; hay un mejor posible para él, y un peor posible. Sus circunstancias determinarán si sus capacidades para el bien se desarrollarán o se ahogarán, y sus malos impulsos serán fortalecidos o llevados gradualmente por mejores caminos"¹¹. En la primera frase queda reflejado el principio de individualidad. En la segunda, el de neutralidad.

⁸ *Supra*, capítulo 1, apartado 3 dedicado a la vida de Russell.

⁹ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 16. Algunas páginas después repite esta misma idea: "La guerra de 1914-1918 cambió todo para mí. Dejé mi lado académico y empecé a escribir un nuevo tipo de libros. Cambié totalmente mi concepción de la naturaleza humana"(p. 47).

¹⁰ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, Londres, Unwin Paperbacks, 1989, p. 67. Russell hace referencia al problema de la guerra y, concretamente, a cómo éste es tratado por William James en un discurso sobre «*The Moral Equivalent of War*» que pronunció en un Congreso de pacifistas durante la guerra entre España y Estados Unidos en 1898.

¹¹ Ver B.R., *Ideales Políticos*, Madrid, Aguilar, 1968, p. 13.

Por último, de la tercera frase se deduce con toda claridad el principio de maleabilidad. Detengámonos en el análisis de estos tres principios y de su relevancia.

2.1.1. Principio de neutralidad y principio de maleabilidad

La neutralidad de la naturaleza humana, según Russell, se deduce de su capacidad para lo bueno y para lo malo. En cierta medida, del principio de neutralidad se deduce el principio de maleabilidad. Si la naturaleza es neutra, se puede dirigir hacia el bien o a hacia el mal. Si no lo es, no se podría.

El ser humano tiene en sí, en potencia, la maldad y la bondad, los impulsos creativos y los impulsos destructivos. Esto conlleva, en principio, la indeterminación de la naturaleza humana que, aunque viene dada en potencia -como posibilidad-, no se concibe de forma conclusa, acabada. Es muy maleable y por ello moldeable. Así lo expresa en *Roads to Freedom*: "[...] porque la naturaleza humana, como existe en los hombres y mujeres adultos, no es de ningún modo un hecho fijo, sino un producto de las circunstancias, la educación y la ocasión sobre una disposición nativa muy maleable"¹². Vemos pues que las propias capacidades del individuo, su circunstancia o ambiente y su educación son factores que el filósofo británico tiene bien presentes. Será pues en el contexto de estos factores donde para Russell es prioritario el principio de respeto por la individualidad de cada ser humano que debe prevalecer en el campo de la política y, principalmente, de la educación, tal y como veremos en el siguiente epígrafe.

La idea de la neutralidad queda expuesta de forma más clara y expresa en *On Education* cuando Russell señala que "la materia prima del instinto es éticamente **neutra**, y puede formarse hacia el bien o hacia el mal"¹³. No debemos olvidar, la relevancia que para el pensamiento educacional y político de Russell tiene la parte instintiva de la naturaleza humana, como más adelante veremos en su lugar¹⁴.

¹² Ver B.R., *Los caminos de la libertad*, Barcelona, Orbis, 1982, p. 173-74. La idea de la plasticidad del alma juvenil se remonta a Platón. La podemos encontrar en su *República*: "¿Y no sabes que el principio es lo más importante en toda obra, sobre todo cuando se trata de criaturas jóvenes y tiernas? Pues se hallan en la época en que se dejan moldear más fácilmente y admiten cualquier impresión que se quiera dejar grabada en ellas." Ver Platón, *La República*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1969, 377 b. [En la *Paideia* de Werner Jaeger, la referencia a esta cita es errónea pues se ubica en el número 337 b. Este error se encuentra en la página 286, nota n° 30, de la edición de 1978 de la editorial Fondo de Cultura Económica (México). El error se repite en la edición de 1990].

¹³ Ver B.R., *On Education*, p. 90.

¹⁴ *Infra*, capítulo dedicado a la educación del carácter.

Tanto la idea de neutralidad como la idea de maleabilidad que Russell considera como partes intrínsecas de la naturaleza humana, implican o suponen posibilidad, es decir, que el individuo se puede desarrollar en el hecho de ser humano.

Esto significa que las posibilidades naturales o propias del ser humano, como tal, pueden llegar a realizarse o a frustrarse en cada individuo. Son tres, pues, los elementos que ahora estamos manejando. Por un lado hemos hablado de «en cada individuo», esto nos llevará a analizar el principio de individualidad ya mencionado. Por otro lado hemos apuntado unas posibilidades «naturales o propias del ser humano». Esto implica hablar de aquello que Russell considera lo propio, lo distintivo del ser humano, de la naturaleza propiamente humana. En tercer lugar hemos hablado de las posibilidades naturales o propias del ser humano que «pueden llegar a realizarse o a frustrarse». Esto conlleva considerar el elemento de posibilidad consustancial a la naturaleza humana, fruto de su maleabilidad ya apuntada. Desarrollemos por orden estos tres elementos.

2.1.2. *El principio de individualidad*

Al principio de individualidad propio de la naturaleza humana hace Russell referencia en sus *Political Ideals*: "En el ser humano [...] existe esta misma individualidad, un algo distintivo sin lo que ningún hombre o mujer puede lograr nada importante, ni conservar la completa dignidad congénita de los seres humanos. Es esta individualidad distintiva lo que ama el artista, pintor o escritor. El mismo artista, el hombre creador, no importa en qué dirección, posee esta cualidad en mayor grado que el hombre medio. [...] Proteger y fortalecer el impulso que hace la individualidad debería ser la finalidad más importante de todas las instituciones políticas"¹⁵. En esta última parte de la cita queda reflejada con bastante claridad la relevancia política de su concepción de la naturaleza humana.

Esta idea de la individualidad la recoge con gran acierto Howard Woodhouse al analizarla junto al principio de crecimiento

¹⁵ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 76-7.

Abundando en esta idea nos dice algunas páginas más adelante: "El objetivo de la educación no debería ser hacer a todos los hombres iguales, sino hacer que cada uno pensase del modo que fuese la expresión de la propia personalidad"(p. 81).

Ortega de forma similar nos advertirá respecto a la importancia de la individualidad en la educación en su *Misión de la universidad*: "las escuelas nos prometen enseñarnos moral, esto es, a vivir. Ahora bien, la vida hace en cada individuo el ensayo de una nueva figura y gesto de hombre. Hebbel solía decir: Yo vivo, esto es, yo me diferencio de todo lo demás. Cada uno de nosotros es el proyecto y germen de una personalidad única con ademanes propios, deseos únicos, necesidades incomparables y deberes originales". Ver José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 91.

en el pensamiento educacional de Bertrand Russell. Woodhouse señala -refiriéndose al niño-, que éste "es un ser único, dotado con capacidades, algunas de las cuales comparte con el resto de la humanidad y otras son peculiares de él mismo"¹⁶. Que Russell postule dentro de la naturaleza humana un principio de individualidad no significa que no reconozca el lado social de la naturaleza humana. Así nos lo hace ver en su *Human Society in Ethics and Politics* (1954) cuando nos habla de "la oscilación entre las partes privadas y sociales de la naturaleza humana" concluyendo que "debemos admitir dos elementos distintos en la naturaleza humana, uno social y el otro solitario"¹⁷.

Del principio de individualidad obviamente se deduce el principio de diferenciación. Si cada hombre tiene en su naturaleza humana la posibilidad de ser él mismo, como individuo, esto implica el ser diferente del otro que a su vez se desarrolla como individuo-diferenciado. De ahí, la realidad palpable y evidente de que todos los individuos son diferentes. Sin embargo, la pregunta que puede suscitarse en este punto es la siguiente: ¿por qué entonces Russell habla de naturaleza humana si reconoce la diferencia entre cada uno de los individuos?

La respuesta es sencilla. Para Russell no resulta incompatible el reconocimiento de la diferencia entre los individuos, con la existencia de una naturaleza humana. Es más, Russell concibe que es la diferencia lo que da a los hombres su naturaleza más propiamente humana, junto con otras características comunes que pasamos a ver a continuación y que para el filósofo inglés son complemento, no obstáculo, al ser diferente de cada individuo¹⁸.

2.1.3. Las cualidades más propias del ser humano

Para Russell, la naturaleza del ser hombre, humano, está constituida, evidentemente, por aquellos atributos que sólo el hombre puede poseer y que le hacen diferente del resto de criaturas vivas dentro del reino animal. Así y por ello, sólo su naturaleza recibe el calificativo de «humana». Aunque Russell también tiene en consideración la naturaleza animal del hombre, "desde un aspecto puramente biológico -nos dice-, [el hombre] ha tenido un éxito rotundo. Puede vivir en todo tipo de climas y en

¹⁶ Ver Howard Woodhouse: "The concept of Growth in Bertrand Russell's Educational Thought" en The Journal of Educational Thought, vol. 17, n° 1, abril 1983, p. 16.

¹⁷ Ver B.R., *Sociedad Humana: ética y política*, Madrid, Cátedra, 1987, p. 16-7.

¹⁸ Esta idea quedará mejor ilustrada cuando se aborde el estudio del principio de *reverencia* y su función dentro de la educación. *Infra*, capítulo 5, apartado 2, epígrafe 3 dedicado al principio de reverencia.

cualquier parte del mundo en que haya agua. Su número ha aumentado y sigue aumentando más deprisa aún"¹⁹, será sobre la naturaleza «humana» y no sólo «animal» del hombre sobre la que Russell hará más hincapié.

Son varias las propiedades que señala para designar la exclusividad de la naturaleza humana. Éstas las podemos encontrar en distintas partes de su obra. En *Human Society in Ethics and Politics* indica que "los seres humanos son singulares en el reino animal, por múltiples capacidades que pueden agruparse bajo dos grupos, las que pertenecen a la **inteligencia** y las que pertenecen a la **imaginación**"²⁰. Ya analizaremos en su momento la trascendencia que la inteligencia y la imaginación (creatividad) tienen en el pensamiento educacional de Russell, baste ahora con resaltarlas como dos de las características propias o distintivas del ser hombre. En *In Praise of Idleness*, de manera parecida, ya hacía referencia al poder de conocer, pensar y comprender como aquello que es "distintivamente humano"²¹.

Yendo un paso más allá del conocimiento, y nuevamente en contraste con la vida puramente animal, Woodhouse recoge otra cualidad que en la obra y, sobre todo, en la vida misma de Russell aparece inherente a lo que éste entendió por la naturaleza propiamente humana. Así, Woodhouse ve que "a diferencia de otros animales, cuya conducta está determinada por el instinto y el reflejo y que simplemente se **adapta** a su ambiente, el hombre **cambia** sus circunstancias"²². Sin embargo, siendo relevante en Russell esta concepción orteguiana de la naturaleza humana, existe otra cualidad definitoria de la misma que nos interesa destacar por dos motivos: primero, por ser poco conocida dentro del pensamiento de Russell; segundo, por ser, desde nuestro punto de vista, una de las ideas claves para poder comprender en su profundidad, no sólo el pensamiento de este complejo filósofo, sino también su propia vida. En 1916, reflexionando sobre la locura que por aquel entonces padecía la raza humana, nos dice en sus *Principles of Social Reconstruction*: "El mundo tiene necesidad de una filosofía, o de una religión, que promuevan la vida. Pero en orden a promover la vida es necesario valorar algo más que la mera vida. La vida consagrada sólo a la vida es animal, sin ningún valor humano real, incapaz de preservar a los hombres permanentemente del aburrimiento y del sentimiento de que todo es vanidad. Si la vida ha de ser plenamente humana debe servir a algún fin que parezca, en cierto sentido, fuera de la vida humana, algún fin que sea impersonal y por encima del género humano, como Dios o la verdad o la belleza"²³. En su lugar veremos el importante

¹⁹ Ver B.R., *Sociedad Humana: ética y política*, p. 15.

²⁰ *Ibidem*, p. 181.

²¹ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 39.

²² Ver Howard Woodhouse: "The concept of...", *ob. cit.*, p. 17.

²³ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 168-9.

papel que esta visión trascendental de la naturaleza humana juega en la concepción que Russell tiene de la educación²⁴. Por ahora, sólo nos interesa destacar aquí el espacio que esta idea ocupa en su noción de la naturaleza humana y cómo se distancia de otro tipo de concepciones. Concretamente, en *Authority and Individual* (1949) critica la ética que se deriva de las concepciones que defienden que el fin supremo es la supervivencia. A este respecto nos dice: "Desde luego, es indudable que la supervivencia es la condición necesaria para todo, pero es sólo una de las condiciones de todo aquello que tiene valor, y por sí sola, no tiene ninguno"²⁵.

Analizado este segundo elemento referido a las cualidades, según Russell, más propias del ser humano, pasamos a ver el tercer y último elemento que nos quedaba por desarrollar, y que trataba de la posibilidad de que las cualidades más distintivas del ser humano, que acabamos de estudiar, puedan llegar a realizarse o a frustrarse.

2.1.4. *Realización o frustración de las cualidades distintivas del ser humano. La posibilidad*

Este tercer elemento, en cierta medida, se infiere de la maleabilidad de la naturaleza humana que anteriormente vimos. Sin ella, este tercer elemento no se podría dar. La existencia de esta posibilidad de realización o de frustración es contemplada por Russell en *Education and the Social Order* cuando, en concreto, advierte a los políticos que "aquellos que instituyen los sistemas estatales de educación causarán el deterioro de los hombres, incluso como ciudadanos, si toman una perspectiva estrecha de lo que constituye un buen ciudadano"²⁶. De forma más clara lo expone en *Principles of Social Reconstruction* refiriéndose al dinero y a cómo su adoración, su consideración como medida de valor, como última prueba del éxito "lleva a los hombres a mutilar sus propias naturalezas [...] promueve una uniformidad muerta del carácter y de la

Camus, contemporáneo de Russell, sostiene una idea parecida: "El hombre no es reconocido y no se reconoce como hombre mientras se limita a subsistir animalmente [...]. Como el valor supremo para el animal es la conservación de la vida, la conciencia debe elevarse por encima de este instinto para recibir el valor humano. Ella debe ser capaz de poner su vida en juego". Ver Albert Camus, *El hombre rebelde*, Madrid, Alianza, 1986, p. 161.

²⁴ *Infra*, capítulo 4, apartado 4 dedicado a la soledad y dentro de éste la nota referida a la eternidad. También *Infra*, capítulo 5, apartado 3 sobre el individuo como centro de su pensamiento político-educacional.

²⁵ Ver B.R., *Autoridad e individuo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1967, 117-18.

²⁶ Ver B.R., *Educacion and the Social Order*, p. 14.

intención"²⁷. En la misma obra contempla esta posibilidad de frustración al estudiar la importancia de los impulsos dentro de la naturaleza humana: "ocurre en noventa y nueve casos de cien que el impulso creativo sobre el que pudo haber surgido una vida libre y vigorosa, es contenido y frustrado desde el principio: el joven consiente en convertirse en un instrumento, no en un trabajador independiente, un mero medio para la realización de otros, no el artífice de lo que su propia naturaleza siente que es bueno. En el momento en que hace este acto de consentimiento algo muere dentro de él"²⁸. Otro ejemplo que verifica la existencia de esta posibilidad lo encontramos cuando refiriéndose al instinto de constructividad, nos dice lo siguiente: "Hay en la mayoría de los hombres, hasta que se atrofia por el desuso, un instinto de constructividad, un deseo de hacer alguna cosa. Los hombres que realizan más son, por regla general, aquellos en quienes este instinto es más fuerte"²⁹.

Vemos pues que Russell contempla la naturaleza humana de una forma activa, dinámica, que necesita desarrollarse a lo largo de la vida³⁰. La inteligencia, la imaginación, los deseos, los impulsos, la creatividad, las emociones, las cualidades más distintivas del ser humano requieren de su uso, de su fomento, de su desarrollo para no quebrarse. Sobre esta idea volveremos cuando hablemos del impulso de crecimiento o impulso vital en el capítulo dedicado a la educación del carácter³¹.

A la luz de los tres principios sobre la naturaleza humana (neutralidad, maleabilidad e individualidad) y lo que de ellos se deduce, podemos comenzar a comprender mejor cuál será el papel de la educación en la obra de Russell y la gran importancia que este papel tiene dentro de su pensamiento a raíz de su concepción sobre el hecho de «ser humano».

Comenzamos este apartado resaltando la estrecha conexión existente entre las ideas de naturaleza humana y de educación en la obra de Bertrand Russell. Este nexo quedará más claramente reflejado en los apartados siguientes en los que analizaremos, después de ver el concepto de educación, la relevancia de la educación en su pensamiento y las finalidades de la educación. Creemos que este último apartado se comprenderá mejor al haber visto ya, de forma abreviada, la concepción que Russell tiene de la naturaleza humana.

²⁷ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 79.

²⁸ *Ibidem*, p. 159.

²⁹ *Ibidem*, p. 94.

³⁰ Esta idea del desarrollo necesario de la naturaleza humana como uno de los fines de la educación queda bastante bien reflejada en el artículo de Howard Woodhouse: "The concept of Growth in Bertrand Russell's Educational Thought" en *The Journal of Educational Thought*, vol. 17, n° 1, abril 1983, p. 12-22.

³¹ *Infra*, apartado 1 dedicado a los impulsos.

2.2. Concepto de educación

En 1918 publica Russell su libro *Mysticism and Logic and other essays*. En el capítulo segundo incluye su primer escrito sobre educación: "The Place of Science in a Liberal Education"³². Con él, iniciará su larga andadura de publicaciones sobre educación que concluirá en 1961 con *Fact and Fiction*, donde dedica tres capítulos a la educación³³.

En su primer escrito educacional nos da una definición de lo que él entiende por educación. Comienza distinguiendo dos sentidos dentro de la palabra educación antes de definirla. En el primer sentido, que denomina *amplio*, la educación incluye "no sólo lo que nosotros aprendemos por medio de la instrucción, sino todo lo que nosotros aprendemos a través de la experiencia personal: la formación del carácter a través de la educación de la vida"³⁴. En el segundo sentido, que denomina *estrecho*, "la educación estaría limitada a la instrucción, al conocimiento de información concreta sobre varias materias, porque cada información, en sí y por sí misma, es útil en la vida cotidiana"³⁵.

El significado que Russell da a la palabra educación se encuentra en un término intermedio entre el sentido amplio y el sentido estrecho que acabamos de describir. Así, Russell define la educación como "**la formación, por medio de la instrucción, de ciertos hábitos mentales y de una cierta perspectiva sobre la vida y el mundo**"³⁶.

Ciertamente, después de haber estudiado la obra educacional de Russell, de percibir toda su profundidad y riqueza, debemos convenir que esta definición, a pesar de ser valiosa, no consigue reflejar -según nuestra opinión- lo que verdaderamente Russell comprendía por educación³⁷. Bien es verdad que toda

³² Este capítulo fue escrito en 1913. Entonces apareció repartido en dos números de *The New Statesman*, 24 y 31 de mayo de 1913.

³³ En concreto el capítulo V: "An Education in History", capítulo IX: "Education for a Difficult World", y el capítulo X: "University Education". Ver B.R., *Fact and Fiction*, Nueva York, Simon & Schuster, 1962.

³⁴ Ver B.R., *Mysticism and Logic and others essays*, Londres, George Allen & Unwin, 1963, p. 33.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ No le falta razón a B. Mattai cuando señala que "en ninguno de los escritos educacionales de Russell encontramos un análisis del término "educación" [...]. Russell está más interesado en lo que los educadores pueden o no pueden hacer más que en el concepto de educación como tal". Ver Bansraj

definición tiene sus límites, además, no debemos olvidar que, paradójicamente, su única definición expresa sobre educación aparece en ésta, su primera publicación educacional. En 1913 tenía todavía unas nociones muy generales, prácticamente estaba comenzando su trabajo sobre educación. Así lo reconocerá explícitamente algunos años más tarde, al escribir el capítulo dedicado a educación en *Principles of Social Reconstruction*³⁸.

En cualquier caso, hemos de convenir que no resulta fácil definir un concepto como el de educación. El propio Russell, precisamente en su último trabajo sobre educación (*Fact and Fiction*, 1961) y con un largo camino recorrido en esta disciplina, nos advierte sobre su complejidad: "la educación es una materia vasta y compleja que envuelve muchos problemas de gran dificultad"³⁹. Por ello, posiblemente sea mucho más ilustrativo, y nos ayudará a hacernos una mejor idea de lo que para él era la educación, cuando tras el concepto, veamos la relevancia que ésta tiene dentro de su pensamiento político y social.

No obstante, y a pesar de reconocer las limitaciones que siempre conlleva una definición y más si es de una materia como la educación, aparecen determinados elementos que nos pueden aportar datos relevantes del pensamiento político-educacional de Russell.

Primero resulta evidente que al definir la educación como un **proceso de formación**⁴⁰, va más allá de una concepción de la educación como mera transmisión de conocimientos, buscando la formación de los individuos, dentro de la cual se incluye algo más que la enseñanza de conocimientos.

En segundo lugar vemos que Russell destaca, como todo buen educador, la importancia capital de los **hábitos**. Sin embargo, él apunta a unos hábitos determinados a los que, normalmente, no se les presta suficiente atención. Nos estamos refiriendo a los «hábitos mentales», que vienen a desempeñar un papel clave en la concepción que Russell tiene de la verdadera educación, tal y como veremos en el capítulo quinto dedicado a la educación para la libertad.

Mattai: "Education & the emotions: the relevance of the Russellian perspective" en *Russell*, vol. 10, n° 2, invierno 1990-91, p. 144-5.

³⁸ "No tengo el conocimiento sobre los niños o sobre la educación que me permita suplir cuantos defectos pueda haber en los escritos de otros". Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 100.

³⁹ Ver B.R., *Fact and Fiction*, New York, Simon & Schuster, 1962, p. 166. Con esta idea comenzó Russell una conferencia sobre la educación universitaria que en 1959 ofreció a los alumnos de la universidad de Arkansas y que dos años después aparecería como capítulo décimo de su libro *Fact and Fiction*.

⁴⁰ Así nos lo dice expresamente al considerar la educación como un "proceso de formación de nuestros hábitos mentales y de nuestra perspectiva sobre el mundo". Ver B.R., *Mysticism and Logic and other essays*, p. 35.

Por último, se aleja visiblemente de lo que hoy conocemos por «educación útil, práctica o profesional». En esta clase de educación, que ha invadido nuestros centros universitarios, pocos alumnos buscan y casi ningún profesor ofrece una "**cierta perspectiva sobre la vida y el mundo**".

Antes de pasar a la relevancia de la educación en el pensamiento político y social de Russell, hemos de indicar, para completar su concepto de educación, que ésta es vista por Russell como un medio, no como un fin. A este respecto en *On Education* se expresa de forma bastante clara: "el proceso educacional es un medio para un fin, no un fin en sí mismo"⁴¹. Sobre este punto incide Bansraj Mattai al ver que para Russell "la educación era el **medio** por el que todos los seres humanos eran motivados a través del interés en el logro de una buena vida -un interés que debiera tener su base en la preponderante necesidad para preservar la vida, para mostrar el respeto por las personas, y utilizar la voluntad para la preservación y la extensión de los logros culturales y morales de la humanidad"⁴². Para Russell la educación es pues un medio⁴³, un proceso, como ya vimos. Pero no un proceso cualquiera sino un proceso que vendrá determinado por su relevancia y sus finalidades concretas. Ambas cuestiones ocuparán los dos siguientes apartados.

2.3. *Relevancia de la educación*

En este apartado expondremos la trascendencia que la educación tiene dentro del pensamiento político-social de Bertrand Russell.

Como primera aproximación, puede resultar bastante ilustrativo atender a las siguientes palabras que encontramos en un escrito publicado por Russell en febrero de 1964 titulado *Una nueva propuesta de paz*: "Los problemas que hay que resolver son de dos tipos: los que conciernen a la humanidad en su totalidad, entre los cuales el desarme y la educación son los más importantes, y [...]. Ambos tipos de problemas han de resolverse si se quiere asegurar la paz [...]. Si algún día se ha de consolidar la paz, serán necesarios grandes cambios en la educación [...]. El concepto de que sólo hay una única familia

⁴¹ Ver B.R., *On Education*, p. 18.

⁴² Ver Bansraj Mattai: "Educación & the emotions: the relevance of the Russellian perspective" en *Russell*, vol. 10, n° 2, invierno 1990-91, p. 141.

⁴³ Al hablar de la educación en la universidad nos dice Giner: "la vida intelectual, y aun la ciencia, no son ya el fin primordial de dicho instituto, sino, a la inversa, un medio para el fin superior de la formación integral e ideal del hombre". Ver Francisco Giner de los Ríos, *Escritos sobre la universidad española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, p. 160.

humana tendrá que enseñarse con la misma prolijidad con que ahora se enseña lo contrario. La transición no será fácil [...]. Sólo un nuevo tipo de educación que inculque nuevos valores morales hará posible la existencia de un mundo en paz [...]. Pero no sólo los niños necesitan educación, también la necesitan los adultos, tanto los hombres y mujeres corrientes como las personas importantes del gobierno [...]. La cooperación internacional, si ha de tener éxito, reclama de los individuos sentimientos solidarios. Es difícil imaginar que un Gobierno Mundial tenga éxito si los diversos países que lo componen continúan odiándose y recelando mutuamente. Lograr que los sentimientos de amistad atraviesen las fronteras entre naciones es, antes que nada, una cuestión de educar a los adultos. Es necesario enseñar a los individuos y al gobierno que, en cuanto familia única, la humanidad puede progresar como nunca lo ha hecho, pero en cuanto dividida en familias rivales, no habrá más horizonte que la muerte. Enseñar esta lección será una parte importante de la tarea educativa de la Fundación"⁴⁴. Creemos que este texto refleja con gran fidelidad la relevancia política que Russell concedía a la educación. En primer lugar vemos que el problema de la educación es un problema de interés mundial «conciérne a la humanidad en su totalidad» nos decía Russell. En segundo lugar y estrechamente unido a lo que acabamos de señalar, la educación aparece como un elemento primordial para la consecución de la paz. De ahí su gran relevancia política. Por último, no se centra Russell exclusivamente en la educación o mejor formación de las «personas importantes del gobierno», sino que incide en la necesidad de que «no sólo los niños necesitan educación, también la necesitan los adultos, los hombres y mujeres corrientes [...]. Es necesario enseñar a los individuos y al gobierno».

En los siguientes epígrafes vamos a ir viendo paso por paso los distintos elementos que vienen a explicar la relevancia que la educación tiene en el pensamiento político-social de Bertrand Russell.

2.3.1. *La educación como institución política de primer orden. La Gran Guerra.*

Para Russell la educación supone una cuestión de primer orden dentro del terreno político, como ha quedado reflejado en el último texto citado. Es consciente de que como institución

⁴⁴ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 254-57. La «Fundación» a la que Russell se refiere es la *Bertrand Russell Peace Foundation*.

Creemos que Russell da perfecto cumplimiento a aquella frase de Ortega que decía: "si la guerra es una cosa que se hace, también la paz es una cosa que hay que hacer que hay que fabricar, poniendo a la faena todas las potencias humanas. La paz no «esta ahí», sencillamente, presta sin más para que el hombre la goce. La paz no es fruto espontáneo de ningún árbol. Nada importante es regalado al hombre; antes bien, tiene él que hacérselo, que construirlo". Ver José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 215.

política la educación es una arma de doble filo que puede hacer mucho bien: "proveerá un nuevo tipo de niño para ser educado, y esto repercutirá más pronto o más tarde, no sólo en todas las escuelas, sino en toda nuestra vida social, en la forma de Gobierno, en las leyes confeccionadas para el pueblo y en las relaciones de nuestra nación con otras naciones"⁴⁵; o mucho mal social. Así, refiriéndose a la guerra ve que "la educación es la principal culpable de que el ciudadano corriente se convierta en cómplice inconsciente de los crímenes que se realizan por afán de lucro. Hay quienes echan la culpa a la prensa, pero creo que están equivocados. La prensa es como el público demanda; y el público demanda periódicos malos porque han recibido una mala educación"⁴⁶. En ambos textos, aunque desde perspectivas diferentes, se pone de manifiesto la relevancia política de la institución educacional como medio de transformación social. Russell concibe la educación como una institución política clave en cualquier movimiento serio de reconstrucción social. Así nos lo hace ver en sus *Principles of Social Reconstruction*: "Ciertas cuestiones, concernientes a la educación como institución política, están incluidas en toda esperanza de reconstrucción social [...]. El poder de la educación en la formación del carácter y de la opinión es muy grande y generalmente está muy reconocido [...]. Si respetáramos los derechos de los niños, debiéramos educarles dándoles el conocimiento y los hábitos morales requeridos para la formación de opiniones independientes; pero la educación como institución política se esfuerza para formar hábitos y circunscribir conocimientos en el sentido de hacer inevitable una clase de opiniones"⁴⁷. ¿A qué se está refiriendo Russell al hablarnos de «hacer inevitable una clase de opiniones»? ¿Cuál es el problema de fondo que trata de

⁴⁵ Ver B.R., *On Education*, p. 149. Russell suscribe una cita del libro de miss McMillan, *The Nursery School*. En aquella época (1926), en Inglaterra, había dos tipos de escuelas, las de Froebel y Montessori para los niños de buena posición, y un pequeño número de escuelas de párvulos para niños pobres entre las que destacaba la de miss McMillan.

⁴⁶ Ver B.R., *Education and the Order Social*, p. 88.

⁴⁷ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 100-1. Por otro lado, no debemos olvidar que el capítulo dedicado a la educación en *Principles...*, fue originariamente publicado como artículo en *Atlantic Monthly*, junio 1916, bajo el significativo título: "Education as a Political Institution".

De forma parecida al texto citado, en 1918, al escribir *Roads to Freedom* nos transmite la misma idea respecto al papel de la educación: "Los males existentes en las relaciones internacionales surgen en el fondo de causas psicológicas, de motivos que forman parte de la naturaleza humana, así como ocurre ahora. Entre éstos los principales son el espíritu de competencia, el deseo de lograr el poder y la envidia, es decir, la envidia en el amplio sentido que incluye la antipatía instintiva a todo beneficio de lo que los otros disfrutaban sin que nosotros también podamos, por lo menos, alcanzar un beneficio igual. Los males que vienen de estas tres causas pueden ser eliminados por medio de una mejor **educación** y un mejor sistema económico y político". Ver B.R., *Los caminos de la libertad*, Barcelona, Orbis, 1982, p. 172-73. Una página más adelante nos habla nuevamente del "poder que se halla en la enseñanza [...] para la creación de nuevos bienes en vez de la conservación de males antiguos".

afrontar? En el capítulo sobre la educación para la libertad veremos la importancia que Russell concede a la libertad mental frente a la manipulación que se esconde tras los medios de comunicación de masas⁴⁸. Sin embargo, ahora nos interesa concretar, especificar el problema particular que preocupa a Russell cuando se refiere en 1915 a «hacer inevitable una clase de opiniones».

Posiblemente fuese Russell, entre los filósofos de la primera mitad de nuestro siglo, quien viviera con mayor angustia, pasión y compromiso las dos guerras mundiales que han asolado nuestra vergonzosa centuria. Como filósofo comprometido con su tiempo, afrontó los dos problemas principales que le tocó vivir: a) la guerra, en la forma más destructiva que jamás hubiese conocido el hombre y, b) la posible destrucción de la humanidad. Basta una lectura de los dos últimos volúmenes de su *Autobiography* para ver que no sólo estudió, investigó y escribió sobre estos dos peligros, sino que dedicó una extensa parte de su vida a tratar de evitarlos participando y, sobre todo, colaborando en la creación de organizaciones de relevancia internacional. Algunas de las más conocidas son: a) el *Comite de los Cien*, en el que Russell y Einstein eran las dos figuras principales; b) el *Tribunal Internacional de Crímenes de Guerra* que Russell formó para investigar a fondo las responsabilidades de los Estados Unidos en la Guerra del Vietnam⁴⁹; c) el movimiento *Pugwash* que buscaba reunir a los científicos más prestigiosos del Este y el Oeste para prevenir sobre los riesgos de la energía nuclear, proponer un control de las armas nucleares y concienciar a los científicos de su responsabilidad

⁴⁸ En este sentido Marcuse ve que "los que hacen la política y sus proveedores de información de masas promueven sistemáticamente el pensamiento unidimensional". Ver Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral, 1972, p. 44. Igualmente, en el capítulo dedicado a la educación para la libertad, veremos más extensamente esta obra.

⁴⁹ Este tribunal era comúnmente conocido como el *Tribunal Russell*. Fue fundado por iniciativa de éste en 1967. En su libro *War Crimes in Vietnam* Russell recuerda que, en los juicios de Nuremberg por crímenes de guerra, el fiscal general -el juez Jackson- del Tribunal Supremo de los Estados Unidos, decía lo siguiente: «Si ciertos actos o violaciones de tratados constituyen delito, son delito sea Alemania, sean los Estados Unidos quienes lo cometan. No nos proponemos sentar una norma de conducta criminal contra otros si no aceptáramos que, en su caso, se invocara contra nosotros». Pudiera decirse que al formar este tribunal, Russell se limitó a seguir la pauta marcada por el fiscal general del Tribunal Supremo de los Estados Unidos. En el mismo libro nos dice: "He pedido que se constituya en 1967 un Tribunal de Crímenes de Guerra porque, una vez más, se han estado cometiendo crímenes de gran magnitud. Es de notar que nuestro Tribunal no se inspira en ningún poder estatal. No se ampara en un ejército vencedor. No pretende más autoridad que la autoridad moral". Ver B.R., *Crímenes de guerra en Vietnam*, Madrid, Aguilar, 1968, p. 162 y 163, respectivamente. El Tribunal lo integraban diversos intelectuales entre los que se encontraban, entre otros: Jean-Paul Sartre, como presidente, L. Basso, A. Carpentier, J. de Castro, I. Deutscher, P. Weiss, etc. En 1973 se formó el *Tribunal Russell II* para investigar las torturas y crímenes cometidos en Iberoamérica por los gobiernos dictatoriales. En 1976 se disolvió.

social; d) la CDN (Campaña para el Desarme Nuclear); e) la *Bertrand Russell Peace Foundation* y, por último; f) la *Atlantic Peace Foundation*. Pero, sin embargo, Russell no se conformaba con todo este despliegue de intensa actividad que incluía también decenas de artículos de periódicos, libros, manifestaciones, conferencias, entrevistas en la radio y en la televisión, programas de televisión, películas, etc.

Él, como filósofo, ve que una de las raíces del problema se halla en la educación que reciben los individuos, la educación nacionalista que se da prácticamente en todos los países y que hace posible la locura de la guerra⁵⁰.

Consideramos que aunque las conexiones entre la guerra, la política y la educación aparecen en distintas partes de algunos de sus libros (*Principles of Social Reconstruction, Political Ideals, Education and the Social Order, Sceptical Essays, In Praise of Idleness* o *Human Society in Ethics and Politics*), son dos artículos publicados en 1942 y 1943 los que mejor reflejan las relaciones que se dan entre la guerra, la política y la educación en el pensamiento de Bertrand Russell⁵¹. El segundo de ellos titulado: "Educación después de la guerra", aparece encabezado con la siguiente frase, corta y clara: "Un intento de salvaguardar la paz a través de las escuelas"⁵².

⁵⁰ Ver B.R.: "Bertrand Russell Speaks. The BBC interviews" en *The Humanist*, noviembre-diciembre 1982, apartado dedicado al nacionalismo, p. 46.

⁵¹ Ver B.R.: "Proposals for an International University" en *The Fortnightly*, vol. 158, julio 1942, p. 8-16, y "Education after the war" en *The American Mercury*, n° 236, agosto 1943, p. 194-203. Realmente, aunque bajo títulos distintos, y salvo la sustracción y adicción de uno o dos breves párrafos, los dos artículos son literalmente idénticos, pudiéndose decir que prácticamente se trata del mismo artículo. Creemos que el artículo publicado en *The Fortnightly* es más completo, por lo demás, en el artículo publicado en *The American Mercury* se cometen algunas imprecisiones a la hora de describir al lector quién es Bertrand Russell. Dice el artículo: "**BERTRAND RUSSELL**, el celebre filósofo, matemático, sociólogo y educador británico, vive ahora en Estados Unidos. Es autor de más de una docena de libros, los más recientes son *Education and the Social Order, In Praise of Idleness* y *Which Way to Peace?*". Así reza la descripción. Ciertamente, no es falso que en 1942 Russell hubiera escrito más de una docena de libros sin embargo, no es preciso. Para aquel año Russell había publicado más de tres docenas de libros, 37 para ser exactos. Los más recientes fueron *The Amberley Papers* (1937) que escribió conjuntamente con su mujer, Patricia Russell, *Power* (1938) y *An Inquiry into Meaning and Truth* (1940). Es decir, ninguno de los tres citados. Los libros citados en el artículo son de 1932, 1935 y 1936, respectivamente.

⁵² *Ibídem*, p. 194. En su *Misión de la universidad* recuerda Ortega que "el hombre verdaderamente culto, ante un fenómeno como la guerra u otra grave emergencia en que se patentiza algún cruel defecto e insuficiencia de la vida, siente potenciarse su fe en la cultura, ve con mayor lucidez que nunca el sentido de ésta, su radiante necesidad". Ver José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 93.

2.3.2. *El proyecto de la Universidad Internacional*

La idea de fondo que recorre el artículo es bastante palmaria. Ante la realidad de una educación nacionalista que afecta, en mayor o menor medida, a casi todos los países, y que es, entre otros factores, caldo de cultivo que favorece la realidad de la guerra⁵³, Russell busca la creación de una universidad internacional cuyo propósito principal⁵⁴ es evitar la guerra y contribuir a la creación de una paz duradera.

Para lograr estos dos objetivos, la universidad internacional que proyecta Russell tendrá las siguientes funciones:

1) preparar libros de texto y trabajos de investigación pensados para fomentar la lealtad humana universal, más que una devoción sectorial a alguna parte de la raza humana⁵⁵. En este punto, para Russell, tienen especial importancia los libros de texto de historia. "Entre los estudios académicos -nos dirá-, es quizás el de la historia uno de los que proporciona una clarísima ilustración de lo que una universidad mundial podría lograr. En la actualidad, la historia es normalmente escrita, y casi siempre enseñada con prejuicios nacionales; los hechos son distorsionados cuando no realmente falsificados. Son seleccionados con dudosa claridad. La mayoría de los hombres que tienen la mayor admiración no son aquellos que han beneficiado a toda la humanidad, sino aquellos que han dado a una nación particular la victoria en una guerra. Más importante es, incluso, que los prejuicios nacionales aparezcan en la historia de la ciencia. La ley que los ingleses llaman ley Boyle es en Francia atribuida a Mariette; los escritores ingleses a veces sugieren que Priestley descubrió el oxígeno, lo que es una injusticia para Lavoisier; los matemáticos alemanes están de

⁵³ "Nadie puede dudar que los jóvenes que llevaron a cabo la invasión de Pearl Harbor sentían que estaban haciendo algo noble. Esta falsa creencia es el resultado de una mala educación, y muestra que, en ciertos aspectos, la educación nacional debería ser materia de control internacional, si el mundo está para ser preservado de los desastres que ahora estamos padeciendo". Ver B.R.: "Proposals for...ob. cit., p. 8.

⁵⁴ En su artículo nos dice Russell: "la universidad internacional debe servir a dos propósitos, uno el puramente académico, el otro para la creación y difusión de una meditada perspectiva para prevenir la guerra y promover la lealtad a los ideales internacionales". *Ibidem*, p. 9. Resulta evidente que el verdadero objetivo que persigue Russell es el segundo, el primero está en función de aquel. Esto lo da a entender el propio Russell que siguiendo con la cita nos dice: "El lado puramente académico de la universidad debe, si la institución está para servir a su propósito, ser al menos tan buena como cualquiera de las existentes, y debiera, con mucho, ser considerablemente mejor".

⁵⁵ *Ibidem*, p. 8.

acuerdo en reconocer a Gauss como el creador de la geometría no-Euclidea, cuando este honor pertenece al ruso Lobatchvsky"⁵⁶.

2) Seleccionar los libros de texto ya escritos. Por lo demás, "todo autor de un libro de texto debería solicitar el *imprimatur* de la universidad internacional antes de que su libro pudiera ser utilizado en las escuelas"⁵⁷.

3) Preparar profesores con creencias bien formadas sobre la educación internacional. Se exige también que "toda persona que acepte un puesto en la universidad debe ser requerida a firmar una declaración manifiesta de que apoya el gobierno internacional y el establecimiento legal de todas las disputas entre naciones"⁵⁸. Otro control más es la existencia de un cuerpo de inspectores que además de supervisar los libros de texto⁵⁹, "pondrán especial atención sobre la preparación de los profesores de los colleges"⁶⁰. Busca Russell que la universidad se "convierta pronto en un centro de florecimiento intelectual"⁶¹.

4) Sin lugar a dudas, la función más importante de la universidad internacional que proyecta Russell es el apoyo y la promoción que ésta debe realizar para la consecución del gobierno internacional. Para Russell, la evitación de la guerra y la creación de una paz duradera pasan, irremisiblemente, por la creación de un gobierno internacional. Este gobierno será para el pensador británico el único que tendrá un uso legítimo de la fuerza para salvaguardar la paz mundial.

Éstas serían las cuatro funciones principales que desarrollaría la universidad internacional proyectada por Russell.

La lectura que más nos interesa destacar de este proyecto universitario de Russell es el papel claramente político que concede a la universidad internacional, nada menos que promover, desde un centro intelectual de primera magnitud, la consecución de un gobierno internacional que evite las guerras entre las naciones. Así, junto al proyecto político del gobierno internacional, se desarrolla paralelamente un proyecto educacional -la universidad internacional- que lo apoye y le dé cuerpo entre los individuos. De ahí, la importancia de crear un

⁵⁶ *Ibidem*, p. 11.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 13.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 9-10. En estas mismas páginas explica Russell cómo se realizará la selección del profesorado, tema al que concede gran importancia para el futuro de la universidad.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 13.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 14.

⁶¹ *Ibidem*, p. 10.

selecto claustro de profesores que enseñen y trasmitan el espíritu internacional, del control sobre los distintos libros de texto que se estudian en las escuelas, etc. Frente al espíritu nacional existente en las distintas naciones, fruto de la educación nacionalista, busca Russell desarrollar el espíritu internacional mediante una educación internacionalista. De esta forma, la relevancia política del pensamiento educacional de Bertrand Russell se nos muestra con toda claridad en este proyecto de universidad internacional.

Concluido el breve análisis sobre el artículo escrito por Russell, y continuando con el estudio de las diversas causas que le movieron a interesarse por la educación, vemos que, aunque la guerra y su evitación fuese el motivo principal que despertara su interés por la educación, Russell, en sus análisis educacionales, irá mucho más allá de la mera evitación de la educación nacionalista. En sus estudios sobre educación abarcará temas tan relevantes, desde un punto de vista político como la libertad, la disciplina, la autoridad, las motivaciones, el carácter, los impulsos, los hábitos y el individuo, entre muchas otras cuestiones que más adelante estudiaremos.

2.3.3. Motivaciones personales

A pesar de que fue con el impacto de la Gran Guerra cuando comenzó a interesarse y a escribir sobre educación, ya temprano, con tan sólo quince años, mostraba sus inquietudes por el estudio de las consecuencias de la educación. En una especie de «diario camuflado»⁶², escribe el 20 de abril de 1988 lo siguiente: "la conciencia depende principalmente de la educación [...]. La conciencia es meramente un producto combinado de la evolución y la educación"⁶³. Observamos pues que desde muy joven percibe la trascendencia de la educación. Ya vimos que en *Principles of Social Reconstruction* dedicó un capítulo al tema de la educación y su relevancia para la evitación de la guerra y, lo que es más importante, la construcción de la paz.

Sin embargo, no será hasta mediada la década de los años veinte, cuando se dedique de lleno a la cuestión educacional. Así se deduce de lo expresado por el mismo en su *Autobiography*: "Nació mi primer hijo en noviembre de 1921 -nos relata Russell-, durante los siguientes diez años la paternidad fue el principal objetivo de mi vida [...]. Un día, cuando Kate -su segunda hija- tenía dos años y tres meses y medio, la oí hablar consigo misma

⁶² En esta especie de breve diario, que llevó durante su adolescencia, escribía Russell reflexionando sobre los temas más diversos. Utilizaba caracteres griegos con la finalidad de que nadie en su casa supiera lo que escribía. De hecho, en apariencia, era una cuaderno de ejercicios de griego. En mi estancia en los *Bertrand Russell Archives* (McMaster University, Canadá) tuve la oportunidad de poder ver tan curioso documento.

⁶³ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 65.

y anoté lo que decía. Ella no sabía que la escuchaba. En esas circunstancias, es natural que naciera mi interés por la educación. Había escrito brevemente sobre el tema en *Principles of Social Reconstruction*, pero ahora ocupaba la mayor parte de mi atención. Escribí un libro titulado *On Education, especially in early childhood*, que se publicó en 1926 y tuvo una amplia difusión [...]. El año 1927, Dora y yo decidimos, con idéntica responsabilidad por ambas partes, fundar una escuela propia donde nuestros hijos pudieran educarse como mejor quisiéramos"⁶⁴.

Pero aparte de las motivaciones paternas, que las hubo, con su escuela experimental y sus trabajos sobre educación buscaba algo más que educar como él deseaba a sus dos hijos - John y Kate. Refiriéndose a *Beacon Hill School* escribe a H.G. Wells en los siguientes términos: "creo sinceramente en la **importancia** de lo que estamos haciendo aquí. Si pudiera resumir en una sola frase nuestros principios educativos, diría que pretendemos ejercitar la iniciativa sin disminuir su fuerza. Ya hace mucho que sostengo que la estupidez se debe en gran medida al miedo, generador de la inhibición mental, y la experiencia que estamos teniendo con nuestros niños me reafirma en mi opinión [...]. Naturalmente, lo que estamos haciendo es sólo un experimento en pequeña escala, pero espero con confianza que los resultados sean realmente importantes"⁶⁵. En el capítulo correspondiente⁶⁶ estudiaremos lo que supuso *Beacon Hill* en el pensamiento de Russell. En este punto, nos interesa tan sólo mostrar la alta consideración que daba a su experimento educacional, como alternativa a los sistemas de educación estatales. En Russell latía seriamente la preocupación de que quienes instituyen los sistemas estatales de educación pueden llegar a provocar la degeneración del ser humano⁶⁷. La guerra y la educación nacionalista que la fomenta son una clara muestra de ello.

Así pues, la evitación de la guerra, la construcción de la paz y el desarrollo de lo mejor de la naturaleza humana hacen de la educación una institución política fundamental. No en vano Russell considera que "desde el nacimiento hasta nuestra muerte, hay un principio fundamental. Hacemos lo que hemos aprendido"⁶⁸. Y Russell ve que en su tiempo "casi toda la enseñanza tienden a glorificar la guerra. Contra las enseñanzas de las escuelas, los esfuerzos de los pacifistas son vanos [...]. La educación podría fácilmente, si los hombres lo eligieran, crear un sentimiento de

⁶⁴ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 210-12.

⁶⁵ Carta de 24 de mayo de 1928 a H.G. Wells expresándole su interés y conformidad con lo que éste escribió sobre las escuelas y la educación en su libro *The Open Conspiracy* (Londres, Victor Gollancz Ltd, 1928). Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 254-5.

⁶⁶ *Infra*, capítulo 6: *Beacon Hill School*.

⁶⁷ Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 14.

⁶⁸ Ver B.R., *On Education*, p. 65.

solidaridad de la raza humana y de la importancia de la cooperación internacional [...]. El nacionalismo que ahora está desenfrenado en todos sitios es principalmente un producto de las escuelas, y si queremos que desaparezca, un espíritu diferente debe penetrar la educación"⁶⁹.

Es evidente que el pensamiento educacional de Russell, como es lógico y normal, estuviera claramente influido por la realidad de su tiempo, en el que las dos guerras mundiales adquirieron especial protagonismo. Pero este protagonismo, aunque fuese una de las principales causas que provocaron en Russell su interés por la educación, no fue la única, tal y como estamos viendo.

2.3.4. *El creciente poder del Estado*

Otro motivo que impulsa a Russell a interesarse por la educación es el creciente poder del Estado frente a una sociedad civil cada vez más débil. Russell, como buen liberal, considera imprescindible formar, a través de la educación, individuos libres, con capacidad para pensar autónomamente, con la formación suficiente y el carácter necesario para hacer frente a la manipulación, a la propaganda que trata de dirigir y controlar sus vidas.

La independencia mental -o mejor dicho- la libertad mental, de pensamiento, será uno de los puntos en los que hará mayor hincapié. La libertad y la educación son en Russell dos materias íntimamente unidas. En su momento estudiaremos cómo Russell se esfuerza en promover la educación para la libertad, rechazando las tendencias modernas de su tiempo que tan sólo buscaban la educación en libertad⁷⁰.

A través de la educación buscará Russell formar, principalmente, individuos libres y sanos⁷¹: "Para crear hombres sanos hay que educarlos sanamente -nos dirá Russell"⁷². A ello dedicó, de forma íntegra, varios años de su vida (1927-1932); y mediante sus libros y su actividad política y social, podemos afirmar, sin miedo a exagerar, que dedicó prácticamente toda su vida desde la Primera Guerra Mundial.

⁶⁹ Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 89-91.

⁷⁰ *Infra*, capítulo 5.

⁷¹ Por sanos queremos decir cuerdos, sensatos. La palabra que Russell utiliza es *sane*.

⁷² Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 153.

2.3.5. Tres dimensiones de la relevancia política de la educación

La relevancia política de la educación en la obra de Bertrand Russell es producto, en última instancia, de la conjunción de tres dimensiones.

En primer lugar tenemos la propia circunstancia de su tiempo que está claramente marcada por la Primera Guerra Mundial. Así, la evitación de la guerra y la construcción de una paz duradera pasan, para Russell, por la transformación de la educación, de la educación nacionalista que posibilita y fomenta la consecución de una guerra. El sujeto de fondo que preocupa a Russell en esta cuestión es simple y llanamente, la humanidad y su futuro, que en determinados períodos de su vida ve peligrar seriamente⁷³.

En segundo lugar estaría la educación como institución política que contribuye de forma determinante al progreso social de cualquier comunidad política. Esta idea queda claramente expuesta tanto en sus *Political Ideals*⁷⁴ como en el capítulo dedicado a la educación en sus *Principles of Social Reconstruction*⁷⁵. También en *Education and the Social Order* hace Russell referencia a la influencia que la educación ejerce sobre los ideales de ciudadanía y los peligros que encierra una concepción estrecha de los mismos⁷⁶. Sobre esta cuestión de la formación de los ideales mediante la educación, Russell ve que "un sistema de educación da cuerpo a los ideales de la sociedad, y ésta no puede ser radicalmente reformada excepto por la reforma de los ideales"⁷⁷. La educación es pues, como institución política, determinante para el progreso de cualquier sociedad.

⁷³ El Manifiesto de presentación del Comité de los Cien que realizaron Russell y el reverendo Michael Scott en el otoño de 1960 se titulaba: "Actuar o perecer. Una llamada a la acción no violenta". El primer epígrafe del texto se titulaba: "Catástrofe inevitable". Dos años más tarde se muestra algo más radical en su *Manifiesto sobre la crisis cubana* que inicia con las siguientes palabras: "USTED HA DE MORIR no por causas naturales sino dentro de pocas semanas, y no sólo usted sino su familia, sus amigos y todos los habitantes de Gran Bretaña, junto con varios cientos de millones de personas inocentes en todas partes [...]". El manifiesto que escribió Russell el 23 de octubre de 1962 concluye con el siguiente mensaje, que viene a definir con bastante precisión el espíritu y el carácter de Russell: "EL CONFORMISMO SIGNIFICA LA MUERTE SOLO LA PROTESTA NOS DA UNA ESPERANZA DE VIDA." Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 189 y 209-10, respectivamente.

⁷⁴ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 22, 28, 72, 75 y 81.

⁷⁵ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, capítulo V: "Educación", p. 100-116 y, como complemento, ver capítulo I: "El principio de crecimiento", p. 9-32, y el capítulo VIII: "Qué podemos hacer", p. 155-71.

⁷⁶ Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 14.

⁷⁷ Ver B.R.: "Freedom in Education: A protest against mechanism" en *The Dial*, vol. 74, febrero 1923, p. 162.

Si en el primer punto era la humanidad el sujeto (colectivo) que preocupaba a Russell, aquí es la comunidad política, previsiblemente nacional, quien interesa al pensador británico.

Por último, la relevancia política de la educación la encontramos también en la formación y desarrollo del individuo. Posiblemente de los tres factores vistos, sea éste el que más preocupe a Russell. A través de la educación, busca formar individuos libres, con criterio propio, no indefensos frente a la manipulación y a la propaganda, provengan de donde provengan. Para Russell, los individuos así formados son los que contribuyen a crear una verdadera sociedad democrática⁷⁸.

Vemos pues que la humanidad en su conjunto, las sociedades nacionales y los individuos en particular, interesan y preocupan al pensamiento educacional de Bertrand Russell. Por lo demás, las tres dimensiones señaladas están estrechamente relacionadas, y no se pueden concebir de forma separada. En cierta medida, el progreso de una comunidad influye y a su vez ha de partir del progreso de sus individuos. De forma parecida, difícilmente la humanidad podrá progresar si no prosperan las distintas comunidades políticas que la forman. En ambos procesos la educación, como institución política, juega un papel primordial. Esto no sólo se percibió así en Inglaterra o en España sino que fue una cuestión que marcó a la mayor parte de los países europeos: "Desde mediados del XIX, la auténtica obsesión que domina en los pensadores españoles es, sin duda alguna, la obsesión por la enseñanza como principal problema del país. No es ésta, desde, luego, una inquietud exclusiva de España: al fin y al cabo el XIX es el siglo de la remodelación de los sistemas de enseñanza de todos los países europeos"⁷⁹.

Consideramos, regresando a Russell, que el estudio de la relevancia su obra educacional quedará completado una vez que estudiemos las finalidades, los objetivos que Russell persigue a través de su pensamiento político-educacional. A esta materia dedicamos el siguiente apartado.

⁷⁸ Ver B.R.: "Education for Democracy" en The Elementary School Journal, vol. 39, abril, 1939, p. 564-67. Este artículo se encuentra también en The Bulletin of Department of Secondary-School Principals of the National Education Association, vol. 23, n° 81, marzo 1939, p. 6-16, y en Addresses and Proceedings of the National Education Association of United States, vol. 77, 2-6 de julio de 1939, p. 527-34. Sólo en esta última publicación aparece el artículo completo. La base del artículo es una conferencia pronunciada por Russell para la *Twenty-fifth Annual Conference of Educational Associations* celebrada en Cleveland (Ohio) en enero de 1937.

⁷⁹ Ver Prólogo de Teresa Rodríguez de Lecea en Francisco Giner de los Ríos, *Escritos sobre la universidad española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, p. 9. Jovellanos y Campomanes, ilustrados del XVIII, serían los antecesores de los Sanz del Río, Giner, Costa, Cossío, Ortega y un largo etcétera, en este sentido de concebir la enseñanza como instrumento de regeneración de la sociedad española.

2.4. *Finalidades de la educación*

El estudio de las finalidades, de los objetivos que busca Russell cubrir a través de la educación vendrá a arrojar más luz y a hacer más comprensible el apartado anterior dedicado a la relevancia que la institución educacional tenía para el filósofo británico. Es pues este apartado complementario del precedente.

Hasta ahora hemos ido presentando paso a paso la materia de este trabajo de investigación. Hemos tratado de poner al lector en el conocimiento de una serie de cuestiones previas que se han considerado necesarias para poder acceder, ahora, al análisis detallado de los temas más relevantes del pensamiento político-educacional de Bertrand Russell.

El primero de estos temas se refiere a las finalidades que persigue en su obra educacional: ¿Qué es lo que Russell buscaba mediante la educación?, ¿Cuál es su relevancia política? En las páginas que siguen vamos a tratar de dar respuesta a estos interrogantes.

En la mayor parte de su obra educacional, es el individuo el sujeto que centra toda su atención. A pesar de tener presente, como vimos en el apartado anterior, a las sociedades nacionales, a sus gobiernos y, en último término, a la humanidad, para Russell será el individuo el auténtico protagonista de la educación. En *On Education* así nos lo manifiesta explícitamente: "es el individuo quien especialmente interesa al escritor de educación"⁸⁰.

Ya vimos que la educación era para Russell un instrumento, un medio para lograr unos objetivos⁸¹ centrados, principalmente,

⁸⁰ Ver B.R., *On Education*, p. 89.

Russell es en este sentido fiel heredero de Kant, Mill y Spencer. El paradigma opuesto lo encontramos representado principalmente en la figura de Émile Durkheim para quien la educación es una "cosa eminentemente social". Durkheim define la educación como "una socialización de la joven generación por la generación adulta". Para el sociólogo francés la sociedad "crea en el hombre un ser nuevo". Ver Émile Durkheim, *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1975, p. 6. Más adelante nos dice Durkheim: "cada sociedad se labra un cierto hombre ideal de lo que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual como físico y moral[...]. La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetua y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva". Y así, define la educación como la "acción ejercida por la generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado". *Ibidem*, p. 53.

⁸¹ *Supra*, en este mismo capítulo, apartado 2 dedicado al concepto de

en la formación del individuo. Pero para ello, es necesario preguntarse previamente qué tipo de individuo queremos formar⁸², para así orientar hacia él nuestros esfuerzos educacionales.

Resulta francamente difícil exponer de forma ordenada y coherente las diversas cualidades y características que, a lo largo de toda su obra educacional, señala como recomendables o deseables para la formación del individuo. Sin embargo, creemos que después de haber estudiado su obra educacional, podemos avanzar como simple enumeración introductoria que posteriormente desarrollaremos -y en el desarrollo se podrá entender con mayor claridad-, que el tipo de individuo que Russell busca formar es una persona principalmente no manipulable, celosa de su individualidad frente a un mundo que tiende a reducir a los seres humanos a simple *masa*. Pero esto no quiere decir un hombre centrado en sí mismo. Por lo demás, Russell pretende un hombre independiente que busque desarrollar sus impulsos creativos más que sus impulsos destructivos o posesivos. Por otro lado, a través de la educación, busca un hombre culto que conozca el lado espiritual, contemplativo de la vida humana, como veremos en el capítulo cuarto. Desde luego, el método científico, la evidencia y el antidogmatismo deben ser sus armas para acceder al conocimiento material. Evitar la formación de un hombre dogmático será uno de sus principales objetivos.

Sin embargo, previamente hay una idea en Russell que, a nuestro entender, es clave y presupuesto necesario para el logro de cualquier otra finalidad que pretenda la educación. Nos estamos refiriendo a la idea del **respeto a sí mismo** que expresa Russell en diferentes partes de su obra.

2.4.1. La idea de «respeto a sí mismo» como condición necesaria

Esta idea aparece ya en sus *Principles of Social Reconstruction* cuando al referirse a la frustración del impulso creativo del joven, indica que algo muere dentro de él⁸³, viendo que "nunca podrá de nuevo ser un hombre total, nunca de nuevo tendrá el **respeto a sí mismo** ileso, el orgullo erguido, que pudo haberle mantenido feliz en su alma a pesar de los problemas y dificultades exteriores"⁸⁴. Para Russell, este respeto a sí

educación.

⁸² Ver B.R., *On Education*, p. 33.

⁸³ A esta materia ya hicimos en parte referencia al hablar del concepto de naturaleza humana. *Supra*, en este mismo capítulo, apartado 1 dedicado al concepto de la naturaleza humana, epígrafe 4 sobre la realización o frustración de las cualidades distintivas del ser humano. La posibilidad.

⁸⁴ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 159-160.

mismo, este orgullo natural contribuye a proporcionar la unidad vital o de vida, es decir, la integridad. Sin embargo, en el mundo moderno esta dignidad no se respeta. En concreto apunta al supuesto del trabajo: "en ninguna profesión hay respeto alguno por el orgullo natural sin el cual un hombre no puede permanecer entero; el mundo le aplasta cruelmente porque implica independencia, y los hombres desean esclavizar a los otros más que ser libres ellos mismos"⁸⁵.

En sus *Political Ideals* vuelve a insistir sobre esta misma idea de la dignidad congénita, vital para que el hombre mantenga su unidad, su integridad: "Lo que deseáramos para los individuos -nos dirá- queda ahora claro: fuertes impulsos creadores que dominasen y absorbiesen el instinto de posesión; reverencia hacia los demás; respeto por el impulso creador fundamental que hay en nosotros. Para una vida buena es necesaria cierta clase de **respeto hacia sí mismo**, u orgullo congénito; el hombre no debe tener el sentimiento de un total fracaso interior si ha de mantenerse completo, sino que debe sentir el valor, la esperanza y la voluntad de vivir por lo que de mejor hay en él, sean cualesquiera los obstáculos internos o externos que pueda encontrar. En cuanto ello depende de las propias potencias de un hombre, realizará las mejores posibilidades de su vida si posee tres cosas: impulsos creadores, más bien que posesivos, reverencia hacia los demás y respeto por el impulso fundamental que hay en él"⁸⁶. Pero además de «las propias potencias del hombre» para mantener su integridad, dentro de sus *Political Ideals*, Russell tiene bien presente la influencia del papel que las instituciones políticas y sociales juegan en este tema. Estas instituciones -prosigue Russell-: "han de ser juzgadas por el bien o mal que causan al individuo. ¿Estimulan la creatividad, más bien que el afán de posesión?, ¿encarnan o promueven un espíritu de reverencia entre los seres humanos?, ¿Preservan el **respeto a sí mismo**?"⁸⁷. Las cuestiones que Russell está planteando no son en absoluto baladíes. El pensador británico es consciente de la importancia, cada vez mayor, que las instituciones políticas y sociales tienen para el propio desarrollo vivencial del individuo.

La frustración del impulso creativo -intrínseco y fundamental a toda naturaleza humana⁸⁸- produce una merma en los seres humanos que éstos "dejan de ser individuos, o de conservar ese orgullo congénito que es su derecho de nacimiento"⁸⁹. Ya vimos que dentro de la concepción russelliana de la naturaleza

⁸⁵ *Ibídem*, p. 159.

⁸⁶ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 17.

⁸⁷ *Ibídem*, p. 17.

⁸⁸ *Infra*, capítulo 4, apartado 1.

⁸⁹ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 76.

humana la individualidad era un principio clave⁹⁰. En alguna medida, la individualidad y el respeto por sí mismo están en conexión. Perder tu individualidad distintiva conlleva perder parte de tu «dignidad congénita»: "En el ser humano, con tal que no haya sido triturado por un mecanismo económico o gubernamental, existe esta misma individualidad, un algo distintivo sin lo que ningún hombre o mujer puede lograr nada importante, ni conservar la completa dignidad congénita en los seres humanos. Es esta individualidad distintiva lo que ama el artista, pintor o escritor"⁹¹.

Será en 1923 cuando por primera vez nos encontremos la idea del *respeto a sí mismo* encuadrada en un escrito sobre educación. En un artículo en el que analiza las influencias que el creciente mecanicismo tiene sobre la libertad en la educación señala, nuevamente, la importancia que el respeto a uno mismo tiene para la consecución de una vida humana mejor: "todo lo que es mejor en la vida humana depende de un cierto tipo de **respeto a sí mismo**, de autodeterminación; un hombre que ha permitido que la presión externa dicte los fines por los que él vivirá, nunca podrá ser más que un esclavo"⁹². Ortega, amante de la individualidad -al igual que Russell-, en su *Rebelión de las masas* nos dice: "Masa es todo aquel que no se valora a sí mismo [...], que se siente «como todo el mundo»"⁹³.

En los distintos textos que estamos señalando Russell utiliza diferentes expresiones para transmitir una misma idea. Habla indistintamente de «dignidad congénita», de «orgullo natural» o de «respeto a sí mismo» siendo esta última expresión de *self-respect* la que, a nuestro entender, más se aproxima a la idea que Russell desea transmitir. Hasta ahora, esta idea ha aparecido como parte intrínseca de la naturaleza humana. Sin embargo, en *On Education* destaca la necesidad de hacer efectivo ese *self-respect*. Constata, respecto al respeto a sí mismo, que hay "algunos hombres que viven desde el interior, mientras que otros son meros espejos de aquello que dicen y sienten sus vecinos"⁹⁴. Es pues función prioritaria de la educación, como punto de partida, preservar en el individuo esta idea de *self-*

⁹⁰ *Supra*, en este mismo capítulo, apartado 1, epígrafe 2 que habla del principio de individualidad.

⁹¹ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 76-7.

⁹² Ver B.R.: "Freedom in Education: A protest against mechanism" en *The Dial*, vol. 74, febrero 1923, p. 161.

⁹³ Ver José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 68.

⁹⁴ Ver B.R., *On Education*, p. 45. Algunas páginas más adelante vuelve a hacer hincapié -concluyendo el capítulo dedicado a la veracidad- en que "un cierto orgullo e integridad propia es esencial para un ser humano espléndido" (p. 109).

respect, a la que Russell concede tanta importancia como a la inteligencia o a la bondad⁹⁵. Sin el *self-respect*, el ser humano pierde su unidad, su integridad. Esta pérdida merma, en importante medida, el posible logro de los objetivos posteriores de la educación, de ahí su condición de presupuesto necesario.

Una vez visto este requisito imprescindible para la consecución de cualquier otro objetivo que persiga la educación, pasamos a analizar los diferentes fines que guían el pensamiento político-educacional de Bertrand Russell.

2.4.2. *Las cualidades universalmente deseables*

En *On Education*, en el capítulo segundo, trata el tema de las finalidades de la educación. Parte Russell, como primer paso, de una distinción bastante relevante: "algunas cualidades son deseables para algunos hombres, otras son deseables universalmente"⁹⁶. Evidentemente, su pensamiento educacional se centrará, en parte, en esas cualidades que considera «universalmente deseables».

Sin buscar una enumeración taxativa o lista cerrada⁹⁷, señala cuatro cualidades que considera universalmente deseables y que, por lo tanto, guiarán su pensamiento educacional. Vitalidad, valor, sensibilidad e inteligencia serán las cuatro cualidades que, según Russell, pueden llegar a ser «muy comunes» mediante el adecuado ejercicio físico, emocional e intelectual⁹⁸. Así pues, a pesar de que para Russell es el individuo quien interesa al hablar de educación, evidentemente, no busca formar cualquier tipo de individuo, sino un individuo cuyas cualidades favorezcan la vida social, evitando desarrollar aquellas que la perjudiquen. Tenderá pues al fomento de las primeras, que él desearía fuesen comunes al mayor número posible para beneficio de los propios individuos -en particular- y de la sociedad -en general. Como veremos en distintas partes de este trabajo, Russell abogará por el aumento y el desarrollo de aquellas cualidades que fomenten la cooperación social reduciendo, a su vez -dentro de lo posible-, aquellas que promuevan el conflicto o la competencia.

En su momento señalaremos que una de las características

⁹⁵ Ver B.R.: "Why fanaticism brings defeat" en *The Listener*, vol. 40, 23 de septiembre de 1948, p. 452.

⁹⁶ Ver B.R., *On Education*, p. 40-1.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 41.

⁹⁸ *Ibidem*.

fundamentales que subyacen en toda la obra educacional russelliana es la búsqueda de la **acción**, del compromiso con la realidad. Por ello, no resulta extraño que la **vitalidad** sea la primera cualidad que persiga el educador británico. Aunque no llega a definir la vitalidad, tiene una concepción bastante social de la misma. Esto lo podemos apreciar en *On Education* cuando apunta que la vitalidad fomenta el interés por el mundo exterior⁹⁹, o en *Principles of Social Reconstruction* cuando, en el capítulo dedicado a la propiedad, ve que la adoración al dinero es causa y efecto de la disminución de la vitalidad¹⁰⁰. Para Russell los sistemas industriales promueven, en gran medida, la rutina y la monotonía, ahogando la vitalidad que pudiera existir en los individuos¹⁰¹. Pero la vitalidad no sólo la tiene en cuenta Russell en la esfera del trabajo, sino que también la considera referida a las instituciones políticas¹⁰². De hecho, los dos principios políticos que deben ser aplicados en la vida diaria de la sociedad son, según Russell: "1. El crecimiento y la vitalidad de los individuos y las comunidades debe ser fomentado tanto como sea posible; 2. El crecimiento de un individuo o de una comunidad debe ser en la menor medida posible a expensas de otro u otra"¹⁰³. Howard Woodhouse señala con acierto esta relevancia política-social que Russell otorga a la vitalidad en el desarrollo del individuo¹⁰⁴. Destaca,

⁹⁹ *Ibídem*, p. 42.

¹⁰⁰ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 79. Una década después se expresará Ortega en un sentido bastante parecido al hablar del dinero y la absorción que éste produce de la energía social. Ver José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 243 ss.

¹⁰¹ *Ibídem*, p. 83-4.

¹⁰² *Ibídem*, p. 93.

¹⁰³ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, Allen & Unwin, Londres, 1916, p. 228-29, ctdo. en Howard Woodhouse: "The concept of Growth...", *ob. cit.*, p. 15.

¹⁰⁴ Ver Howard Woodhouse: "The concept of Growth in Bertrand Russell's Educational Thought" en *The Journal of Educational Thought*, vol. 17, n° 1, abril 1983, p. 15.

De la vitalidad también habla Ortega, aunque en un sentido más parecido a la educación del carácter que más adelante veremos en Russell. Al hablar de la vida ascendente y vida decadente nos dice Ortega: "[...], ese sentimiento de vitalidad es en unos hombres de tonalidad ascendente, en otros, de tonalidad descendente. Hay quien siente brotar su actuación espiritual de un torrente pleno de energía, que no percibe su propia limitación, que parece saturado de sí mismo. Todo esto nace en almas de este tipo con la plenitud magnánima de un lujo, como un reboamiento de la interna abundancia. En este clima vital no se dan, por lo menos con carácter normal, las envidias, los pequeños rencores y resentimientos. Hay, por el contrario, en otros hombres un pulso vital descendente, una constante impresión de debilidad constitutiva, de insuficiencia, de desconfianza en sí mismos. [...] Es la atmósfera en que la envidia fructifica y el resentimiento sustituye a la actitud amorosa, la

concretamente, la necesidad de que las instituciones políticas estén basadas en ese respeto por la vitalidad para que quede salvaguardado algo que, como veremos en su momento¹⁰⁵, es clave en el pensamiento educacional, político y social de Russell: la libertad interior del individuo¹⁰⁶.

El **valor** es la segunda cualidad que destaca como deseable para la formación del individuo. Ciertamente, no es muy frecuente que esta característica tenga una consideración importante en los análisis de las cuestiones relacionadas con la educación y la política. Sin embargo, como veremos de forma más extensa en el capítulo dedicado a la educación del carácter, el valor será una cuestión de gran trascendencia tanto en la vida como en la obra político-educacional de Bertrand Russell. En este epígrafe solamente analizaremos las consideraciones que respecto al valor hace en *On Education*.

Parte de dos ideas previas para el acercamiento al valor tal y como él lo concibe. De un lado reaparece la idea del *respeto a sí mismo*, del otro nos habla de la necesidad de "una perspectiva impersonal de la vida"¹⁰⁷. La primera idea ya ha sido explicada. La segunda la trataremos al referirnos al concepto de

susplicacia a la generosidad". Para Ortega, la importancia de la presencia o ausencia de esta vitalidad, es más que considerable. Siguiendo con la cita nos dice: "Cuanta atención se preste a estas dos formas de pulso vital será escasa. De que dominen la una o la otra entre los hombres de una época depende todo: la ciencia como el arte, la moral como la política. En un caso, la historia asciende; la energía y el amor, la nobleza y la liberalidad, la idea clara y el buen donaire se elevan dondequiera sobre el haz planetario como espléndidos surtidores de vital dinamismo. En el caso opuesto la historia declina, la humanidad se contrae estremecida por convulsiones de rencor, el intelecto se detiene, el arte se congela en las academias y los corazones se arrastran tullidos y decrepitos.

Del mismo modo, a poco que tratemos un individuo percibimos inequívocamente a qué tipo de pulsación vital pertenece. Si es de tonalidad ascendente nos sentimos, al apartarnos de él, como contagiados de su plenitud y mejorados por una inefable corroboración vital. Si es de tonalidad descendente notamos que, sin saber por qué, se nos han cegado de pronto fuentes de interna actividad, que trozos de nuestra alma han caído en parálisis, que su periferia experimenta una rara contracción y encogimiento; en fin, que en nuestra atmósfera íntima soplan insólitas ráfagas de acritud. [...] Y el sentido de este ensayo no es otro que inducir a la pedagogía para que someta toda la primera etapa de la educación al imperativo de la vitalidad. La enseñanza elemental debe ir gobernada por el propósito último de producir el mayor número de hombres vitalmente perfectos. [...] La pedagogía al uso se ocupa en adaptar nuestra vitalidad al medio; es decir, no se ocupa de nuestra vitalidad". Ver José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 119-21.

¹⁰⁵ *Infra*, capítulo 5, apartado 1.

¹⁰⁶ Ver Howard Woodhouse: "The concept of Growth ...", *ob.cit.*, p. 16.

¹⁰⁷ Ver B.R., *On Education*, p. 45.

sabiduría¹⁰⁸. Sin embargo, podemos avanzar que la «perspectiva impersonal de la vida» a la que Russell hace referencia, se da en aquel individuo cuyas esperanzas y temores están más allá de sí mismo, como vimos al hablar de las cualidades más propias del ser humano¹⁰⁹. A través del amor, del conocimiento y del arte, el hombre consigue -para Russell- salir fuera de su yo, dando valor a las cosas ajenas¹¹⁰.

La **sensibilidad** es la tercera característica señalada por Russell. La refiere principalmente al campo de las emociones¹¹¹. Busca, a través de la educación, que la «perspectiva impersonal de la vida», la pasión y los impulsos creativos se puedan ver reforzados por emociones sensibles a ellos¹¹². Al igual que en las dos características anteriores, su desarrollo se verá en el capítulo cuarto dedicado a la educación del carácter.

Nos queda por indicar, como última cualidad, la **inteligencia**. La define como aquella "aptitud para adquirir conocimiento" que acompaña al "fundamento instintivo de la vida intelectual que es la curiosidad"¹¹³.

El desarrollo de la inteligencia es uno de sus objetivos educacionales prioritarios¹¹⁴. Aunque actualmente este objetivo pueda resultarnos muy obvio, Russell consideraba que él era uno de los pocos reformadores educativos que ponía especial énfasis en la inteligencia¹¹⁵. La inteligencia es una necesidad no sólo para el progreso¹¹⁶, sino para la subsistencia en nuestro complejo mundo moderno¹¹⁷. Sin embargo, según Russell, la inteligencia no está muy presente en nuestro tiempo. En *In Praise of Idleness* ve que "la estupidez está más firmemente

¹⁰⁸ *Infra*, capítulo 3, apartado 3.

¹⁰⁹ *Supra*, apartado 1, epígrafe 3, en este mismo capítulo.

¹¹⁰ Ver B.R., *On Education*, p. 46.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 47.

¹¹² *Ibidem*, p. 49.

¹¹³ Para las dos citas, *Ibidem*, p. 49-50.

¹¹⁴ *Ibidem*, p. 50.

¹¹⁵ En una carta dirigida a H.G. Wells, escrita el 24 de mayo de 1928, le dice: "Habrás notado que casi ningún otro reformador educativo pone mucho énfasis en la inteligencia". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 255.

¹¹⁶ "La escasez de progreso se debe más a la original estupidez que a cualquier sistema económico". Ver B.R.: "Socialism and education" en *Harper's Magazine*, vol. 151, junio-noviembre 1925, p. 417.

¹¹⁷ Ver B.R., *On Education*, p. 50.

atrincherada que en ningún otro tiempo desde el comienzo de la civilización"¹¹⁸. André Glucksmann en su libro sobre *la estupidez* comparte esta misma idea¹¹⁹. Algunos autores van más allá y se preguntan: "¿Quién se atreverá a un Ensayo sobre la Estupidez como motor de la Historia?"¹²⁰.

El problema para Russell no es sólo la estupidez y su largo pasado, sino el desarrollo paralelo y conjunto del poder y la estupidez en las mismas personas: "los gobernantes del mundo - nos dirá- siempre han sido estúpidos, pero nunca en el pasado fueron tan poderosos como lo son ahora [...], es importante dar con algún sistema para asegurarnos de que sean más inteligentes"¹²¹. En la conclusión de su *Education and the Social Order* ve el inicio de la Primera Guerra Mundial como el punto de inflexión-regresión del progreso de la humanidad. Advierte que "nuestro mundo es un mundo loco. Desde 1914 ha dejado de ser constructivo, porque la voluntad de los hombres no sigue a su inteligencia en la construcción de la cooperación internacional, sino que persiste en mantener a la humanidad dividida en grupos hostiles. Esta ceguera colectiva para el uso de la inteligencia que los hombres poseen a la hora de la autoconservación se debe, principalmente, a los impulsos insanos y destructivos"¹²².

En sus estudios políticos, analiza el campo de acción de la inteligencia y el mal uso que se ha hecho de ella. En *Human Society in Ethics and Politics* denuncia cómo "hay amor al poder, hay rivalidad, hay odio, y me temo que debemos añadir un placer positivo ante el espectáculo del sufrimiento. Estas pasiones son tan fuertes que no sólo han **gobernado** el comportamiento de las **sociedades**, sino que han provocado el odio contra los que hablaban en contra suya. La inteligencia ha sido usada, no para domar las pasiones, sino para potenciarlas"¹²³. En sus *Sceptical Essays* de forma parecida señala que las "opiniones políticas no se fundan en la razón"¹²⁴. Considera muy seriamente la influencia

¹¹⁸ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 152.

¹¹⁹ Ver André Glucksmann, *La estupidez. Ideologías del postmodernismo*, Barcelona, Península, 1988.

¹²⁰ Ver Pierre Goubert, *Initiation à l'histoire de France*, Fayard-Tallandier, 1984, p. 10. Ctdo. en André Glucksmann, *La estupidez*, Barcelona, Península, 1988, p. 47.

De la estupidez también nos hablan Adorno y Horkheimer en su *Dialéctica de la Ilustración*. Ver T.W. Adorno y M. Horkheimer, *Dialéctica de la Ilustración*, Buenos Aires, Sur, 1970, p. 300-302.

¹²¹ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 153.

¹²² Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 152.

¹²³ Ver B.R., *Sociedad humana: ética y política*, Madrid, Cátedra, 1987, p. 162.

¹²⁴ Ver B.R., *Ciencia, filosofía y política (Ensayos sin optimismo)*, Madrid,

de los impulsos en las cuestiones políticas: "El amor al poder, la vanidad y la rivalidad son impulsos que tienen un papel importante en la política. Si la política llega alguna vez a ser moderada, estos impulsos deberán ser domados y educados para que no se salgan del lugar que les corresponde. Nuestros impulsos fundamentales no son ni buenos ni malos: son éticamente neutros. La educación debería tratar de darles una forma buena"¹²⁵. Frente a esta realidad, Russell aboga por el uso de la inteligencia para reorientar esos impulsos, en vez de fomentarlos mediante la inteligencia. Ésta, en sí misma, puede hacer mucho bien o mucho mal dependiendo al servicio de lo que se ponga.

Antaño, el procedimiento para controlar estos impulsos era reprimirlos, contrariarlos; actualmente, se busca educarlos. Russell toma como ejemplo, el amor al poder. "Es inútil -nos dirá- predicar la humildad, que solo hace que el impulso tome una forma hipócrita. La solución es buscar buenas salidas para ese instinto. El impulso original puede ser satisfecho de mil maneras: opresión, política, negocios, arte, ciencia, cualquiera de estas actividades puede satisfacerle si se realiza con éxito. El hombre escogerá para su instinto la salida que engrane mejor con su aptitud. Y, según la aptitud que se le haya fomentado en la juventud, escogerá una u otra manera"¹²⁶. Así, acompañando a la inteligencia, Russell reclama el necesario papel de la ética y de los códigos morales para solucionar los conflictos entre la inteligencia y el impulso.

En *Human Society in Ethics and Politics* trata esta materia. Parte de la base de que "la inteligencia ha enseñado al hombre que las pasiones son a menudo contraproducentes, y que sus deseos podrían ser mejor satisfechos, y su felicidad más completa, si algunas de sus pasiones tuvieran menos alcance y otras más [...]. La ética y los códigos morales son necesarios al hombre debido al conflicto entre la inteligencia y el impulso. Si sólo hubiera inteligencia o sólo impulso no habría lugar para la ética"¹²⁷. Esto nos lleva a que el uso de la inteligencia, que puede potenciar las pasiones destructivas o tratar de domarlas¹²⁸, debe estar guiado por la ética que, como tal, deberá perseguir la segunda alternativa.

Sin embargo, a la luz de la realidad, Russell ve "que no se puede decir que el hombre haya utilizado su inteligencia e

Aguilar, 1961, p. 95.

Si atendemos a la división entre razón instrumental y razón sustancial, evidentemente Russell se estaría refiriendo a esta última.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 103.

¹²⁶ *Ibidem*, p. 104.

¹²⁷ Ver B.R., *Sociedad humana: ética y política*, p. 15-16.

¹²⁸ *Ibidem*, p. 162.

imaginación del modo más sabio posible"¹²⁹. De manera más determinante afirma que "es la inteligencia que acepta nuestras pasiones como inalterables la que ha llevado al mundo a su peligrosa condición actual. Pero nuestras pasiones no son inalterables"¹³⁰. No obstante, si proseguimos unas páginas más adelante, vemos que Russell se está refiriendo al mal uso de la inteligencia, mas que a la inteligencia en sí misma tal y como demuestran las siguientes palabras: "si hacemos balance todavía no podemos saber si la inteligencia ha resultado ser un beneficio o una maldición para la humanidad. Pero hay una cosa clara: si se demuestra que ha sido una maldición será sólo porque no se ha sido suficientemente inteligente. El hombre no puede volver a la felicidad irreflexiva de los animales. La felicidad que puede disfrutar debe ser ganada con la ayuda de la inteligencia y, si no logra conseguirlo, no será por exceso, sino por defecto de su cualidad más claramente humana"¹³¹.

En el pensamiento educacional de Russell, el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y las emociones debe darse, en la medida de lo posible, en armonía. En *Education and the Social Order* ve que "para que la vida de una persona sea satisfactoria [...], se requieren dos tipos de armonías: una armonía interna de su inteligencia, emociones y voluntad, y otra externa en relación con la voluntad de los demás"¹³². Inteligencia y emoción se complementan. A pesar de la alta consideración que tiene por la inteligencia "base de la excelencia humana"¹³³, ésta "no lo es todo. No basta para reflejar el mundo. Este debe ser reflejado con emoción"¹³⁴. Igualmente considera necesaria la relación entre la inteligencia y la voluntad. En *In Praise of Idleness* explica esta interrelación: "el papel de la voluntad consiste en negarse a eludir el mal o a aceptar una solución irreal, mientras que el

¹²⁹ *Ibidem*, p. 182.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 164.

¹³¹ *Ibidem*, p. 193.

¹³² Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 151. De forma parecida se expresa algunos capítulos antes: "Formar seres humanos que creen un mundo mejor es un problema de la psicología emocional: es el problema de formar seres humanos que tengan una inteligencia libre combinada con una disposición alegre. Este problema no está fuera del alcance de la ciencia; es la voluntad, no el poder, lo que falta" (p. 41-42).

¹³³ En 1931 escribiendo sobre su experiencia en *Beacon Hill* nos dice: "apreciamos su iniciativa y su inteligencia (del niño) como una de sus posesiones más vitales que son capaces de hacerle feliz y activo como individuo, y preparado para la actividad y el contacto con otros individuos, encontrando su sitio en el trabajo y la vida social". Ver B.R.: "In our school" en *The New Republic*, vol. 62, 9 de septiembre de 1931, p. 92.

¹³⁴ Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 10. La idea del reflejo del mundo la toma Russell de las mónadas de Leibniz.

papel de la inteligencia consiste en comprender el mal, hallar un remedio, si lo hay y, si no, hacerlo soportable"¹³⁵.

Para concluir este punto referido a la inteligencia, nos queda por analizar la relación entre la inteligencia y el binomio *minoría-mayoría*. Esta es una cuestión a la que Russell dedica especial atención. La estudia principalmente en *Education and the Social Order* y en *Fact and Fiction* aunque también trata esta materia en un artículo titulado "Socialismo y educación" escrito en 1925¹³⁶.

Hasta ahora hemos visto que la inteligencia y su desarrollo es uno de los objetivos primordiales en el pensamiento político-educacional de Bertrand Russell. Sin embargo, dentro de lo que se considera la esfera superior de la educación, la educación superior o universitaria, Russell es partidario de que no todo el mundo tiene capacidad para acceder a dicho nivel, siendo preciso que sólo accedan a la educación universitaria aquellos que posean unas determinadas cualidades intelectuales: "Probablemente es poco deseable -nos dirá-, y desde luego económicamente imposible, dar una educación universitaria a todo el mundo; por tanto es necesario algún método de selección, que debe depender principalmente de la capacidad intelectual"¹³⁷. Algunos años antes ya expresaba esta misma idea al escribir sobre las relaciones entre el socialismo y la educación: "No creo que debamos decidir enviar a todo el mundo a la universidad. La alta educación no es para todo el mundo, sino sólo para las personas con un cierto tipo de inteligencia; los otros la encontrarán aburrida y poco provechosa [...]. La educación universitaria sólo es para aquellos que busquen un cierto nivel de inteligencia académica"¹³⁸. El problema que en la actualidad se plantea es que la universidad ha perdido prácticamente ese objetivo de alta formación intelectual y académica al que Russell se refiere, viéndose reducida a centros de enseñanza de profesiones, en donde planteamientos como los de Russell no tienen razón de ser, ya que la universidad ha perdido su esencia principal.

Dentro de la educación general obligatoria, también Russell busca salvaguardar y evitar que se malogren los estudiantes más inteligentes: "debería haber escuelas especiales para los chicos y chicas más inteligentes, del mismo modo que ya hay escuelas para los niños deficientes. En América se ha dado un primer paso

¹³⁵ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 39-40.

¹³⁶ Ver B.R.: "Socialism and education" en *Harper's Magazine*, vol. 151, junio-noviembre 1925, 413-17.

¹³⁷ Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 106-7.

¹³⁸ Ver B.R.: "Socialism and education" en *Harper's Magazine*, vol. 151, junio-noviembre 1925, p. 413-14.

en esta dirección, aunque sólo a pequeña escala"¹³⁹. En último término lo que Russell pretende evitar es que una excesiva presión del entorno social frustré al individuo por el mero hecho de que su capacidad intelectual sea diferente. El pensador británico considera este hecho como una terrible y lamentable pérdida para el progreso de la humanidad. En este sentido critica a los colegios públicos ingleses que "han esterilizado, en gran medida, la inteligencia del individuo haciendo que se rebaje a la del rebaño"¹⁴⁰. En el fondo de la cuestión subyace la problemática de la democracia y sus distintas interpretaciones. A ella se refiere en *Fact and Fiction* al hablar de la educación universitaria: "Estoy profundamente convencido de que es un error objetar argumentos democráticos a la separación entre los pupilos capaces y los menos capaces en la enseñanza. Todo el mundo está dispuesto a admitir que algunos atletas son mejores que otros, y que las estrellas de cine merecen más honor que el resto de los mortales. Esto es porque tienen un tipo de habilidad que es muy admirada incluso por aquellos que no la poseen. Pero la habilidad intelectual, lejos de ser admirada por los niños menos capaces, es positiva y activamente despreciada"¹⁴¹. En *Education and the Social Order* apunta Russell motivos algo más difíciles de cotejar que pueden existir tras las argumentaciones democráticas. Ve, refiriéndose a las escuelas especiales para los chicos y chicas más inteligentes, que "nada puede objetarse en contra de estas escuelas, a excepción de ciertos sentimientos democráticos cuya fuente es la envidia"¹⁴². También en *Fact and Fiction* en el capítulo dedicado a la educación en la historia nos habla del odio hacia las minorías que practicaban el pensamiento libre: "el amor al pensamiento libre y a la libre especulación nunca ha sido común. Cuando ha existido, sólo ha sido en una minúscula minoría, y siempre ha producido furioso odio y oposición en la mayoría"¹⁴³.

Ante el avance de la mayorías democráticas, Russell, dentro de las más pura doctrina liberal, teme que queden ahogadas las excelencias de los individuos más inteligentes que son, en última instancia, los que más y mejor pueden contribuir al progreso de la humanidad, como la historia demuestra. Esto queda

¹³⁹ Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 107. Para el caso de Estados Unidos, que comenta Russell, ver Hollingworth, *Gifted Children*, cap. IX-X. La conveniencia de estas escuelas especiales es ilustrada por Russell con el caso de "un muchacho cuyo coeficiente intelectual era 190, que fue localizado en una escuela ordinaria en donde no tenía amigos y se le consideraba un loco. Fue trasladado a una clase especial en la que el coeficiente medio era de 164, en donde pronto fue reconocido como líder".

¹⁴⁰ Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 38.

¹⁴¹ Ver B.R., *Fact and Fiction*, p. 171.

¹⁴² Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 108.

¹⁴³ Ver B.R., *Fact and Fiction*, p. 41.

reflejado en su artículo *Socialism and Education* donde nos dice: "los prejuicios y la escasez de progreso se deben más a la original estupidez que a cualquier sistema económico. La original estupidez siempre pertenece a la mayoría; el progreso en las cuestiones intelectuales es sólo posible si la minoría inteligente es libre para intentar las innovaciones"¹⁴⁴. Aparte de la manifiesta fobia que Russell siente por las mayorías, principalmente cuando ahogan al individuo excelente, sí compartimos los claros temores del pensador británico respecto a la falta de progreso intelectual que en una democracia «mal entendida» puede producir la excesiva presión de la mayoría. En cualquier caso no debemos olvidar, como ya hemos apuntado al inicio del apartado tercero sobre la relevancia de la educación, que su pensamiento político-educacional no va dirigido a las élites o minorías dirigentes. Russell, como allí apuntamos, considera imprescindible el progreso educacional global, no selectivo. Esto, no es incompatible con que Russell no vea con buenos ojos, ante el avance de la sociedad de masas, la desaparición de los individuos mejores cuyo papel a lo largo de la historia de la humanidad ha sido tan relevante. Russell es partidario de buscar elevar el nivel educacional de la comunidad, no de disminuirlo a raíz de una equivocada interpretación de la democracia.

Más adelante, al estudiar la educación del carácter, veremos algunos límites de la inteligencia que Russell contempla en su pensamiento político-educacional.

Con el estudio de la inteligencia concluimos el análisis de las cuatro cualidades que Russell considera como universalmente deseables. Para él, "una comunidad de hombres y mujeres que posean vitalidad, valor, sensibilidad e inteligencia, en el más alto grado que la educación pueda producir, sería muy diferente de todo lo que hasta ahora ha existido"¹⁴⁵. Una vez más se pone de relieve el poder y la importancia que Russell concede a la educación, principalmente, como elemento de transformación social, siempre que esté correctamente orientada pues, en el presente, observa que "somos perezosos, cobardes, duros de corazón y estúpidos -precisamente las cualidades opuestas. La educación que nos da estas malas cualidades debe darnos las virtudes opuestas. La educación es la llave para el nuevo mundo"¹⁴⁶.

Hasta ahora nos hemos basado en el capítulo segundo de *On Education* que nos habla de «las finalidades de la educación». Pero no sólo en este capítulo podemos encontrar los objetivos que persigue el director de *Beacon Hill*.

¹⁴⁴ Ver B.R.: "Socialism and education", *ob. cit.*, p. 417.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 55.

¹⁴⁶ Ver B.R., *On Education*, p. 56.

2.4.3. Una visión íntegra del ser humano

No debemos olvidar que una de las características más atractivas, a nuestro entender, del pensamiento político-educacional de Bertrand Russell es que, como se habrá podido observar en lo que llevamos de trabajo, considera al ser humano en su totalidad, es decir, contemplando de forma conjunta su dimensión intelectual (inteligencia, razón), emocional (deseos, pasiones, impulsos), espiritual (el individuo no centrado en sí mismo) y su carácter (valor, vitalidad, etc). Las finalidades que Russell persigue a través de su obra educacional afectan al ser humano en su conjunto por ello, considera en sus escritos las dimensiones intelectuales, emocionales y espirituales que configuran a la persona.

Resulta obvio, por lo tanto, que no busca sólo formar a «profesionales», objetivo imperante en la mayoría de nuestras universidades actuales, aunque tampoco es defensor de un ideal educacional que no parta del conocimiento de la realidad presente que vivimos, con sus posibilidades y condicionantes. A través de la educación, Russell dirige su atención al ser humano en su totalidad, ésta es su finalidad prioritaria. En la educación intenta tener presentes todos aquellos factores que configuran al «ser humano». De ahí la complejidad de esta materia, de ahí también, claro está, su decisiva importancia y por ello lo necesario de su estudio para nuestra sociedad actual, a nuestro entender, muy necesitada de volver los ojos a un pensamiento claro y profundo como el de Bertrand Russell.

Aquel que desee aproximarse con prudencia y sensatez a la educación en la obra y, no debe olvidarse, en la vida de Russell, deberá hacer el esfuerzo de considerar todos los factores que configuran, según Russell, al ser humano. Cualquier visión parcial no ofrecerá una comprensión de lo que él entendía por educación y lo que mediante ésta buscaba. ¿Se puede entender su preocupación por los instintos humanos, los deseos, las emociones, los impulsos separada de su interés por la acción?, ¿Se puede comprender su dedicación a la búsqueda del conocimiento, su amor por la verdad, su devoción por la honestidad intelectual separada de la necesaria educación del carácter, del valor imprescindible que hoy y siempre la búsqueda auténtica de la verdad requiere? ¿Se entendería su defensa teórica y práctica de la libertad sin tener en cuenta la idea del respeto a sí mismo o el principio de reverencia¹⁴⁷?

Es pues necesario mostrar las conexiones, la compleja red de relaciones que cubre todo su pensamiento político-educacional. No encontramos otro criterio más adecuado para dar a conocer su obra educacional. El dejar de tratar cualquier

¹⁴⁷ *Infra*, capítulo 5, apartado 2, epígrafe 3.

factor influiría negativamente en la comprensión de los otros. No se pueden ver como departamentos estancos, esto deformaría su auténtica realidad, tal y como Russell la concibió. Hacerlo sería manipular su pensamiento educacional, al no presentarlo en su compleja y rica extensión.

La complejidad de la que estamos hablando obviamente se ha de traslucir en la diversidad de fines que Russell desea alcanzar con la educación.

En su obra podemos observar este hecho. Así, en *On Education* nos habla de que "la educación consiste en el cultivo de los instintos, no en su supresión"¹⁴⁸. Más adelante señala que "producir el hábito de la veracidad debiera ser uno de los mayores fines de la educación moral. No me refiero sólo a la veracidad en el lenguaje, sino también en el pensamiento"¹⁴⁹. En sus *Sceptical Essays* (1928) vuelve a insistir sobre la importancia de la veracidad y la búsqueda de la verdad: "la educación debe prepararnos para aproximarnos lo más cerca posible a la verdad, y para hacer esto, la educación debe enseñar la veracidad"¹⁵⁰. En *In Praise of Idleness* (1935) apunta la necesidad de 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 [...] El concepto que yo sugeriría como propósito de la educación es el de civilización, un término que, como yo lo concibo, tiene una definición en parte individual y en parte social"¹⁵¹.

En *Political Ideals* defiende el «individualismo mental» como uno de los objetivos que debiera orientar a la educación¹⁵². De forma más clara apunta que "el objetivo de la educación no debería ser hacer a todos los hombres iguales, sino hacer que

¹⁴⁸ Ver B.R., *On Education*, p. 85.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 104.

¹⁵⁰ Ver B.R., *Sceptical Essays*, Londres, Unwin Paperbacks, 1985, p. 149. El capítulo 14 de este libro que trata sobre: "la libertad frente a la autoridad en la educación" apareció por vez primera en *Century Magazine*, n° 109, diciembre 1924, p. 172-180.

¹⁵¹ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, Barcelona, Edhasa, 1986, p. 153 y p. 169. "Consiste, en el individuo, -prosigue la cita de Russell- en cualidades tanto intelectuales como morales: intelectualmente, un cierto mínimo de conocimientos generales, capacidad técnica en la profesión propia y el hábito de opinar fundándose en la evidencia; moralmente, imparcialidad, amabilidad y algún dominio de sí mismo [...]. En las comunidades, la civilización exige respeto por la ley, justicia entre los hombres, propósitos que no supongan un daño permanente para cualquier porción de la especie humana y adaptación inteligente de los medios a los fines" (p. 169-170).

¹⁵² Ver B.R., *Ideales Políticos*, Madrid, Aguilar, 1968, p. 72.

cada uno pensase del modo que fuese la expresión de la propia personalidad"¹⁵³.

En *Fact and Fiction*, en el capítulo dedicado a la «educación para un mundo difícil», destaca que "una de las grandes cosas que la educación puede y debe dar es el poder de ver lo general en lo particular, el poder de sentir esto, aunque me está ocurriendo a mí, es muy probable que ocurra a otros, que haya ocurrido a través de las edades, y pueda continuar ocurriendo [...]. Ver cada asunto con justicia impersonal es posible como resultado de la educación, pero es escasamente posible por otro medio"¹⁵⁴. Más adelante, y refiriéndose a la educación superior, señala que ésta "debería hacer lo posible para el desarrollo no sólo del conocimiento, sino de la sabiduría. No creo que esto sea fácil [...]. Estoy de acuerdo con Platón en que el pensamiento es la cosa más grande que la educación puede hacer"¹⁵⁵. En este sentido, la idea que Russell persigue es la formación del pensamiento, pero del pensamiento libre como condición fundamental para evitar el adoctrinamiento. Es éste uno de los grandes peligros que se dan en la materia educacional. En 1939, en un artículo titulado *Education for Democracy* advierte que "no quiero enseñar a la gente una u otra opinión; hacer esto no es misión de la educación. La misión de la educación es enseñar a los alumnos a formar las opiniones por sí mismos, y ellos necesitan para este propósito ser más que impenetrables a la elocuencia y a la propaganda"¹⁵⁶. Pero la misión de la educación no sólo se limitará a la cuestión de la formación de opiniones independientes: "cada ser humano tiene en sí mismo ciertas excelencias y ciertas posibilidades, y es misión de la educación dirigirse a ellas"¹⁵⁷.

Vemos pues que son muy amplios y diversos los objetivos que Russell pretenden cubrir mediante la educación. Ya hemos indicado que esta amplitud y diversidad es reflejo de la complejidad que caracteriza a la naturaleza humana que se busca formar y educar de manera íntegra"¹⁵⁸. Para tratar de dar un

¹⁵³ *Ibidem*, p. 81.

¹⁵⁴ Ver B.R., *Fact and Fiction*, New York, Simon & Schuster, 1962, p. 164-65. En relación con la primera parte de la cita nos dice Giner hablando de la educación universitaria: "sólo ahondando en lo universal es como se es más individual -lo más universal es lo más individual". Ver Francisco Giner de los Ríos, *Escritos sobre la universidad española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, p. 127.

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 169.

¹⁵⁶ Ver B.R.: "Education for Democracy" en *The Elementary School Journal*, vol. 39, abril 1939, p. 566.

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 567.

¹⁵⁸ En su libro respecto a la *Misión de la universidad*, Ortega ve que "la gran tarea inmediata tiene algo de rompecabezas [...]. Hay que reconstruir con

mínimo de coherencia a la exposición y para poder comprender desde una perspectiva general y conexa lo que Russell persigue mediante su pensamiento político-educacional. En los siguientes tres capítulos vamos a centrarnos en el análisis de tres grandes apartados en los que podremos ver cómo se relacionan las distintas finalidades que atribuye a la educación. Estos apartados se centrarán en lo que Russell denomina la «educación de la inteligencia», la «educación del carácter»¹⁵⁹ y la «educación para la libertad».

los pedazos dispersos la unidad vital del hombre europeo. Es preciso lograr que cada individuo o -evitando utopismos- muchos individuos lleguen a ser, cada uno por sí, entero ese hombre. ¿Quién puede hacer esto sino la Universidad?". Ver José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 40-1.

Giner, Ortega y Russell coinciden en esa visión de la educación como formación integral del ser humano.

¹⁵⁹ Ver B.R., *On Education*, Introducción, p. II.

Capítulo 3. Educación en el conocimiento

En este capítulo no vamos a estudiar la filosofía del conocimiento en el pensamiento de Bertrand Russell. Este tema por sí solo requeriría otro trabajo de investigación que debiera centrarse principalmente en las siguientes obras de Russell: *The Philosophy of Leibniz* (1900), *Problems of Philosophy* (1912), *Our Knowledge of the External World* (1914), *The Analysis of Mind* (1921), *An Inquiry into Meaning and Truth* (1940), *Human Knowledge: Its Scope and Limits* (1948), *Logic and Knowledge* (1956) y, desde una perspectiva global, viendo la evolución y los cambios que se han producido en su pensamiento, *My Philosophical Development* (1959).

Sin embargo, aunque no vayamos a analizar qué es el conocimiento para Russell, sí vamos a tratar de exponer qué elementos rodean y facilitan el conocimiento dentro su pensamiento educacional, es decir, qué conlleva, qué implica para Russell el hecho de conocer ya que, como acabamos de ver en el capítulo anterior, la enseñanza del conocimiento es uno de los principales objetivos de su proyecto político-educacional.

3.1. *La curiosidad como condición preliminar*

Comenzamos, como en Russell es también frecuente, con una fase anterior al propio conocimiento, esto es, con el deseo de conocer. A la curiosidad dentro de la educación le concede una importancia más que considerable. En *On Education* define la curiosidad como el "fundamento instintivo de la vida intelectual" o, con otras palabras, como el "genuino afán de conocimiento"¹. No sólo la educación buscará fomentar el conocimiento sino que para que éste se pueda dar en toda su posible plenitud, Russell contempla la trascendencia de las condiciones previas -como la curiosidad- a las que frecuentemente no se les concede la relevancia y la trascendencia que realmente tienen. Así, aparecen nuevamente las cuestiones relacionadas con los deseos, las emociones, el sentimiento que puede rodear al conocimiento.

Otra definición de la curiosidad la podemos encontrar en *Principles of Social Reconstruction*. En esta obra define la curiosidad como aquel impulso intelectual que lleva al deseo de saber y comprender². A nadie se le escapa esa curiosidad

¹ Ver B.R., *On Education*, p. 49-50.

² Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 13.

insaciable por conocer que la mayoría de los niños demuestran en sus primeros años de vida. Para Russell, es fundamental no quebrar ese impulso natural, ese deseo. Su fomento y desarrollo debe ser uno de los objetivos que las escuelas deben cubrir³. De hecho, en *Beacon Hill* no había limitaciones a la curiosidad científica, tal y como nos relata el propio Russell⁴.

Dentro de la curiosidad distingue entre esa curiosidad entrometida, no deseable, y el deseo de conocimiento científico o curiosidad científica, intelectual⁵: "la curiosidad es para la mente exactamente lo que la actividad para el cuerpo"⁶.

Es pues la curiosidad un elemento importante para favorecer el desarrollo intelectual y, por tanto, la educación debe ocuparse no sólo de su «no supresión» sino que ha de buscar y favorecer su desarrollo. Esta preocupación por el papel de la curiosidad era común a otros filósofos, que al igual que Russell, se dedicaron al estudio de la educación como disciplina importante dentro de su pensamiento. Este es el caso, por ejemplo, del profesor John Dewey⁷ o del propio Ortega⁸.

En esta cuestión de la curiosidad -en particular- y de la educación -en general- el pensamiento de John Locke influyó de forma importante sobre Russell y su obra. El 17 de febrero de 1931 escribe Russell al editor W.W. Norton. En su carta podemos apreciar la alta consideración que para él tiene la obra educacional de Locke: "Mi fórmula para alcanzar la felicidad fue descubierta por un miembro de la despreciada raza de filósofos, alguien llamado John Locke. La encontrará expuesta con todo detalle en su libro sobre educación, fue su mayor contribución a la felicidad humana"⁹. Obviamente, se refiere Russell a *Some*

³ Ver Bertrand Russell: "In Our School" en The New Republic, vol. 62, 9 de septiembre de 1931, p. 93.

⁴ Ver Bertrand Russell: "Free Speech in Childhood" en The New Statesman and Nation, vol. 1, 30 de mayo de 1931, p. 486.

⁵ Ver Bertrand Russell, *Escritos Básicos*, vol. II, Barcelona, Planeta-Agostini, p. 567.

⁶ *Ibidem*, p. 568.

⁷ Ver John Dewey, *How We Think*, Boston, Heath Co., 1933, p. 109.

⁸ "No olvidéis -nos dice Ortega-, ante todo, de suscitar en torno vuestro las dos virtudes únicas que pueden salvar España: en lo intelectual, la curiosidad y el ansia por superar constantemente el propio horizonte [...]". Ver José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 86. Dos páginas más adelante nos dice: ¡Gracias a que no faltan nunca hombres que, a pesar de la escuela y, a veces, fuera de la escuela, sienten brotar en su pecho originalmente el hontanar de la curiosidad científica".

⁹ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 284.

Thoughts Concerning Education que publicó Locke en 1693. En esta obra dedica Locke la sección decimosexta (epígrafes 118-122) a la curiosidad y su relevancia dentro de la educación. La mayoría de sus consejos y advertencias tienen eco en los escritos educacionales de Russell. Para Locke, "la curiosidad [...] no es sino el apetito de conocimiento, y por consiguiente, debe ser estimulada, no solamente como un buen signo, sino como el gran instrumento que ha proporcionado la naturaleza para remediar la ignorancia con que nacemos, y sin ese espíritu de investigación seríamos criaturas torpes e inútiles"¹⁰.

Dentro de los diferentes medios para estimular la curiosidad, Locke aboga por "no rechazar ni desdeñar ninguna de las preguntas del niño, ni tolerar que se rían de ellas [...], no se debe jamás desatender las preguntas de los niños"¹¹. Esta misma idea la desarrollará Russell en distintos artículos: "*Free Speech in Childhood*"¹², "*Don't Tell the Children*"¹³ y "*In Our School*"¹⁴. Curiosamente los tres artículos son de 1931, año en el que Russell escribió a W.W. Norton hablándole de su admiración por Locke y su obra educacional.

Pero Locke, como luego hará Russell, no se conforma con permitir a los niños preguntar lo que les plazca, sino que es necesario responder con seriedad y realismo a sus cuestiones: "es preciso responder seriamente a las preguntas de los niños e instruirlos en lo que desean saber [...]; se debe tener gran cuidado en no darles jamás respuestas engañosas e ilusorias [...]. Es deber nuestro respetar la verdad en todos nuestros discursos; pero, sobre todo, cuando hablamos con los niños"¹⁵. En este sentido se expresa también Russell como veremos posteriormente en su momento¹⁶.

Además de la curiosidad, Russell tuvo en consideración otros elementos que no se tienen suficientemente en cuenta a la hora de tratar la materia del conocimiento y su transmisión. En estos elementos también veremos la influencia de Locke.

¹⁰ Ver John Locke, *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 1986, p. 169.

¹¹ *Ibidem*, p. 169-70.

¹² Ver B.R.: "Free Speech in Childhood" en *The New Stateman and Nation*, vol. 1, 30 de mayo de 1931, p. 486-87.

¹³ Ver B.R.: "Don't Tell the Children" en *Child Study*, vol. 8, febrero 1931, p. 161-62.

¹⁴ Ver B.R.: "In Our School" en *The New Republic*, vol. 62, 9 de septiembre de 1931, p. 92-4.

¹⁵ Ver John Locke, *Pensamientos sobre...*, *ob. cit.*, p. 170.

¹⁶ *Infra*, capítulo 4, apartado 3 dedicado al cinismo.

3.2. *La obligatoriedad en el conocimiento*

En distintas partes de su obra nos habla Russell del gusto por el conocimiento, de la importancia de la aproximación al saber por placer y no por obligación¹⁷. Ciertamente no es esta una idea novedosa. En *La República* de Platón ya aconsejaba Sócrates a Glaucón sobre esta materia en los siguientes términos:

"-De modo que lo concerniente a los números y a la geometría y a toda la instrucción preliminar que debe preceder a la dialéctica, hay que ponérselo por delante cuando sean niños, pero no dando a la enseñanza una forma que les obligue a aprender por la fuerza.

-¿Por qué?

-Porque no hay ninguna disciplina -dije yo- que deba aprender el hombre libre por medio de la esclavitud. En efecto, si los trabajos corporales no deterioran más el cuerpo por el hecho de haber sido realizados obligadamente, el alma no conserva ningún conocimiento que haya penetrado en ella por la fuerza"¹⁸.

¹⁷ Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 10, y el capítulo segundo: "The Negative Theory of Education", p. 21-29 y; *Principles of Social Reconstruction*, p. 112.

¹⁸ Ver Platón, *La República*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1969, 536 d-e. Concluye el número 536 con una idea muy interesante que posteriormente aparecerá en los escritos educacionales de Locke, Rousseau, Pestalozzi, Russell y un largo etcétera de filósofos de la educación.

Nos dice Platón por boca de Sócrates: "No emplees, pues, la fuerza, mi buen amigo -dije-, para instruir a los niños; que se eduquen jugando, y así podrás también conocer mejor para qué está dotado cada uno de ellos". Es decir, Platón ya contemplaba la importancia educacional del juego. Esta idea aparece expresada de forma más clara en sus *Leyes* en el diálogo sobre la construcción de la futura ciudad que sostienen dos de los tres protagonistas de la obra: el «ateniense» y «Clinias»:

"-AT. Tras mi pregunta sobre qué hemos de decir que es la educación, mirad si os gusta lo que digo.

-CL. Habla.

-AT. Digo, en efecto, y sostengo que el varón que ha de alcanzar excelencia en alguna cosa debe ejercitarla desde niño, ya en juego, ya en serio" (Libro I, 643 b).

Más adelante, en el Libro VII, nos desvelará Platón la procedencia de esta idea:

"-AT. Pues bien, lo que hay que decir que es menester que aprendan los hombres libres en cada materia es todo aquello que aprende en Egipto junto con las letras la innumerable grey de los niños. En primer lugar, por lo que toca al cálculo, se han inventado unos sencillos procedimientos para que los niños aprendan jugando y a gusto: repartos de manzanas [...]. Y también mezclando unas

Russell tuvo en su infancia la experiencia del estudio obligatorio del Latín y del Griego. Más tarde en su *Autobiography* escribe con rotundidad: "odio el Latín y el Griego"¹⁹. Acercarse al conocimiento de forma obligatoria resta a éste su atractivo, su comprensión más plena. Russell utiliza el ejemplo del estudio obligatorio de Shakespeare en las escuelas inglesas para ilustrar esto. Considera que "Shakespeare no escribió con la idea de aburrir a los estudiantes; escribió con la idea de deleitar a sus lectores. Si él no te deleita, más te valdría ignorarle"²⁰. En *Education and the Social Order* resalta, con alguna ironía, la misma idea: "la literatura que se lee fría y superficialmente sólo fomenta la conversación pseudo-intelectual"²¹.

Para ilustrar con mayor precisión esta idea expone el siguiente supuesto: "en una hipotética clase de cien niños, el noventa por ciento aprenden sólo por miedo al castigo, nueve por el deseo competitivo de progresar, y uno por amor al conocimiento"²². Sin embargo no considera que esta situación lamentable sea inevitable. Mediante horarios más cortos, clases voluntarias y una buena enseñanza, sería posible aumentar el número de alumnos que aprenden por amor al conocimiento²³.

Es más que probable que en esta idea de aproximación al conocimiento por gusto y no por obligación tuviera Russell alguna influencia de su amigo Gilbert Murray, por aquel

con otras, a guisa de juego igualmente, varias copas de oro [...], esto es, acomodando al juego, como decía yo, los usos de los cálculos imprescindibles [...]" (819 b-c). Ver Platón, *Las Leyes*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1960. Tras la muerte del maestro en el 399 inicia Platón una serie de viajes. Entre los países visitados está Egipto, país del que regresará en el 396, a los treinta y un años de edad.

¹⁹ Ver B.R., *The Autobiography of Bertrand Russell, 1872-1914*, (vol. I), Londres, Allen & Unwin, 1967, p. 36.

²⁰ Ver B.R., *New Hopes for a Changing World*, 1951, p. 201.

²¹ Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 104.

²² *Ibidem*, p. 105.

Curiosamente Allan Bloom repite esta parecida proporción en su *The closing of the american mind*: "La mayoría de los alumnos se conformarán con lo que nuestro presente considera relevante; otros tendrán un espíritu de entusiasmo que va decreciendo a medida que la familia y la ambición les suministran otros objetos de interés; unos pocos se pasarán la vida en un constante esfuerzo por ser autónomos. Es para éstos, especialmente, para quienes existe la educación liberal". Ver Allan Bloom, *El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza & Janes, 1989, p. 21-22.

²³ Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 105.

entonces, profesor de Griego en Oxford. En un debate en Oxford, Murray argüía contra la enseñanza obligatoria del Griego, ya que "los hombres deben acercarse al Griego -él pensaba- por amor y no por obligación"²⁴. No deja de ser significativo que escribiendo Russell a su amigo Robert Trevelyan en julio de 1942, hablándole sobre la formación de su hijo John señale: "Sabe mucho de historia y lee latín y griego por *placer*"²⁵.

Como anteriormente señalamos, también en esta cuestión se advierte la influencia de Locke. Precisamente hablando Locke de la enseñanza del griego en sus *Pensamientos sobre Educación* nos dice: "Si, por el contrario, no siente inclinación por estos estudios, todo lo que le enseñe su maestro será trabajo perdido; habrá gastado mucho tiempo y esfuerzos para un estudio que se apresurará a abandonar y a olvidar desde el momento que disponga de cierta libertad [...]. Yo diría que su preceptor debe acordarse que su papel no es tanto el de enseñarle todas las ciencias conocidas, como el de inspirarle el gusto y el amor de la ciencia"²⁶.

Creemos que en este punto es interesante recordar brevemente, el papel que la «sagrada» figura del examen tiene dentro de cualquier sistema educativo. En este sentido, consideramos de interés recordar la opinión que a este respecto tenía un pensador español, que al igual que Russell, creía en la aproximación al conocimiento por amor, no por obligación. Estudiando la situación de crisis de la universidad española, veía Giner, en 1902, que "el estudiante, orientada su vida toda en vista del examen, más que «estudiante» es en el hecho un examinando, al cual, lo que le importa no es saber, sino ser aprobado, y cuanto antes, de cualquier modo, a toda costa"²⁷.

²⁴ Ver E.R. Dodds, en Gilbert Murray, *An Unfinished Autobiography*, ed. J. Smith y A. Toynbee, Londres, Allen & Unwin, 1960, p. 17, ctdo. en John R. Lenz: "Bertrand Russell and the Greeks" en Russell, invierno 1987-88, p. 108.

²⁵ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 348.

²⁶ Ver John Locke, *Pensamientos sobre...*, *ob. cit.*, p. 254.

²⁷ Ver Francisco Giner de los Ríos, *Escritos sobre la universidad española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, p. 78.

Sobre la importancia de esta cuestión incide reiteradamente Giner a lo largo de todo el libro: "Hay que insistir más y más en que esta situación tan desafortunada depende, en grandísima parte, del problema de los exámenes". (p. 86); "el punto doloroso, de donde todo arranca, se comprende bien cuál es: el examen. [...], la expectativa del examen sostiene en el alumno el temor al juez, de quien puede depender la prolongación de su carrera. Pero este temor es funesto, de un lado, porque perturba las relaciones personales de maestro y discípulo, que versan sobre el trabajo y el estudio, y son, por tanto, de solidaridad y de cooperación, mezclándose un elemento de reserva y aun de hostilidad; de otro, porque pervierte, a la par, el espíritu del estudio, que ya no se dirige aquí a enterarse de aquello que, por sí mismo, nos interesa saber del mejor modo, sino aprender lo que para el fin del examen importa". (p. 104-5); "el examen, que todo lo pervierte y lo pudre". (p. 129); "supresión de los

Ciertamente la curiosidad científica y el placer o gusto por el conocimiento son dos ideas estrechamente unidas. Ambas deben fomentarse en la educación realmente preocupada por el conocimiento. Pero además de estas ideas que buscan abonar el campo para un mejor acceso o, en su caso, acercamiento al conocimiento, hay otras cuestiones que nos van a ayudar a comprender mejor el significado que Russell daba al hecho de conocer.

3.3. *La noción de sabiduría y su trascendencia*

En la obra de Russell la idea de «sabiduría» está bastante ligada a la idea de conocimiento. Esta conexión se puede encontrar, entre otros libros, en *Fact and Fiction*. Allí indica que la "enseñanza del conocimiento en la educación siempre ha tenido dos objetivos: por un lado, proporcionar habilidad; por otro, proporcionar un bagaje de cosas que podríamos llamar sabiduría"²⁸.

En esas mismas páginas denuncia cómo la parte del conocimiento dedicada a la habilidad cada vez crece más, mientras que la parte devota a la sabiduría tiende a desaparecer de la esfera del conocimiento.

Al hablar de la habilidad se refiere a la habilidad científica, al conocimiento de los medios para llegar a un fin, a dominar los conocimientos necesarios para el desarrollo de una actividad cualquiera. Sin embargo, dentro de lo que Russell entiende por conocimiento, la mera habilidad científica no basta, es *necesaria pero no suficiente*. El conocimiento ha de abarcar, si quiere ser completo, tanto la cuestión de los medios (habilidad científica) como la de los fines (sabiduría): "la habilidad sin sabiduría puede ser puramente destructiva [...]. Por esta razón, entre otras, es de gran importancia que aquellos que reciben una educación científica no sea ésta meramente científica, sino que debe tener alguna comprensión de la clase de sabiduría que, si se puede impartir a todos, sólo podrá ser a través del lado cultural de la educación. La ciencia nos puede enseñar los medios para cualquier fin, pero no nos ayuda a decidir qué fines seguiremos"²⁹. Sobre los límites de la ciencia hablaremos en este mismo capítulo³⁰.

exámenes y grados anuales de fin de curso y sus asignaturas, sustituidos por el trabajo del alumno durante el curso". (p. 143). De forma más extensa ver en este mismo libro su escrito titulado: "O educación, o exámenes" de 1894, p. 184-98.

²⁸ Ver B.R., *Fact and Fiction*, p. 161.

²⁹ *Ibidem*, p. 162.

³⁰ *Infra*, apartado 5, epígrafe 2.

La sabiduría nos orienta pues respecto de los fines de la vida humana, algo que la ciencia no puede hacer. Max Weber, citando a Tolstoi, nos recuerda que "la ciencia carece de sentido puesto que no tiene respuesta para las únicas cuestiones que nos importan, la de qué debemos hacer y cómo debemos vivir"³¹. Es éste un límite de la ciencia en el que no se repara suficientemente.

En el pensamiento de Russell la sabiduría afecta tanto al conocimiento como al sentimiento, "denotaría una cierta unión íntima del conocimiento con la aprehensión del destino humano y los propósitos de la vida. Requiere una cierta amplitud de visión, que es difícilmente posible sin un conocimiento considerable. Pero demanda también, una amplitud de sentimiento, un cierto tipo de simpatía por la universalidad. Creo que la educación superior debería de hacer lo posible para la promoción no sólo del conocimiento, sino de la sabiduría"³². Una vez más observamos los reflejos de la educación íntegra del ser humano que persigue el filósofo británico.

Vemos pues que el concepto de sabiduría en Russell no queda reducido al campo del conocimiento de hechos, tampoco a la mera tenencia de habilidades científicas. Evidentemente, tanto el conocimiento de los hechos como la tenencia de habilidades científicas contribuyen a enriquecer y a complementar la sabiduría humana pero ésta, como humana que es, afecta a otras partes del hombre. Es también una cuestión de sentimientos, de actitudes... de espíritu. No debemos olvidar la compleja comprensión que Russell tiene del ser humano que hace que en el estudio de su pensamiento político-educacional debamos considerar y conectar sus distintas «dimensiones» (intelectual, emocional, espiritual, etc).

Dos textos pueden contribuir a ilustrar estos diversos campos que abarca la concepción de la sabiduría humana en Russell. Ambos textos están referidos a ese espíritu que se detecta en su vida y en su obra de apertura hacia los demás, de que el individuo es, en tanto en cuanto trasciende de sí.

En *Political Ideals* lo expresa de la siguiente forma, hablando del internacionalismo, ve que "lo deseable no es el cosmopolitismo, la ausencia de todas las características nacionales [...]. El espíritu internacional que desearíamos se produjese, será algo sumado al amor al país, no algo restado [...]. No deseará para su país los efímeros triunfos de una estrecha avaricia, sino más bien el triunfo eterno de haber ayudado a encarnar en los asuntos humanos algo de aquel espíritu de hermandad que enseñó Cristo y que las iglesias cristianas han

³¹ Ver Max Weber, *El político y el científico*, Madrid, Alianza, 1988, p. 207.

³² Ver B.R., *Fact and Fiction*, p. 169.

olvidado. Vera que este *espíritu* encarna no sólo la más elevada moralidad, sino también la verdadera *sabiduría*"³³.

El otro texto se encuentra en *In Praise of Idleness*. Dice así: "Lo que se necesita no es este o aquel trozo específico de información, sino un conocimiento tal que inspire una concepción de los fines de la vida humana en su conjunto: arte e historia, contacto con las vidas de los individuos heroicos y cierta comprensión de la extrañamente accidental y efímera posición del hombre en el cosmos -todo esto tocado por un sentimiento de orgullo por lo que es distintivamente humano: el poder de ver y de conocer, de sentir magnánimamente y de pensar y comprender. La *sabiduría* brota más fácilmente de las grandes percepciones combinadas con la emoción impersonal"³⁴.

Vemos pues que la idea de sabiduría y lo que ésta implica para el hecho de conocer, no es para Russell algo secundario. Como dijimos al inicio de este apartado, no nos estamos refiriendo al conocimiento en sí y a su problemática filosófica, cuestión que se aleja considerablemente de nuestras pretensiones en este trabajo, sino que deseamos apuntar aquellos presupuestos que, según Russell, son necesarios para poder favorecer realmente el acercamiento al conocimiento, tal y como su pensamiento educacional pretende. De ahí, que hayamos llamado la atención sobre el papel relevante de la curiosidad científica, la necesidad de un gusto espontáneo por el saber, y la sabiduría -según la concibe Russell- como punto de referencia para la educación en el conocimiento. Pero estos tres elementos no son los únicos que contribuyen a la búsqueda del verdadero conocimiento que inspira al pensamiento político-educacional de Bertrand Russell, tal y como veremos a continuación.

3.4. *La contemplación y el conocimiento*

Un cuarto elemento que acompaña y contribuye a una mejor aproximación al conocimiento es la idea de la *contemplación*. En su libro *The Impact of Science on Society* (1952) recuerda que "las tradicionales teorías del conocimiento fueron inventadas por hombres que amaban la contemplación"³⁵. No es este un

³³ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 96-7. Respecto a la diferencia entre cosmopolitismo e internacionalismo Ortega expresa, de forma parecida a Russell, esta misma idea. Ver José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 222 ss. Ahondando sobre la relación entre la sabiduría y el espíritu de respeto por los demás en *Sceptical Essays* nos dirá: "La reverencia por la personalidad humana es el comienzo de la sabiduría en toda cuestión social, pero sobre todo en educación". Ver B.R., *Sceptical Essays*, Londres, Unwin Paperbacks, 1985, p. 152

³⁴ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 39.

³⁵ Ver B.R., *Escritos Básicos*, vol. I, p. 590.

elemento de poca importancia para aquel que realmente busca conocer. En este sentido, conecta Russell la contemplación de los hechos pasados, de la historia, con la contribución que aquélla proporciona para un mejor conocimiento del presente. En un artículo en The Independent Review escribiendo sobre la historia desarrolla esta idea: "[...] y, con respecto al pasado, donde la **contemplación** no está oscurecida por el deseo y la necesidad de acción, vemos, con más claridad que en las vidas que nos rodean, el valor del bien y del mal; de los fines que han perseguido los hombres y de los medios que han adoptado [...]. A la luz de esta **contemplación**, se transforma toda la experiencia humana y se purga todo lo sórdido o personal. Y, a medida que crecemos en sabiduría, que el tesoro de los siglos se abre ante nuestros ojos, aprendemos a conocer y amar, más y mejor, a los hombres [...]. Gradualmente, mediante la **contemplación** de grandes vidas, se hace posible una comunión mística que llena el alma como la música de un coro invisible"³⁶.

Observamos en este párrafo la estrecha relación que para Russell existía entre el conocimiento, la contemplación y la sabiduría. Esta unión también la descubrimos en *Principles of Social Reconstruction* donde se mezcla con la concepción de la naturaleza humana que ya analizamos en el capítulo segundo. En el último capítulo de *Principles of Social Reconstruction* titulado "Lo que podemos hacer" nos dice: "Si la vida humana ha de ser plenamente humana debe servir a algún fin que parezca en cierto sentido fuera de la vida humana, algún fin que sea impersonal y esté sobre el género humano, tal como Dios, o la

³⁶ Ver un artículo de Bertrand Russell posiblemente titulado "On History" en The Independent Review, julio, 1904. He utilizado la traducción aparecida en *Escritos Básicos*, vol. II, p. 468. De forma más íntima, si cabe, en una carta de 25 de noviembre de 1902 escribe a Lucy Martin Donnelly hablando de "la liberación que desciende sobre el hombre cuando cesa de desear y aprende, por fin, a contemplar". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 241. Respecto de esa «comunión mística» con el pasado y su importancia para el futuro, escribe a Lucy Martin pocos años más tarde: "Otra cosa que valoro sobremanera es una especie de comunión con los descubridores pasados y futuros. A menudo sostengo imaginarias conversaciones con Leibniz, en el curso de las cuales le digo cuán fructíferas han resultado sus ideas y cuánto más bello ha sido el resultado de lo que pudiera haber previsto; y en momentos de confianza en mí mismo, me imagino a los estudiantes del futuro rumiando similares pensamientos respecto de mí. Hay una «comunión de los filósofos», así como una «comunión de los santos», y es fundamentalmente eso lo que me impide sentirme solo". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 266. La carta es de 22 de abril de 1906.

No dejan de recordarnos estos distintos textos de Russell al conocido prefacio de *The Nigger of the Narcissus* (1897) de Joseph Conrad, quien ejerciera tanta influencia en el pensamiento espiritual de Russell. Apela Conrad a "nuestra capacidad para el deleite, para la admiración; a nuestra intuición del misterio que rodea la vida; a nuestro sentido de piedad, belleza y dolor; a la latente sensación de hermandad con todo lo creado y a la sutil pero invencible fe en la solidaridad que une la soledad de los innumerables corazones [...], que enlaza estrechamente a toda la humanidad; los muertos con los vivos y los vivos con los no nacidos".

Verdad, o la Belleza [...]. El contacto con este mundo eterno, aunque sea solamente un mundo de nuestra imaginación, trae una fuerza y una paz fundamental que no pueden ser totalmente destruidas por los combates y aparentes derrotas de nuestra vida temporal. Esta feliz **contemplación** de lo eterno es lo que Spinoza llama el amor intelectual de Dios. Para aquellos que le han conocido una vez es la llave de la sabiduría"³⁷. Contemplación, sabiduría, conocimiento, son nociones que en la obra de Russell no se pueden concebir de forma separada. En él y en su pensamiento están íntimamente unidas y esta unión obviamente se trasluce en su pensamiento educacional.

En *In Praise of Idleness* no podía dejar de tratar el tema de la contemplación. Esto queda bien claro en el inicio de la obra: "Este libro contiene ensayos sobre ciertos aspectos de los problemas sociales que tienden a quedar ignorados en los conflictos políticos [...]. Sostiene que la importancia del conocimiento no consiste solamente en su utilidad práctica directa, sino también en el hecho de que estimula una disposición mental en general **contemplativa**; en este terreno, se encontrará útil gran parte del conocimiento que actualmente llamamos inútil"³⁸. Es pues la contemplación una disposición mental que favorece el conocimiento. Por ello, dentro de la educación para el conocimiento, apunta, una vez más, a esas cuestiones previas que normalmente no se tienen en cuenta a la hora de educar para el conocimiento. Por lo tanto, Russell no nos habla del conocimiento sin más, no lo afronta directamente. Por el contrario trata de exponer, de tener en cuenta una serie de factores que de forma importante abonan o preparan el terreno para una mejor aproximación al hecho de conocer. En este último apartado, nos hemos referido al papel que la «disposición mental» juega en el hecho de conocer y que por ello, debe ser tenido en cuenta en cualquier proceso serio de educación para el conocimiento³⁹.

De forma colateral, en la cita anterior, ha aparecido la delicada materia del conocimiento «útil». Es obligatorio, en este capítulo dedicado a la educación para el conocimiento

³⁷ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 169. En 1910, al escribir sus *Philosophical Essays*, nos habla de la contemplación en unos términos bastante semejantes: "La contemplación de lo que no es humano; el descubrimiento de que nuestras mentes son capaces de habérselas con material no creado por ellas, sobre todo, la comprobación de que la belleza pertenece al mundo exterior como el interior, son los medios de sobreponerse al sentimiento terrible de impotencia, de debilidad, de exilio entre poderes hostiles"; ctdo. en B.R., *La evolución de mi pensamiento filosófico*, p. 221.

³⁸ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 7.

³⁹ Para una información más detallada sobre la contemplación en Russell ver *The Collected Papers of Bertrand Russell*, vol. 12: *Contemplation and Action, 1902-14*, parte II: "Refuge in Pure Contemplation", ed. R.A. Rempel, A. Brink y M. Moran, Londres y Boston, Allen & Unwin, 1985.

exponer las ideas que Russell tenía respecto a lo que vamos a plantear como la dicotomía conocimiento útil-conocimiento inútil⁴⁰.

3.5. **Conocimiento útil-conocimiento inútil**

La importancia que Russell concedió a esta materia se manifiesta claramente al observar que es el primer tema que aborda en su *On Education*⁴¹. Plantea el manido y añejo⁴² problema que se da entre la educación útil o moderna y la educación ornamental o clásica. Sin embargo, para él, el problema como tal no existe si atendemos a la siguiente definición que nos da sobre lo útil. Para Russell, la esencia de lo útil es producir buenos resultados, es decir, algo que no es meramente útil. Esta idea la ilustra con el siguiente ejemplo: un arado es útil para arar la tierra. Arar la tierra no es algo en sí mismo bueno, pero es útil porque permite sembrar la tierra. Esto es útil porque produce grano, que es útil porque produce pan, que es útil porque conserva la vida. Pero la vida debe tener en sí misma algún valor intrínseco, si fuera sólo útil como medio para otras vidas, no sería útil en modo alguno. "Debemos ir más allá -nos dice Russell- de la cadena de utilidades sucesivas, y encontrar un perchero donde colgarla; sino, no hay utilidad real en ninguno de los eslabones de la cadena"⁴³. Este mismo argumento sobre la utilidad es mantenido por Russell algunas décadas después en *Authority and Individual*: "Si queremos impedir que la vida humana se convierta en algo insípido y tedioso, es importante darse cuenta de que hay cosas que tienen un valor completamente independiente de la utilidad. Lo útil es útil porque es un medio para alguna otra cosa, y esa otra cosa, si no es a su vez simplemente un medio, debe valorarse por sí misma, ya que de otro modo, la utilidad es ilusoria"⁴⁴.

Siguiendo este concepto de lo útil, no cabe duda que para Russell la educación debe ser útil pues, como ya señalamos a la hora de definir la educación, ésta es un medio para un fin y no un fin en sí misma. Sin embargo, el problema de fondo que

⁴⁰ Al conocimiento «inútil» dedicará Bertrand Russell el capítulo segundo de su libro *In Praise of Idleness* al que, obligatoriamente, nos remitiremos con bastante frecuencia en el siguiente apartado.

⁴¹ Ver B.R., *On Education*, p. 16-23.

⁴² La antigüedad de esta cuestión se remonta a finales del siglo V a.C., buen ejemplo de ello es *Las nubes* de Aristófanes.

⁴³ Ver B.R., *On Education*, p. 18.

⁴⁴ Ver B.R., *Autoridad e individuo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1967, p. 113.

subyace en esta cuestión se refiere a los fines de la educación. Es éste el punto central de la polémica.

Como una primera aproximación a la posición que Russell mantendrá respecto a la dicotomía educación clásica u ornamental/ educación moderna o útil, recordaremos un texto de su padrino -John Stuart Mill- que sintetiza bastante bien la postura que décadas más tarde adoptaría su ahijado.

En su *Autobiography* nos dice Mill: "La postura que adopté, vindicando para los antiguos estudios clásicos tan alto valor educativo como el de los nuevos estudios científicos, estuvo apoyada en principios más vigorosos que los que son inculcados por los defensores del clasicismo. Insistí en que es sólo la estúpida ineficacia de los métodos pedagógicos al uso lo que hace que ambos tipos de estudio sean considerados antagónicos, en vez de complementarios"⁴⁵.

Bertrand Russell, al igual que Mill, no se decantará por ninguna de las dos opciones. Le parece que ambas tienen sus aciertos y sus desventajas. Como pensador que se caracteriza por su asunción de la realidad, del tiempo presente, rechaza la rémora de la educación clásica cuando nos impide conocer el mundo actual, tal y como es. En términos orteguianos la crítica se explicaría en la significativa expresión de «no estar a la altura de los tiempos»⁴⁶.

En 1913 Russell expresará su desconfianza respecto de la educación clásica en los siguientes términos: "No pretendo menospreciar una educación clásica [...], estoy firmemente

⁴⁵ Ver John Stuart Mill, *Autobiografía*, Madrid, Alianza, 1986, p. 285. Al hablar de la "postura que adopte" se refiere al discurso inaugural que como rector pronunció en 1867 en la Universidad de St. Andrews. Ver John Stuart Mill, *Inaugural Address Delivered to the University of St. Andrews*, Londres, 2ª ed., Longmans, 1867. Más accesible en F.A. Cavenagh, *James and John Stuart Mill on education*, Nueva York, Harper, 1969, p. 132-198. Es este el único escrito que dedicó Mill exclusivamente al tema de la educación.

Sobre John Stuart Mill y su pensamiento educacional ver, además del libro citado, F.W. Garforth, *John Stuart Mill's Theory of Education*, Martin Robertson, 1979; y del mismo autor *Educative Democracy. John Stuart Mill on Education in Society*, Oxford University Press, 1980; Francis X. Roellinger, Jr.: "Mill on Education", en Journal of General Education, vol. 6, julio 1952, p. 246-259; E.G. West: "Liberty and Education: John Stuart Mill's Dilemma", en Philosophy, vol. 40, abril 1965, p. 138-42; Peter F. Carbone: "John Stuart Mill on Freedom, Education, and Social Reform" en The Journal of Educational Thought, vol. 17, nº 1, abril 1983, p. 3-10.

⁴⁶ Ver José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 78-86. En la página 81 nos dice: "No se olvide esto: nuestro tiempo es un tiempo que viene después de un tiempo de plenitud. De aquí que, irremediabilmente, el que siga adscrito a la otra orilla, a ese próximo plenario pasado, y lo mire todo bajo su óptica, sufrirá el espejismo de sentir la edad presente como un caer desde la plenitud, como una decadencia".

persuadido de que los griegos merecen plenamente toda la admiración que sobre ellos recae [...]. No obstante, un defecto que parece inherente a una educación puramente clásica [...] un excesivo énfasis en el pasado"⁴⁷. Huelga decir el rechazo que los métodos tradicionales de disciplina y castigo, la ausencia de libertad y la falta de respeto por la personalidad del niño producen en Russell. Este rechazo es una constante que aparece en casi todos sus escritos referidos a educación.

Por otro lado, respecto a la educación moderna excesivamente centrada en el conocimiento «útil» nos dice: "hay mucho que decir en cuanto al criterio utilitarista de la educación [...]. No hay duda que el conocimiento «útil» es muy útil. Él ha hecho el mundo moderno. Sin él no tendríamos máquinas, ni automóviles, ni ferrocarriles, ni aviones; debemos añadir que no tendríamos publicidad ni propaganda modernas. El conocimiento moderno ha dado lugar a una inmensa mejora en el promedio de salud y, al mismo tiempo, ha revelado cómo exterminar grandes ciudades con gases venenosos. Todo lo que distingue nuestro mundo al compararlo con el de otros tiempos, tiene su origen en el conocimiento «útil». Ninguna comunidad se ha saciado todavía de él, y es indudable que la **educación** debe continuar promoviéndolo"⁴⁸. Admite pues Russell la necesidad del conocimiento «útil», de la técnica y del papel que la máquina tiene en el mundo moderno. Sin embargo, y como límite al creciente mecanicismo, trata de delimitar los terrenos en los que este conocimiento ha de actuar. Así, debemos tener presente cómo concluye su artículo sobre la libertad en la educación (*Freedom in Education: A protest against mechanism*): "El mecanicismo tiene su sitio: su lugar está en el lado material de la vida, la provisión de la comida, la ropa y las casas sin las cuales no podemos vivir. Pero el mecanicismo no tiene sitio para preservar aquello que hace la vida valiosa, para el arte y el pensamiento, la amistad o el amor, o la simple diversión. Estas cosas demandan libertad -no sólo libertad externa, sino libertad en nuestras mentes y corazones [...], y nada puede prevenir su pérdida a menos que podamos recordar que el hombre no puede vivir sólo de pan"⁴⁹. Algunas páginas más adelante insistiremos

⁴⁷ Ver B.R., *Mysticism and Logic, and other essays*, p. 32.

⁴⁸ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 32.

⁴⁹ Ver B.R.: "Freedom in education: A protest against mechanism" en *The Dial*, vol. 74, febrero de 1923, p. 164.

Marcuse en la misma línea nos habla del "cambio en la esclavitud mecanizada: las cosas contienen ritmo antes que opresión, y transmiten su ritmo al instrumento humano; no sólo a su cuerpo sino también a su mente, e incluso a su alma". Ver Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral, 1972, p. 57. De forma más extensa nos dice: "El aparato productivo, y los bienes y servicios que produce, «venden» o imponen el sistema social como un todo. Los medios de transporte y comunicación de masas, los bienes de vivienda, alimentación y vestuario, el irresistible rendimiento de la industria de las diversiones y de la información, llevan consigo hábitos y actitudes prescritas, ciertas reacciones emocionales e intelectuales que vinculan de forma más o menos

sobre este interesante artículo.

Busca pues esa combinación en tanto en cuanto ambas clases de educación tienen su sitio en el hombre actual⁵⁰. Sin embargo, lo que Russell pretende es que ninguna de las dos invada el terreno que es propio de la otra. Al igual que a comienzos de su vida académica luchaba a favor de la educación científica frente al dogmatismo que caracterizaba a la educación tradicional, a partir de la década de los veinte hasta el final de sus días advertirá de los riesgos que conlleva el excesivo énfasis en la educación moderna, útil frente al progresivo abandono de la educación clásica, cultural.

Esto lo podemos apreciar en diferentes lugares de su obra donde trata de defender ese difícil punto de equilibrio entre la educación moderna y la educación clásica.

En *Praise of Idleness* refleja perfectamente esta postura: "La educación -nos dice- debe tener otras finalidades que la utilidad inmediata, sin defender el plan de estudios tradicional. Utilidad y cultura cuando ambas se conciben con amplitud de miras, resultan menos incompatibles de lo que parecen a los fanáticos defensores de una y otra"⁵¹.

Pensamos que la propia vida de Russell trato de ser un ejemplo de esta difícil combinación. No obstante, ante la perdida preocupante de terreno por parte de la educación cultural, clásica, reivindica el importante lugar que a ésta le corresponde en la formación de la naturaleza humana. Así, observa que "el elemento cultural en la adquisición de conocimientos, cuando es asimilado con éxito, conforma el carácter de los pensamientos y los deseos de un hombre, haciendo

agradable los consumidores a los productores y, a través de éstos, a la totalidad. Los productos adoctrinan y manipulan; promueven una falsa conciencia inmune a su falsedad. Y a medida que estos productos útiles son asequibles a más individuos en más clases sociales, el adoctrinamiento que llevan a cabo deja de ser publicidad; se convierten en modo de vida. [...] Así surge el modo de *pensamiento y conducta unidimensional*. [...] Esta tendencia se puede relacionar con el desarrollo del método científico: operacionismo en las ciencias físicas, behaviorismo en las ciencias sociales. La característica común es un empirismo total" (p. 42). En referencia a este último párrafo y como crítica al empirismo total ver *infra*, capítulo sobre la educación del carácter, epígrafe dedicado al cinismo, nota n° 81.

⁵⁰ De forma parecida, nos dice Giner, ante el planteamiento de la dicotomía universidad científica-universidad humanista: "[...], juntando así a los caracteres de la universidad *científica* alemana, los de la universidad *humanista* inglesa, por las siguientes tendencias que hoy se advierten, y van siempre en aumento, en sentido de una **educación integral** y armónica". Ver Francisco Giner de los Ríos, *Escritos sobre la universidad española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, p. 121.

⁵¹ Ver B.R. *Elogio de la ociosidad*, p. 33.

que se relacionen, al menos en parte, con grandes objetivos impersonales y no sólo con asuntos de importancia inmediata para él. Se ha aceptado demasiado a la ligera que, cuando un hombre ha adquirido determinadas capacidades por medio del conocimiento, las usará en forma socialmente beneficiosa. La concepción estrechamente utilitarista de la educación ignora la necesidad de disciplinar los propósitos de un hombre tanto como su práctica técnica. En la naturaleza humana no educada hay un considerable elemento de crueldad"⁵². En esta cita se avanza lo que con detenimiento analizaremos al inicio del siguiente capítulo, cuando hablemos de los límites del conocimiento y de la insuficiencia de educar o formar en la adquisición del conocimiento, si esta adquisición no va acompañada de una educación o formación para el uso de ese conocimiento.

En sus ensayos *On Education* manifiesta de forma bastante clara el componente cultural que obligatoriamente debiera llevar toda educación universitaria que se precie de ser tal, criticando de manera palmaria la degeneración que ya en 1926 apreciaba en los ámbitos universitarios. Huelga señalar que en 1993 la degeneración cultural del ámbito universitario es considerablemente más pronunciada que en 1926. Por ello, tal vez, las siguientes palabras de Russell tengan hoy mayor sentido. "Las universidades -nos dirá- están retornando así a una posición más parecida a la que ocuparon en la Edad Media; se están convirtiendo en escuelas para la preparación de profesiones [...]. La gente *old-fashioned* lamenta la intrusión de las escuelas técnicas dentro de la guarida del saber puro, pero esto continúa hacia delante, ya que es demandado por los plutócratas a quienes les trae sin cuidado la «cultura». Son ellos, mucho más que la democracia rebelde, los enemigos del saber puro. El saber «inútil», parecido al «arte por el arte», es un ideal aristocrático, no plutocrático [...]. Rechazo profundamente el decaimiento de este ideal; el saber puro fue una de las mejores cosas asociadas con la aristocracia. Pero los males de la aristocracia fueron superiores a sus méritos [...]. Considero el saber desinteresado como un asunto de gran importancia, y desearía ver que su lugar en la vida académica aumenta, no que disminuya [...]. Quiero dar por supuesto que las universidades existen para dos propósitos: de un lado, preparar a hombres y mujeres para determinadas profesiones; del otro, fomentar la cultura y la investigación sin atender a la utilidad

⁵² *Ibidem*, p. 34-5. En el siguiente apartado referido a la educación del carácter veremos con mayor profundidad las conexiones entre el conocimiento, el carácter y la acción en la obra educacional de Russell.

También relaciona el conocimiento inútil con la contemplación, materia esta última que ya analizamos en el apartado anterior. Señala que "quizá la ventaja más importante del conocimiento «inútil» es que favorece un estado mental contemplativo. Hay en el mundo demasiada facilidad, no sólo para la acción sin la adecuada reflexión previa, sino también para cualquier clase de acción en ocasiones en que la sabiduría aconsejaría la inacción [...]. Estimo que la acción es mejor cuando surge de una profunda comprensión del universo y del destino humano" (p. 36).

inmediata"⁵³. Seis años más tarde, en *Education and the Social Order*, vuelve a llamar la atención sobre la lenta imposición de una educación más utilitaria frente a una educación más cultural⁵⁴.

Pero este proceso, que en la actualidad ya ha concluido prácticamente con la pérdida de la educación «inútil» o

⁵³ Ver B.R., *On Education*, p. 196-98. Ortega mantiene respecto a las finalidades de la Universidad una postura muy semejante a la de Russell. Ver José Ortega y Gasset, *La misión de la universidad*, Madrid, Espasa-Calpe, 1987, p. 32, 37 y 38.

Allan Bloom en su *The closing of american mind* nos relata su experiencia de cómo en las universidades de Estados Unidos se fue imponiendo la enseñanza de una profesión en detrimento de la enseñanza universitaria: "Acerca de los años sesenta está ahora de moda decir que, aunque hubo excesos, se produjeron como resultado muchas cosas buenas [...] «mayor apertura», «menos rigidez», «liberación de la autoridad», etc [...]. Durante los años sesenta yo participé en varios comités de Cornell, y continua y fútilmente voté en contra de la supresión de un requisito tras otro. El antiguo programa fundamental -según el cual todo estudiante debía seguir cursos sobre los sectores más importantes del conocimiento- fue abandonado. Un profesor de Literatura comparada -asiduo importador de las últimas modas de París- explicó que estos requisitos enseñaban poco, no servían para introducir a los estudiantes en las diversas disciplinas y, además, los aburrían. Yo reconocí que era cierto. Él expreso su sorpresa por mi resistencia a excluirlos. Era, dije, porque constituían una última reminiscencia de la unidad del conocimiento y proporcionaban un firme indicio de que hay algunas cosas que debe uno saber para considerarse culto. [...] El plan de Cornell para tratar el problema de la educación liberal consistía en suprimir el anhelo de los estudiantes por ella, estimulando su profesionalismo y su avaricia, suministrando dinero y todo el prestigio de que disponía la Universidad para hacer del carrerismo el eje central de la Universidad". Ver Allan Bloom, *El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza & Janes, 1989, p. 331-32 y 351.

En relación con la aristocracia o la nobleza nos dice Ortega: "Para mí, nobleza es sinónimo de vida esforzada, puesta siempre a superarse a sí misma, a trascender de lo que ya es hacia lo que se propone como deber y exigencia". Ver José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 107.

Ciertamente, la cuestión de la educación profesional frente a la educación cultural tiene una larga tradición en nuestra cultura occidental. Jaeger en su *Paideia* nos recuerda que en Grecia "la educación profesional que heredaba el hijo del padre si seguía su oficio o industria, no podía compararse con la educación total en espíritu y cuerpo, del aristocrático, fundada en una concepción de conjunto acerca del hombre". Ver Werner Jaeger, *Paideia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978, p. 264.

⁵⁴ En concreto, ve que " el desarrollo de la ciencia y de la industria contribuye a considerar la educación desde un punto de vista utilitario [...]. Si la educación se rige únicamente por consideraciones utilitarias, el lugar de la ciencia y la técnica industrial será mucho mayor de lo que es, y el lugar de la cultura literaria será mucho menor. Pero aunque esto todavía no ha sucedido completamente, está ocurriendo gradualmente, y no pasará mucho tiempo antes de que llegue a completarse." Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 124-25.

cultural, no se inició o se descubrió en la década de los veinte o de los treinta cuando Russell escribe *On Education y Education and the Social Order*, respectivamente. Ya en los años setenta del siglo pasado llamaba Nietzsche la atención sobre este hecho, refiriéndose a la ilustración en los siguientes términos: "[...] y hasta qué punto nos había sido ajena toda consideración utilitaria, cualquier aspiración a rápido ascenso y carrera, se ponía de manifiesto en el hecho, hoy reconfortante, de que tampoco ese día teníamos una noción cabal de lo que había de ser de nosotros [...]. Ya he dicho que tal desenfadado goce del momento, tal mecerse en la mecedora del instante, no puede menos que antojársele casi inverosímil, en todo caso vituperable, a nuestro presente hostil a todo lo que no es de utilidad"⁵⁵.

La primera obra en que Russell analizó la utilidad en la educación fue *Principles of Social Reconstruction*, donde ya llamaba la atención sobre el "hecho de que la instrucción sea tratada principalmente como preparación para ganarse la vida", pues esto "hace que los jóvenes consideren los conocimientos desde un punto de vista puramente utilitario, como el camino a la riqueza y no como la puerta de la sabiduría"⁵⁶. En su libro *In Praise of Idleness* nos transmite una idea parecida: "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"⁵⁷.

En último término, lo que Russell denuncia es que cada vez, de forma más contundente, el valor del conocimiento viene dado por su aplicabilidad, o mejor dicho, por los beneficios económicos que reporta⁵⁸. Esto hace que sea el conocimiento técnico el que haya experimentado mayor desarrollo y atención en este último siglo. Russell advierte del peligro que supone reducir la ciencia a la técnica, de cómo "el saber está comenzando a ser considerado en todas partes no como un bien en sí mismo, ni como un medio para crear una visión amplia y humana de la vida en general, sino tan sólo como un ingrediente de la

⁵⁵ Ver Friedrich Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets, 1980, p. 382.

⁵⁶ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 113. Medio siglo antes Nietzsche expresó una idea parecida. En 1872, siendo profesor en Basilea pronunció cinco conferencias que llevaron por título, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. En la cuarta conferencia pronunciada el 5 de marzo de 1872 dice textualmente: "Toda educación que promete como premio un cargo o un medio de ganarse la vida no es educación para la ilustración tal como nosotros la entendemos, sino que se reduce a meras instrucciones para salvaguardar y proteger al sujeto en la lucha por la existencia". Ver Friedrich Nietzsche, *Sobre el porvenir...*, ob. cit., p. 427-28.

⁵⁷ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 153.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 30.

preparación técnica"⁵⁹.

En 1939, en una conferencia que pronunció sobre la educación para la democracia nos habla nuevamente de la trascendencia del "lado cultural de la educación" en relación con "los fines de la vida que son lo que hace importante la vida para los seres humanos"⁶⁰.

Pero no sólo el saber, la ciencia o los fines de la vida se pueden ver claramente afectados por esta desaparición del lado cultural de la educación, sino que alcanza, como se puede verificar en nuestra sociedad actual, a cuestiones que aunque de menor trascendencia, no carecen de importancia. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a la expresión oral. En *In Praise of Idleness* hace referencia a esta materia: "la concepción del lenguaje como algo capaz de valor estético está muriendo, y se está llegando a pensar que el único propósito de las palabras es proporcionar información práctica"⁶¹.

Las citas mencionadas en estas últimas páginas nos muestran con suficiente claridad la posición de equilibrio que propone Russell respecto del debate educación clásica *versus* educación moderna. Hemos tratado de mostrar los peligros de una y otra educación, también sus virtudes. Por nuestra parte consideramos que la idea fundamental es la delimitación que propone Russell al final de su artículo, *Freedom in Education: A protest against mechanism*, al que ya nos hemos referido.

Parte de la realidad de las necesidades «materiales» y «espirituales» que todo ser humano tiene. Las necesidades materiales se concretan en el cobijo, la vestimenta y la alimentación que toda persona precisa. Si estas necesidades no están mínimamente cubiertas, no cesará el ser humano en su empeño por satisfacerlas. Para hacer frente a estas necesidades, la educación moderna, útil, «profesional» resulta hoy imprescindible, proporciona las herramientas adecuadas para saciar sobradamente las necesidades materiales de las personas. Mientras, la educación clásica, cultural u ornamental muy poco podrá aportar en este sentido.

⁵⁹ *Ibídem*, p. 31.

⁶⁰ Ver B.R.: "Education for Democracy" en *The Elementary School Journal*, vol. 39, abril 1939, p. 566. De manera más extensa, en esa misma página, indica que los fines de la vida "no se obtienen sólo por el conocimiento de hechos [...]. Mucho se consigue desde la música y la poesía [...]. Necesitamos negativamente darnos cuenta de que nuestras disputas no son tan importantes como parecen y, positivamente, a través del arte, la música, la poesía y demás, sentir que hay cosas realmente valiosas que los seres humanos pueden lograr y disfrutar".

⁶¹ *Ibídem*, p. 30.

Sobre la pérdida del valor estético del uso de la lengua ver también F. Nietzsche, *Sobre el porvenir...*, ob. cit., p. 394 ss.

Sin embargo, en lo que hace referencia a las necesidades espirituales que todo ser humano tiene, que podríamos concretar en la amistad, el amor, las relaciones interpersonales y los fines últimos de la vida, poco apoyo encontraremos en la educación moderna, útil o «profesional». Para cubrir estas necesidades, la educación clásica, cultural u ornamental es sin duda la herramienta adecuada. Son pues ambas necesarias, pero creemos que, en la medida de lo posible, cada una debe darse en su terreno.

John R. Lenz, sin atender a esta diferenciación entre necesidades materiales y necesidades espirituales, si comparte la idea de la complementación que Russell pretende entre la educación clásica y la educación moderna. Lenz realiza un análisis sobre las conexiones entre el pensamiento griego y la vida de Bertrand Russell. A lo largo de su artículo destaca las distintas relaciones que los clásicos, y la educación clásica en general, han tenido sobre Russell, su vida y su obra. Nos habla, como ya apuntamos al describir brevemente su vida, de su odio al latín y al griego y, en general, al estudio de las lenguas muertas. Recuerda que los «clásicos» en Cambridge, donde Russell estudió en su juventud, siempre han estado en un segundo plano detrás de las matemáticas.

No obstante, no debemos olvidar la influencia decisiva que la traducción del *Hippolytus* de Eurípides -realizada por su amigo Gilbert Murray- tuvo en la transformación que su existencia experimentó en 1901⁶². En los griegos descubre la combinación del misticismo, que tanto le embargó en las primeras décadas del siglo, y del espíritu científico; ambos elementos muy característicos del propio carácter de Russell⁶³.

La idea que más nos interesa destacar del artículo de Lenz es su conclusión, que compartimos plenamente: "Para Russell no hubo realmente perdedor en el debate «antiguos versus modernos». De principio a fin, Russell buscó conseguir un equilibrio propio entre las «dos culturas». No quiso que el peso de la tradición ahogase los avances modernos sin embargo, sabía que la vida era enriquecida mediante la apreciación de lo que fue mejor en el hombre. La cultura griega, lo mejor de ella, representó esto para él"⁶⁴.

Dentro de este análisis entre conocimiento útil-

⁶² Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 208.

⁶³ No deja de ser significativo que en una lista de sus diez libros favoritos publicados en los años cuarenta incluyera *The Hellenistic Age* de W.W.Tarn (1923) y los *Five Stages of Greek Religion* de Gilbert Murray.

⁶⁴ Ver John R. Lenz: "Bertrand Russell and the Greeks" en *Russell*, vol. 7-8, invierno 1987-88, p. 118.

conocimiento inútil, educación moderna-educación clásica, consideramos que puede resultar bastante ilustrativo y esclarecedor ver cómo Russell comprendía, dentro de su pensamiento político-educacional, la enseñanza de la historia, por un lado, y la enseñanza de la ciencia, por otro.

3.5.1. La enseñanza de la historia dentro de su pensamiento político-educacional

Alguna mención hemos realizado ya sobre la historia al hablar de la relevancia de la educación en la obra de Russell⁶⁵. También hemos hecho alguna breve referencia de la historia en este mismo capítulo al analizar la contemplación y la sabiduría. Sin embargo, el importante papel que atribuye Russell a la historia y su enseñanza, hace necesario un estudio más detallado.

El gusto por la historia cala en Russell desde su infancia. En su *Autobiography*, al hablarnos en su primer capítulo de la educación en su niñez, nos dice: "Lo que más me gustaba eran las matemáticas, y después de las matemáticas, la historia"⁶⁶.

La importancia político-educacional que Russell concede a la historia es manifiesta. En febrero de 1964, al escribir su particular propuesta de paz, apunta: "si algún día se ha de consolidar la paz, serán necesarios grandes cambios en la educación. Hoy en día, a los niños se les enseña a amar exclusivamente a su país, y entre los diversos personajes

⁶⁵ *Supra*, capítulo 2, apartado 3, epígrafe 2 dedicado a la universidad internacional proyectada por Russell y a las funciones de ésta.

⁶⁶ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 44.

En *Fact and Fiction*, uno de sus últimos libros, nos explica con mayor detenimiento cómo fue naciendo en él su interés por la historia, y los autores y libros que más le atrajeron: "Hubo un libro que despertó mi entusiasmo especialmente. Era *Intellectual Development of Europe* de Draper. De este libro nació en mí el interés por la historia eclesial. Estudié *History of Christianity* de Dean Milman. Pero toda mi lectura previa de la historia quedó eclipsada cuando al final, encontré a Gibbon, cuyos diversos volúmenes leí y releí cuando todavía era un adolescente. Gibbon tenía muchos méritos a mis ojos, tanto grandes como pequeños [...]. El mérito más grande de Gibbon, en cualquier caso, es su capacidad de presentar la historia del mundo como una comitiva majestuosa en la que uno ve cómo sobre un escenario «los sabios de Grecia y Roma» son barridos por un tiempo por una marea de barbarismo pero, gradualmente, recuperan su influencia sobre las mentes de los hombres proporcionando el ascenso hacia la prosa altamente civilizada del siglo dieciocho. Yo podía imaginar en aquellos días que la victoria de la cultura sobre las hordas bárbaras se había logrado de una vez por todas. Los sucesos posteriores, no obstante, han hecho que esto parezca mucho menos cierto". Ver B.R., *Fact and Fiction*, p. 38-9.

históricos, por lo general se les enseña a admirar especialmente a aquellos que han demostrado mayor habilidad en matar extranjeros. Un niño inglés aprende a admirar a Nelson y a Wellington; uno francés, a Napoleón; y uno alemán, a Barbarroja. No se trata de los compatriotas que más han hecho por el mundo, sino de quienes han servido a su país de una forma que debe ser eliminada si el hombre ha de sobrevivir [...]. En la enseñanza de la historia, no se debe poner excesivo énfasis en el propio país. La historia de las guerras debería ser una parte mínima de lo que se enseña. Una parte mucho más importante debería ocuparse del progreso en el arte de la civilización. Habría que considerar la guerra como se considera el asesinato, observarla con idéntico horror e idéntica aversión. Mucho me temo que todo esto no agrade a la mayoría de los actuales educadores. Pero si la educación no se cambia de esta u otra forma similar, es de temer que tarde o temprano la ferocidad natural del hombre estallará"⁶⁷. Ya hemos señalado repetidas veces que para Russell la educación es un factor clave a la hora de reducir las posibilidades de la existencia de una guerra. La enseñanza de la historia, dentro de la educación, desempeña este mismo papel. No se puede seguir glorificando mediante la enseñanza nacionalista de la historia a aquellos personajes que más extranjeros han matado, no se puede seguir enseñando la historia desde la perspectiva de ensalzar las virtudes del propio país ocultando sus defectos, al mismo tiempo que se destaca vehementemente las maldades de los países vecinos. Esto no contribuye ni al verdadero conocimiento de la historia, ni a evitar la guerra y el odio entre las naciones, ni a ensalzar a aquellos personajes que han sido verdaderamente enriquecedores no sólo para una nación sino para toda la humanidad, como los grandes escritores, pintores, músicos y científicos, sin importar en exceso la nación de la que procedan.

Para Russell "la historia debería enseñarse exactamente de la misma manera en todos los países del mundo, y los libros de texto de historia deberían estar redactados por la Sociedad de Naciones [...]. Debería ser una historia mundial más que una historia nacional, y resaltar los aspectos culturales más que las guerras. En la enseñanza de las guerras, no debería enseñarse sólo desde el punto de vista del vencedor y de las hazañas heroicas. El estudiante debería imaginar el campo de batalla y los heridos, debería tratar de sentir el dolor de los que han perdido sus hogares en las regiones devastadas, y debería ser advertido de todas las crueldades e injusticias a las que la guerra proporciona una oportunidad. En la actualidad

⁶⁷ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 255-56. En el mismo sentido ver B.R.: "Freedom in education: A protest against mechanism" en *The Dial*, vol. 74, febrero 1923, p. 155: "Si a los niños en todos los países civilizados se les enseñara la misma historia, los diferentes países se odiarían menos [...]. Los libros de texto debieran ser elaborados por una autoridad internacional, que debiera dirigir la preparación de los profesores de historia". Ese mismo año este artículo aparecería incluido como un capítulo del libro que conjuntamente escribieron Russell y Dora en 1923, *Prospect of Industrial Civilization*.

casi toda la enseñanza tienden a glorificar la guerra. Y contra la enseñanza de las escuelas, los esfuerzos de los pacifistas son vanos [...]. Conocer los defectos de las otras naciones fomenta el fariseísmo y los sentimientos belicosos, mientras que el conocimiento de los defectos de la propia nación es saludable"⁶⁸.

Sin embargo, la importancia de la enseñanza de la historia no se limita en Russell a la trascendente materia de evitar con seriedad y profundidad uno de los elementos que posibilidad y fomenta la existencia de la guerra. En una sociedad moderna en la que cada vez más la instrucción técnica va ganando terreno, se hace simplemente imprescindible el conocimiento de la historia -entre otras materias- que contribuye a mantener vivo en el hombre los fines que pueden orientar su vida, ya que la ciencia en general, y la instrucción técnica en particular, tan sólo nos pueden aportar «medios», jamás los «fines» que deben guiar una vida. En *In Praise of Idleness* Russell lo expone con las siguientes palabras: "Actualmente, el mundo está lleno de grupos iracundos y egocéntricos, incapaces de considerar la vida humana como un todo, y dispuestos a destruir la civilización antes que retroceder una pulgada. Para esta estrechez ninguna dosis de instrucción técnica proporcionará un antídoto. El antídoto, en tanto sea cuestión de la psicología individual, ha

⁶⁸ Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 89.

En *Principles of Social Reconstruction* ya incidía sobre esta materia. Analizando los factores que fomenta el patriotismo nos dice: "el patriotismo está reforzado por la educación, especialmente por el conocimiento de la historia y de la literatura del propio país, con tal de que no esté acompañado por una gran conocimiento de la historia y la literatura de los otros países. En cada país civilizado toda la instrucción de los jóvenes enfatiza los méritos de la propia nación y los defectos de las otras naciones. Se llega a creer universalmente que la propia nación, a causa de su superioridad, merece apoyo en toda querrela, sea cual sea la causa que la haya originado". Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 41. Más adelante insiste en estas mismas ideas: "En cada país la historia es enseñada para magnificarle: los niños aprenden a creer que su propio país ha tenido siempre razón y casi siempre ha sido victorioso, que ha producido casi todos los grandes hombres, y que en todos los aspectos es superior a todos los demás países. Como estas creencias son halagadoras, son fácilmente absorbidas y difícilmente se desalojarán del instinto mediante el conocimiento posterior [...]. Todo Estado desea promover el orgullo nacional y es consciente de que esto no se podría hacer mediante una historia imparcial [...]. Las ideas falsas que se enseñan de la historia del mundo en los diversos países alimentan la lucha y sirven para mantener vivo un nacionalismo fanático. Si se desearan las buenas relaciones entre los Estados, uno de los primeros pasos debería ser el de someter la enseñanza de la historia a una comisión internacional que debiera producir libros de texto neutrales, libres de las predisposiciones patrióticas que ahora se demandan en todas partes". *Ibidem*, p. 105.

En sus *Sceptical Essays*, al tratar el tema de la libertad versus la autoridad en la educación, señala: "La historia se debe enseñar no sólo desde el punto de vista del propio país, sino también desde el punto de vista de los extranjeros". Ver B.R., *Sceptical Essays*, p. 151.

de hallarse en la historia, en la biología, en la astronomía, en todos aquellos estudios que, sin aniquilar el respeto a la propia personalidad, capacitan al individuo para verse en su verdadera perspectiva. Lo que se necesita no es este o aquel trozo específico de información, sino un conocimiento tal que inspire una concepción de los fines de la vida humana en su conjunto: arte e historia [...]"⁶⁹. Tiene pues la historia y su conocimiento un valor formador para el ser humano⁷⁰, como nos dice Russell: «para verse en su verdadera perspectiva». Por lo demás, el conocimiento de la historia nos ayuda a comprender en profundidad, con rigor, nuestro presente: "para comprender la época presente es necesario retroceder hasta un tiempo considerablemente anterior"⁷¹.

En *Fact and Fiction*, al tratar en el capítulo noveno de la educación para un mundo difícil, aboga por la necesaria, la imprescindible educación en la ciencia y en las humanidades que requiere, que exige nuestro tiempo. De ahí que nos hable de la «educación para un mundo difícil» en el que se impone como necesidad saber combinar, compatibilizar ambas perspectivas. De esta forma nos advierte Russell de algo que, en parte, ya apuntamos al hablar de la sabiduría⁷²: "Pero aunque la habilidad científica es *necesaria*, ésta no es *suficiente* [...]. La habilidad sin sabiduría puede ser puramente destructiva [...]. Por esta razón, entre otras, es de gran importancia que aquellos que reciben una educación científica, no sea meramente científica, sino que debe tener alguna comprensión del tipo de sabiduría que, si puede ser impartida para todos, sólo puede ser impartida por el lado cultural de la educación. La ciencia nos puede enseñar los medios para elegir cualquier fin, pero no nos ayuda a elegir los fines que seguiremos [...], la ciencia te mostrará cómo hacer las cosas, pero por sí misma, no te dirá si uno de estos fines es más deseable que otro. No te dará aquel entendimiento instintivo de los seres humanos [...]. No puede enseñarte la paciencia, la simpatía, la sensación de un destino humano. Estas cosas, más que enseñadas a través de una educación formal, emergen mucho mejor del estudio de la **historia** y de la gran literatura"⁷³.

⁶⁹ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 39.

⁷⁰ "No es solamente la tradición -nos dirá A. Bloom- lo que se pierde cuando la voz de la civilización, elaborada a lo largo de milenios, ha sido enmudecida. Es el ser mismo lo que se desvanece en el mismo horizonte". Ver Allan Bloom, *El cierre de la mente americana*, Barcelona, Plaza & Janes, p. 64.

⁷¹ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 69.

⁷² No en vano, para Russell la enseñanza de la historia contribuye a la adquisición de la sabiduría tal y como antes hemos analizado en el apartado correspondiente sobre ésta.

⁷³ Ver B.R., *Fact and Fiction*, p. 162. Dos páginas más adelante vuelve a incidir, una vez más, sobre cómo se debe enseñar la historia: "No debiera presentarse como el mundo de los héroes que han aplastado al mayor número de

Pero a pesar de lo apuntado hasta ahora, no hemos agotado los diversos valores que para Russell tiene la historia, es más, cómo él mismo nos dice: "el valor de la historia es tan multiforme, que aquellos a quienes atraiga alguna de sus facetas con especial fuerza, están en constante peligro de olvidar todas las demás"⁷⁴.

Russell ve el estudio del pasado como "el estudio indispensable para adquirir la ciudadanía en la comunidad intelectual"⁷⁵. La historia contribuye a favorecer, por lo demás, la contemplación de la vida humana, ensancha la imaginación y sugiere posibilidades de acción, prende en nuestros pensamientos el deseo de fines más elevados, en otras palabras: "el conocimiento de la historia es capaz de dar al estadista y a nuestros pensamientos cotidianos una amplitud y un alcance inasequibles para aquellos cuya visión se limita al presente"⁷⁶.

En *Portraits from Memory* (1956) analiza el valor de la historia, no para los historiadores, sino para el lector corriente. Toma como base su propia experiencia personal de lo que él mismo ha aprendido del estudio de la historia. "En primer lugar -nos dice-, y lo que es más importante, algo así como una nueva dimensión para la vida individual: sensación de ser una gota de agua en el seno de un gran río, en lugar de una entidad

«enemigos», sino más bien a aquellos que han sido los más notables en mejorar el capital del mundo del conocimiento, de la belleza y de la sabiduría [...]. Esto fijaría [...], aquellas esperanzas y deseos no en la victoria sobre otros seres humanos, sino en la victoria sobre aquellas fuerzas que hasta ahora han saciado la vida del hombre con sufrimiento y escasez [...]. Toda esta perspectiva de la historia puede darse y debería darse. Todo esto, si entra dentro de la textura cotidiana de los pensamientos de los hombres, les haría menos ásperos y menos locos".

De la necesidad de una enseñanza de la ciencia y de la historia sin suprimir ninguna de las dos sino defendiendo su precisa compatibilidad, nos habla Russell en el mismo *Fact and Fiction*, pero en el capítulo que trata de la educación universitaria: "No pienso que la división entre educación cultural y educación científica deba ser casi tan definitiva como ésta ha tendido a convertirse. Creo que todo estudiante científico debiera tener algún conocimiento de **historia** y literatura, y que todo estudiante culto debiera tener alguna familiaridad con algunas de las ideas básicas de la ciencia". *Ibídem*, p. 172.

⁷⁴ Ver un artículo sobre historia escrito por Russell en julio de 1904 en *The Independent Review* que aparece en B.R., *Escritos Básicos*, vol. II, p. 463.

⁷⁵ *Ibídem*, p. 463.

⁷⁶ *Ibídem*, p. 463 y 467. Para Russell "sólo el pasado es verdaderamente real[...]; sólo los muertos existen plenamente. Las vidas de los vivos son fragmentarias, dudosas, y están sujetas a cambio; pero las vidas de los muertos están completas, libres del dominio del Tiempo [...]. Sus éxitos y fracasos, sus temores y esperanzas, sus penas y alegrías, se han hecho eternos". *Ibídem*, p. 469.

aislada y rigurosamente delimitada. El hombre cuyas preocupaciones estén limitadas por el corto instante que va desde su nacimiento a su muerte, sufre una visión miope y una estrechez de miras, que no tiene más remedio que rebajar la altura de sus esperanzas y de sus deseos"⁷⁷. Subyace en este texto una idea que volveremos a ver en el siguiente apartado al hablar de la civilización. Ciertamente, en Russell existen, como hemos ido viendo, bastantes conexiones entre su visión de la civilización, de la historia, de la contemplación y de la sabiduría. No en balde, todas estas materias vienen a configurar lo que Russell denomina el «lado cultural de la educación». La idea que deseamos destacar del texto y que Russell considera como un enriquecimiento que el estudio de la historia proporciona al individuo, se refiere a esa especie de «relativismo» en su sentido más positivo y formador respecto al tiempo y al espacio que el conocimiento de la historia produce en el individuo. Esta especie de relativismo lleva a Russell a superar los límites del momento, de ver lo que acontece dentro de un extenso devenir entre el pasado, el presente y el futuro. A no ver los acontecimientos estrechamente desde las miras de la nación propia, sino desde la perspectiva global del planeta como ente. El conocimiento de esta perspectiva nos puede ayudar a comprender mejor el sentimiento antinacionalista que late a lo largo de la vida y del pensamiento de Russell. De este relativismo se deduce también una amplitud de sentimientos, de deseos, de esperanzas e ilusiones que contribuyen a ir más allá de las meras ambiciones personales. Por ello nos hablaba Russell de «una nueva dimensión para la vida individual».

Este relativismo que recorre las coordenadas del espacio y del tiempo lo encontramos en la obra de Russell en repetidas ocasiones y centrado en esta misma finalidad de «ensanchar» las aspiraciones del espíritu humano más allá de su raquítico espacio-tiempo. En *Education and the Social Order* nos dice: "La genuina cultura consiste en llegar a ser un ciudadano del Universo, no sólo de uno o dos fragmentos arbitrarios del espacio y del tiempo; ésta ayuda al hombre a comprender la sociedad humana como un todo, a determinar sabiamente los fines que la comunidad debe perseguir y a ver el presente en relación con el pasado y el futuro"⁷⁸.

⁷⁷ Ver B.R., *Escritos Básicos*, vol. II, p. 480.

⁷⁸ Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 56. Algunos años más tarde vuelve a repetir esta idea al hablar de la democracia en la educación y de lo que hace importante la vida para los seres humanos. En relación a esto último nos dice: "Éste es un asunto del lado cultural de la educación. No creo que se obtenga sólo por el conocimiento de hechos. Éste se obtiene por las personas por diferentes caminos. Mucho se consigue desde la música o la poesía. Algunas personas consiguen una gran cantidad desde la astronomía. A veces pienso que, si la gente reflexionará sobre el **tamaño** (espacio) y **antigüedad** (tiempo) del universo estelar, ellos quizás sentirían que algunas de sus controversias sobre este más que insignificante planeta no son tan importantes como éstas nos parecen y quizá esto pueda llevar a una menor crueldad en nuestras disputas". Ver B.R.: "Education for democracy" en Department of Secondary-school Principals

Pero en *Portraits from Memory* señala otros valores que el estudio y conocimiento de la historia proporciona aunque, en alguna medida, tengan relación con el relativismo en el sentido que hemos indicado. Después de lamentar que el interés del lector corriente por la historia haya decaído en el presente siglo nos dice: "Creo que en la tarea de aportar sensatez a nuestra época ebria, le corresponde a la historia un papel principal [...]. Lo que la historia puede, y debe hacer -no sólo por los historiadores, sino también por todos aquellos a quienes la educación recibida ha dotado con amplitud de miras-, es proporcionar una cierta serenidad de espíritu, un cierto modo de pensar y de sentir acerca de los acontecimientos contemporáneos y de su relación con el pasado y el futuro"⁷⁹. En este sentido es interesante recordar lo que nos dice Ortega en su libro *La rebelión de las masas*: "El hombre merced a su poder de recordar, acumula su propio pasado, lo posee y lo aprovecha. El hombre no es nunca un primer hombre: comienza desde luego a existir sobre cierta altitud de pretérito amontonado. Éste es el tesoro único del hombre, su privilegio y su señal. Y la riqueza menor de ese tesoro consiste en lo que de él parezca acertado y digno de conservarse: lo importante es la memoria de los errores, que nos permite no cometer los mismos siempre. [...] Romper la continuidad con el pasado, querer comenzar de nuevo, es aspirar a descender y plagiar al orangután"⁸⁰.

Proceedings of Twenty-third Annual Meeting, marzo 1939, p. 15, [los paréntesis son míos]. Un resumen de este artículo se puede encontrar en B.R.: "Education for democracy" en *The Elementary School Journal*, vol 39, abril 1939, p. 566. De forma parecida ver el inicio del apartado siguiente sobre la civilización, la cita de *Unpopular Essays*, p. 117-18.

⁷⁹ Ver B.R., *Escritos Básicos*, vol. II, p. 487.

⁸⁰ Ver José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 60.

Allan Bloom, al igual que en su *Misión de la universidad* hiciera Ortega, reclama para ésta su derecho y su deber de mantener las cuestiones permanentes, de ir más allá del aquí y el ahora que caracteriza a las sociedades democráticas: "La tarea de la Universidad [...], consiste, en primer lugar, en mantener siempre las cuestiones permanentes en un plano destacado y central. Esto se realiza fundamentalmente preservando -manteniendo vivas- las obras de quienes mejor abordaron estas cuestiones [...]. Nos vemos cada vez más limitados a la estrecha experiencia del aquí y el ahora, con la consiguiente pérdida de perspectiva [...]. La Universidad, como institución, debe compensar aquello de que los individuos carecen en una democracia, y debe alentar a sus miembros a participar en su espíritu. Como depósito de las más elevadas facultades y principios del hombre, debe poseer un intenso sentido de su importancia fuera del sistema de igualdad individual. Debe despreciar la opinión pública [...]. Debe concentrarse en la filosofía, la teología, los clásicos de la literatura y en aquellos científicos que, como Newton, Descartes y Leibniz, tienen la visión científica más amplia y un sentido de la relación de lo que hacen con el orden del conjunto de las cosas. Deben ayudar a preservar aquello que más probabilidades tiene de ser descuidado en una democracia". Ver Allan Bloom, *El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza & Janes, 1989, p. 264.

Dentro de esta perspectiva de ensanchar el espíritu y de estimular los grandes deseos que Russell encuentra en el estudio de la historia, no falta una reivindicación por la figura de los grandes personajes, de los grandes hombres... del héroe: "No me agrada la tendencia -nos dirá-, a que propenden algunos historiadores modernos, que atenúa todo lo que hay de dramático en la historia y demuestra que los héroes no fueron tan heroicos ni los malvados tan perversos [...]. Las vidas heroicas se inspiran en ambiciones heroicas, y los jóvenes que crean que no se puede hacer nada importante es casi seguro que no harán nada importante [...]. No intento adherirme al culto a los héroes de un Carlyle y, mucho menos, a la exageración que de ese culto hace Nietzsche. No quiero, ni por un momento, insinuar que el hombre corriente carece de importancia o que los estudios de las masas humanas sean menos dignos de emprenderse que los estudios de los individuos notables. Lo único que deseo es mantener el equilibrio entre esos estudios. Estimo que los individuos destacados han tenido una gran participación en el moldeamiento de la historia"⁸¹.

En lo que hace referencia al estudio de la historia y a la narración de la misma, debemos hacer mención de la influencia que H.G. Wells y su obra *The Outline of History* tuvieron sobre Russell. Este libro se publicó en 1919 y fue muy conocido en su tiempo⁸², tanto para alabarlo -como es el caso de Russell- como para criticarlo⁸³.

No deja de resultar curioso que el primer capítulo del libro de Historia de Wells se titule «La tierra en el espacio y en el tiempo» y nos hable el autor, en las primeras páginas, de ese «relativismo» -anteriormente señalado- que la historia proporciona al desarrollarse a través del espacio y, sobre todo, del tiempo⁸⁴. Es también bastante significativo el ver cómo en la

Respecto del aquí y el ahora ver Daniel Bell, *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza, 1989, p. 143-165.

⁸¹ Ver B.R., *Escritos Básicos*, vol. II, p. 482, 485 y 486.

Siguiendo con Ortega éste ve que "la masa arrolla todo lo diferente, egregio, individual, calificado y selecto. Quien no sea como todo el mundo, quien no piense como todo el mundo, corre el riesgo de ser eliminado. Y claro está [...], ahora «todo el mundo» es sólo la masa". Ver José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 71.

⁸² Esta obra de Wells fue escrita con la ayuda de Mr. Ernest Baker, Sir H.H. Johnston, Sir E. Ray Lankester y el ya mencionado Profesor Gilbert Murray.

⁸³ Una de las críticas más conocidas a la obra de Wells es el libro de Belloc. Ver Hilaire Belloc, *Mr. Belloc still objects to Mr. Wells's "Outline of History"*, Londres, Sheed and Ward, 1926.

⁸⁴ Ver H.G. Wells, *The Outline of History. Being a plain history of life and mankind*, Nueva York, The MacMillan Company, 1922, p. 1-5.

No cabe duda que el interés por las coordenadas espacio-tiempo sedujo a

introducción nos explica que "este libro ha sido escrito principalmente para mostrar que la *historia como un todo* es más responsable y más ampliamente comprensible que la historia de una nación o de un período concreto [...]. La necesidad de un conocimiento común de los hechos generales de la historia humana desde el inicio del mundo se ha hecho muy evidente durante los trágicos sucesos de los últimos años"⁸⁵. Las perspectivas de Wells y Russell no podían ser más parecidas.

La admiración que siente Russell por el libro de Wells es evidente. Dos hechos vienen a demostrarlo. Primero, en marzo de 1924, escribe defendiendo la narración épica o dramática de la historia de Herodoto y de Gibbon, entre otros, frente a la cada vez más fría, imparcial y colectiva⁸⁶ redacción de la historia⁸⁷. Nos dice Russell: "La *Outline of History* de Mr. Wells es admirable desde este punto de vista. Si fuese Ministro de Educación se enseñaría en todas las escuelas y la ilustraría a través del cine"⁸⁸. En la medida que pudo llevó a cabo este

Wells como claramente se desprende de una de sus más famosas y bellas novelas *The Time Machine: An Invention* (1895). Ver H.G. Wells, *The Time Machine: An Invention*, Londres, William Heinemann, 1895. Más asequible en Harmondsworth, Penguin Books, 1946. Ciertamente Wells y sus novelas tienen un lugar privilegiado entre aquellas, principalmente de ciencia-ficción, más internacionalmente conocidas. Prueba de ello son: *The Island of Doctor Moreau* (1896), *The Invisible Man* (1897), *The War of the Worlds* (1898) y *The First Men in the Moon* (1901). Sobre las coordenadas espacio-tiempo escribió en otras obras no tan conocidas como *The Time Machine*; por ejemplo: *Tales of Space and Time* (1899), *The Discovery of the Future* (1902) y *The Conquest of Time* (1942).

No debemos olvidar que si Russell fue un autor prolijo tanto en extensión como en materias, H.G. Wells no le iba a la zaga. Para una información detallada sobre la obra de H.G. Wells ver *A Catalogue of the H.G. Wells Collection*, Library Research News, vol. 7, n° 2, otoño 1983, McMaster University, Ontario.

⁸⁵ *Ibidem*, Introducción, p. v-vi.

⁸⁶ Como en seguida veremos, Russell es partidario de que los libros de historia sean escritos por una sola persona.

⁸⁷ Respecto a la forma de redactar la historia nos comenta Ortega lo siguiente: "La base de todo ello es la *Historiología*, disciplina que nunca ha sido acometida en serio, dando lugar a que los libros de historia, cualesquiera sean sus virtudes y méritos singulares, contengan materia tan vagarosa y sin compromiso y hablen del pasado como algo ajeno a nosotros, siendo así que constituye nuestros propios entresijos. [...] Es inadmisibles la conducta habitual de la historia que se fatiga en probar, a veces con una superflua ostentación de rigor, los datos que maneja, pero no prueba lo que ella dice sobre esos datos y aun rehuye plantearse las cuestiones de realidad humana que anuncian". Ver José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 196.

⁸⁸ Ver B.R.: "How to read History" en *The Bermondsey book*, Londres, 1, n° 21, marzo 1924, p. 10-11. En la misma página once nos dice Russell: "En *Outline* de Mr. Wells el héroe es el Hombre, mientras que el villano es el Ignorante -un enemigo impersonal a quien podemos odiar para satisfacción de nuestro corazón

hecho. Evidentemente no al ser Ministro de Educación sino al ser tres años más tarde el director de *Beacon Hill*. El libro de Wells fue el libro de texto que se utilizó para las enseñanzas de historia de la escuela⁸⁹.

Para concluir este apartado dedicado a la historia y a su papel dentro del pensamiento político-educacional de Bertrand Russell, debemos hacer una breve mención de la *History of Western Philosophy* (1945) del propio Bertrand Russell. Sobre esta obra nos dice el mismo autor: "La *Historia de la Filosofía Occidental* nació de casualidad y terminó siendo mi principal fuente de ingresos durante muchos años. Cuando me embarqué en el proyecto nunca me imaginé que tendría un éxito como no había tenido ninguno de mis libros; incluso, por un tiempo, el libro brilló en lo alto de la lista de *best sellers* americanos [...]. La primera parte de mi *Historia de la Filosofía Occidental* la consideré una historia de la cultura, pero las últimas partes, donde la ciencia cobra mayor importancia, resulta más difícil acoplarlas a este esquema. Hice todo lo posible, pero no estoy nada seguro de haberlo conseguido. Algunos críticos me han acusado por no haber escrito una historia veraz sino una recopilación parcial de acontecimientos elegidos arbitrariamente. Pero en mi opinión, una persona imparcial no puede escribir historia en forma interesante -si es que existe tal persona-. Pretender imparcialidad me parece un puro engaño. Es más, un libro, como cualquier otra obra, necesita una tendencia que le dé cohesión. Por esta razón, un libro que contiene ensayos de autores diferentes suele ser menos interesante como entidad que otro escrito por una sola persona. Como yo no acepto que pueda existir alguien imparcial, creo que lo mejor que puede hacerse al escribir una historia en gran escala es admitir la propia tendencia y que los lectores insatisfechos busquen en otros autores las posiciones contrarias.Cuál de ellas es la verdadera ha de decidirlo la posteridad. Este punto de vista de cómo escribir historia me hace preferir *Historia de la Filosofía Occidental* a *La Sabiduría de Occidente* (1959); éste es un resumen, podado y domeñado, de aquél"⁹⁰.

sin dañar a nadie. De esta forma Mr. Wells preserva los méritos de la épica sin sacrificar nada esencial de la verdad científica".

⁸⁹ *Infra*, capítulo 6 dedicado a *Beacon Hill School*.

⁹⁰ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 316-7.

En *Portraits of Memory* encontramos ya señaladas bastantes de las ideas apuntadas por Russell en su *Autobiography* en relación con la forma de redactar la historia: "entremos en la cuestión -nos dice Russell- de cómo debería ser escrita la historia, si queremos que produzca el mejor resultado posible en el lector que no sea historiador. Ante todo, existe un requisito extremadamente sencillo: debe ser interesante [...] para los que la leen con el mismo espíritu con que se lee la poesía o las buenas novelas. Esto exige, en primero y más importante lugar, que el historiador sienta los acontecimientos que relata o los caracteres que retrata. Es obligado, naturalmente, que el historiador no falsee los hechos; pero lo que no es obligado es que se abstenga de tomar partido en

En 1946, Albert Einstein escribe respecto a la *Historia de la Filosofía Occidental* de Russell lo siguiente: "La *Historia de la Filosofía*, de Bertrand Russell, es una obra preciosa. No sé si debe uno admirar más la deliciosa frescura y originalidad de este gran pensador o su delicada simpatía hacia tiempos lejanos y remotas mentalidades. Considero una fortuna que nuestra generación, tan árida y tan brutal, haya dejado surgir a un hombre tan sabio y honorable, audaz y divertido a la vez. Ésta es, en el mejor sentido de la palabra, una obra pedagógica, que se sitúa por encima de la lucha de ideas y partidos"⁹¹.

Un año después, el 19 de enero de 1947, escribe K.R. Popper sobre esta misma obra: "Bertrand Russell ha escrito un nuevo libro. Es un gran trabajo, grande por sus ideas, grande por su inspiración y grande por su significado. El título es: *Una Historia de la Filosofía Occidental*, en alemán, *Geschichte der*

los choques y conflictos que llenan las páginas que escribe... Un historiador que sea imparcial, en el sentido de no preferir un partido a otro y en el de no permitirse tener héroes y malvados entre sus caracteres, será un escritor sin brillo. [...] algo de cuya verdad estoy firmemente persuadido: que la gran historia debe ser obra de un solo hombre, que no es posible que sea realizada por un conglomerado en el que cada participante se ocupe de su propia especialidad". Ver B.R., *Escritos Básicos*, vol. II, p. 481, 483-4.

En su prefacio a la *History of Western Philosophy* también defiende su particular forma de narrar la historia: "si se quieren escribir obras que abarquen un amplio sector, es inevitable, puesto que no somos inmortales, que quienes emprendan esta tarea inviertan menos tiempo en cada tema que el que se limita únicamente a un autor en rígida autoridad o a un período breve. Habrá quien, en la rigidez de su austeridad universitaria, juzgue que los libros que comprenden un amplio sector no deberían escribirse en modo alguno, o, cuando menos, deberían componerse de monografías escritas por una multitud de autores. Sin embargo, con la colaboración de muchos autores se pierde algo esencial. Si partimos de la base de que existe unidad en el movimiento histórico, de que hay una relación íntima entre lo que precede y lo que sigue, es necesario, para demostrarlo, que los períodos anteriores y posteriores encuentren su síntesis en un solo espíritu [...]. Hacer patentes estas relaciones es uno de los propósitos de este libro, y sólo podría realizarse con una amplia perspectiva". Ver B.R., *Historia de la Filosofía Occidental. Vol. I: La filosofía antigua. La filosofía católica*, Madrid, Espasa-Calpe, 1971, p. 7. En su advertencia que encontramos al inicio de su *Wisdom of the West* se expresa en términos parecidos: "la actual tendencia a una especialización cada vez más extensa y extremada está haciendo olvidar a los hombres sus deberes intelectuales con respecto a sus antepasados". Ver B.R., *Sabiduría de Occidente*, Madrid, Aguilar, 1971, p. 5. Respecto al papel de los antepasados, de los clásicos, Russell y su amigo Gilbert Murray, profesor de Griego de Oxford -quien ayudó a Wells en la elaboración de su *Outline*-, compartían la convicción de que se debe hacer que los clásicos hablen al hombre de hoy. En cierta medida, este fue el propósito que inspiró el trabajo de Murray sobre Eurípides. Ver John R. Lenz: "Bertrand Russell and the Greeks" en Russell, vol. 7-8, invierno 1987-88, p. 110-11.

⁹¹ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 79.

Abendlaendischen Philosophie. El libro puede ser perfectamente calificado como único. En cualquier caso, es el primero de su especie. Hay muchas historias de la filosofía, en muchos volúmenes o en un sólo tomo, buenas y malas. Pero hasta ahora, no se había escrito ninguna por un pensador original y verdaderamente grande. La mayoría fueron escritas por profesores bien preparados, pero hay una gran diferencia entre un profesor erudito de filosofía que *escribe* la historia de la filosofía, y un hombre como Russell quien él mismo es un *constructor* de la historia de la filosofía. Quizás esto explica, en parte, la unicidad de este libro. Es un libro que está escrito con claridad y al mismo tiempo con alegre soltura; un libro que se aventura, y que puede aventurarse, en el manejo de la historia de la filosofía con humor y con gracia.

¿Qué es especial y grande en el libro de Russell? El índice de materias no es esencialmente diferente al de otras historias de la filosofía. El propio Russell describe el propósito especial que se ha marcado: él quiere comprender a cada filósofo desde su *contexto social* y explicar la especial filosofía del filósofo (tanto como sea posible) a través de sus *circunstancias sociales, las instituciones políticas y los problemas de su tiempo* [...]. Sin embargo, no creo que la grandeza del libro de Russell esté en su método histórico-social.

Lo que hace el libro grande es el hombre que lo escribe. El libro es el hombre. Con esto no quiero decir que el libro es menos objetivo que otras historias de la filosofía. Por el contrario, otros libros buscan seriamente ser objetivos, aunque nunca lo logran. Sólo consiguen parecer objetivos, dando al lector una falsa impresión. Russell no trata de ser objetivo. El se permite a sí mismo *manifestar su opinión* simple y abiertamente, dejando bastante claro que ésta es *su opinión* personal -su reflexionada opinión- pero no más; *ciertamente no el juicio de la historia*⁹².

Una vez que hemos visto cómo concebía Russell la enseñanza de la historia dentro de su pensamiento político-educacional, cómo el estudio de ésta aporta una serie de valores que determinan e influyen en la formación del ser humano, de sus deseos, de sus esperanzas, del campo de acción de sus motivaciones y, en última instancia; en la mejor comprensión del hecho, de la realidad de ser⁹³ humano. Realidad que sólo se puede comprender atendiendo a los fines de la vida, en cuya determinación, el valor del conocimiento de la historia, como hemos visto en Russell, es difícilmente cuantificable.

⁹² Ver Karl R. Popper: "Broadcast Review of *History of Western Philosophy*" en Russell, vol. 12, n° 1, verano 1992, p. 19-20.

Sobre las relaciones personales entre Popper y Russell ver I. Grattan-Guinness: "Russell and Karl Popper: Their Personal Contacts" en Russell, vol. 12, n° 1, verano 1992, p. 3-18.

⁹³ Utilizo *ser* como verbo, no como sustantivo.

Seguidamente vamos a analizar qué papel tiene el estudio de la ciencia como paradigma de lo que se ha dado en llamar conocimiento útil. Conocimiento que viene a caracterizar a nuestra educación moderna frente a la educación clásica en la que el conocimiento de la historia, entre otras disciplinas, era y es realmente relevante.

3.5.2 *La enseñanza de la ciencia dentro de su pensamiento político-educacional*

Sin ningún tipo de dudas, debemos situar a Russell entre los principales defensores y reivindicadores del importante papel que debe tener la ciencia -en general- y la enseñanza del método científico -en particular- dentro de cualquier pensamiento educativo y formativo que se precie como tal⁹⁴.

Es bastante significativo que su primer escrito educacional⁹⁵ verse sobre *El lugar de la ciencia en la educación liberal*⁹⁶. En este artículo demanda Russell una consideración seria del papel que la ciencia debe desempeñar en la educación. Para ello, deslinda aquellos aspectos de la ciencia que frecuentemente más llaman la atención "al lector ordinario de periódicos cómo el telégrafo y los aviones, la radioactividad y las maravillas de la química moderna"⁹⁷. Para Russell la enseñanza más valiosa de la ciencia se debe centrar en la formación de la mente o, en palabras del propio Russell, en el "valor intrínseco de un hábito científico de la mente para la formación de nuestra perspectiva sobre el mundo"⁹⁸. Ciertamente

⁹⁴ Ver la visión de Ortega respecto del papel de la ciencia en la educación universitaria en José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 74 ss.

⁹⁵ En mayo de 1913.

⁹⁶ Ver B.R.: "The Place of Science in a Liberal Education" en The New Statesman, 24 y 31 de mayo de 1913. Posteriormente aparecerá en el capítulo segundo de *Mysticism and Logic; and other essays* (1918).

⁹⁷ Ver B.R., *Mysticism and Logic; and other essays*, Londres, Allen & Unwin, 1963, p. 31.

⁹⁸ *Ibidem*.

Este sentido de ciencia como visión del mundo «Wissenschaft» ya fue adoptado en España por los seguidores del krausismo. H. Ahrens, en su *Curso de Derecho natural o Filosofía del Derecho*, ve que "las ciencias tienen por objeto ensanchar sin cesar el dominio de la verdad, dar a conocer mejor la naturaleza de las cosas, y revelar al hombre toda la extensión de su destino, a que es llamado en medio de los seres". Julián Sanz del Río y Francisco Giner de los Ríos seguirán esta concepción de la ciencia. Ambos entienden la educación y la ciencia como sistema de vida. Ver Teresa Rodríguez de Lecea, Prólogo al libro de Francisco Giner de los Ríos, *Escritos sobre la Universidad española*, Madrid,

es llamativo que este aspecto que Russell extrae como el más valioso de la ciencia, coincide bastante con la definición que de la educación da precisamente en este mismo escrito y que en su momento analizamos⁹⁹. Allí hicimos mención de la importancia que el pensador británico concede -como todo buen educador- a la materia de los hábitos, pero no a cualquier tipo de hábitos, sino -y aquí reside la verdadera relevancia de la ciencia para Russell- a aquellos **hábitos mentales** que contribuyen a la formación de nuestra perspectiva sobre el mundo. Con ello trata de desterrar Russell cualquier tipo de dogmatismo o de idealismo que interfiera o desvirtúe el conocimiento del mundo a través de la evidencia y certeza que la perspectiva científica proporciona. En su libro *Mysticism and Logic* nos dirá: "El núcleo de la perspectiva científica es la negativa a considerar nuestros propios deseos, gustos o intereses como medio clave para la comprensión del mundo"¹⁰⁰. Es pues en este sentido y no otro, en el que Russell desea que se enseñe la ciencia. Él percibe que en nuestro tiempo la ciencia se ha reducido, de forma importante, a mera técnica, por ello lamenta el "espíritu erróneo con el que se enseña la ciencia"¹⁰¹. Sobre la cuestión de la reducción de la ciencia a la técnica volveremos más adelante.

En 1958 escribe un artículo: "El papel de la ciencia en la educación", en el que manifiesta las posibilidades tanto positivas como negativas consustanciales a la ciencia. Así ve que los "descubrimientos de la ciencia moderna han puesto en las manos de los gobernantes poderes sin precedentes tanto para el bien como para el mal"¹⁰². Como posteriormente veremos con detenimiento, Russell considera a la ciencia como un instrumento, como un medio éticamente neutro¹⁰³ cuya bondad o

Espasa-Calpe, 1990, p. 15-16.

⁹⁹ *Supra*, capítulo II, apartado 2 dedicado al concepto de la educación.

¹⁰⁰ Ver B.R., *Mysticism and Logic and other essays*, p. 37. Esta concepción de la perspectiva científica se puede completar con las siguientes ideas de Russell: "La ausencia de finalidad es la esencia del espíritu científico. Las creencias del hombre de ciencia son provisionales y no dogmáticas. El escéptico considera que la verdad es indescubrible, mientras que el dogmático considera que ya está descubierta. El hombre de ciencia cree que la verdad puede ser descubierta aunque aún no se haya descubierto [...]. La esencia de la actitud científica es exigir pruebas para creer cualquier cosa y seguir la evidencia sin considerar la dirección a que conduzca". Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 17 y 70. En *Unpopular Essays* señala que "la ciencia es empírica, experimental y antidogmática; todo dogma inmutable es anticientífico". Ver B.R., *Escritos Básicos*, vol. II, p. 400.

¹⁰¹ *Ibidem*.

¹⁰² Ver B.R.: "The Role of Science in Education" en *School and Society*, vol. 86, 21 de junio de 1958, p. 282.

¹⁰³ El 27 de enero de 1931, escribe al editor W.W. Norton en los siguientes términos: "Yo no creo que la ciencia *per se* sea suficiente para darnos la

maldad vendrá determinada por el uso que de ella se haga, es decir, por sus fines. Ante esta realidad de la ciencia moderna, reivindica Russell la necesaria inclusión que por derecho tiene la ciencia dentro del campo de lo que él concibe como «cultura», que abarca tanto la cuestión de los medios como la de los fines. Observa que la «cultura» "es vista principalmente, debido a un desafortunado empobrecimiento de la tradición renacentista, como algo relacionado principalmente con la literatura, la historia y el arte. Un hombre no es considerado sin educación si él no conoce nada de las contribuciones de Galileo, Descartes y sus seguidores. Estoy convencido que toda alta educación debiera tener un curso de historia de la ciencia desde el siglo XVII hasta hoy y una perspectiva del conocimiento científico moderno"¹⁰⁴. Aboga Russell por una idea de cultura en la que incluye tanto la literatura, la historia y el arte como la ciencia, abarca pues medios y fines. Pero principalmente, Russell pone el acento de la cultura sobre los fines. La cultura contribuye a proporcionarnos los fines de nuestra existencia. De forma parecida Ortega ve que la cultura es "el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad [...], el repertorio de convicciones que ha de dirigir efectivamente la existencia [...], el sistema vital de las ideas en cada tiempo"¹⁰⁵. En Russell la cultura afecta también a la sensibilidad. En el hombre culto se da la combinación de la sensibilidad y de la inteligencia. La cultura no afecta a ambas ramas de forma separada¹⁰⁶. El propio Russell es un evidente ejemplo de ello.

De nuevo vemos que se da en Russell esa cualidad tan característicamente suya de dar a cada disciplina su adecuado valor, su sitio concreto dentro de su pensamiento político-educacional. La historia, el conocimiento del pasado, no lo es todo; pero tampoco es inútil. Vimos en el epígrafe anterior cómo Russell busca mostrar los importantes valores que el conocimiento de la historia aporta para la formación del ser

felicidad, como tampoco creo que mi propia visión científica haya contribuido demasiado a mi propia felicidad [...]. A mi entender, la ciencia en sí misma es neutra, es decir, aumenta la capacidad del hombre tanto para el bien como para el mal". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 283.

¹⁰⁴ Ver B.R.: "The Role... *ob. cit.*, p. 282.

¹⁰⁵ Ver José Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 35-36. Más adelante nos dice, ahondando sobre esta idea: "cultura es el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. Mejor: el sistema de ideas desde las cuales el tiempo vive. [...] Esas que llamo «ideas vivas o de que se vive» son, ni más ni menos, el repertorio de nuestras *efectivas* convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de los valores que tienen las cosas y las acciones: cuáles son más estimables, cuáles son menos" (p. 62).

¹⁰⁶ Daniel Bell ve de forma parecida que la "cultura es, por ende, el ámbito de la sensibilidad, la emoción y la índole moral, y el de la inteligencia, que trata de poner orden en esos sentimientos". Ver Daniel Bell, *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza, 1989, p. 47.

humano. Ahora con la ciencia actúa de igual manera. A ésta le corresponde un lugar determinado dentro de lo que él considera la formación de la persona y, concretamente, reivindica el espacio que la ciencia debe ocupar dentro del campo de lo que tradicionalmente se ha considerado como cultura. Así ve que "la separación de la ciencia de la «cultura» es un fenómeno moderno. Platón y Aristóteles tenían un profundo respeto por lo que fue conocido como ciencia en su día. El Renacimiento estuvo mucho más relacionado con el resurgir de la ciencia que con el arte y la literatura. Leonardo da Vinci entregó más de sus energías a la ciencia que a la pintura"¹⁰⁷. En *On Education* podemos encontrar una buena muestra del sentido de la medida que tiene Russell respecto de la ciencia y su papel, su lugar en la educación. En una simple y escueta frase expresa el filósofo británico la excelencia y la deficiencia que acompaña a la ciencia en la educación: "Sólo hay 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"¹⁰⁸.

Ya vimos en *In Praise of Idleness* cómo Russell nos advertía que "la ciencia, cuando se enseña apropiadamente, contribuye a la cultura"¹⁰⁹. Al hablar de los impulsos, también señalamos que los impulsos creativos, constructivos, que contribuían a enriquecer no únicamente a uno mismo -como los impulsos posesivos- sino al conjunto, a la sociedad, tomaban cuerpo principalmente en el artista y en el científico. En *Principles of Social Reconstruction* señala que "los impulsos hacia el arte y la ciencia están entre los más civilizados de los que se dirigen a la vida"¹¹⁰. Es la ciencia pues, según la entiende Russell, un factor importante que contribuye a la formación

¹⁰⁷ Ver B.R.: "The Role..., *ob. cit.*, p. 282.

En un epígrafe titulado «la descomposición de la universidad» nos dice A. Bloom respecto a los estudiantes y al saber integral: "La Universidad ha perdido todo carácter que antes pudiera haberla hecho asemejarse a una polis, y se ha convertido en un barco cuyos pasajeros no son más que accidentales compañeros de viaje que pronto desembarcarán y seguirán cada uno su camino. Las relaciones entre ciencia natural, ciencia social y humanidades son puramente administrativas y carecen de contenido intelectual sustancial". Ver Allan Bloom, *El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza & Janes, 1989, p. 361.

¹⁰⁸ Ver B.R., *On Education*, p. 153.

¹⁰⁹ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 33.

¹¹⁰ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 18. Dos años más tarde dirá en *Political Ideals* de forma semejante: "la ciencia y el arte se encuentran entre las más directas expresiones de creatividad". Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 77. La unión entre la ciencia y el arte se verifica en Russell, por ejemplo, en la historia. En *Portraits from Memory* nos dice: "se ha discutido mucho, a mi parecer algo inútilmente, si la historia es ciencia o arte. Me parece que debía estar completamente claro que es las dos cosas". Ver B.R., *Escritos Básicos*, p. 477.

integral y al enriquecimiento del ser humano. La cuestión es que esa concepción de la ciencia, prácticamente, ya ha desaparecido sustituida por la visión de la ciencia como simple aplicación o utilidad. Ortega en su *Misión de la universidad* ve que tal vez "en ninguna edad se ha hablado tanto de ciencia como en la nuestra; por esto es perentorio hacer notar que esa ciencia de que la gente habla y por la cual se interesa no es la ciencia como saber, es la ciencia petrificada, materializada en utilidad"¹¹¹. En este sentido Ortega advierte en su *Rebelión de las masas* "cómo en cada generación el científico, por tener que reducir su órbita de trabajo, iba progresivamente perdiendo contacto con las demás partes de la ciencia, con una interpretación integral del universo, que es lo único merecedor de los nombres de ciencia, cultura [...]. La ciencia no es especialista. *Ipsa facto* dejaría de ser verdadera. Ni siquiera la ciencia empírica, tomada en su integridad, es verdadera si se la separa de la matemática, de la lógica, de la filosofía"¹¹². Vemos pues que Ortega y Russell coinciden plenamente en su visión de la ciencia como parte fundamental de la cultura, como elemento que contribuye a ayudar al hombre en su visión e interpretación del «universo» -nos dice Ortega-, del «mundo» -nos decía Russell-; como intrínsecamente unida a las matemáticas, lógica y filosofía -tal y cómo nos dice Ortega-, unión que, evidentemente, Russell comparte pues no deja de ser él mismo el perfecto ejemplo de esa unidad entre el científico -en el sentido que estamos viendo-, el matemático, el lógico y el filósofo.

Para Russell el hombre auténticamente de ciencia no es aquel que sólo conoce los medios desconociendo los fines. Un hombre de ciencia así, sin conocimiento de los fines, es el que contribuye a que en la "actualidad la técnica científica avance de forma parecida a un ejército de tanques que han perdido sus conductores, ciegamente, cruelmente, sin finalidad ni propósito"¹¹³, o con unas finalidades o propósitos bastante

¹¹¹ Ver José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 90.

¹¹² Ver José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 140-41.

De forma parecida nos dice en su *Misión de la universidad*: "Ha sido menester esperar hasta los comienzos del siglo XX para que se presenciase un espectáculo increíble: el de la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás. El profesionalismo y el especialismo, al no ser debidamente compensados, han roto en pedazos al hombre europeo, que por lo mismo está ausente de todos los puntos donde pretende y necesita estar. [...] Si se quiere que las disciplinas de Humanidades vuelvan a cobrar su auténtico vigor es preciso intentar la reintegración de la ciencia en su unidad orgánica, procurando compensar por todos los medios posibles su dispersión especialista que es, por otra parte, ineludible". Ver José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 40 y 208.

¹¹³ Ver B.R.: "The Role...", *ob. cit.*, p. 282.

alejados de los que Russell consideraría propios de un verdadero hombre de ciencia. En *Fact and Fiction*, al hablar de la responsabilidad social de los científicos -los hombres de ciencia-, expone la misma idea desde otra perspectiva: "se ha dicho que la función del científico en la sociedad es proporcionar conocimiento y que a él no le compete el uso que de este conocimiento se haga. No creo que esta perspectiva sea defendible, especialmente en nuestro tiempo"¹¹⁴. Para Russell el científico no puede ser un mero *traficante* de conocimiento en el que éste pasa a su través sin dejar ninguna huella, sin suscitar ningún compromiso. El título que da Russell al capítulo de *Fact and Fiction* en el que expresa estas ideas es suficientemente claro: "La responsabilidad social de los científicos", es decir, responsabilidad frente a la sociedad de aquellos que poseen el conocimiento. H.G. Wells en su libro *The Open Conspiracy* (1928) proponía que los hombres de ciencia se uniesen a la Conspiración Visible. Sin embargo, Russell le advertía que "ni uno solo de ellos lo haría, con excepción de Einstein -una excepción ciertamente importante, lo admito. El resto, en este país, aspira a ser nombrado caballero, en Francia *membres de l'institut*, y así en todos"¹¹⁵. En la medida que pudo, Russell siempre trato de asumir la responsabilidad que él sentía para con la sociedad. Consideramos que tanto su vida como su obra son una prueba irrefutable de ello.

En su *Autobiography* observamos que Russell se encuentra profundamente preocupado ante la orientación que toma el creciente conocimiento científico: "A lo largo de los años cuarenta y los primeros cincuenta, mi mente se hallaba en un estado de confusa agitación a causa del problema nuclear. Para mí era evidente que una guerra nuclear acabaría con la civilización [...]. La cuestión que más me preocupaba era el aumento del poder del hombre debido al conocimiento científico"¹¹⁶. Por ello, considera que los científicos -los hombres de ciencia- tienen que tomar alguna postura¹¹⁷. Una vez

¹¹⁴ Ver B.R., *Fact and Fiction*, p. 255. Algunas páginas más adelante señala: "En el mundo moderno, es imposible para un científico decir con toda honestidad, «mi ocupación es proveer conocimiento, y que el uso que se haga del conocimiento no es de mi responsabilidad». El conocimiento que un científico proporciona puede caer en las manos de hombres o instituciones consagradas a cosas expresamente indignas. No sugiero que un científico o incluso un amplio cuerpo de científicos puedan, todos juntos, evitar esto, pero ellos pueden disminuir la medida del mal". *Ibidem*, p. 258.

De forma parecida Marcuse ve que "no puede sostenerse la noción tradicional de la «neutralidad» de la tecnología. La tecnología como tal no puede ser separada del empleo que se hace de ella". Ver Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral, 1972, p. 26.

¹¹⁵ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 253.

¹¹⁶ *Ibidem*, vol. III, p. 15 y 32.

¹¹⁷ En este sentido, el 9 de julio de 1955 en Caxton Hall -Westminster- ofreció Russell una conferencia de prensa con el fin de hacer público un

más Russell no se queda en las meras palabras escritas: "Comprendí que había que centrarse en la idea de la necesidad de cooperación entre las naciones. Se me ocurrió que tal vez fuera posible formular una declaración en la que se llamara a una acción conjunta y que estuviera suscrita por un cierto número de conocidos y respetados científicos de ambas ideologías, comunista y capitalista. Sin embargo, antes de tomar ninguna medida, escribí a Einstein para saber que pensaba de semejante plan. Me respondió con entusiasmo"¹¹⁸. Esta idea poco después tomó cuerpo en el conocido manifiesto Einstein-Russell en que se llamaba a los científicos a reunirse en una conferencia contra el armamento nuclear¹¹⁹. Con la aprobación y ayuda del gobierno indio -es decir, de Nehru-, se propuso que la primera conferencia entre científicos del Este y del Oeste se celebrará en Nueva Delhi en enero de 1957¹²⁰. Sin embargo, el conflicto de Suez en octubre de 1956 impidió que los participantes occidentales de la conferencia pudieran llegar a la India en enero de 1957¹²¹. Al final, la primera conferencia se celebró en Pugwash¹²² a principios de julio de 1957. Asistieron un total de veintidós participantes de: Estados Unidos, la Unión Soviética, China, Polonia, Australia, Austria, Canadá, Francia, Gran Bretaña y Japón. Las reuniones se llevaron a cabo tanto en inglés como en ruso. La conferencia se llamó Conferencia Pugwash

manifiesto, firmado por un grupo de científicos, acerca de la significación del armamento nuclear. En este manifiesto consideraba que "los científicos deberían hacer que el público y los gobiernos del mundo sean conscientes de los hechos mediante una gran campaña popular. Ustedes saben lo difícil que resulta embarcar a los hombres de ciencia en campañas populares; no están habituados a ello y no les sale natural, pero en estos momentos, considero que es su deber hacer que el público conozca la situación [...]. Creo que deberían hacer hincapié en que la ciencia, que ha llegado a tener un significado siniestro en la mente del gran público, es capaz de conferir enormes beneficios a la humanidad, y hacer que el mundo sea un lugar mucho más feliz de lo que jamás ha sido, si alguna vez se descartara el recurso de la guerra". *Ibídem*, p. 136.

¹¹⁸ *Ibídem*, p. 99.

¹¹⁹ *Ibídem*, p. 104-5.

¹²⁰ *Ibídem*, p. 107.

¹²¹ *Ibídem*, p. 111.

¹²² A raíz de frustrarse la posibilidad de celebrar la conferencia en India, se planteaba el problema de dónde poder celebrar la conferencia y, sobre todo, cómo financiarla. Sobre este problema y su solución nos comenta Russell: "tiempo atrás, yo había recibido una amistosa carta de apoyo a mi trabajo de parte del estadounidense Cyrus Eaton, quien se ofrecía a colaborar con dinero. Aristóteles Onassis, el magnate armador griego, también había ofrecido su ayuda si la conferencia se celebraba en Montecarlo. Ahora, Cyrus Eaton confirmaba su oferta con la condición de que la reunión se llevara a cabo en su pueblo natal, Pugwash, en Nueva Escocia, donde ya había celebrado otro tipo de conferencias de carácter no totalmente dispar". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 112.

de Científicos y, por motivos de continuidad, se ha seguido identificando al movimiento con el nombre de *Pugwash*¹²³.

Vemos pues que Russell busca recuperar tanto al sujeto -el hombre de ciencia- como al objeto -la ciencia misma- desde sus raíces más auténticas y verdaderas, es decir, cuando la ciencia contribuía a formar la mente y el espíritu del científico. Bien es verdad que, ahondando en esas mismas raíces de la ciencia, encontramos que su unión con la destrucción y, en concreto, con la guerra no fue poco frecuente. Russell nos recuerda que "Arquímedes vendió su habilidad al Tirano de Siracusa para su uso contra los romanos. Leonardo se aseguró un salario del duque de Milán por su habilidad en la fortificación. Y Galileo consiguió un empleo con el Gran Duque de Tuscani ya que podía calcular la trayectoria de los proyectiles. En la Francia revolucionaria, los científicos que no fueron guillotizados estaban haciendo nuevos explosivos, pero Lavoisier no se salvó porque sólo descubrió el hidrógeno que, en aquellos días, no era un arma de guerra. Ha habido algunas honrosas excepciones del servilismo de los científicos a los traficantes de la guerra. Durante la guerra de Crimea, el gobierno británico consultó a Faraday sobre la posibilidad de atacar con gases venenosos. Faraday replicó que era enteramente posible, pero que esto era enteramente inhumano y él no tendría nada que ver con eso"¹²⁴.

En *The Impact of Science on Society* (1952) apunta Russell la forma diferente en que ahora concebimos la ciencia. Antes, "la ciencia solía valorarse como un medio para conocer el mundo; ahora, a causa del triunfo de la técnica, se concibe como algo que muestra el modo de hacer cambiar el mundo"¹²⁵. Resalta pues la reducción de la ciencia a mera técnica, el paso del gusto por el saber al gusto por el simple saber aplicable. "¿Qué es lo que

¹²³ *Ibidem*, p. 113.

En esta conferencia se nombró un «Comité permanente» de cinco miembros, del cual Russell era el presidente. El profesor Rotblat -Josef Rotblat físico reconocido de la Escuela de Medicina de St. Bartholomew's Hospital y vicepresidente en ejercicio de la Asociación de Científicos Atómicos- se encargó de elaborar un informe de esta conferencia y de las siete siguientes que se celebraron hasta la fecha de su publicación en 1962. A parte del Comité Permanente, en la primera conferencia se formaron tres comités: 1) sobre los riesgos derivados del uso de la energía nuclear; 2) sobre el control de las armas nucleares; y 3) sobre la responsabilidad social de los científicos.

El tercer comité resumió sus conclusiones en once puntos de común acuerdo, los cuales, un año después, se convertirían en las bases de la denominada «Declaración de Viena» que se proclamó en la mañana del 20 de septiembre de 1958, en la reunión de la Academia de Ciencias Austriaca. El logro más visible del movimiento Pugwash fue haber contribuido en gran medida a la firma de un Tratado de Limitación de Pruebas Nucleares por el que se prohibían parcialmente las pruebas sobre superficie en tiempos de paz. *Ibidem*, p. 114-16.

¹²⁴ Ver B.R., *Fact and Fiction*, p. 256.

¹²⁵ Ver B.R., *Escritos Básicos*, vol. II, p. 589.

queremos saber de la electricidad? -se preguntará irónicamente Russell-. Solamente como hacerla trabajar para nosotros. Desear saber más es sumirse en una inútil metafísica. La ciencia es de admirar porque nos da poder sobre la naturaleza, y este poder procede de la técnica. Por tanto, una interpretación que reduce la ciencia a técnica, conserva toda su parte útil y disminuye solamente el peso muerto de los trastos viejos medievales"¹²⁶.

Tampoco ignora Russell la estrecha unión entre la técnica y el poder: "El maquinismo aumenta el poder humano en un grado enorme. Es, por tanto, este aspecto de la ciencia el que atrae a los amantes del poder"¹²⁷. Será pues este aspecto de la ciencia el que se fomentará desde las instancias del poder, ya que, en una importante medida, quien controla la técnica tiene en su mano un instrumento inmejorable de control sobre la sociedad¹²⁸. Sin embargo, sobre este hecho, Russell nos hace una advertencia nada gratuita: "el hombre, en la seguridad de su poder, se está haciendo superficial, arrogante y un poco loco"¹²⁹. «Loco» como ausente de razón, es decir, irracional.

Russell no deja de insistir sobre los peligros del desarrollo técnico sin dirección, sin guía. En 1939, en un discurso dirigido al Club de Sociología de la Universidad de Chicago, advierte de que "el cambio técnico es ciego y sin dirección, sin una concepción de los fines por los que el hombre debe vivir [...]. Si permites que el mundo sea conducido por los técnicos, Dios sabe a que aplicarán sus técnicas [...]. El técnico, cuando está abandonado sólo, no tiene ninguna guía en él; no tiene ninguna dirección. Lo que él hace es ciego, y el

¹²⁶ *Ibidem*, p. 590.

¹²⁷ *Ibidem*.

¹²⁸ En este sentido ver Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral, 1972, p. 25-27, 31, 62. Marcuse ve que: "el velo tecnológico oculta la reproducción de la desigualdad y la esclavitud. [...] Los esclavos de la sociedad industrial desarrollada son esclavos sublimados, pero son esclavos, porque la esclavitud está determinada «no por la obediencia, ni por la rudeza del trabajo, sino por el *status* de instrumento y la reducción del hombre al estado de cosa» (François Perroux). Ésta es la forma más pura de servidumbre: existir como instrumento, como cosa" (p. 62-3). El paréntesis es mío.

Sobre Marcuse y su análisis de la ciencia y de la técnica, ver Jürgen Habermas, *Ciencia y técnica como "ideología"*, Madrid, Tecnos, 1986, p. 53-112.

¹²⁹ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 188.

Para una crítica de la técnica y el deterioro que ésta produce en las relaciones humanas, ver la carta de Martin Heidegger *Über den Humanismus*, 1946. Vattimo nos dice sobre Heidegger: "ofrece indicaciones teóricas de peso decisivo precisamente respecto de esta conexión (habitual en gran parte de la cultura actual) entre crisis del humanismo y triunfo de la civilización técnica". Ver Gianni Vattimo, *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, Barcelona, Gedisa, 1990, p. 35.

conjunto de fuerzas de la industria científica moderna, de la técnica científica, en todas las direcciones, han sido increíblemente ciegas"¹³⁰. En una conferencia sobre la *Historia como un Arte* dada en 1954, ve como "en el pasado, Prometeo fue considerado como el liberador... sin embargo ahora, comenzamos a desear que hubiese algún Zeus para refrenar a los modernos seguidores de Prometeo"¹³¹. La actitud científica ha ido demasiado lejos, se ha abusado de ella. Considerando que Russell siempre había luchado por el lugar de la actitud científica en la educación, ahora se siente llamado a equilibrar la balanza en el otro sentido, en el retorno de los valores humanos¹³². En noviembre de 1945, en un discurso sobre la bomba atómica que pronunció en la Cámara de los Lores, Russell advertía de todo lo que "ocurrirá si seguimos adelante con nuestra civilización científica"¹³³.

Ciertamente, a partir de los años treinta, se observa que Russell siente, cada vez más, un mayor y progresivo recelo frente al desarrollo y a la orientación que el espíritu científico estaba adoptando. Ya en 1931 escribe a su editor W.W. Norton respecto al proyecto de un escrito de Russell sobre *The Meaning of Science*: "no deseo hablar de la felicidad individual -le dice- sino solamente del tipo de sociedad que la ciencia tiende a generar. Me temo que estará usted decepcionado al comprobar que ya no soy más un apóstol de la ciencia, pero a medida que envejezco, y sin duda a consecuencia de la degradación de mis tejidos, empiezo a comprender cada vez mejor que vivir bien es una cuestión de equilibrio, y a temer todo

¹³⁰ Ver B.R.: "The Role of the Intellectual in the Modern World" en The American Journal of Sociology, vol. XLIV, enero 1939, p. 491 y 495.

¹³¹ Ver B.R., *History as an Art*, p. 21; ctdo. en John R. Lenz: "Bertrand Russell and the Greeks", *ob. cit.*, p. 117.

¹³² Ver John R. Lenz, *ibídem*, p. 117.

En un artículo escrito en *Sunday Times* en 1953, Russell apunta la manera en que la ciencia y los métodos científicos han condicionado (todo lo «mejor» de) los valores occidentales. Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 123-24.

Desde la perspectiva universitaria, A. Bloom ve que "las humanidades son la parte realmente desprotegida de la Universidad. Han sido golpeadas por el historicismo y el relativismo más intensamente que las otras disciplinas. Los efectos más perniciosos para ellas derivan de la falta de respeto a la tradición que manifiesta la sociedad democrática, y el énfasis que deposita en la utilidad [...]. La democracia suprimió los privilegios de la filosofía, y ésta no podía decidir si esfumarse o aceptar un empleo. La filosofía era arquitectónica, tenía los planos de todo el edificio, y los carpinteros, albañiles y fontaneros eran sus subordinados y carecían de sentido sin su plano. La filosofía era el fundamento de la Universidad, pero ya no podía seguir siéndolo. Vivimos de su legado". Ver A. Bloom, *El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza & Janes, 1989, p. 389.

¹³³ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 80.

énfasis exagerado en cualquiera de sus componentes"¹³⁴. Esta idea de equilibrio de la que habla Russell, viene a reforzar nuestra interpretación, realizada casi al inicio de este epígrafe, en relación con la adecuada medida que Russell pretende dar, tanto a la ciencia, como en el epígrafe anterior, a la historia.

Una vez analizada la posición de Russell ante el binomio historia-ciencia, dentro del estudio del apartado que hemos dedicado a la dicotomía educación moderna-educación clásica o lo que nosotros hemos denominado, siguiendo a Russell, conocimiento útil-conocimiento inútil, estudiaremos otro elemento que junto a la curiosidad, la espontaneidad o gusto por el conocimiento, la sabiduría y la contemplación, tiene -a nuestro entender- una relevancia considerable dentro de los diferentes factores que el pensador británico considera influyentes en su educación para el conocimiento. Nos estamos refiriendo a la compleja idea de *civilización*.

3.6. *La civilización y su enseñanza*

En su libro *In Praise of Idleness* define Russell la civilización como "el modo de vida que resulta de la combinación entre el conocimiento y la previsión"¹³⁵. Sin embargo consideramos más afortunada, y más completa, la definición que nos da tres lustros después en *Unpopular Essays* (1950) en un capítulo donde analiza las funciones del profesor. Russell no comparte la idea, comúnmente admitida, de calibrar los niveles de civilización de un país teniendo, como puntos de referencia, la cantidad de maquinaria, el número de teléfonos, ordenadores, automóviles o de cuartos de baño por habitante¹³⁶. Para él, la "civilización, en el sentido más importante, es cosa de la mente, no de accesorios materiales para el aspecto físico del vivir. Es una cuestión en parte de conocimiento y en parte de emoción. En lo que al conocimiento concierne, un hombre debería tener conciencia de lo diminuto que son él mismo y su medio ambiente inmediato en relación con el mundo en el tiempo y en el espacio. Debería ver a su propio país no sólo como hogar, sino

¹³⁴ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. 284.

¹³⁵ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 131. Russell observa que la civilización comienza con la agricultura y la domesticación de rumiantes viendo, que hasta tiempos recientes, estos dos trabajos han sido los pilares de la civilización. Ahora, sin embargo, son la ciencia y el industrialismo los dos puntos de apoyo característicos de la civilización occidental (p. 131-32).

¹³⁶ "Llamar salvaje -nos dirá Ortega- al hombre primitivo porque posee menos instrumentos materiales, políticos e intelectuales que nosotros es condenarlo íntegramente. Llamar civilizado al hombre actual significa, de paso, hacer su completa apología". Ver José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 106.

como uno más entre los países del mundo, todos con igual derecho a vivir, pensar y sentir [...]. En el lado de las emociones, se necesita una expansión de lo puramente personal, si un hombre ha de ser verdaderamente civilizado"¹³⁷.

Nuevamente, como hemos visto hasta ahora y veremos en el desarrollo de este trabajo, el director de *Beacon Hill* tiene muy presente y da gran importancia a la cuestión de las emociones, de los sentimientos, que él liga de manera estrecha a su concepción del conocimiento. También se repite, una vez más, la idea de la «expansión de lo puramente personal» que vimos al estudiar su concepción de la sabiduría, y las cualidades más propias del ser humano.

Es pues la civilización algo más que desarrollo económico y posesión de un mínimo de conocimientos. En Russell, el cultivo del espíritu civilizado debe ser uno de los objetivos prioritarios de la educación. En *In Praise of Idleness* lo dice de forma explícita: "El concepto que yo sugeriría como propósito de la educación es el de civilización"¹³⁸. Pero, en esta misma obra, nos ofrece una nueva perspectiva que viene a complementar su concepción de la civilización, atendiendo al plano de lo individual y al plano de lo social. Así, ve que la civilización consiste, en el **individuo**: "en cualidades tanto intelectuales como morales: intelectualmente, un cierto mínimo de conocimientos generales, capacidad técnica en la propia profesión y el hábito de opinar fundándose en la evidencia; moralmente, imparcialidad, amabilidad y algún dominio de sí mismo [...].

En las **comunidades**, la civilización exige respeto por la ley, justicia entre los hombres, propósitos que no supongan un daño permanente para cualquier porción de la especie humana y adaptación inteligente de los medios a los fines"¹³⁹.

De las tres definiciones que hemos visto de la civilización

¹³⁷ Ver B.R., *Unpopular Essays*, p. 117-18.

Ortega advierte sobre la ausencia del hombre verdaderamente civilizado en la dirección de nuestro mundo actual: "se ha apoderado de la dirección social un tipo de hombre a quien no interesan los principios de la civilización". Ver José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 118. Algunas páginas más adelante continúa con este tema: "La civilización no está ahí, no se sostiene a sí misma. Es artificio y requiere un artista o artesano. Si usted quiere aprovecharse de las ventajas de la civilización, pero no se preocupa usted de sostener la civilización..., se ha fastidiado usted. En un dos por tres se queda usted sin civilización [...] Los principios en que se apoya el mundo civilizado -el que hay que sostener- no existen para el hombre medio actual. No le interesan los valores fundamentales de la cultura, no se hace solidario de ellos, no está dispuesto a ponerse a su servicio" (p. 124-5).

¹³⁸ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 169.

¹³⁹ *Ibídem*, p. 169-70.

es ésta la más completa y, en cierta medida, esta última definición incluye a las dos anteriores. La presencia del conocimiento se repite en las tres, no cabe duda pues, que es un elemento imprescindible en la concepción que Russell tiene de la civilización. La idea de la previsión aparece tan sólo en la primera definición, la más corta y escueta, y su presencia se debe principalmente a su estrecha unión con la agricultura, y al papel que ésta jugó como propiciadora del surgimiento de la civilización. No ocurre así con la idea de las emociones y la expansión, más allá de lo puramente personal, que propone Russell en su segunda definición. Esta idea es una constante de su pensamiento educacional que estudiaremos con mayor detenimiento al analizar la educación del carácter. Aun así, aquí queremos señalar que en *In Praise of Idleness* vuelve a insistir expresamente sobre esta idea como «un elemento esencial de la civilización»: "la consideración hacia los demás, no solamente es asunto de importancia, sino también, en las pequeñas cosas de cada día, es un elemento esencial de civilización, sin el cual la vida social sería intolerable"¹⁴⁰.

La tercera definición de la civilización, como ya hemos indicado, es la más completa. Primero plantea la doble esfera de lo individual y de lo social que abarca la civilización. La civilización, al igual que la educación, afecta tanto al individuo como a la comunidad. Es verdad que sin comunidades, sin sociedades, ni la civilización, ni la educación tendrían razón de ser. Sin embargo, no deja de ser menos cierto que difícilmente habrá comunidades civilizadas o sociedades educadas sin individuos civilizados o educados.

Es también sugerente la doble perspectiva (intelectual y moral) que hace de la civilización en la esfera de lo individual. Viene esto a reflejar una de las principales ideas que quisiéramos destacar en este trabajo de investigación. La educación en Russell no se reduce a lo meramente intelectual, al puro conocimiento, a pesar de que Russell tiene de por sí, una profunda y rica concepción de lo intelectual y de lo que conlleva la idea del conocimiento, tal y como estamos tratando de demostrar en este capítulo. Sin embargo, es esa parte que Russell dedica, no sólo a lo moral, sino a la educación de las emociones, de los sentimientos, de los impulsos, del carácter en general, la que para nosotros es hoy más interesante, ya que consideramos que, actualmente, es la parte más olvidada en la educación y, por ello, es donde el pensamiento político-educacional de Russell puede resultarnos más enriquecedor.

Hemos tratado de mostrar, a lo largo de este capítulo, una

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 173.

En relación con la civilización y su conexión con la convivencia nos dice Ortega de forma escueta, profunda y precisa: "Civilización es, antes que nada, voluntad de convivencia. Se es incivil y bárbaro en la medida en que no se cuenta con los demás". Ver José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 115.

serie de elementos -aquellos que hemos considerado más relevantes- que, sin entrar a formar parte del estudio científico-filosófico¹⁴¹ que Russell dedicó a la idea del conocimiento en sí mismo, vienen a darnos una visión amplia y profunda sobre: 1) la concepción que tenía el director de *Beacon Hill* de lo que suponía enseñar; y 2) los factores que conviene tener presentes si queremos que nuestras enseñanzas sean más auténticas, más ricas y, sobre todo, más humanas.

Hemos intentado plasmar que la enseñanza del conocimiento no es algo «frío», no es mera transmisión sino que, tal y como la concibió Bertrand Russell, era algo bastante más complejo. Nosotros aquí, obviamente, sólo hemos podido presentar una pequeña muestra de esa complejidad y riqueza que esperamos contribuya a esclarecer lo que en el pensamiento político-educacional de Bertrand Russell suponía la educación en el conocimiento.

¹⁴¹ Deseamos llamar la atención sobre esta doble perspectiva filosófico-científica a la hora de aproximarnos al conocimiento, ya que Russell a este respecto nos advierte que "la filosofía no puede ser fructífera si se divorcia de la ciencia empírica". Ver B.R., *La evolución de mi pensamiento filosófico*, Madrid, Alianza, 1982, p. 267. En última instancia, esta unión es el reflejo de la complementación imprescindible entre los medios (la ciencia) y los fines (la filosofía) que hemos apuntado en distintos puntos de este trabajo de investigación.

Sobre la unión entre filosofía y ciencia en Russell, ver Alfredo Deaño: "Sobre el concepto de filosofía" en Revista de Occidente, Homenaje a Bertrand Russell, n° 101-102, p. 268-69. Javier Muguerza apunta con acierto que "en rigor, ambas cosas -filosofía y ciencia- resultan inseparables para Russell, quien no las concebía como compartimentos estancos sino más bien como un continuo". Ver Javier Muguerza: "Filosofía y sociedad" en Revista de Occidente, mismo número que el anterior, p. 280-81.

Capítulo 4. Educación del carácter

De una forma bastante simple y resumida, se podría decir que los tres pilares claves del pensamiento político-educacional de Bertrand Russell son la educación en el conocimiento, la educación del carácter y la educación para la libertad. Los tres son fiel reflejo de su concepción intelectual y espiritual de la naturaleza humana, al igual que los tres persiguen el desarrollo y la formación del individuo; idea esta última que guía y orienta su pensamiento.

La complementariedad de los tres elementos en la obra, y lo que hoy es menos habitual, en la vida del pensador británico es indudable, siendo esta unión una de las piezas centrales necesarias para comprender la visión que Russell tenía de la educación, y por ende, de la naturaleza humana.

En el capítulo anterior dedicado a la educación en el conocimiento, quizás no se haya puesto de relieve, con la suficiente claridad, la importancia que para Russell tenía la idea del conocimiento dentro de la educación. Considero que resultará más ilustrativo resaltar aquí, de forma conjunta, las virtudes y lagunas de lo que él entendía por educación del conocimiento y del carácter demostrando, en última instancia, su necesaria complementariedad.

Para Russell el conocimiento, su búsqueda auténtica y seria fue, como ya hemos visto en las primeras líneas del comienzo de su *Autobiography*, una verdadera «pasión». Como filósofo y como científico esta pasión es más que lógica. Pero para Russell esta pasión tenía un fundamento muy claro, aparte del gran placer intelectual que el conocimiento en sí mismo proporciona. Este fundamento y su conexión con la educación quedan perfectamente reflejados en *On Education* cuando nos dice: "Hagamos a los alumnos comprender cómo puede transformarse el mundo por medio del conocimiento"¹. En este sentido, Russell tiene una concepción clásica del conocimiento, en la medida en que éste implica acción².

¹ Ver B.R., *On Education*, p. 188.

² Respecto a esta concepción clásica del conocimiento, recordemos que cuando "Tucídides transfiere la «historia» al mundo político, da un nuevo sentido a la investigación de la verdad. Para comprender el paso que da es preciso ponerlo en conexión con la concepción de la acción propia de los helenos. Para ellos el conocimiento es lo que realmente mueve al hombre [...]. Ningún ático era capaz de concebir una ciencia que tuviera otro fin que conducir a la acción justa". Ver Werner Jaeger, *Paideia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978, p. 350 y 515.

La relevancia de la idea del conocimiento aparece en diferentes partes de la obra de Platón. Es una constante en sus *Diálogos*. Sin embargo, serán quizás el *Protágoras* y el *Menón* las dos obras que mejor plasmen esta idea, gracias sin duda, a la coyuntura comparativa que ofrecen al cotejar la concepción de la *paideia* platónica y la concepción de la *paideia* sofística. En cierta medida,

En Russell es el conocimiento un objetivo indispensable dentro cualquier sistema educacional. Pero no sólo desde el punto de vista de la acción, sino también de la libertad mínima necesaria que toda acción requiere. Así, aboga por "los conocimientos y los hábitos mentales necesarios para la formación de opiniones independientes"³. Es el conocimiento un antídoto frente a la propaganda nacionalista del Estado. A través del conocimiento, aunque no sólo del conocimiento, se forman individuos libres e independientes. Es éste uno de los principales objetivos que Russell persigue mediante su educación. De ahí el lugar privilegiado que el conocimiento ocupa dentro de su pensamiento educacional.

Sin embargo, es para nosotros uno de los aciertos más relevantes del pensamiento político-educacional de Bertrand Russell su consciencia de los límites del conocimiento. Para aquellos que con alguna profundidad hemos estudiado la obra de Russell, nos llama poderosamente la atención la objetividad, la ecuanimidad que casi siempre trata de poner en sus análisis; hábilmente combinados éstos con una fuerte carga de entusiasmo que suele persuadir al lector. Habitualmente busca presentar los aciertos y las lagunas de aquello que analiza.

En el caso que ahora nos ocupa -el conocimiento-, ya hemos visto su relevancia, su importante papel dentro del pensamiento educacional del filósofo británico. Ahora, queremos mostrar cómo en su pensamiento político-educacional, el conocimiento es necesario pero no suficiente para el desarrollo, para la formación del individuo que busca Russell a través de la educación⁴.

tanto el *Protágoras* como el *Menón* nos recuerdan a aquellas obras de Aristófanes como *Los comilones*, *Las ranas*, y, sobre todo, *Las nubes*, en las que se enfrentaban dos formas distintas de concebir la *paideia*.

En el *Protágoras* vemos que, tras una larga discusión sobre los diferentes aspectos que afectan a la educación, Sócrates plantea la pregunta decisiva: "¿pueden el saber y el conocimiento ayudar al hombre a obrar bien, y puede la conciencia de lo que es bueno abroquelarlo contra cualquier influencia que quiera moverle a obrar mal?" (*Protágoras*, 352 c). Para Platón, "el objetivo final de la aspiración del saber es, en última instancia, un objetivo práctico, a saber: el arte «político»". Ver Werner Jaeger, *Paideia*, ob. cit., p. 515.

En el *Menón* Platón concibe la enseñanza como el camino que nos lleva hacia el conocimiento. Para Platón la enseñanza, el camino hacia el conocimiento, no es una mera asunción de ideas, de conceptos -como en la sofística-, sino que es la íntima decisión de esforzarse por encontrar la verdad que cada uno lleva dentro de su alma (*Menón* 85 c y 86 d).

³ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 101.

⁴ Ortega en su *Misión de la universidad* apunta que "el pensamiento no es la realidad única y primaria, sino al revés: el pensamiento, la inteligencia son una de las reacciones a que la vida nos obliga y tiene sus raíces y su sentido en el hecho radical, previo y terrible de vivir. La razón pura y aislada tiene que aprender a ser razón vital.

Esta idea la encontramos en distintas partes de su obra. En las páginas finales de *On Education*, prácticamente a modo de conclusión, nos dice: "Pero nada de esto puede conseguirse sin amor. El conocimiento existe; la falta de amor impide su aplicación"⁵.

Actualmente, la mayoría de los sistemas educativos se centran principalmente en la transmisión de conocimientos. Sin embargo, poco se repara en la formación necesaria de las *actitudes*, de los *impulsos*, del *espíritu* preciso que debe acompañar al conocimiento para que éste sea fructífero para el individuo y para la sociedad⁶.

Este fue el pecado de la inteligencia: creer que ella era sola, que ella era la realidad". José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 183. Sobre la idea de que "la razón pura tiene que ceder su imperio a la razón vital" ver la obra de Ortega que se publicó en 1923, *El tema de nuestro tiempo*, Madrid, Alianza.

En su *Rebelión de las masas* nos dice Ortega: "las circunstancias son el dilema, siempre nuevo, ante el cual tenemos que decidírnos. Pero el que decide es nuestro carácter. [...] En las escuelas, que tanto enorgullecían al pasado siglo, no ha podido hacerse otra cosa que enseñar a las masas las técnicas de la vida moderna, pero no se ha logrado educarlas. Se les han dado instrumentos para vivir intensamente, pero no sensibilidad para los grandes deberes históricos; se les han inoculado atropelladamente el orgullo y el poder de los medios modernos, pero no el espíritu. Por eso no quieren nada con el espíritu". Ver José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 96.

⁵ Ver B.R., *On Education*, p. 204.

⁶ A este respecto nos dice Giner: "Toda esa enseñanza, que imaginaba poder contar sólo con la inteligencia, como si fuese una entidad aislada e independiente, y no una función del espíritu todo, uno e indivisible, y apoyándose en sus modos más secundarios, desentenderse, por una parte, de excitar la propia indagación personal, y por otra, del concurso del *hombre* en el *científico*, creer indiferentes para el estudio el sentido del ánimo, los motivos morales de la voluntad, la disposición y ordenación de la conducta [...], ¿quedará la universidad reducida a su misión de instituto para la formación, difusión y educación científicas, o tomarán, por el contrario, el carácter de órganos para la educación general y universal humana?". Ver Francisco Giner de los Ríos, *Escritos sobre la universidad española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, p. 166-7.

De forma aún más próxima a la idea que Russell tiene respecto a la importancia de la educación del carácter y los límites de la ciencia y del conocimiento nos dice Ortega: "Traduciendo este ejemplo del orden físico al psíquico podremos distinguir tres clases de actividad espiritual: primera, el uso de mecanismos o técnicas, políticas, industriales, etc., que en conjunto llamamos civilización y corresponden al montar en bicicleta; segunda, las funciones culturales del pensar científico, de la moralidad, de la creación artística, que siendo íntimas al hombre son ya especificaciones de la vitalidad psíquica dentro de cauces normativos e infranqueables: ellas valen en el orden psíquico lo que el andar en el corpóreo; tercera, los ímpetus originarios de la psique, como son el coraje y la curiosidad, el amor y el odio, la agilidad intelectual, el afán de gozar y triunfar, la confianza en sí y en el mundo, la

En *Principles of Social Reconstruction*, en el capítulo dedicado a la educación, nos habla de esta deficiencia: "Apenas si se hace nada para fomentar el crecimiento íntimo de la mente y del espíritu; de hecho, aquellos que han tenido más educación están frecuentemente atrofiados en su vida mental y espiritual, exentos de impulsos"⁷. En las páginas finales de esta obra expresa con mayor claridad, si cabe, la necesaria complementariedad entre el conocimiento y la vida del espíritu, de los deseos: "Lo que se necesita -nos dirá- es mantener el pensamiento en íntima unión con los impulsos y los deseos [...], no basta con **conocer** la meta que deseamos alcanzar"⁸.

Al estudiar la figura del profesor, aparece también la trascendencia de esta unión entre el conocimiento y el espíritu. Para Russell resulta obvio que si se desea enseñar y transmitir esta unión, es más que recomendable que el educador o transmisor la posea. El valor y la fuerza del ejemplo y del modelo no es algo reciente, se remonta a los tiempos de Homero y su *Iliada*.

Después de analizar aquello que, según su criterio, sería recomendable que un profesor poseyera, nos advierte de que "todo esto debe estar en la **mente** y en el **corazón** del profesor, y si está en su mente y en su corazón, lo transmitirá en sus enseñanzas a los jóvenes que estén bajo su cuidado"⁹. No carece de valor esta afirmación. Todo alumno aprecia la sensible diferencia entre el profesor que «vive» lo que enseña de aquel que se limita a «dictar» sus enseñanzas. El primer profesor transmite con plenitud sus enseñanzas, el segundo no. Como más adelante veremos, una vez más, el propio Russell fue modelo de su pensamiento.

Esta dualidad «intelectual-espiritual» que gira entorno a la obra político-educacional de Russell es, en última instancia, reflejo de su propia existencia. Esto se puede apreciar en el apartado en el que describimos la vida de Russell. Allí no apuntamos unas líneas que, en 1916, escribe a su amante Ottoline Morrell. Nos parece que expresan fielmente la idea que tratamos de reflejar: "[...] Me hace sentir muy solo. La gente con quien simpatizo intelectualmente casi no tiene vida espiritual, o en

imaginación, la memoria. Estas funciones espontáneas de la psique, previas a toda cristalización en aparatos y operaciones específicas, **son la raíz de la existencia personal**. Sin ciencia no hay técnica, pero sin curiosidad, agilidad mental, constancia en el esfuerzo no habrá ciencia. [...], la enseñanza elemental tiene que asegurar y fomentar esa vida primaria y espontánea del espíritu". Ver José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 104-5.

⁷ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 103-4.

⁸ *Ibidem*, p. 166-67.

⁹ Ver B.R., *Unpopular Essays*, p. 118.

todo caso muy limitada; y los demás no parecen soportar mi lado intelectual"¹⁰.

Uno de los puntos que quisiéramos destacar con vehemencia y que hacen más atractiva, sugerente y persuasiva la obra de Bertrand Russell, es la coherencia que siempre trato de mantener entre su pensamiento -sus ideas- y su vida. Frecuentemente, a la hora de analizar el pensamiento de un autor, se suele separar o no considerar suficientemente su vida en relación con su obra. Interesa el pensamiento y las teorías vertidas en sus libros. Sin embargo, poco se repara en el sujeto y su historia particular que, en importante medida, es el verdadero germen de esas teorías y pensamientos que sin duda se comprenderán mejor - más plenamente-, conociendo la vida del autor. Esta idea es bellamente reflejada por Unamuno en su libro *Del sentimiento trágico de la vida*¹¹.

Creemos que contribuirá a una mejor comprensión y a una mayor claridad del «por qué de la educación del carácter como complemento necesario a la educación del conocimiento», viendo cómo en la vida de Russell queda fielmente reflejada la necesidad de esta complementariedad.

En la posdata del tercer y último volumen de su *Autobiography* podemos encontrar perfectamente expresada esta complementariedad que se da tanto en su vida como en su pensamiento: "Desde mi infancia, he dedicado el lado serio de mi vida a dos intereses diferentes que durante mucho tiempo permanecieron separados y que sólo en los últimos años se han unido en un todo. Por una parte, quería saber si es posible el conocimiento; por otra, quería hacer todo lo que estuviera a mi alcance para crear un mundo más feliz [...]. Conservar la esperanza en este mundo requiere nuestra inteligencia y nuestra energía"¹². Esta dualidad, evidentemente, queda reflejada en su obra escrita: "Mi obra se aproxima a su fin, y ha llegado la hora de examinarla en su totalidad. ¿En qué medida he tenido éxito y en qué medida he fracasado? [...]. Hace casi tres cuartos de siglo, caminando a solas en el Tiergarten berlinés, sobre la nieve que se derretía y bajo el frío y radiante sol de marzo, decidí que escribiría dos clases de libros: unos abstractos, que con el tiempo se volverían más concretos, y otros concretos, que poco a poco tenderían a lo abstracto. Los

¹⁰ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 75.

¹¹ "En las más de las historias de la filosofía que conozco se nos presenta a los sistemas como originándose los unos de los otros, y sus autores, los filósofos, apenas aparecen sino como meros pretextos. La íntima biografía de los filósofos, de los hombres que filosofaron, ocupa un lugar secundario. Y es ella, sin embargo, esa íntima biografía, la que más cosas nos explica". Ver Miguel de Unamuno, *Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos*, Barcelona, Orbis, p. 5.

¹² Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 314-316.

coronaría con una síntesis que combinara teoría pura con filosofía social práctica. Salvo la síntesis final, que todavía me es esquiva, he cumplido mi propósito"¹³. Conocimiento y carácter, inteligencia y espíritu, teoría y práctica no sólo es la estructura de su filosofía educacional sino también de su propia vida.

Desde una perspectiva epistemológica, Russell es un fiel seguidor del análisis y del método científico como las mejores herramientas que, por ahora tenemos, para conocer la realidad. Desde que a principios de siglo abandonó el idealismo hegeliano de la mano de G.E. Moore, se ha mantenido firme en esta postura¹⁴. El relativismo y el escepticismo siempre han acompañado su teoría del conocimiento¹⁵, sin embargo, junto al filósofo y al matemático, en íntima y estrecha conexión con su ansiada búsqueda del conocimiento, late aquello que motiva e impulsa hacia el conocimiento y que lo orienta para hacerlo verdaderamente fructífero.

Es esta última parte la que ahora vamos a analizar, comenzando por una materia a la que Russell concede especial relevancia: la importancia de los impulsos en la educación y su relevancia política.

4.1. ***El impulso de crecimiento. Los impulsos constructivos y los impulsos destructivos.***

En este apartado trataremos de exponer el papel que juegan los impulsos dentro del pensamiento político-educacional de Russell. En su momento ya indicamos que, a raíz de la Primera Guerra Mundial, se centró en el estudio de la trascendencia de los impulsos en la vida humana, y que en esta materia se había visto influido por el pensamiento de William James¹⁶.

En gran medida, su libro *Principles of Social*

¹³ *Ibidem*, p. 317.

¹⁴ Ver B.R., *La evolución de mi pensamiento filosófico*, Madrid, Alianza, 1982, p. 13.

¹⁵ "El escepticismo me inquietaba y me vi forzado, contra mi voluntad, a sacar la conclusión de que casi todo lo que se considera conocimiento está expuesto a la duda razonable". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 314. En sus *The Problems of Philosophy* (1912) apunta que la mayoría de lo que comúnmente admitimos como conocimiento es más o menos opinión probable. Ver B.R., *The Problems of Philosophy*, Londres, Oxford University Press, 1973, p. 81. Ctdo, en William Hare: "Russell's contribution to philosophy of education" en Russell, vol. 7, n° 1, verano 1987, p. 38.

¹⁶ *Supra*, capítulo 1, apartado 3 dedicado a la persona de Bertrand Russell.

Reconstruction es el fruto de sus inquietudes por esta materia¹⁷. En el prefacio de este libro así nos lo desvela, además de avanzarnos las ideas fundamentales que posteriormente desarrollará: "Mi propósito es sugerir una filosofía de la política basada en la creencia de que el **impulso** tiene más efecto que la intención consciente para modelar las vidas de los hombres. La mayoría de los impulsos pueden ser divididos en dos grupos: el posesivo y el creativo, según su propósito sea adquirir o conservar algo que no puede ser compartido, o traer al mundo alguna cosa de valor, tal como un conocimiento, o una obra de arte, o un bien en el que no haya propiedad privada. Considero la mejor vida aquella que está más cimentada sobre impulsos creativos y la peor la que está más inspirada por el amor a la posesión [...]. Esta convicción es la que me ha llevado a escribir este libro"¹⁸.

¹⁷ Respecto al nacimiento de este libro apunta Russell en su *Autobiography* lo siguiente: "Durante el verano de 1915 escribí *Principles of Social Reconstruction*, que en Estados Unidos se tituló, sin mi consentimiento, *Why Men Fight. A method of abolishing the international duel*. Aunque no había tenido la intención de escribir algo así, totalmente distinto a cuanto había escrito anteriormente, el libro me surgió de forma espontánea. En realidad no descubrí de qué se trataba hasta después de terminarlo. Tiene una estructura y una fórmula, pero descubrí ambas sólo cuando había escrito todo el libro menos la primera y última palabra [...]. Primero di a conocer el libro en conferencias y más tarde lo publiqué. Con gran sorpresa mía, tuvo un éxito inmediato. Lo había escrito sin ninguna esperanza de ser leído, simplemente como una profesión de fe, pero me hizo ganar una gran cantidad de dinero y sentó las bases de todos mis futuros ingresos". Nos desvela también la influencia que D.H. Lawrence pudo ejercer sobre él en estas cuestiones: "Estas conferencias estaban en cierta medida vinculadas a mi breve amistad con D.H. Lawrence. Los dos imaginábamos que había algo importante que decir respecto a la reforma de las relaciones humanas [...]. Me gustaba la fogosidad de Lawrence, me gustaba la energía y pasión de sus sentimientos, me gustaba su creencia de que se necesitaba cambiar algo muy básico para arreglar el mundo". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 20-21.

En Paul Arthur Schilpp, *The Philosophy of Bertrand Russell*, Evanston, Northwestern University, 1944, en el apartado titulado: "Reply to Criticisms" nos dice Russell: "Yo no escribí *Principios de Reconstrucción Social* en mi condición de «filósofo»; lo escribí como ser humano que sufría por el estado del mundo, deseaba encontrar algún camino para mejorarlo, y estaba ansioso para hablar en términos claros a otros que tuvieran similares sentimientos". (p. 730-31).

¹⁸ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, prefacio. Algunos años más tarde, vuelve a destacar la importancia de los impulsos al concluir su libro *Education and the Social Order*: "Nuestro mundo es un mundo loco. Desde 1914 ha dejado de ser constructivo, porque los hombres no seguirán los dictados de su inteligencia para la creación de un sistema de cooperación internacional, sino que persisten en mantener a la humanidad dividida en grupos hostiles. Esta ceguera colectiva que impide a los hombres utilizar la inteligencia para asegurar la conservación de la especie se debe principalmente a los **impulsos** insanos y destructivos que acechan en el inconsciente de quienes han sido tratados de un modo insensato en la infancia y adolescencia. A pesar del continuo desarrollo de las técnicas de producción, la humanidad es cada vez más pobre. A pesar de que somos plenamente conscientes de los horrores de la próxima

No debemos olvidar la proyección claramente política que este libro tenía dado el «delicado» momento en el que se escribe (1915). Ya hemos visto que para Russell la educación es una institución política de primer orden. La cuestión de los impulsos, de los móviles a la hora de actuar, es, evidentemente, un tema que afecta directamente al campo de la educación y, por ello, al campo de la política. Para Russell "la política no podía estar divorciada de la psicología individual"¹⁹. De esta forma pone claramente de manifiesto la relevancia que concede a la psicología individual dentro de los estudios de teoría política²⁰. Para que no quede ninguna duda respecto a esta idea, baste con recordar las primeras líneas del discurso que pronunció en la entrega del premio Nobel de literatura que recibió en 1950: "Comenzaré a hablar de la teoría política con este tema (Deseos políticamente importantes) porque creo que las discusiones más corrientes sobre política y sobre teoría política no toman demasiado en cuenta la psicología [...]. Lo que con frecuencia produce decepciones es el abandono de tales cuestiones por parte de los hombres eminentes que se sientan en capitales remotas. Si la política se tiene que convertir en científica, y si queremos que los acontecimientos no nos sorprendan continuamente, es esencial que nuestro pensamiento político penetre más profundamente en las fuentes de la acción humana"²¹. Pero esta conexión entre la política y la psicología, entre la teoría política y las pasiones humanas como fuentes de la acción humana, no nace en Russell en los años cincuenta. En sus *Principles of Social Reconstruction* se puede apreciar con claridad, como hemos visto. Cuatro años más tarde -en 1920-, en esta misma línea que estamos analizando, nos dice en su *The*

guerra, continuamos cultivando en los jóvenes aquellos sentimientos que la harán inevitable [...]. El origen de todo esto no está en el mundo exterior, ni en la parte puramente cognoscitiva de nuestra naturaleza, puesto que conocemos más que nunca. El origen está en nuestras pasiones, en nuestros hábitos emocionales, en los sentimientos inculcados en nuestra juventud y en las fobias creadas en la infancia. La solución a nuestro problema está en crear hombres sanos, y para crear hombres sanos debemos educarlos sanamente". Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 152-53. Una vez más la relevancia de la educación se pone de manifiesto en su obra.

¹⁹ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 21.

²⁰ Ver B.R., *Sceptical Essays*, Londres, Unwin Paperbacks, 1985, 1ª ed. 1928, Capítulo 15: "Psychology and Politics", p. 153 ss. En sus *Principles of Social Reconstruction* apuntaba cómo la naturaleza de las modificaciones que las circunstancias crean en los impulsos nativos del hombre "debe ser estudiada y los resultados de este estudio deben ser tenidos en cuenta al juzgar el bien o el mal que las instituciones políticas y sociales realizan". Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 15.

²¹ El título del discurso era "Deseos políticamente importantes". Se puede encontrar en B.R., *Sociedad humana: ética y política*, Madrid, Cátedra, 1987, p. 165-180. El paréntesis es mío.

Practice and Theory of Bolshevism al inicio del capítulo titulado «Fuerzas que deciden en la política»: "Los mayores acontecimientos en la vida política del mundo están determinados por la interacción de condiciones materiales y pasiones humanas. La operación de las pasiones sobre las condiciones materiales es modificada por la inteligencia [...]. Esas cuatro pasiones - codicia, vanidad, rivalidad y amor al poder- son, después de los instintos básicos, los principales motores de casi todo cuanto ocurre en política"²².

Como seguidamente veremos, el papel de los impulsos, de los deseos, del carácter y de las emociones, es casi siempre tenido en cuenta por Russell en la mayoría de sus escritos políticos y sociales. *Principles of Social Reconstruction, Political Ideals, The Practice and Theory of Bolshevism, On Education, Education and the Social Order, In Praise of Idleness, Authority and Individual y Human Society in Ethics and Politics*, son una prueba evidente de ello.

En lo que hace referencia a los impulsos, materia que ahora nos ocupará, parte Russell del reconocimiento de dos realidades. Primero, aceptar los límites de la razón admitiendo y teniendo en consideración el campo de acción que los impulsos tienen efectivamente en el actuar humano²³. En segundo lugar, al igual que señalamos al analizar su concepción de la naturaleza humana, concibe la vida del impulso no como algo acabado, determinado, sino que dada su maleabilidad es susceptible de desarrollo, de formación, dando así entrada -una vez más- a la educación y su papel relevante en el campo de lo que hemos dado en llamar educación del carácter²⁴.

²² Ver B.R., *Teoría y Práctica del Bolchevismo*, Barcelona, Ariel, 1969, p. 109.

²³ "La **razón**, como han predicado los moralistas tradicionales, es demasiado negativa, demasiado poco vital, para hacer una vida buena. No es por la razón solamente por lo que las guerras pueden evitarse, sino por una vida positiva de impulsos y pasiones antagónicas a aquellas que conducen a la guerra. Es la vida de **impulso** la que necesita ser cambiada, no solamente la vida de pensamiento consciente". Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 11.

²⁴ Esta idea que acabamos de exponer se deduce de poner en conexión los dos párrafos siguientes: "En la parte más instintiva de nuestra naturaleza estamos dominados por impulsos para un cierto tipo de actividad".

"La materia prima del instinto es éticamente neutra, y puede formarse hacia el bien o hacia el mal [...]. Una educación apropiada haría posible vivir en concordancia con el instinto, pero con un instinto ejercitado y cultivado, no con el impulso informe y crudo de que nos dota la naturaleza". Ver, respectivamente, B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 12; y *On Education*, p. 90.

La maleabilidad del instinto aparece expresamente en sus *Principles* al señalar que "hay una creencia bastante extendida de que aquello que es instintivo en nosotros no puede ser cambiado, sino que debe ser simplemente aceptado y mejorado [...]. No cabe duda de que tenemos una cierta disposición nativa, diferente en personas diferentes, que coopera con circunstancias

A partir de estas dos realidades, aboga Russell no por la supresión o represión del impulso, ni siquiera por su debilitamiento frente a la vida racional. La postura que adopta es centrarse en su fortalecimiento y orientación: "No es la debilitación del impulso lo deseable -nos dirá-, sino su dirección hacia la vida y hacia el crecimiento en vez de hacia la muerte y la destrucción"²⁵.

A través de su educación buscará Russell dos objetivos en relación con la vida del impulso. En primer lugar fomentarla; en segundo, orientarla hacia lo que él denomina «impulsos creativos» reduciendo el "campo de juego" de los «impulsos destructivos»²⁶. En relación con la posibilidad de reorientar la vida del impulso nos dice en *Authority and Individual*: "Deseo repetir, con el mayor énfasis posible, que estoy en completo desacuerdo con aquellos que, a causa de nuestros impulsos combativos, infieren que la naturaleza humana exige la guerra y otras formas destructoras de conflicto. Creo firmemente lo contrario. Sostengo que los impulsos combativos deben desempeñar un papel esencial y que sus formas nocivas pueden aminorarse enormemente"²⁷.

Uno de los principales objetivos educacionales de Russell será desarrollar la vida del impulso. En esta idea subyace, y mediante ella se busca, mitigar una de sus grandes preocupaciones: la debilidad de carácter que presentan los individuos en nuestro siglo presente. Este tema se verá en este mismo capítulo en el apartado dedicado al estudio de la pasión. Sin embargo, podemos avanzar algunas ideas.

Al igual que Mill, Russell ve con preocupación la creciente debilidad de carácter que predomina cada vez más en los individuos de nuestro siglo. En *On Education* lo expresará con toda claridad: "la debilidad de carácter es casi universal en el

externas para producir un carácter determinado. Pero hasta la parte instintiva de nuestro carácter es muy **maleable**. Puede ser cambiada por las creencias, por circunstancias materiales, por circunstancias sociales y por las instituciones". De la misma forma ve que "los impulsos de un hombre no están fijados desde el principio por su disposición nativa: dentro de ciertos amplios límites, son profundamente modificados por su circunstancia y por el transcurso de la vida". Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 29 y 15, respectivamente. También *supra*, capítulo 2, apartado 1, epígrafe 1 dedicado al principio de neutralidad y al principio de maleabilidad.

²⁵ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 15.

²⁶ Otras veces, en vez de hablarnos de impulsos destructivos, nos habla de impulsos posesivos o, de una forma más radical, de "impulsos que contribuyen a la muerte", en contraposición de los impulsos creativos que "contribuyen a la vida". Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 18.

²⁷ Ver B.R., *Autoridad e individuo*, p. 124.

mundo actual. Combatir esta debilidad de carácter debiera ser uno de los propósitos de la educación escolar más avanzada"²⁸. En este sentido, claramente influido por la obra de Tocqueville, Allan Bloom aprecia cómo esta debilidad de carácter toma cuerpo en nuestras sociedades democráticas. Frente a ello, Bloom aboga por una educación universitaria en la que la recuperación de la cultura clásica contribuya a mitigar esta debilidad de carácter: "En una democracia en que los hombres piensan ya que son débiles, las cuales, al hacer creer a los individuos que es imposible controlar la acción, producen el efecto de debilitarlos más. El antídoto es de nuevo lo clásico, lo heroico..., Homero, Plutarco. Al principio, nos parecen deplorablemente ingenuos. Pero es nuestra sofisticada ingenuidad la que nos hace pensar eso. Churchill encontró inspiración en su antepasado Marlborough, y su seguridad y confianza en su propia acción son inconcebibles sin el estímulo que le suministró su modelo. Marlborough decía que Shakespeare había sido esencial para su educación. Y Shakespeare aprendió de Plutarco gran parte de lo que sabía acerca del arte de la política. Ésta es la genealogía intelectual de los héroes modernos. La revolución democrática de la mente extingue esas viejas líneas familiares y las sustituye por la teoría de la toma de decisiones [...].

En resumen, existe una sencilla regla para la actividad de la Universidad: no necesita preocuparse de suministrar a sus estudiantes experiencias que pueden obtener en la sociedad democrática, ya las tendrán en cualquier caso. Antes bien, debe proporcionarles experiencias que no puedan tener en ella. Tocqueville no creía que los escritores antiguos fuesen perfectos, pero creía que podían hacernos conscientes de nuestras imperfecciones, que es lo que realmente nos importa.

²⁸ Ver B.R., *On Education*, p. 184. La vida de Russell creemos que fue un fiel reflejo de la lucha contra esta debilidad de carácter de los individuos. Por citar tan sólo un ejemplo, el 12 de mayo de 1962, Rudolf Carnap escribe a Russell una carta que comienza así: "A lo largo de toda mi vida he seguido con el mayor interés no solamente su trabajo filosófico sino también, especialmente en estos últimos años, sus actividades políticas. Admiro su coraje y la intensidad de su energía y dedicación". El 21 de junio le contesta Russell: "[...] Creo que la gente está ansiosa de responder al terror, y lo hará si se logra superar su sentimiento de impotencia". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 181 y 183.

Refiriéndose a él mismo, en un artículo que publicó en *The Observer* (13-5-62) sobre: "Los pros y los contras de llegar a los noventa" nos dirá: "Hombres que no dudan de su propia sabiduría le aseguran a uno que la vejez trae consigo la serenidad y una visión más amplia, en la que las maldades aparentes se ven como medio para obtener un fin. No puedo aceptar una visión semejante. En el mundo actual, la serenidad sólo puede alcanzarse mediante la ceguera o la brutalidad. Contra lo que se supone convencionalmente, cada día me vuelvo más y más rebelde. Y no he nacido rebelde. Hasta 1914, me acomodaba más o menos al mundo tal como lo encontraba [...]. Sin tener temperamento rebelde, el transcurso de los acontecimientos ha hecho que me vuelva cada vez menos capaz de aceptar pacientemente lo que sucede". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 185-86.

Las Universidades nunca cumplieron muy bien esta función. Ahora han dejado prácticamente de intentarlo"²⁹.

En Russell, la relación entre la vida del impulso y la debilidad de carácter (consecuencia quizás de la sensación de impotencia del individuo en la sociedad moderna) queda reflejada en sus *Political Ideals* al ver que "las cosas que aplastan el crecimiento son aquellas que producen una sensación de impotencia en las direcciones en las que el impulso vital desea ser efectivo"³⁰.

«Impulso vital», «crecimiento» son términos que expresan una misma idea. En su estudio de los impulsos, Russell se centra con especial atención en lo que él llama, indistintamente, el «impulso vital», el «impulso de crecimiento» o el «impulso de crear»³¹. En 1950 dio unas conferencias en la Fundación Matchete de la Universidad de Columbia sobre el impacto de la ciencia en la sociedad³². La tercera y última conferencia se podría resumir en el siguiente párrafo que muestra la combinación necesaria entre conocimiento y espíritu, además de la importancia del impulso en el pensamiento de Russell: "Hay ciertas cosas que nuestra época necesita, y otras que debería evitar. Necesita compasión, y el anhelo de que la humanidad sea feliz; necesita el deseo de conocimientos y la determinación de abstenerse de mitos gratificantes; más que nada, necesita valor y esperanza y el **impulso** de crear. Lo que debe evitar, y que la ha llevado al

²⁹ Ver Allan Bloom, *El cierre de la mente americana*, Barcelona, Plaza & Janes, 1989, p. 266.

³⁰ Ver B.R., *Political Ideals*, Londres, Unwin Books, 1963, p. 230; ctdo. en Howard Woodhouse: "The concept of Growth in Bertrand Russell's Educational Thought" en *The Journal of Educational Thought*, vol. 17, n° 1, abril 1983, p. 13.

³¹ Alfred North Whitehead, (profesor de matemáticas en Cambridge, maestro y amigo de Russell; juntos escribieron *Principia Mathematics*, 1910-13), coincide con Russell en la importancia de la vida del impulso para el desarrollo del individuo. En su libro sobre los propósitos de la educación nos dice: "En la producción de un mecanismo, la energía constructiva yace fuera de él, y añade partes discretas a las partes discretas. El caso es bastante diferente para los organismos vivos que crecen mediante su propio impulso hacia el auto-desarrollo. Este impulso puede ser estimulado y guiado desde fuera del organismo, y puede ser también aniquilado. Pero para toda su estimulación y dirección, el impulso creativo hacia el crecimiento viene desde dentro y es intensamente característico del individuo". Ver A.N. Whitehead, *The Aims of Education*, Nueva York, Macmillan, 1929, p. 38-9; ctdo. en Howard Woodhouse: "The concept of Growth in Bertrand Russell's Educational Thought" *ob. cit.*, p. 18.

³² Fruto de estas tres conferencias, junto con otras que había leído en el Ruskin College de Oxford, y en el ciclo Lloyd Roberts que dio en 1949 en la Royal Society of Medicine de Londres, es su libro *The Impact of Science on Society* (1952).

borde del abismo, es la crueldad, la envidia, la codicia, la competitividad, la búsqueda de verdades subjetivas e irracionales, y de aquello que los freudianos denominan el deseo de morir"³³.

Russell «más que nada» ve la necesidad del valor³⁴, frente a la debilidad del carácter, de la esperanza, frente a las actitudes escépticas ausentes de ilusión y, por último, el impulso de crear frente a los impulsos destructivos. En sus *Principles of Social Reconstruction* se lamenta de que "los impulsos más vitales sean sacrificados". Frente a ello, es necesario "dar la mayor salida posible al impulso de creación. Hay en la mayoría de los hombres, hasta que se atrofia por falta de uso, un instinto de constructividad"³⁵.

En *Political Ideals* va un poco más allá, en lo que se refiere a la naturaleza humana en su relación con el impulso de crecimiento o constructividad. Antes nos hablaba de «la mayoría de los hombres», ahora señala que "en los seres humanos, como en las plantas y en los animales, hay un natural impulso de crecimiento, y esto es tan cierto con respecto al desarrollo mental como al desarrollo físico"³⁶.

Por ello, dentro de su pensamiento educacional, la conservación y el desarrollo de este impulso será uno de sus objetivos prioritarios³⁷, ya que para Russell este impulso es fundamental para cuestiones tan importantes como la individualidad de los seres humanos o el sentimiento de respeto por uno mismo que vimos al estudiar la naturaleza humana y los fines de la educación, respectivamente. En Russell, el impulso

³³ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 33-4.

³⁴ Ya señalamos al hablar de las finalidades de la educación como el «valor» era la segunda cualidad que Russell apuntaba dentro de un carácter ideal; *supra*, capítulo 2, apartado 4, epígrafe 2 sobre las cualidades universablemente deseables.

³⁵ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 18 y 94.

³⁶ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 15.

³⁷ Si de una forma reduccionista dividimos la educación en: por un lado, la transmisión o enseñanza de conocimientos y, por otro, la transmisión o enseñanza de "actitudes", convendríamos en que "es, en general, mucho más difícil reparar los efectos negativos de una interracción social desafortunada en la adolescencia que reparar los efectos negativos de una transferencia insuficiente de conocimientos e información, aunque éstos efectos pueden ser bastante serios [...]. Es mucho más difícil, a veces imposible, rehabilitar el crecimiento fracasado". Ver Harold Ofstadt: "Education versus Growth in moral development" en *The Monist*, vol. 58, n° 4, octubre 1972, p. 599; ctdo. en Howard Woodhouse: "The concept of Growth...", *ob.cit.*, p. 20. Por esta razón, entre otras, es la educación del carácter una parte vital dentro del pensamiento educacional de Bertrand Russell.

vital o creador, la individualidad del ser humano, la idea del respeto a sí mismo y la tolerancia frente a los demás, están estrechamente vinculados. Así aparece en su libro sobre los *Political Ideals*, lo que nos da pie a reflexionar, como más tarde haremos, sobre la trascendencia política de estas cuestiones. Hablando de la influencia externa que, como ya hemos visto, determina en importante medida la configuración y el desarrollo de la vida del impulso, Russell apunta que "los peores de todos los influjos son aquellos que frustran o tuercen el impulso fundamental del hombre, que es lo que se muestra como conciencia en la esfera moral; tales influjos pueden causar al hombre un daño interno del que jamás se recupere.

Aquellos que se dan cuenta del daño que puede hacerse a los demás con el empleo de cualquier clase de fuerza, se sentirán plenos de respeto por la libertad de los otros [...]. No condenarán a aquellos que no son como ellos mismos; sabrán y sentirán que la individualidad trae consigo diferencias, y que la uniformidad significa muerte. Querrán que cada ser humano sea, lo más posible, una criatura viva, y, lo menos posible, un limitado producto mecánico [...]. En una palabra: todas sus relaciones con otros estarán inspiradas por un profundo impulso de reverencia.

Lo que desearíamos para los individuos queda ahora claro: fuertes impulsos creadores que dominasen y absorbiesen el instinto posesivo; reverencia hacia los demás; respeto por el impulso creador fundamental que hay en nosotros. Para una vida buena es necesaria cierta clase de respeto hacia sí mismo"³⁸.

En su momento analizaremos el significado profundo que en Russell tiene la noción de libertad y el principio de *reverencia* que siempre debe de acompañarla³⁹.

Es pues, como hemos tratado de demostrar, un defensor de la vida del impulso en los términos que acabamos de exponer. Sin embargo, como se ha podido apreciar por lo dicho hasta el momento, es partidario de la vida del impulso, pero no de

³⁸ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 16-7.

En *Principles of Social Reconstruction* ya veía Russell la importancia de no frustrar los impulsos creadores de los individuos en relación con la idea del respeto a sí mismo. Hablando sobre la importancia del desarrollo de la vida instintiva nos dice "cuando el desarrollo del hombre no es impedido, su respeto a sí mismo permanece intacto y no se inclina a considerar a los demás como enemigos. Pero cuando, por cualquier razón, es impedido su crecimiento o se le obliga a desenvolverse en un medio contrario y no natural, su instinto le presenta lo que le rodea como enemigo suyo y se llena de odio. La alegría de la vida le abandona y la malevolencia ocupa el lugar de la amistad". Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 29. Sobre la conexión entre el impulso y la idea de respeto a sí mismo *supra*, capítulo 2, apartado 4, epígrafe 1.

³⁹ *Infra*, capítulo 5, apartado 2, epígrafe 3 dedicado al principio de reverencia.

cualquier tipo de impulso.

Desde una perspectiva bastante general Russell divide los impulsos en dos grandes grupos: a) aquellos que llama indistintamente impulsos constructivos, creativos o de vida y, b) los que denomina impulsos destructivos, posesivos o de muerte. Para Russell el ser humano tiene en potencia ambos tipos de impulsos. Mediante su pensamiento político-educacional busca aumentar y desarrollar los primeros y paralelamente disminuir, en la medida de lo posible, los segundos. En *Principles of Social Reconstruction* lo expone de la siguiente manera: "La integración de una vida individual requiere la incorporación de cualquier impulso creativo que el hombre pueda poseer, y que su educación haya sido encaminada a deducir y fortalecer ese impulso [...]. El problema está tanto en las cuestiones nacionales e internacionales como en la vida individual, en mantener lo que es creativo en los impulsos vitales, y al mismo tiempo, hacer que vaya por otros canales la parte que al presente es destructiva"⁴⁰.

Quisiéramos destacar la relevancia de la conexión que hace Russell entre el impulso creativo, la idea del respeto a sí mismo que antes vimos y la mención que ahora hace de lo que requiere la «integración de una vida individual». Al lector atento no se le escapará que es la integración del individuo lo que subyace en el complejo pensamiento político-educacional de Bertrand Russell, tratando de considerar los diferentes aspectos que componen la vida humana (intelectuales, mentales, emocionales, instintivos, espirituales). Creemos que dado el momento presente de crisis que parece vivir nuestro tiempo, en el que el individuo se haya bastante debilitado y desintegrado, es el pensamiento de Russell suficientemente claro, sugerente e ilustrador a este respecto.

Es el impulso del artista el paradigma del impulso creativo⁴¹, al igual que es el impulso del propietario el modelo del impulso posesivo. La diferencia más importante para Russell entre ambos tipos de impulsos es que el primero no sólo enriquece a quien lo tiene y lo cultiva, sino que, a su vez, enriquece a los demás. Por el contrario, el segundo busca conservar y poseer algo de cuyo disfrute se priva a otro. En *Political Ideals* conecta estas dos clases de impulsos con dos clases de bienes: "Existen bienes cuya posesión individual es posible, y existen otros que todos pueden poseer al mismo tiempo. El alimento y el vestido de un hombre no es el alimento y el vestido de otro; si la provisión es insuficiente, lo que un

⁴⁰ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 160-61.

⁴¹ En *Unpopular Essays*, añadirá otros sujetos: "El profesor, como el artista, el filósofo y el hombre de letras, sólo puede realizar su labor adecuadamente si él mismo se siente dirigido por un impulso creativo interno". Ver B.R., *Unpopular Essays*, capítulo VIII: "Las funciones de un profesor", Nueva York, Simon & Schuster, 1950, p. 122.

hombre posee se obtiene a expensas de algún otro hombre. Esto es de aplicación a los bienes materiales, generalmente, y, por consiguiente, a la mayor parte de la actual vida económica del mundo. Por otra parte, los bienes mentales y espirituales no pertenecen a un hombre con exclusión de otros. Si un hombre tiene conocimientos científicos, ello no impide que otros los tengan; por el contrario, ayuda a los demás a adquirir tales conocimientos"⁴².

Utilizando un símil del lenguaje económico, se podría decir que el impulso creativo y los bienes espirituales son de *suma positiva* mientras que el impulso posesivo y los bienes materiales son de *suma cero*. Tanto para la vida individual como para la vida en comunidad debieran ser preferibles los impulsos creativos y, como señala Russell en distintas partes de su obra, las instituciones políticas y sociales debieran considerar este hecho y ser valoradas y juzgadas en relación al fomento o destrucción de los impulsos creativos⁴³. En relación con el juicio y la valoración de cualquier teoría social (funciones de las instituciones políticas y sociales), Marcuse ve que "la vida humana merece vivirse, o más bien que puede ser y debe ser hecha digna de vivirse. Este juicio subyace a todo esfuerzo intelectual; es el *a priori* de la teoría social, y su rechazo niega la teoría misma"⁴⁴.

Así, para Russell "el principio supremo en política y en la vida privada debe ser *promover todo lo que sea creativo, y disminuir así los impulsos y deseos que se concentran alrededor de la posesión*"⁴⁵. Ciertamente, nuestra sociedad consumista no fomenta la disminución de los deseos e impulsos posesivos. A este respecto, la importancia del papel de la educación resulta obvio.

Dentro de las distintas instituciones sociales, Russell considera que la educación, el matrimonio y la religión son instituciones que, en principio, favorecen el desarrollo de los

⁴² "Si un hombre es un gran artista o poeta -continúa Russell-, ello no impide que otros pinten cuadros o escriban poemas, sino que ayuda a crear la atmósfera en la que tales cosas son posibles. Si un hombre está lleno de buena voluntad hacia los otros, ello no significa que quede menos buena voluntad a compartir por el resto; cuando mejor voluntad tiene un hombre hacia los demás, más probable es que la estimule en los otros. En tales bienes no existe *posesión*, porque no existe una cantidad determinada a repartir; cualquier aumento en cualquier parte tiende a producir un aumento en todas las partes". Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 13-4.

⁴³ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, prefacio, p. 27, 161-62; *Ideales Políticos*, p. 12-19 y 27-28.

⁴⁴ Ver Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral, 1972, p. 20-21.

⁴⁵ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 162.

impulsos creativos, mientras que la propiedad, la guerra y el Estado -en tanto en cuanto es para él, el sancionador de la propiedad y de la guerra- son instituciones que fomentan el crecimiento de los impulsos posesivos o destructivos.

Bien es verdad que Russell si admite -en coherencia con el reconocimiento de las necesidades materiales de la vida, que ya vimos, y la posesión que éstas implican-, unos impulsos posesivos que podríamos denominar «mínimos imprescindibles» para la "propia conservación"⁴⁶. Como en otras tantas cuestiones en el pensamiento de Russell, el problema es de grado. Buscará pues, a través de su pensamiento político-educacional, el máximo crecimiento de los impulsos creativos compatible con el mínimo necesario de impulsos posesivos⁴⁷.

En su obra *Human Society in Ethics and Politics* (1954) viene a completar su teoría sobre los impulsos en materia educacional. Como en *Principles of Social Reconstruction* y *Political Ideals* parte de la base de que "los impulsos y deseos que determinan el comportamiento de un adulto dependen en gran medida de su educación"⁴⁸. Sin embargo, en este libro da un paso más, analizando la compatibilidad o incompatibilidad entre la satisfacción de los distintos impulsos. Parte de la noción de «composibilidad» que toma del pensamiento de Leibniz y su descripción de los mundos posibles: "dos deseos o impulsos son «composibles» -nos dice- cuando ambos pueden ser satisfechos, y «conflictivos», cuando la satisfacción de uno es incompatible con la del otro [...]. Es evidente que un mundo en el que las aspiraciones de los diferentes individuos o grupos son composibles tiene más probabilidades de ser feliz que otro en el que son conflictivos. Por este motivo un sistema social sabio debería alentar los impulsos composibles y desalentar los impulsos conflictivos, por medio de la educación y de los sistemas sociales creados con este fin"⁴⁹.

⁴⁶ *Ibídem*, p. 161-62.

⁴⁷ Marcuse nos habla -criticando la reificación del hombre que la sociedad técnica-consumista lleva a cabo- que "se puede distinguir entre necesidades verdaderas y falsas [...]. La mayor parte de las necesidades predominantes de descansar, divertirse, comportarse y consumir de acuerdo con los anuncios, de amar y odiar lo que otros odian y aman, pertenece a esta categoría de falsas necesidades. [...] Las únicas necesidades que pueden inequívocamente reclamar satisfacción son las vitales: alimento, vestido y habitación". Ver Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral, 1972, p. 35. Es necesario conectar esta denuncia de Marcuse sobre las falsas necesidades «de comportarse y consumir de acuerdo con los anuncios» o de «amar y odiar lo que otros odian y aman» con la pérdida de libertad mental del individuo que veremos en el capítulo 5 dedicado a la educación para la libertad, apartado 2 sobre la libertad y su medida.

⁴⁸ Ver B.R., *Sociedad Humana: ética y política*, Madrid, Cátedra, 1987, p. 19.

⁴⁹ *Ibídem*.

Esta visión de Russell sobre la relevancia de los impulsos en política y educación, no es ajena al ambiente materialista que cada vez más gobierna nuestras sociedades postindustriales y, por ende, a sus individuos y a su educación⁵⁰. Por ello, Russell es consciente de las dificultades que entraña, frente a un ambiente adverso, tratar de desarrollar los impulsos creativos: "Hacer creativa la vida individual -nos dice- es más duro en una comunidad basada en la posesión que en una colectividad como la que el esfuerzo humano podrá construir en el futuro. Aquellos que han de empezar la regeneración del mundo deben hacer frente a la soledad, a la oposición, a la pobreza, a la calumnia. Deben poder vivir por la verdad y el amor con una racional esperanza inconquistable; deben ser honrados y sabios e ir guiados por un propósito consistente. Una corporación de hombres y mujeres así inspirados, conquistará primero las perplejidades y dificultades de sus vidas individuales; después, con el tiempo, quizá aun dentro de mucho tiempo solamente, al mundo exterior. Sabiduría y esperanza es lo que necesita el mundo; y aunque combate contra ellas, les concede al fin su respeto"⁵¹.

En este párrafo, como en otros tantos de su obra ya citados, queda perfectamente reflejado su propósito político-educacional, no en vano, el título del libro es *Principios de Reconstrucción Social*, donde la educación, como institución política y social tiene un papel preponderante a la hora de la formar los individuos que lleven a cabo la reconstrucción social. Russell es consciente de la dificultad y de los obstáculos que su proyecto educacional tiene que afrontar. Tiene muy presente el peso del ambiente sobre el individuo. Por ello, su educación no sólo se reduce al conocimiento, al hecho de conocer, con todo lo que esto conlleva. Como en el capítulo anterior ya señalamos, el conocimiento es necesario pero no suficiente. Esta es una de las ideas principales que guía la obra político-educacional de Bertrand Russell y, por ello, nos interesa destacarla en este trabajo de investigación: la necesidad y la insuficiencia del conocimiento. De ahí, la razón de ser de la educación del carácter que, como estamos tratando de mostrar, tan importante consideración tiene para él, y tan poca, según nuestra opinión, en el tiempo presente debido

⁵⁰ Tocqueville será de los primeros en apuntar el egocentrismo que acompaña a las sociedades democráticas: "en las sociedades democráticas cada ciudadano está habitualmente ocupado en la contemplación de un objeto en extremo insignificante, que es él mismo"; ctdo. en Allan Bloom, *El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza & Janes, 1989, p. 88.

⁵¹ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 169-70. Russell concluye esta idea señalando que "cuando los bárbaros saquearon Roma, San Agustín escribía *La ciudad de Dios*, poniendo una esperanza espiritual en lugar de la realidad material que había sido destruida. A través de los siglos que siguieron, la esperanza de San Agustín vivió y daba vida, mientras Roma descendía a ser una aldea de chozas".

probablemente a una interpretación superficial y poco afortunada de lo que es la libertad en la democracia. Esta última cuestión la analizaremos en el capítulo siguiente dedicado a la educación para la libertad.

Cuando hay que aplicar el conocimiento, cuando hay que guiarse por la búsqueda de la verdad -principio fundamental que recorre toda la obra de Russell⁵²-, se deben tener presentes las

⁵² En distintas partes de su obra hace Russell referencia a este principio y a su importancia. En *On Education* señala que "el espíritu científico exige, en primer término, el deseo de encontrar la verdad", aunque "la verdad, en cuanto es humanamente asequible, es una cuestión de grado". Ver B.R., *On Education*, p. 187. Ambas ideas -la búsqueda de la verdad como guía del espíritu científico y que la verdad es una cuestión de grado-, se repetirán a lo largo de su obra.

En *Education and the Social Order* nos habla de la actitud científica como aquella actitud que "sostiene que es posible descubrir la verdad aproximada" (p. 143). En *Political Ideals* es, si cabe, más claro: "no es posible para los mortales alcanzar toda la verdad, pero avanzar hacia ella por pasos sucesivos no es imposible". Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 70. En *Sceptical Essays* repite esta misma idea: "la verdad es para los dioses; desde nuestro punto de vista, la verdad es un ideal, hacia el que podemos aproximarnos, pero que no podemos esperar alcanzar. La educación debe prepararnos para aproximarnos lo más cerca posible a la verdad" (p. 149). En *Fact and Fiction* nos habla del profesor como el «servidor de la verdad», "la verdad es un resplandor divino, siempre oculto, siempre distante, nunca totalmente accesible, pero merecedora de toda la devoción de la que el espíritu humano sea capaz" (p. 173). En *Principles of Social Reconstruction* ya vimos que la "educación debía fomentar el deseo de verdad" (p. 107).

Sus propios compañeros del Departamento de Filosofía de la Universidad de California en Los Angeles constatan la realidad de este principio en la vida académica del propio Russell. En 1940 escriben lo siguiente: "lo consideramos el profesor más estimulante que hayamos conocido, y su influencia intelectual sobre los estudiantes es notable. El efecto general de su manera de enseñar es agudizar el sentido de la verdad de los alumnos por medio de dos caminos: desarrollando sus ansias de conocer la verdad y guiándolo hacia una más rigurosa aplicación de las comprobaciones científicas". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 325-26.

Pero este deseo, este amor por la verdad, tiene en Russell todavía una consecuencia más importante que la pura actitud científica. En *Prospect of Industrial Civilization* nos dice: "Creo que el amor a la verdad es la base de toda auténtica virtud" (p. 259), ctdo. en *The Wit and Wisdom of Bertrand Russell*, ed. por Lester E. Dennon, Boston, The Beacon Press, 1951, p. 28. Russell toma como base, en esta parte del libro, su artículo *Freedom in education: A protest against mechanism* en *The Dial*, febrero 1923, vol. 74, p. 153-164. A modo de conclusión, en *Principles of Social Reconstruction*, apunta también la relevancia de este «amor por la verdad»: "Si la vida ha de ser plenamente humana debe servir a algún fin que parezca, en cierto sentido, fuera de la vida humana, algún fin que sea impersonal y esté sobre el género humano, tal como Dios, la verdad o la belleza". Algunas líneas más adelante nos continúa diciendo, "aquellos que han de empezar la regeneración del mundo deben hacer frente a la indiferencia, a la oposición, a la pobreza, a la murmuración. Deben poder vivir por la verdad [...]" (p. 169).

Esta visión sobre «la verdad» enfrentó a Russell con el pragmatismo americano que por aquel entonces encabezaban Peirce y, principalmente, John

dificultades habituales que normalmente aparecen. De ahí la importancia de la formación del carácter que ahora estamos analizando.

Creemos que un sólo ejemplo puede valer para ilustrar la idea que estamos viendo. En el volumen segundo de su *Autobiography*, en su primer capítulo, describe Russell su posición frente a la Primera Guerra Mundial: "El amor a Inglaterra es probablemente el sentimiento más fuerte que poseo, y el intentar dejarlo a un lado en semejante situación me suponía una muy difícil renuncia. Sin embargo, no dudé un instante respecto a cuál era mi deber [...]. Supe que me correspondía protestar, por más fútil que la protesta pudiese parecer. Estaba en juego toda mi persona. Como amante de la **verdad**, la propaganda nacionalista de todos los países beligerantes me asqueaba. Como amante de la civilización, el retorno a la barbarie me anonadaba. Como hombre de frustrados sentimientos paternales, la masacre de la juventud me destrozó el corazón. No es que creyese que se podía lograr mucho oponiéndose a la guerra, pero sentía que, por el honor de la naturaleza humana, aquellos que no eran arrastrados por la corriente debían demostrar que permanecían firmes"⁵³. También nos habla de la posición que mantuvieron algunos de sus amigos e intelectuales: "Los primeros días de la guerra me dejaron absolutamente asombrado. Mis mejores amigos, como los Whiteheads, estaban salvajemente a favor de la guerra [...]. Había creído que con frecuencia los intelectuales amaban la verdad, pero también aquí comprobé que ni el diez por ciento de ellos prefieren la verdad a la popularidad"⁵⁴.

El 27 de mayo de 1915, como resultado de su postura firme ante la guerra y el enfrentamiento con sus amigos y compañeros escribe a Ottoline Morrell, su amante y confidente, la siguiente carta: "Poco a poco voy notando cuánto me oprimía Cambridge. Aquí me siento mucho más vivo y mucho más capaz de enfrentar los horrores que el futuro pueda deparar. Desde que comenzó la guerra, Cambridge ha dejado de ser un hogar y un refugio para mí. Que me consideren un *traidor* me produce un *dolor inefable*. Cada encuentro casual en el patio me hace *temblar de aprensión*; debería estar más curtido"⁵⁵.

Consideramos que el ejemplo de lo vivido por Russell en

Dewey. Ver la parte escrita por Russell en *The Philosophy of John Dewey*, ed. Paul Arthur Schilpp. Library of Living Philosophers, Nueva York, Tudor Publishing Co., 1939., donde critica el concepto de «verdad» sostenido por Dewey. En este sentido ver también la parte que dedica a John Dewey en su *History of Western Philosophy* (1945).

⁵³ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 17.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 15-16.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 68.

Cambridge durante la Primera Guerra Mundial puede reflejar, en alguna medida, la experiencia de otras personas que se encontraron en soledad ante un ambiente adverso, y optaron por la defensa de una íntima creencia humana y racional. Más adelante hablaremos sobre la soledad, la pasión y el cinismo que acompañaron a Russell en su vida y que tienen una considerable proyección en su pensamiento educacional referido al carácter.

Vemos pues que no es fácil el desarrollo de la vida del impulso creativo cuando el ambiente normalmente es adverso a este tipo de impulsos. Así lo experimentó Russell en las diferentes partes de su vida⁵⁶ en las que se enfrentó a las instituciones que fomentan los impulsos destructivos.

La educación, como institución política y social, se encuentra, en principio, dentro de las instituciones que favorecen los impulsos creativos o constructivos. Sin embargo, la represión característica de la educación tradicional sumada a la destrucción que conlleva la educación nacionalista, aproximan a la educación más a una institución que favorece los impulsos posesivos y destructivos que a una institución que desarrolle los impulsos creativos, constructivos del ser humano, tal y como busca el pensamiento político-educacional de Russell. Así pues, pretende a través de la educación, por un lado, fomentar la vida del impulso como una parte importante dentro de la vida humana; por otro, que la educación, en vez de favorecer los impulsos destructivos y posesivos, se centre en el desarrollo de nuestros impulsos creativos y constructivos.

Para concluir este apartado referido al papel de los impulsos en la educación del carácter, pueden resultarnos bastante ilustrativas las siguientes líneas de Russell en las que, una vez más, expone la unión entre conocimiento y espíritu que busca a través de su pensamiento educacional, sumada, en este caso, a la relevancia de la vida creativa, en la que, como ya hemos visto, los impulsos desempeñan una labor fundamental. Nos dice Russell concluyendo sus *Principles of Social*

⁵⁶ Dejando a un lado sus conocidas visitas a la cárcel en 1918, por un artículo publicado en *The Tribunal* de 3 de enero de 1918 titulado: "La oferta de paz alemana", y en 1961, cuando él y su esposa Edith visitaron la cárcel dos meses -por certificación médica se redujeron a una semana- por «incitación pública a la desobediencia civil». La siguiente carta de Einstein es una buena muestra del talante de Russell frente a los ambientes adversos. A raíz de los incidentes que la era *McCarthy* provocó entre los maestros, que se veían obligados a declarar ante los inquisidores de *McCarthy*, Russell escribió una carta en *New York Times* denunciando el hecho y defendiendo, entre otros al propio Einstein. El 28 de junio de 1953 Einstein escribe a Russell las siguientes líneas: "Su acertada carta al *New York Times* es una importante contribución a una buena causa. Todos los intelectuales de esta país, hasta el más joven de los estudiantes, están totalmente amedrentados. Prácticamente nadie «prominente», aparte de usted, ha desafiado realmente esta absurda situación en la cual se han empeñado los políticos". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 77.

Reconstruction -libro que en la mayoría de sus partes es de plena actualidad: "Porque los tiempos son malos, se requiere de nosotros más de lo que se requería en tiempos normales. Sólo un supremo fuego de **pensamiento** y **espíritu** puede salvar a las generaciones futuras [...]. He tenido la buena fortuna de estar en contacto, como profesor, con jóvenes de muchas naciones diferentes, jóvenes en quienes estaba viva la esperanza, en quienes existía la **energía creativa** que hubiera realizado en el mundo alguna parte, al menos, de la belleza imaginada por la que vivían [...] de aquellos que sobrevivan, puede temerse que muchos hayan perdido la vida del **espíritu**, habrá muerto la esperanza, se habrá gastado la energía, y los años por venir serán para ellos solamente una jornada fatigante hacia la tumba"⁵⁷.

Estrechamente unido al estudio que hace Russell de los impulsos se encuentra el análisis de las pasiones humanas. En el siguiente apartado veremos el papel que les concede dentro de su pensamiento político-educacional, y más concretamente, dentro de la educación del carácter.

4.2. **Las pasiones. Educación y política**

Cualquier lector que se aproxime con cierta profundidad a la obra de Russell descubrirá la importancia decisiva que las pasiones desempeñaron en su vida y en su pensamiento. Para comprobar esto basta leer la primera frase con la que inicia su *Autobiography*, obra fundamental para el conocimiento de su persona: "Tres pasiones simples, pero abrumadoramente intensas, han gobernado mi vida: el ansia de amor, la búsqueda del conocimiento y una insoportable piedad por el sufrimiento de la humanidad [...]. He buscado el amor [...]. Con igual pasión he buscado el conocimiento"⁵⁸.

⁵⁷ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 170.

⁵⁸ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 11.

Alan Wood, que con A.J.Ayer (*Russell*, Londres, Woburn Press, 1974), Ronald William Clark (*The life of Bertrand Russell*, Londres, J. Cape, 1975) y Alan Ryan (*Bertrand Russell. A political life*, Nueva York, Hill and Wang, 1988) forma el cuarteto principal de biógrafos de Russell, recoge en el mismo título de su biografía la relevancia de la pasión en la vida de Russell. Así, Wood tituló a su libro *Bertrand Russell: The passionate skeptic*, Nueva York, Simon & Schuster, 1958. Sobre este libro nos comenta el propio Russell: "Opino que es un excelente trabajo. Lo presentamos informalmente el día de mi cumpleaños. Aquella fue la última vez que vi a Alan. Poco después cayó gravemente enfermo y en octubre murió. Dos meses más tarde moría su mujer Mary. Me supuso una pérdida incalculable; no solamente los quería mucho sino que también había llegado a depender de sus conocimientos acerca de todo lo relacionado conmigo y de su favorable interpretación. He de decir que la comprensión de Alan de ciertos temas tratados en mis libros era limitada, especialmente en lo que hacía a las cuestiones políticas. Yo lo consideraba muy conservador, y él me creía más

Creemos que el punto de partida de la preocupación de Russell por las pasiones humanas y su conexión con la educación se puede encontrar claramente expresado en *Human Society in Ethics and Politics*. En el prefacio de esta obra nos ofrece algunas claves para la mejor comprensión de lo que busca con el estudio de las pasiones humanas y cómo éstas limitan el campo de actuación de la razón. "Este libro -nos dice- trata todo el tiempo de las pasiones humanas y de sus efectos sobre el destino humano [...]. Se me dice una y otra vez que sobreestimo el papel de la razón en los asuntos humanos [...]. Pero creo que hay un error previo por parte de mis críticos, y es que ellos, no yo, sobreestiman de forma irracional el papel que la razón es capaz de jugar, y esto se produce, creo, por el hecho de que confunden totalmente lo que significa la palabra «razón».

«Razón» tiene un significado perfectamente claro y preciso. Significa la elección de los medios adecuados para lograr un fin que se desea alcanzar. No tiene nada que ver con la elección de los fines. Pero los enemigos de la razón no se dan cuenta de esto, y piensan que los defensores de la racionalidad quieren que la razón dicte los fines al igual que los medios. Hay una famosa frase: «La razón es, y sólo debería ser, esclava de las pasiones». Esta frase no procede de las obras de Rousseau, Dostoievsky o Sartre, sino de la de David Hume. Expresa una opinión que yo, como todo hombre que intenta ser racional, apruebo por completo. Cuando se me dice, como ocurre con frecuencia, que apenas tengo en cuenta el papel que juegan las emociones en los asuntos humanos, me pregunto qué fuerza motora supone el crítico que considero dominante. Los deseos, las emociones, las pasiones (se puede elegir la palabra que se desee) son las únicas causas posibles de la acción. La razón no es la causa de la acción, sino sólo un regulador"⁵⁹. En este párrafo aparece con meridiana claridad el papel preponderante que Russell concede a la pasión dentro del actuar humano, en contra de lo que muchos de sus críticos erróneamente suponen. En relación con la pasión, Ortega nos recuerda que Hegel, en su *Filosofía de la Historia universal*, señala que "todo lo

radical de lo que era o soy". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 137-38.

⁵⁹ Ver B.R., *Sociedad humana: ética y política*, p. 10.

Algunos años más tarde hablando sobre esta frase de Hume comenta en su *Autobiografía*: "Adopte la máxima de David Hume. No estoy satisfecho con esto, pero es lo mejor que puedo conseguir". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 39.

Con casi toda seguridad, al hablar de «mis críticos», se refiere Russell a los diferentes filósofos que participaron en el libro editado por Schilpp, *The Philosophy of Bertrand Russell*, Nueva York, The Library of living philosophers, 1951. Esta serie de obras, en la que se estudió a otros pensadores, como Dewey, tenía el acierto de incluir las críticas de otros filósofos a la obra del pensador sobre el que versaba el libro, pudiendo éste contestarlas al final del mismo. De este hecho nos habla Russell en *Human Society...*: "Un crítico me objeta [...], en el mismo libro en el que el crítico me hace esta objeción, digo [...]". Ver B.R., *Sociedad humana: ética y política*, p. 11.

importante que se ha hecho en la Historia lo ha hecho, *sin duda*, la pasión"⁶⁰. Weber, de forma parecida nos dirá: "Nada tiene valor para el hombre en cuanto hombre si no *puede* hacerlo con pasión"⁶¹.

En *Principles of Social Reconstruction* encontramos el complemento a lo hasta ahora expresado por Russell, ya que no sólo considera que las pasiones son «las únicas causas posibles de acción» sino que tan sólo desde las pasiones se pueden dominar a las pasiones. Así, apunta que "sólo aquellos en quienes el deseo de pensar verdaderamente es en sí mismo una pasión son los que hallarán este deseo adecuado para dominar las pasiones de la guerra. Solamente la pasión puede gobernar a la pasión. La razón, como han predicado los moralistas tradicionales, es demasiado negativa, carece de sustancia suficiente para hacer una vida buena. No es por la razón solamente por lo que las guerras pueden evitarse, sino por una vida positiva de impulsos y pasiones antagónicas a las que conducen a la guerra"⁶². En último término, nos está hablando de los límites de la razón en el ser humano. En alguna medida, al estudiar su educación en el conocimiento, ya aparecieron los límites de la ciencia y de la inteligencia. Estos límites están estrechamente unidos a los límites de la razón en la obra de Russell. Tanto la ciencia como la razón nos proporcionan los medios, pero a la hora de los fines, el ser humano -según Russell- se mueve por sus deseos, por las pasiones. Howard Woodhouse al analizar el método científico en el pensamiento político-educacional de Russell señala esta idea: "el método científico puede ser esencial en el descubrimiento de los medios para la construcción de una sociedad buena pero el fin que les guía sólo puede ser determinado por lo que quiere el ser humano. En este punto, Russell está plenamente de acuerdo con Hume en que la razón sólo puede determinar los medios para los fines, mientras que la pasión determina el fin en sí mismo y es la causa de la acción"⁶³.

La cita expresa con bastante nitidez la trascendencia que para Russell tiene la materia de las pasiones en relación con el

⁶⁰ Ver José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 18.

⁶¹ Ver Max Weber, *El político y el científico*, Madrid, Alianza, 1988, p. 192.

⁶² Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 11.

En *Human Society in Ethics and Politics* nos dice igualmente: "Hay una gran diferencia entre pasión e inteligencia: la pasión determina los fines que los hombres buscarán y la inteligencia les ayuda a encontrar los medios para esos fines". Ver B.R., *Sociedad humana: ética y política*, p. 182.

⁶³ Ver Howard Woodhouse: "Science as method: The conceptual link between Russell's philosophy and his educational thought" en *Russell* vol. 5, n° 2, invierno 1985-86, p. 160.

actuar humano. En su pensamiento trata siempre de ir a la raíz de las cuestiones, a los primeros móviles. Al hablar de los impulsos, ya vimos la relevancia política que esta materia tenía. De forma parecida, Russell ve que son las malas pasiones las que, en última instancia, impiden el desarrollo, la evolución hacia un mundo mejor -objetivo principal de su obra. En *The Impact of Science on Society* así nos lo expresa: "¿qué es lo que cierra el camino? Ningún obstáculo físico o técnico, sino solamente las malas pasiones en las almas humanas: la suspicacia, el miedo, el amor al poder, el odio, la intolerancia"⁶⁴. En *Education and the Social Order* señala esta idea con mayor rotundidad advirtiendo que hasta que no se afronte el problema en su origen de poco servirán las evoluciones técnicas o los complejos desarrollos teóricos. El problema se haya en la base de las potencialidades de la naturaleza humana y hacia esta base se dirige su pensamiento político-educacional, especialmente el dedicado al carácter⁶⁵. En *On Education* lo expone escueta y claramente: "Yo persiguo la virtud por la recta educación de las pasiones y de los instintos"⁶⁶.

Esto nos conduce, una vez más, a contar con la idea de la maleabilidad de la naturaleza humana que en su momento analizamos⁶⁷. Esta maleabilidad, como estamos viendo, afecta al campo de los impulsos, de las pasiones, de los instintos. "Los hombres están ciegos -nos dirá Russell. Es la inteligencia, que acepta nuestras pasiones como inalterables, la que ha llevado al mundo a su peligrosa condición actual. Pero nuestras pasiones no son inalterables. Se requiere menos destreza para alterarlas de la que se ha utilizado en la transmutación de elementos. Yo mismo no puedo llegar a creer que la raza humana, que ha demostrado en algunos aspectos una destreza tan extraordinaria, sea en otros tan inalterablemente estúpida como para insistir en su propio tormento y destrucción"⁶⁸. Es por esta maleabilidad por la que la educación tiene algún sentido, ya que tiene una labor que desarrollar⁶⁹. Puede fomentar las malas pasiones, o puede

⁶⁴ Ver B.R., *Escritos Básicos*, vol. II, p. 600.

⁶⁵ *Supra*, en este capítulo, apartado 1, nota n° 18.

⁶⁶ Ver B.R., *On Education*, p. 186.

Allan Bloom ve que "la educación es la domesticación de las pasiones del alma, no suprimiéndolas o extirpándolas, lo cual privaría al alma de su energía, sino formándolas e informándolas como arte [...], la música, o la poesía, implica siempre un delicado equilibrio entre pasión y razón". Ver Allan Bloom, *El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza & Janes, 1989, p. 73-74.

⁶⁷ *Supra*, capítulo 2, apartado 1, epígrafe 1.

⁶⁸ Ver B.R., *Sociedad humana: ética y política*, p. 164.

⁶⁹ En *Sceptical Essays* (1928) advierte este hecho: "Si la naturaleza humana no variase, como lo suponen aún los ignorantes, la situación sería desesperada". Ver B.R., *Ciencia, filosofía y Política. Ensayos sin optimismo*, p. 126.

fomentar las buenas reduciendo las primeras a su mínima expresión posible. Esto es lo que busca Russell a través de su pensamiento educacional y, en última instancia, político⁷⁰.

De la misma forma que vimos a la hora de estudiar los impulsos, Russell defiende el papel vital que las pasiones desempeñan en cualquier vida que aspire a ser vivida con alguna intensidad. En *Portraits from Memory* (1956) lo expresa de forma determinante: "No se consigue nada grande sin pasión"⁷¹. Al hablar de la figura del genio tradicional, que Russell personifica en Wittgenstein, es la pasión la primera característica que contempla⁷². En una carta dirigida a Ottoline Morrell en junio de 1915 le escribe: "Me gustaría que la buena gente no fuese tan tímida [...]. Se diría que no conocen el lado volcánico de la naturaleza humana [...]. Con qué pasión deseo romper los muros que aprisionan nuestra propia naturaleza. Hoy día siento intensamente como si tuviese en mi interior una gran fuerza para el bien, apresada por mi escepticismo, mi cinismo y mi falta de fe"⁷³.

Sin embargo la pasión, como todo, tiene sus límites. Es una cuestión de grado, como también vimos al señalar su concepción sobre la verdad⁷⁴. Russell nos advierte de la necesidad de la pasión para una «buena vida», pero también de los peligros de su exceso. Antes veíamos que nos decía que «no se consigue nada grande sin pasión» consideramos que no le falta razón, sin embargo, la frase continua: "pero en la médula de esa pasión debería haber, siempre, una amplia concepción impersonal que atemperase los actos de nuestra pasión"⁷⁵. También Ortega

⁷⁰ De cómo las pasiones afectan al gobierno de nuestras sociedades nos habla Russell en su *Human Society*: "Los deseos de los hombres no son un dato inmutable. Están afectados por las circunstancias, la educación y la oportunidad. Con las técnicas que poseemos hoy día, y con la difusión del conocimiento que poseen los economistas y los sociólogos, las pasiones más destructivas podrían ser relegadas a una posición tan poco importante como la que ocupan en el momento actual las pasiones que conducen a los hombres al homicidio personal [...]. Pero en el mundo real las cosas son diferentes. Los resortes de la acción, como se van a encontrar en la historia y en la actualidad, son en su mayoría de tal forma que exigen la frustración de los demás. Hay amor al poder, hay rivalidad, hay odio, y me temo que debemos añadir un placer positivo ante el espectáculo del sufrimiento. Estas pasiones son tan fuertes que no sólo han gobernado el comportamiento de sociedades, sino que han provocado el odio contra los que hablaban en contra suya". Ver B.R., *Sociedad humana: ética y política*, p. 161-62.

⁷¹ Ver B.R., *Escritos Básicos*, vol. II, p. 481.

⁷² Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 139.

⁷³ *Ibidem*, p. 69.

⁷⁴ *Supra*, nota n° 52.

⁷⁵ *Supra*, nota n° 71.

concluía su cita sobre Hegel viendo que éste reclamaba el papel de la pasión, "-pero bien entendido, añade-, la pasión... fría. Cuando la pasión es simple hervor, frenesí y calentura, no sirve para nada"⁷⁶.

Nuevamente en el pensamiento de Russell se nos muestra lo que denominaríamos el difícil *arte de combinar*, que es el arte que, según creemos, mejor nos aproxima al hecho de afrontar seriamente la complejidad que caracteriza al ser humano. Este arte consiste en procurar dar a cada cosa su medida, su papel en su grado adecuado. Estamos viendo que en la obra de Russell y en su pensamiento político-educacional, no todo se guía por la razón o por la pasión, por la inteligencia o por el espíritu, por el conocimiento o por la emoción, por la disciplina o por la libertad⁷⁷. En su pensamiento educacional y político Russell procura no olvidar que el ser humano es el protagonista principal y éste, como estamos tratando de mostrar, es un ser complejo. Ésta es su dificultad, también se puede considerar que ésta es su grandeza. La riqueza, y desde nuestro punto de vista la valía, del pensamiento de Bertrand Russell consiste en saber combinar la razón con la pasión, el conocimiento con la emoción, la inteligencia con el espíritu y la disciplina con la libertad, y no sólo en su pensamiento sino -lo que es más relevante- en su propia vida, aportándonos de esta forma algo que desde la perspectiva educacional y política es simplemente vital: la idea del *ejemplo* y del *modelo*.

En la carta dirigida a Ottoline que citamos algunas páginas más arriba, hacía Russell referencia a su **cinismo** como una prisión a la fuerza interior que sentía para la realización del bien. Creemos que esta materia tiene una importancia más que considerable dentro de la educación del carácter en la obra de Bertrand Russell, como trataremos de demostrar en el siguiente epígrafe.

4.3. *El cinismo y la realidad*

Dentro de la educación del carácter, pero en estrecha relación con la educación en el conocimiento, sitúa Russell el papel que tan frecuentemente desempeña el cinismo en el actuar humano y al que, normalmente, se le dedica poca o ninguna atención, y estudio.

La habitual agudeza de pensador británico, acompañada de su sinceridad, nos permiten, una vez más, ver reflejada esta cuestión tanto en su pensamiento como en su propia vida. La presencia del cinismo dentro del análisis político-educacional

⁷⁶ Ver José Ortega y Gasset, *Misión de...*, ob. cit., p. 18.

⁷⁷ *Infra*, capítulo 5, apartado 2, la libertad y su medida.

de Bertrand Russell tiene una clara razón de ser. Para él, el cinismo es uno de los principales factores que impide que las personas afronten con ilusión, con esperanza, con entusiasmo cualquier tipo de deseo que difiera de lo establecido.

Una de las causas más habituales que, según él, llevan hacia las posturas cínicas, es la falta de conocimiento de la realidad desde la juventud. Por ello decíamos al comienzo de este epígrafe que el cinismo es una cuestión que afecta tanto a la educación en el conocimiento como a la educación del carácter. La causa del cinismo se encuentra en la educación en el conocimiento, mientras que la postura cínica se muestra en el carácter. Evidentemente, es en la correcta educación en el conocimiento de la realidad donde Russell buscará atajar las posturas cínicas.

En *Unpopular Essays* (1950) estudia Russell esta materia y su trascendencia política. Ve que "a los jóvenes se les enseña una especie de estadiño de cómo se supone que se manejan los asuntos públicos, y se les protege cuidadosamente de todo conocimiento de cómo se manejan en realidad. Cuando los jóvenes crecen y descubren la verdad, el resultado es con demasiada frecuencia un cinismo absoluto, en el que naufragan todos los **ideales públicos**; mientras que, si se les hubiera enseñado la verdad cuidadosamente y con el adecuado comentario en edad temprana, podrían haberse convertido en hombres capaces de combatir males, a los cuales, según están las cosas, dan su aquiescencia con un encogimiento de hombros.

La idea de que la falsedad es edificante constituye uno de los constantes pecados de aquellos que elaboran los sistemas de enseñanza"⁷⁸. Vemos pues que para Russell el cinismo contribuye a fomentar ese ambiente de indiferencia y resignación ante los problemas, haciendo que ni siquiera los afrontemos. Para evitar esto, contempla el cinismo como un factor importante a combatir en nuestro sistema educativo.

Para ello propone distintas medidas. En *In Praise of Idleness*, al tratar el cinismo en la juventud, señala que los «verdaderos valores culturales»⁷⁹ pueden contribuir también a

⁷⁸ Ver B.R., *Unpopular essays*, p. 120.

En 1931, en *The New Stateman and Nation*, expresaba esta misma idea: "En la educación ordinaria el niño crece creyendo, o al menos en la pretendida creencia, de que sus padres y profesores son impecables, que su país está siempre en lo cierto [...]. Cuando el joven sale al mundo y comienza a ver todas estas amables mentiras, se convierte, casi inevitablemente, en un cínico. El cinismo es el precio que nosotros pagamos por una ética fantástica. Los niños que crezcan con un sentido de la realidad, no deberán sufrir este shock". Ver B.R.: "Free Speech in Childhood" en *The New Stateman and Nation*, vol. 1, 30 de mayo de 1931, p. 487.

⁷⁹ Creemos que Russell al hablar de los «verdaderos valores culturales» pensaba, probablemente, en: la búsqueda de la verdad, la honestidad intelectual, el conocimiento de la historia y de la realidad presente, y un aprecio por todo

paliar el cinismo. Para Russell, "el cinismo moderno no se puede curar con la simple prédica [...]. Ha de haber una educación que tenga en cuenta los verdaderos valores culturales y no sólo el deseo utilitario"⁸⁰. En *Unpopular Essays* defenderá que el conocimiento de la realidad se adquiriera en la adolescencia de forma gradual, "debidamente mezclado con el conocimiento de lo que es bueno"⁸¹.

La necesidad de enseñar al joven la realidad del mundo también es tratada por Locke en sus *Pensamientos sobre educación*. Una vez más coincide el pensamiento de ambos filósofos, aunque Locke no haga mención del cinismo como consecuencia de un conocimiento erróneo del mundo. Locke al hablarnos en la sección novena (epígrafes 88-94) de las cualidades necesarias de un preceptor, señala que éste debe enseñar a sus alumnos el mundo "tal como es", ya que si crecen en "la ignorancia de lo que es realmente el mundo, reconocen, cuando en él entran, que no se parece a lo que les habían dicho, y que difiere totalmente de la idea que se habían formado [...]. Para prevenir estos desórdenes, lo mejor, a mi juicio, es mostrarle el mundo tal como es antes de que entre en él definitivamente. Informarle poco a poco de los vicios a la moda [...]. Así sabrá el joven, sin verse obligado a comprar esta ciencia al precio de una costosa experiencia personal"⁸².

Ciertamente, ya que estamos analizando la educación del carácter, es preciso recordar que "tanto para Locke, como para Russell, el desarrollo del carácter es uno de los logros más importantes de la educación"⁸³.

aquello que cultiva el espíritu humano (poesía, música, ciencia, etc). *Supra*, capítulo 3, apartado 3 y 5.

⁸⁰ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 152-53.

⁸¹ Ver B.R., *Unpopular essays*, p. 121.

⁸² Ver John Locke, *Pensamientos sobre...*, *ob. cit.*, p. 127-28. Locke prosigue en su libro con el desarrollo de esta idea: "Mientras más tiempo le dejéis así los ojos vendados, menos capaz será de ver claro cuando sea arrojado a plena luz, y más expuesto estará a ser presa de sus propias pasiones y de las pasiones de los demás [...]. La única defensa contra el mundo es un conocimiento perfecto de él, en el cual puede el joven caballero ser instruido por grados tan pronto como sea capaz. Mientras más pronto será mejor, con tal de que esté en manos de un guía hábil y seguro. Abrirle dulcemente la escena del mundo; introducirle en él paso a paso, mostrándole los peligros que le esperan entre los hombres [...]; al fin de que el día que sea lanzado a la mar libre no se vea como un marino que no tuviese a su disposición ni planos, ni brújula, ni carta marítima; es preciso que tenga de antemano alguna idea de las rocas, y de los bajos fondos de las corrientes, y de los bancos de arena, y que sepa manejar un timón sin que naufrague antes de haber aprendido todo esto por su propia experiencia" (p. 129-30).

⁸³ Ver David B. Harley, *Russell School...*, *ob. cit.*, p. 145.

Siguiendo con el cinismo, en un corto artículo escrito en 1929, expresa con bastante precisión el motivo principal por el que se plantea la cuestión del cinismo en la educación. El artículo lleva por título: "El idealismo para los niños" en el que ante la pregunta "¿debe ser el tono de los libros infantiles enteramente idealista?" contesta Russell lo siguiente: "La respuesta a esta pregunta depende del significado que se dé al término «idealista». De acuerdo con el significado más usual de la palabra, yo debo decir enfáticamente ¡No!. Como norma, «idealismo» significa ocultación o ignorancia de los hechos desagradables [...]. El niño debe estar preparado para las cosas que ocurren en el mundo actual. Si él no las conoce en su juventud, cuando se cruce con ellas, las verá primero con horror exagerado, después con cínico desilusionamiento.

Pero si el «idealismo» significa, como debiera, no una falsificación de los hechos, sino un sano sentido de los valores, entonces los libros infantiles, y también los adultos, debieran ser idealistas.

En una palabra, los libros infantiles, como todos los libros, deben combinar la honradez para con los hechos con una reacción propia frente a ellos; ni un reconocimiento esclavizado, ni una rebelión ciega, sino una valoración crítica"⁸⁴.

Es en el último párrafo donde se encuentra la clave del artículo. Una vez más nos aparece el arte de combinar tan propio del pensamiento de Russell. Así, mediante el conocimiento de la realidad, lo que en verdad busca Russell es que reaccionemos frente a ella⁸⁵, no que nos adaptemos resignadamente a ella⁸⁶, que es la postura, en última instancia, del cínico. Creemos que es suficientemente expresiva la expresión «reconocimiento esclavizado». En *On Education* recuerda que "la verdad es importante y la imaginación también[...], nuestra vida está regida no sólo por hechos, sino por esperanzas; la clase de veracidad que no vea más que hechos es una prisión para el espíritu humano"⁸⁷. La propia vida de Russell nos puede ilustrar

⁸⁴ Ver B.R.: "Idealism for Children" en *Saturday Review of Literature*, n° VI, 14 de diciembre de 1929, p. 575.

⁸⁵ "Toda liberación depende de la toma de conciencia de la servidumbre". Ver Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral, 1972, p. 37.

⁸⁶ Sobre esta cuestión *supra*, capítulo 2, apartado 1 dedicado a la naturaleza humana, epígrafe 3 sobre las cualidades más propias del ser humano.

⁸⁷ Ver B.R., *On Education*, p. 84-5.

En relación con esta cuestión nos dice Allan Bloom: "También Kant estaba de acuerdo en que la ciencia natural había expulsado de la Naturaleza al hombre libre, moral y artístico. No trataba de reformar la ciencia natural, de volver a trasladar al hombre a la Naturaleza, conforme al estilo de los antiguos. Lo que

mejor esta idea.

En distintas etapas de su vida, se lamenta Russell de que su pensamiento y su propia actividad se hayan visto mermadas por la invasión del cinismo. Al hablar de la pasión, vimos que hacía referencia al cinismo, junto con el escepticismo y su falta de fe, como elementos que contribuían a apresar su «fuerza interior para el bien»⁸⁸.

En su *Autobiography* nos dice al relatar su reacción frente a la Primera Guerra Mundial: "En algunas ocasiones me he quedado paralizado por el escepticismo, en otras me he mostrado cínico y a veces indiferente, pero con la guerra sentí algo así como la llamada de Dios"⁸⁹. Sin embargo, el cinismo no tardaría mucho en hacerle mella también en este tiempo de guerra. Unas páginas más adelante confiesa: "La guerra me había empujado al borde de un cinismo extremo y tenía dificultades para creer que algo mereciera la pena. Había momentos en que tenía ataques de desesperación tan intensos que me quedaba varios días seguidos totalmente inmóvil en mi silla, sin otra ocupación que leer el *Eclesiastés* a ratos"⁹⁰. Al igual que Russell reconoce el cinismo que le paralizó en algunas etapas de su vida, llama la atención sobre el cinismo que invade a otros y el efecto negativo que éste tiene sobre su pensamiento y sobre los impulsos creativos de quienes le escuchan. En *Principles of Social Reconstruction* hace referencia a ello: "en aquellos pocos cuyo pensamiento no puede ser totalmente ahogado se hacen cínicos, desesperanzados intelectualmente, críticos destructivos, aptos para hacer que todo lo que es viviente parezca un engaño, impotentes ellos mismos de ofrecer los impulsos creativos que destruyen en los demás"⁹¹.

Al considerar el cinismo dentro de la educación del carácter, busca Russell evitar una de las causas que impiden el objetivo principal que persigue a través de su pensamiento político-educacional, esto es, el desarrollo del individuo en los diferentes campos que estamos analizando dentro de la

hizo fue demostrar que la Naturaleza, tal como la entendía la ciencia natural, no abarca la totalidad de las cosas. Existen otros campos, que la ciencia natural no abarca ni puede abarcar, que son reales y dejan un sitio a la realidad de la experiencia de la Humanidad". Ver Allan Bloom, *El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza & Janes, 1989, p. 310.

⁸⁸ *Supra*, nota n° 73, carta a Ottoline.

⁸⁹ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 17.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 31.

⁹¹ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 107. En otras partes de su obra (*Human Society...*) se refiere a ellos como a los «sabios cínicos» incapaces de ver y sentir la importancia del amor en el actuar humano. *Infra*, en este mismo capítulo, apartado 5 dedicado al amor.

educación del conocimiento y de la educación del carácter.

Bansraj Mattai, al estudiar la educación y las emociones en la obra de Russell, incluye, a nuestro parecer de forma bastante acertada, el cinismo, junto con la indiferencia, la desconfianza en nuestras propias capacidades y la creencia en la imposibilidad de solucionar los grandes problemas (paz, hambre y pobreza), como uno de los factores primordiales que Russell considera que impiden el actuar humano para el progreso⁹². Al concluir su artículo, hace referencia Mattai a la clara "llamada a la acción implícita en el pensamiento educacional de Russell". Ve que puede resultar «romántico» (término que utiliza Howard Woodhouse para caracterizar los *Principles of Social Reconstruction* de Russell) querer mejorar el mundo e indica que la verdadera importancia de las ideas educacionales de Bertrand Russell se encuentra en la relevancia que éstas puedan tener hoy para nosotros⁹³.

Las palabras con que concluye Russell su capítulo primero: *Political Ideals*, del libro que lleva el mismo título, nos muestran con bastante precisión el papel de la educación del carácter, en general, y del cinismo, en particular, dentro de su pensamiento político: "Si una mayoría en cada país civilizado así lo deseara -nos dice-, podríamos, en veinte años, suprimir toda la abyecta miseria, la mitad de los males del mundo, y toda la esclavitud económica que constriñe a nueve décimas partes de sus habitantes; podríamos llenar la vida de belleza y alegría y asegurar el reinado de la paz universal. Si todo esto no se logra, es sólo porque los hombres son apáticos, solamente porque la imaginación es indolente, y porque se considera que lo que siempre ha sido, siempre ha de ser. Con buena voluntad, generosidad e inteligencia, todas estas cosas podrían conseguirse"⁹⁴.

Son pues bastante claras las intenciones transformadoras del pensamiento político-educacional de Russell. Para llevarlo a cabo, tal y como estamos viendo, tiene presentes los más diversos elementos que contribuyen a formar el carácter de un individuo. Acabamos de analizar el cinismo, sus causas, sus consecuencias y la forma de evitarlo. En el siguiente apartado vamos a analizar otra materia que, al igual que el cinismo, no es frecuentemente considerada lo cual es, a nuestro entender, un craso error.

⁹² Ver Bansraj Mattai: "Education and the emotions: the relevance of the Russellian perspective" en *Russell*, vol. 10, n° 2, invierno 1990-91, p. 153.

⁹³ *Ibidem*, p. 157.

⁹⁴ Ver B.R, *Ideales Políticos*, p. 28.

4.4. *La soledad y la mayoría*

En principio puede resultar la soledad una materia un tanto extraña para ser tratada dentro del pensamiento educacional de Bertrand Russell y su trascendencia política. Sin embargo, como intentaremos demostrar, es la soledad una cuestión de gran relevancia para él, en lo que se refiere principalmente a la educación del carácter.

Una vez más, como venimos haciendo prácticamente a lo largo de todo el trabajo, mostraremos la especial simbiosis entre su obra escrita, su pensamiento y su propia vida.

Antes de analizar el por qué de considerar la soledad dentro de la educación del carácter, puede sernos de gran utilidad ver brevemente la presencia importante que la soledad tuvo en la vida de Russell.

En su *Autobiografía* podemos encontrar que la soledad fue compañera inseparable de su infancia y adolescencia: "Durante la mayor parte de mi infancia, las horas más importantes de mis días fueron aquellas que pasé a solas en el jardín, y la parte más vívida de mi existencia fue solitaria [...]. A lo largo de mi infancia tuve una creciente impresión de soledad [...]. Sin embargo, los primeros años de mi infancia fueron felices, y sólo cuando se aproximó la adolescencia, la soledad se hizo opresiva [...]. Los años de la adolescencia fueron para mí muy solitarios y muy infelices"⁹⁵.

Tras la infancia y la adolescencia, la siguiente cita relevante con la soledad se produjo en 1901, cuando, como ya vimos⁹⁶, la vida de Bertrand Russell dio un giro radical. En aquel hecho trascendente, también la soledad tuvo un protagonismo determinante. Ante el repentino e intenso ataque sufrido por la esposa de Whitehead, Russell nos relata cómo esto le afectó a él: "Parecía aislada de todo y de todos por muros de dolorosa agonía; el sentido de **soledad** de cada alma humana me abrumó repentinamente [...]. En el curso de cinco minutos cruzaron por mi cerebro reflexiones como las siguientes: la **soledad** del alma humana es insoportable; nada puede penetrarla, excepto esa excelsa intensidad de la suerte de amor que han predicado los maestros religiosos [...], en las relaciones humanas debe penetrarse hasta el meollo de la **soledad** de cada persona y dirigirse hacia él"⁹⁷.

La soledad acompaña a Russell en distintas etapas de su

⁹⁵ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 35, 36 y 46.

⁹⁶ *Supra*, capítulo 1, apartado 3 dedicado a la persona de Bertrand Russell.

⁹⁷ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 209.

vida⁹⁸. A veces referida a la ausencia de otros, como la experimentada en su infancia y adolescencia. Otras veces, la soledad ha sido mucho más dura, pues era existencial: "Toda mi vida he deseado sentir esa unión con una gran masa de seres humanos que experimentan los integrantes de multitudes entusiastas [...]. Me he imaginado sucesivamente como liberal, socialista y pacifista, pero, en el sentido más profundo, jamás he sido nada de esto: siempre el intelecto escéptico, cuando más deseaba su silencio, me ha susurrado la duda, me ha arrancado del fácil entusiasmo de los otros y me ha transportado a una soledad desoladora [...]. Detrás de todas las actividades o placeres que he sentido desde mi primera juventud, siempre ha estado al acecho el dolor de la soledad [...]. Mis sentimientos más profundos han permanecido siempre solitarios y no han encontrado compañía en las cosas humanas. El mar, las estrellas, el viento nocturno en parajes desolados, significan más para mí que los seres humanos que más quiero, y yo soy consciente de que para mí, en el fondo, el afecto humano es un intento de escapar de la vana búsqueda de Dios"⁹⁹.

Ciertamente la soledad en Russell tiene a veces claros tintes románticos. La ingenuidad que en ocasiones "parece" traslucir su pensamiento, su pureza, la soledad, el refugio en la naturaleza -en la que halla lo más íntimo de sí mismo- y el ansia de eternidad que aparece en distintas partes de su vida¹⁰⁰,

⁹⁸ El 11 de junio de 1931 escribe: "mi vida carece de propósito, y no tengo ninguno nuevo al que dedicar los años que me restan. Me encuentro inmerso en una densa niebla de soledad, tanto emotiva como metafísica, y no logro encontrar la salida". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 224.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 46-47.

¹⁰⁰ El ansia de eternidad, tan propia del romanticismo, aparece con relativa constancia en la vida de Russell. El 29 de septiembre de 1916 escribe a su amante Constance Malleson [Colette] las siguientes líneas: "En cierto modo, no puedo expresarlo en palabras; me parece que parte de nuestros pensamientos y sensaciones son momentáneos, y otros pertenecen al mundo eterno; como las estrellas, pese a que su existencia es pasajera; hay algo -algún espíritu o esencia- que perdura, que es parte integrante de la historia real del universo y no sólo del individuo. De algún modo, así es como quiero vivir, de forma que la mayor parte de la vida posea esa cualidad de eterna". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 103-104.

El 23 de octubre vuelve a escribir a Colette: "En mis entrañas hay siempre, constantemente, un terrible dolor, un dolor peculiar, salvaje. Una búsqueda de algo que está más allá de los límites del mundo, algo transfigurado e infinito, una visión beatífica, Dios; no la encuentro, no creo que se la pueda encontrar, pero el amor por ella es mi vida, como el amor apasionado por un fantasma. A veces me llena de rabia, a veces de loca desesperación; es la fuente de mi cariño, de mi crueldad, de mi trabajo; satura todas mis pasiones. Es un verdadero manantial de vida dentro de mí.

No puedo explicarlo ni ponerlo de forma que no parezca una tontería, pero tontería o no, es la fuente de todo lo que pueda haber de bueno en mí. He conocido a otros que la tienen: Conrad, especialmente, pero es poco frecuente; lo aparta a uno y le produce una sensación de gran soledad". *Ibidem*, p. 104.

son todas ellas características claramente románticas.

Pero la soledad en Russell, además de su tinte existencial y romántico, tiene una clara significación de *independencia* frente a lo establecido, frente al *statu quo*¹⁰¹.

Como ya hemos señalado en este mismo capítulo¹⁰², combatir la debilidad de carácter que prevalece en nuestro tiempo es uno de los puntos que guía su pensamiento político-educacional. Por propia experiencia, conoce la soledad que entraña el defender opiniones contrarias al gusto de la mayoría. La soledad suele ser el precio habitual que cobra la independencia. En 1931, en uno de sus artículos semanales en *Hearst Press* nos habla de "la soledad del hombre que decide valerse por sí mismo, utilizando

El 5 de julio de 1918 escribe a Colette: "[...] antes de morir, he de encontrar, sin falta, el modo de decir las cosas esenciales que se ocultan dentro de mí, que aún no he dicho, algo que no es el amor o el odio, la piedad o el desprecio, sino el mismísimo aliento de la vida, feroz, que viene de lejos y otorga a la vida humana la vastedad y la temible fuerza desapasionada de las cosas no humanas". *Ibidem*, p. 122.

El 11 de agosto de 1918 escribe a Otteline Morrell: "Sé que he luchado toda mi vida para decir algo que nunca aprenderé a decir. Y a ti te ocurre lo mismo, como les sucede a todos aquellos que pasan sus vidas buscando algo que se les escapa y que sin embargo está omnipresente, que es al mismo tiempo sutil e infinito. Uno lo persigue en la música, en el mar, en las puestas de sol; a veces lo he sentido entre las multitudes cuando compartía hondamente sus sentimientos. (En el capítulo Educación, de *Principios de Reconstrucción Social*, estuve a punto de expresar mis ideas, pero muy lejos de una verdadera y completa expresión de mí mismo. La timidez te lo impide.)

El resultado es que uno es un fantasma que flota por el mundo sin ningún contacto real". *Ibidem*, p. 126-27.

A veces se recrimina a sí mismo por su obsesión en las cosas eternas. Así se lo manifiesta a Colette en una carta desde Petrogrado el 12 de mayo de 1920: "Me regaño a mí mismo. «Venga, hombre -pienso-, no estás aquí de paseo, para ponerte sentimental con amaneceres y ocasos, y edificios de Baedeker; estás aquí como investigador social, para estudiar la realidad política y económica. Deja de soñar y olvida las cosas eternas". *Ibidem*, p. 149.

Pero su preocupación por la eternidad no aparece tan sólo en sus cartas personales. En las últimas páginas de sus *Principles of Social Reconstruction*, nos dice: "Si la vida ha de ser plenamente humana debe servir a algún fin que parezca, en cierto sentido, fuera de la vida humana [...], una introducción dentro de nuestra existencia humana de algo eterno. El contacto con este mundo eterno -incluso si es sólo un mundo de nuestra imaginación- trae una fuerza y una paz fundamental [...]. Esta feliz contemplación de lo eterno es lo que Spinoza llama el amor intelectual de Dios. Por el contacto con lo eterno, por la consagración de nuestra vida a traer algo de lo divino a este mundo perturbado, podemos hacer que nuestras propias vidas sean creativas". Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 169.

¹⁰¹ Algo también netamente romántico, por lo demás.

¹⁰² *Infra*, apartado 1 sobre los impulsos.

su propio juicio antes que el juicio del clan"¹⁰³. Algunos años más tarde, en *Authority and the Individual* ve que esta soledad acompaña a casi todos los grandes hombres que han contribuido al progreso de la humanidad: "los profetas, los místicos, los poetas, los hombres de ciencia, son hombres [...] esencialmente solitarios. Aunque suelen ser perseguidos durante el curso de su vida, serán entre todos los hombres aquellos a los que la posteridad rendirá los honores más altos. Ellos son los que han dotado al mundo con las cosas que más apreciamos, no sólo en religión, en arte y en ciencia, sino también en nuestra manera de sentir respecto al prójimo, porque los progresos, en lo que se refiere a la obligación social, como en todas las demás cosas, se han debido principalmente a hombres solitarios cuyos pensamientos y emociones no estaban subordinados al rebaño"¹⁰⁴.

A la hora de forjar el carácter de una persona a quien se pretenda educar en la búsqueda de la verdad, en las opiniones independientes, en el amor por el conocimiento y en el profundo respeto por el desarrollo de los demás (principio de reverencia¹⁰⁵), será necesario hacerle conocer la soledad que normalmente acompaña a estas actitudes.

Nuevamente en la vida de Russell encontramos distintos casos de lucha en solitario por una creencia que considera verdadera. Esta vez pondremos como ejemplo los inicios de su lucha frente al aumento espectacular de la producción de armas nucleares. U Than, secretario general de Naciones Unidas en 1964, relata este suceso: "Lord Russell ha sido uno de los primeros en percatarse de la locura y el peligro que significaba la acumulación ilimitada de armamento nuclear. Durante los primeros años, encabezó una cruzada prácticamente en solitario contra esta tendencia"¹⁰⁶.

¹⁰³ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 220-21.

¹⁰⁴ Ver B.R., *Autoridad e individuo*, p. 112.

Al aconsejar Ortega a los niños españoles sobre el arte de distinguir entre personas, les advierte: "Y en tanto los mejores, los que verdaderamente valen son poco conocidos, nadie les hace caso o, tal vez, se les combate en todas formas. [...] En toda lucha de ideas o de sentimientos, cuando veáis que de una parte combaten muchos y de otra pocos, sospechad que la razón está en estos últimos.

Noblemente prestad vuestro auxilio a los que son menos contra los que son más". Ver José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 160-1.

En su *Rebelión de las masas* nos advierte Ortega de que "es la época de las «corrientes» y del «dejarse arrastrar». Casi nadie presenta resistencia a los superficiales torbellinos que se forman en arte o en ideas, o en política, o en los usos sociales". Ver José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 137.

¹⁰⁵ *Infra*, capítulo 5, apartado 2, epígrafe 3.

¹⁰⁶ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 251. En el inicio de la Primera Guerra Mundial, vivió también una parecida situación de soledad al enfrentarse a

A través de su pensamiento político-educacional pretende formar individuos libres, independientes y comprometidos; sin ellos, cualquier auténtico progreso social y político será impensable. En *Education and the Social Order* hace mención de la necesaria fortaleza de carácter que requiere mantener posturas independientes respecto de la postura prevaleciente. Así apunta que "quienes son conscientes de los males del mundo (esto exige *inteligencia, conocimiento y sensibilidad*) y luchan contra ellos (esto exige *carácter, valor y, normalmente, pasión*) probablemente disfrutará menos de una felicidad cotidiana que quienes están conformes con el *statu quo*. Pero en lugar de esa felicidad cotidiana tendrán algo que yo, por mi parte, valoro mucho más, tanto para mí, como para mis hijos. Tendrán la sensación de estar haciendo todo lo que pueden para que el mundo sea menos desdichado. Tendrán una escala de valores mucho más justa de la que tiene el conformista. Serán conscientes de contarse entre los que tratan de impedir que la raza humana se hunda en el estancamiento y la desesperación. Esto es siempre mejor que un conformismo apático, y si una educación libre fomenta esto, los padres no deben acobardarse ante los posibles sufrimientos que pueda implicar para sus hijos"¹⁰⁷.

En *Principles of Social Reconstruction* aparece de forma más clara el papel que la soledad juega en la educación del carácter que requiere el individuo independiente, libre y comprometido con su tiempo. De nuevo hemos de llamar la atención sobre ese difícil arte de combinar que se da en la obra de Russell. En este caso se referirá al complicado punto de equilibrio entre el compromiso y la soledad, sin que por ello se dé un alejamiento de la realidad. Esto muestra la dificultad de la existencia de un pensamiento verdaderamente fructífero. Respecto de esta cuestión Russell señala que "aquellos que quieren ganar el mundo por el pensamiento deben resignarse a perderle como soporte en el presente [...]. El mundo será su aliado si no se oponen a él. Un nuevo pensamiento sobre el mundo es incompatible con esta confortable aquiescencia; requiere cierto desencantamiento intelectual, cierta energía solitaria, un poder de dominar interiormente el mundo y las perspectivas que el mundo engendra. Sin una voluntad para estar solo no se puede realizar un nuevo pensamiento. Y no se logrará ningún propósito si la soledad va acompañada del alejamiento o si el deseo de unión con los otros muere, o si el destacamiento intelectual lleva al desprecio. Es a causa de que el estado mental requerido es sutil y difícil,

la postura dominante pro-belicista de su país.

¹⁰⁷ Esto lo trata Russell en el capítulo 9 de *Education and the Social Order* titulado: "El rebaño en la educación". Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 63-4 [los paréntesis en cursiva son míos].

En este sentido Giner ve que "saber no es poder, contra lo que tantas veces se afirma, sino sólo una condición para poder. Con ella, y sin las restantes, el individuo nada hará en el mundo". Ver Francisco Giner de los Ríos, *Escritos sobre la universidad española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, p. 194.

porque es duro estar destacado intelectualmente y no alejado, por lo que el pensamiento fructífero sobre las cosas humanas no es común y los más de los teorizantes son o convencionales o estériles. La clase recta de pensamiento es rara y difícil"¹⁰⁸.

Vemos pues que el pensamiento fructífero, tal y como lo concibe Russell, no se limita sólo al hecho de conocer. Según estamos tratando de mostrar en este capítulo, hay una serie de cualidades que son necesarias para sacar adelante una determinada idea que, normalmente, cuanto más válida y original sea, más difícil será de defender y transmitir. De ahí la importancia de la pasión que antes veíamos. De ahí también la relevancia de la soledad que estamos analizando ahora. El pensamiento independiente que mediante la educación Russell quiere conseguir en cada alumno, no es sólo pensamiento independiente, sino todo un compendio de cualidades precisas que hacen posible el nacimiento y, sobre todo, el sostenimiento de ese pensamiento independiente frente a la opinión mayoritaria o dominante¹⁰⁹. Es en este compendio de cualidades donde tiene sentido la educación del carácter que aquí estamos estudiando como complemento necesario al hecho de conocer. Probablemente sea el amor, la cualidad principal que persiga Russell mediante su educación del carácter. Por ello, a esta materia vamos a dedicar el último apartado de este capítulo.

4.5. *El amor*

Si hay algún elemento primordial que caracteriza el pensamiento político, social y educacional de Bertrand Russell, éste es sin ningún tipo de dudas, el amor¹¹⁰. Lamentablemente, el uso profundo, vívido y transformador de esta palabra se ha perdido. Sin embargo, todavía en la obra de Russell conserva toda su autenticidad y viveza. Es por ello necesario analizar el papel que atribuye Russell al amor, para poder comprender mejor su pensamiento político-educacional.

Como venimos haciendo en toda la investigación, trataremos de forma conjunta lo que el amor supuso para Russell dentro de su obra educacional, y en su propia vida.

De las tres pasiones que gobernaron su vida, el amor ocupa el primer lugar¹¹¹. En su *Autobiography* nos explica el por qué de

¹⁰⁸ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 156.

¹⁰⁹ De esto no se deduce que el estar de acuerdo con la opinión mayoritaria o dominante en ciertas ocasiones, no sea pensamiento independiente.

¹¹⁰ En este sentido ver Alan Ryan, *Bertrand Russell: A political life*, Nueva York, Hill and Wang, 1988, p. 123.

¹¹¹ *Supra*, en este capítulo, al inicio del apartado 2 dedicado a las

esta pasión. En su explicación encontramos de nuevo la soledad y el misticismo de los que ya hemos hablado anteriormente. Así, amor, soledad, pasión y misticismo aparecen conectados en la figura de Russell. "He buscado el amor -nos dirá-, primero, porque conduce al éxtasis, un éxtasis tan grande, que a menudo hubiera sacrificado el resto de mi existencia por unas horas de este gozo. Lo he buscado, en segundo lugar, porque alivia la soledad, esa terrible soledad en que una conciencia trémula se asoma al borde del mundo para otear el frío e insondable abismo sin vida. Lo he buscado, finalmente, porque en la unión del amor he visto, en una miniatura mística, la visión anticipada del cielo que han imaginado santos y poetas"¹¹².

Pero si el amor fue su primera pasión y el conocimiento la segunda, la piedad por el sufrimiento de la humanidad ocupa el tercer lugar. La piedad, en el fondo, es consecuencia del amor. Sin amor no hay piedad. Así, cobran especial sentido las siguientes palabras de Russell: "Pero siempre la piedad me hacía volver a la tierra. Resuena en mi corazón el eco de gritos de dolor. Niños hambrientos, víctimas torturadas por opresores, ancianos desvalidos, carga odiosa para sus hijos, y todo un mundo de soledad, pobreza y dolor convierten en una burla lo que debería ser la existencia humana. Deseo ardientemente aliviar el mal, pero no puedo, y yo también sufro"¹¹³. En el sufrimiento por los demás se desvela el amor que siente por sus semejantes. Ante esto, se entiende mejor cuando en su *Autobiography* nos dice: "Comprendí que la visión cristiana del mundo influía en mí más de lo que había pensado. El influjo no era sobre mis ideas sino sobre mis sentimientos"¹¹⁴. A lo largo de este epígrafe podremos verificar este hecho.

Para Russell, el amor desempeña una labor clave dentro de la educación y de la política. Concibe el amor como la fuente del verdadero progreso. Se repite otra vez la estructura fundamental del pensamiento político-educacional de Russell. El conocimiento, la ciencia, son necesarios, pero no suficientes para el auténtico progreso. "Una combinación de amor y conocimiento es necesaria si el camino correcto está para ser seguido" nos dirá en *On Education*¹¹⁵. Por ello la educación no puede ser sólo en el conocimiento, ha de ser también y

pasiones.

¹¹² Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, Prólogo: "Para qué he vivido", p. II.

¹¹³ *Ibidem*, p. II-III.

¹¹⁴ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 90.

¹¹⁵ Ctdo. en Lester E. Denonn, *The Wit and Wisdom of Bertrand Russell*, Boston, The Beacon Press, 1951, p. 29. Para Russell la «buena vida», como él decía, era la vida inspirada en el amor y guiada por el conocimiento. Ver Bansraj Mattai: "Education and the emotions: the relevance of the Russellian perspective", en *Russell*, vol. 10, n° 2, invierno 1990-91, p. 145.

necesariamente en el carácter o en el espíritu. En *On Education* nos dice, tal y como ya indicamos al estudiar en el capítulo anterior el papel de la ciencia en la educación: "Sólo hay un camino para el progreso, en la educación como en otros asuntos humanos, y es el de la ciencia guiada por el amor. Sin la ciencia el amor es impotente; sin el amor, la ciencia es destructiva [...]. El poder de moldear los cerebros infantiles que la ciencia pone en nuestras manos, es un poder terrible susceptible de un fatal empleo [...]. La enseñanza debe estar inspirada por el amor y debe aspirar a infundir amor en los niños. De lo contrario, será cada vez más dañina al mejorar la técnica científica"¹¹⁶.

Es pues, la educación del carácter, una muestra de los límites del conocimiento. La idea que Russell nos transmite en este párrafo, como en otros tantos de su extensa obra que iremos viendo, es muy sencilla, incluso muy simple¹¹⁷, pero también muy clara y rotunda: *el conocimiento no basta, es necesario algo más para que éste sea verdaderamente fructífero.*

En este apartado dedicado al amor en el pensamiento educacional de Bertrand Russell se verá con mayor nitidez esta idea. De los límites de la ciencia, que es otra cuestión que aparece en el párrafo citado y que está estrechamente relacionada con lo que ahora estamos analizando, ya hemos hablado en el capítulo anterior.

La trascendencia del amor está latente en el pensamiento político, social y educacional de Russell. Después de las diferentes cuestiones que aborda en su libro *On Education* nos dice en el último capítulo que lleva por título *Conclusión*: "Pero nada de esto puede conseguirse sin amor. El conocimiento existe; la falta de amor impide su aplicación [...]. Demos suelta a nuestra bondad natural"¹¹⁸. Ya estudiamos, al hablar de

¹¹⁶ Ver B.R., *On Education*, p. 153. Prácticamente con estas palabras sobre el amor concluye Russell la parte segunda de su libro dedicada a la educación del carácter.

¹¹⁷ En la celebración de su noventa cumpleaños, el 18 de mayo de 1962, A.J. Ayer y Rupert Craswshay-William organizaron una cena en el Café Royal. En la cena, Russell se dirigió a sus invitados de la siguiente manera: "[...] Mi credo es muy sencillo: la vida, la felicidad y la belleza son preferibles a la muerte polvorienta [...]. Diréis que es un credo muy **simple**, pero yo creo que todo lo importante es muy **simple**". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 169.

En su obra *The Conquest of Happiness* nos dirá en su último capítulo titulado «El hombre feliz»: "Es evidente que la felicidad depende, en parte, de las circunstancias y, en parte, de uno mismo [...]. Hay cosas indispensables para la mayor parte de los hombres; pero son cosas **sencillas**: la casa, la comida, la salud, el amor, el éxito en su trabajo y el respeto de los suyos". Ver B.R., *La conquista de la felicidad*, Madrid, Espasa-Calpe, 1991, p. 221.

¹¹⁸ Ver B.R., *On Education*, p. 204-205. No es casualidad que también al concluir sus *Principles of Social Reconstruction* nos hable del amor. Al describir a aquellos que deben comenzar la regeneración del mundo nos dice:

la naturaleza humana, que la bondad y la maldad se pueden encontrar en ella. La educación evidentemente debe tratar de desarrollar y fomentar lo mejor que hay en nosotros, no lo peor. De ahí la importancia de la educación, de ahí también su grandeza y su peligro, como tratamos de mostrar al hablar de la relevancia de la educación. En *In Praise of Idleness* también nos habla de la trascendencia del amor en la educación como punto de referencia y orientación para los educadores: "inspírense los educadores en el sabio amor -nos dirá- y harán lo que debe hacerse"¹¹⁹.

Pero el amor no sólo es definitivo dentro de la educación sino también dentro de su pensamiento político. Con las siguientes palabras concluye sus *Political Ideals*, donde una vez más, Russell se dirige a la raíz profunda de los problemas, raíz donde su pensamiento educacional y político intenta llegar¹²⁰: "[...] si alguna felicidad ha de haber para el hombre. No deseará para su país efímeros triunfos de una estrecha avaricia, sino más bien el triunfo eterno de haber ayudado a encarnar en los asuntos humanos algo de aquel espíritu de hermandad que enseñó Cristo y que las iglesias cristianas han olvidado. Verá que este espíritu encarna no solo la más elevada moralidad, sino también la verdadera sabiduría, y que supone el único camino por el que las naciones, rotas y sangrantes por las heridas que la locura científica les ha infligido, podrán llegar a una vida donde es posible el progreso y en la que la alegría no ha desaparecido a la frenética llamada de deberes irreales y ficticios. Los actos inspirados por el odio no son deberes, por

"deben poder vivir por la verdad y el amor". Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 169.

¹¹⁹ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 185. El propio Russell es un ejemplo del amor que todo profesor debe transmitir. Por señalar tan sólo un dato, recordaremos que durante la polémica universitaria que azotó a Russell en 1940 durante su estancia en Estados Unidos, los miembros del Departamento de Filosofía de la Universidad de California en Los Angeles escribían lo siguiente: "[...] Es imposible conocer al señor Russell sin dejar de admirar su absoluta ecuanimidad, su inmutable y auténtica cortesía, y su sincero amor por las personas y la humanidad". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 326.

Desde la perspectiva de las pasiones, también aboga en *The Conquest of Happiness* (1930) por aquellas que favorecen el amor, buscando evitar las pasiones egocéntricas: "Cuando las circunstancias exteriores no son definitivamente adversas, el hombre debería ser feliz siempre que sus pasiones se dirijan hacia afuera, no hacia dentro. Nuestro esfuerzo debiera, pues, tender, tanto en la educación como en las relaciones sociales, a evitar las pasiones egocéntricas y a la adquisición de afectos e intereses que impidan a nuestro pensamiento encerrarse perpetuamente dentro de sí mismo. Los hombres no son felices en una prisión, y las pasiones encerradas dentro de nosotros mismos constituyen la peor de las prisiones". Ver B.R., *La conquista de la felicidad*, Madrid, Espasa-Calpe, 1991, p. 222.

¹²⁰ *Infra*, inicio de la cita tomada de *The Impact of Science on Society*, nota n° 122.

mucho dolor y sacrificio que puedan suponer. La vida y la esperanza del mundo solo pueden hallarse en los actos inspirados por el amor"¹²¹.

En este párrafo vuelve a hablarnos de los límites de la ciencia, de las pasiones que inspiran nuestros actos, de la sabiduría, de la eternidad; materias todas ellas que ya hemos analizado y que, como vemos, están profundamente unidas en el pensamiento político-educacional de Bertrand Russell.

También en *The Impact of Science on Society* (1952) encontramos la alta consideración que el amor tiene dentro de su pensamiento. Hablando de las cosas que nuestra época necesita y

¹²¹ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 97. En esta concepción del espíritu que Cristo nos enseñó y su relevancia moral, nos recuerda Russell, en alguna medida, a John Stuart Mill. En su *Utilitarismo* nos dice (como ya vimos al hablar de Mill), el que fuese discípulo de Bentham en su juventud: "en la norma áurea de Jesús de Nazaret, leemos todo el espíritu de la ética utilitarista: «Haz como querías que hicieran contigo y ama a tu prójimo como a ti mismo». En esto consiste el ideal de perfección de la moral utilitarista [...], establecer en la mente de cada individuo una asociación indisoluble entre su propia felicidad y el bien de todos". Ver John Stuart Mill, *Utilitarismo*, Madrid, Aguilar, 1962, p. 46.

De la estrecha conexión entre la vida y el amor nos habla también Ortega criticando la vida entregada al egoísmo, es decir, a sí misma: "Librada a sí misma, cada vida se queda en sí misma, vacía, sin tener qué hacer. Y como ha de llenarse con algo, se finge frívolamente a sí misma. [...] Está perdida al encontrarse sola consigo. El egoísmo es laberíntico. Se comprende. Vivir es ir disparado hacia algo, es caminar hacia una meta. La meta no es mi caminar, no es mi vida; es algo a que pongo ésta y que por lo mismo está fuera de ella, más allá. Si me resuelvo a andar sólo por dentro de mi vida, egoístamente, no avanzo, no voy a ninguna parte; doy vueltas y revueltas en un mismo lugar. Esto es el laberinto, un camino que no lleva a nada, que se pierde en sí mismo, de puro no ser más que caminar por dentro de sí". Ver José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 167.

Marcuse también se refiere a la trascendencia política de la energía erótica y a su encauzamiento social en la cooperación y la solidaridad: "La diferencia cualitativa se manifestaría en la transformación política de la energía erótica, y la forma social de esta trascendencia sería la cooperación y la solidaridad en el establecimiento de un mundo natural y social que, al destruir la dominación y la agresión represiva, se colocaría bajo el principio de la realidad de la paz; solamente con él puede la vida llegar a ser su propio fin, es decir, llegar a ser felicidad. Este principio de realidad liberaría también la base biológica de los valores estéticos, pues la belleza, la serenidad, el descanso, la armonía son necesidades orgánicas del hombre cuya represión y administración mutilan el organismo y activan la agresión. Los valores estéticos son igualmente, en tanto que receptividad de la sensibilidad, negación determinada de los valores dominantes: negación del heroísmo, de la fuerza provocadora, de la brutalidad de la productividad acumuladora de trabajo, de la violación comercial de la naturaleza". Ver Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral, 1972, p. 10. Sobre el concepto de *Eros* en Marcuse, ver su libro *Eros y civilización*, en Barcelona, Ariel, 1989.

de las que debe evitar nos dice: "La **raíz** de la cuestión es algo muy simple y anticuado; tan simple que da vergüenza mencionarlo, por temor a la sonrisa despectiva con que los sabios cínicos recibirán mis palabras. Lo que quiero decir -y perdonarme por hablar de ello- es amor, amor cristiano, o sea compasión. Si sentís compasión cristiana, tendréis un motivo de existencia, una guía de acción, una razón para el valor, una imperativa necesidad de honestidad intelectual"¹²².

El amor será la base del humanismo que claramente recorre el pensamiento político-educacional de Russell. Al igual que

¹²² Ver B.R., *Escritos Básicos*, vol. II, p. 598. Respecto al revuelo que tal confesión causó, nos relata Russell en su *Autobiography*: "El último pasaje de mi última conferencia en Columbia me trajo problemas. En él decía que lo que el mundo necesita es «amor, amor cristiano, y compasión». La consecuencia de utilizar la palabra «cristiano» fue un diluvio de cartas de librepensadores, que deploraban el uso del convencionalismo, y de cristianos, que me acogían en su rebaño. Diez años más tarde, cuando el capellán de la prisión de Brixton me dio la bienvenida con las palabras: «Celebro que haya visto la luz», tuve que explicarle que se trataba de un malentendido total, que mis opiniones no habían cambiado en absoluto y que lo que él llamaba ver la luz yo lo denominaba buscar a tientas en la oscuridad. Creí que era obvio que al hablar de amor *cristiano* había puesto el énfasis en el adjetivo «cristiano» para diferenciarlo del amor sexual, y además, diría que el contexto lo aclaraba perfectamente". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 34. Como hemos indicado con anterioridad (*supra*, nota n° 32), *The Impact of Science on Society* es un libro que tiene por base una serie de conferencias que Russell dio entre 1949 y 1950. Dentro de éstas se encuentran las citadas de la Universidad de Columbia. Por otro lado, según la primera frase del párrafo citado, nuevamente la referencia al amor es el colofón final de un trabajo de Russell.

Sin embargo, regresando al tema del «amor cristiano», vemos que posteriormente a su libro *The Impact of Science on Society*, volverá a hacer referencia a la necesidad del amor cristiano. En 1954, dos años después, nos dice en el prefacio de *Human Society in Ethics and Politics*: "En el mismo libro en el que el crítico me hace esta objeción, digo que lo que el mundo necesita es amor cristiano o compasión". Ver B.R., *Sociedad humana: ética y política*, p. 11. Con casi toda seguridad, el libro al que Russell hace referencia sea *The Philosophy of Bertrand Russell*, editado por Paul Arthur Schilpp, Nueva York, The library of living philosophers. Esta serie de libros editados por Schilpp tiene el especial atractivo de que distintos filósofos relevantes escriben, algunos bastante críticamente, sobre la filosofía de Russell, Dewey, y otros filósofos vivos, teniendo éstos al final del libro su turno de replica. Por lo demás, el libro sobre la filosofía de Russell fue publicado en 1951 antes de que Russell escribiera su prefacio, por lo que, con estos datos, es más que probable que sea este libro al que se refiere Russell en su *Human Society*. *Supra*, nota n° 59.

Mattai, respecto de la apelación de Russell al amor cristiano, ve que "él no hace esto como verdadero cristiano, sino como individuo de temperamento religioso convencido del poder que el amor y la compasión aportan a la razón de ser de la existencia y a la guía para la acción". Ver Bansraj Mattai: "Education and the emotions: the relevance of the russellian perspective" en *Russell* vol. 10, n° 2, invierno 1990-91, p. 151.

Mill¹²³, buscará una transformación del espíritu humano a través del amor y del conocimiento, los dos pilares de su obra educacional, junto, quizás, con el valor y la libertad. Sin embargo, Russell va mucho más allá que el autor de *On Liberty* en la consideración de esta transformación espiritual. Creemos que ya se ha mostrado suficientemente la compleja visión que de la naturaleza humana y de su riqueza tiene Russell. Ya hemos visto el importante papel que todas aquellas cuestiones relacionadas con la pasión, los impulsos, los instintos, etc, juegan en el pensamiento político-educacional del autor de *On Education*.

Howard Woodhouse señala con bastante acierto que la "transformación espiritual del instinto -buscada por Russell- produce un respeto universal por la humanidad -un amor universal- que combinado con la vitalidad de los sentimientos instintivos y la objetividad de la mente, es la base del humanismo de Russell y el fin que él concibe para el desarrollo del individuo"¹²⁴.

¹²³ En su *Autobiography* nos dice Mill: "El destino de la humanidad en general estaba siempre en mis pensamientos y no podía separarlo del mío propio". Ver John Stuart Mill, *Autobiografía*, Madrid, Alianza, 1986, p. 151.

En una carta de 7 de noviembre de 1829, escribía a su amigo santsimoniano francés D'Eichthal, advirtiéndole sobre la importancia de la conocimiento para el progreso de la sociedad. Mill veía como "la difusión del saber entre las clases trabajadoras y el progreso consecuente de sus inteligencias, constituye el gran instrumento de la regeneración de la Humanidad". Ver John Stuart Mill, *Sobre la libertad. Capítulos sobre el socialismo y otros escritos*, Barcelona, Orbis, 1985, epígrafe dedicado a J. Stuart Mill y los Saintsimonianos. En este mismo libro, en una carta con fecha de 22 de enero de 1850 dirigida a E. Herford, Mill vuelve a destacar su fe en la educación como el único vehículo posible de progreso, así nos dice: "en lo único que pongo esperanzas de un bien permanente es [...], en grandes mejoras en la educación" (p. 214). También Mill ve como "el afecto por los individuos y un interés sincero en el bien público, son posibles para todo ser humano rectamente educado". Ver John Stuart Mill, *Utilitarismo*, Madrid, Aguilar, 1962, p. 41. Dos páginas antes se lamenta de cómo "la miserable educación actual y las miserables circunstancias sociales son el único obstáculo a su logro (de la felicidad) por parte de casi todos" [El paréntesis es mío].

¹²⁴ Ver Howard Woodhouse: "The concept of Growth...", *ob.cit.*, p. 15.

Russell viene a personificar la visión del intelectual, del filósofo que nos describe Ortega en su *Misión de la universidad*: "es la misión del intelectual y sobre todo del filósofo, proclamar fervorosamente, exasperadamente la obligación del esfuerzo espiritual que dilata las almas y potencia la vida. Frente al hombre utilitario ha de adoptar una absurda actitud de desinterés y vivir como el fuego consumiéndose a sí mismo.

Esta ha de ser la actitud del filósofo y, por eso, cuando aparece un verdadero filósofo, la humanidad siente como un verdadero espolazo hacia la vida". Ver José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992, p. 95.

En esta misma obra, algunas páginas más adelante, nos habla también Ortega de la importancia de la consideración de los sentimientos en la educación. Al igual que Russell, Ortega, a la hora de estudiar la educación, repara en el "tratamiento de las funciones psíquicas internas". A este respecto nos advierte

Para concluir este epígrafe dedicado a la relevancia del amor en el pensamiento educacional y político de Russell hemos de señalar, como hace él en *On Education*, que "el amor no puede existir como un deber; decir a un niño que *debe* amar a sus padres y a sus hermanos y hermanas es completamente inútil, si no es algo peor. Los padres que quieren ser amados deben procurar inspirar amor"¹²⁵.

Es pues función de la educación formar espíritus humanos, no que exijan amor, sino que lo inspiren, que lo transmitan. A la hora de analizar en el siguiente capítulo el principio de *reverencia* en la educación para la libertad de Bertrand Russell, podremos comprender con mayor claridad esta idea.

el pensador español: "Me basta hacer notar al lector la superfluidad del sentimiento mirado desde el punto de vista de las actividades externas. La alegría o la tristeza son funciones internas, inútiles si se las refiere a la periferia de la vida, a la adaptación exterior, pero de clara eficacia si se mira hacia el centro íntimo de la vida. Porque, en resolución, ese pulso vital de que antes hablaba se nutre, potencia y regula a sí mismo por medio de emanaciones sentimentales" (p. 122). Respecto a «ese pulso vital de que antes hablaba» que nos comenta Ortega, *supra*, capítulo 2, apartado 4 dedicado a los fines de la educación: la vitalidad, nota n° 104 sobre Ortega.

¹²⁵ Ver B.R., *On Education*, p. 124.

Capítulo 5. Educación para la libertad

La educación para la libertad es el tercer pilar básico del pensamiento político-educacional de Bertrand Russell, junto a la educación en el conocimiento y la educación del carácter que hemos analizado en los dos capítulos anteriores. Como indicamos en la introducción a este trabajo de investigación, la libertad es un tema principal dentro de la teoría política y sobre él, se ha escrito extensamente. Sin embargo, no se ha estudiado con la misma extensión un factor que es esencial para la consecución de la convivencia en libertad, es decir, la necesaria educación para la libertad.

El estudio de la libertad en la obra de Russell requeriría por sí solo otro trabajo de investigación por ello, vamos a limitarnos a destacar solamente aquellos aspectos que afectan más directamente a nuestra materia objeto de análisis. Para ello, comenzaremos viendo el significado que la libertad tiene dentro de su pensamiento político-educacional.

5.1. ***El sentido de la libertad dentro de su pensamiento político-educacional***

En este primer apartado estudiaremos la función que la libertad juega dentro de la obra educacional y política de Russell que, como mostraremos, está estrechamente relacionado con puntos anteriores que ya hemos apuntado como el principio de individualidad dentro de la naturaleza humana o el desarrollo del impulso vital o creativo que vimos en la educación del carácter.

Para aproximarnos a lo que la libertad supone dentro de su obra vamos a recordar un párrafo que prácticamente viene a concluir el tercer y último volumen de su *Autobiography*¹. Haciendo evaluación de su obra, cuyo fin ve próximo, nos dice: "He vivido en pos de una ilusión, social y personal. Social, por imaginar la sociedad que se ha de crear, en la que los individuos crezcan libremente [...]"². El crecimiento libre de los individuos dentro de la sociedad es pues uno de los objetivos sociales que Russell persiguió a través de su obra político-educacional. En sus *Political Ideals* aparece el profundo sentido existencial que él da a la libertad de los

¹ Este párrafo pertenece a la posdata de su *Autobiography* que ya aparecía en *Portraits from Memory* con el título de «Reflexiones en mi octogésimo aniversario».

² Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 318.

individuos. Hablando de los influjos externos sobre el individuo advierte que "los peores de todos los influjos son aquellos que frustran o tuercen el impulso fundamental del hombre, que es lo que se muestra como conciencia en la esfera moral; tales influjos pueden causar al hombre un daño interno del que jamás se recupere.

Aquellos que se dan cuenta del daño que puede hacerse a los demás con el empleo de cualquier clase de fuerza, se sentirán plenos de respeto por la **libertad** de los otros [...]. No condenarán a aquellos que no son como ellos mismos; sabrán y sentirán que la individualidad trae consigo diferencias, y que la uniformidad significa muerte [...]. En una palabra: todas sus relaciones con otros estarán inspiradas por un profundo impulso de *reverencia*"³. En este párrafo se relacionan múltiples ideas. Algunas de ellas ya las hemos estudiado, como el impulso fundamental y la importancia de su crecimiento o el principio de individualidad en la naturaleza humana⁴. Otras son nuevas como la aceptación de la diferencia como prerrequisito de la libertad, el rechazo a la uniformidad que esto conlleva o, el principio de reverencia que, como más adelante indicaremos, a la luz de él podremos comprender mejor el auténtico sentido de la libertad en la obra de Russell.

En la unión de todos estos elementos que se interrelacionan con la libertad (desarrollo del impulso fundamental, aceptación de la diferencia, rechazo de la uniformidad, principio de reverencia) late un único problema que es el que realmente le preocupa. Nuevamente lo expone en sus *Political Ideals* al hablar de la frustración del impulso fundamental y de sus consecuencias: "El resultado es que los seres humanos dejan de ser individuos, o de conservar ese orgullo congénito que es su derecho de nacimiento; se hacen seres mecanizados, insubstanciales, idóneos para el burócrata y el sargento instructor, capaces de ser tabulados en estadísticas en las que nada falte. Este es el mal fundamental que resulta de la falta de **libertad**; y este es un mal que se intensifica continuamente a medida que la población aumenta y el mecanicismo de la organización se hace más eficiente.

³ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 16-17.

⁴ Para las conexiones entre la libertad y lo que nosotros hemos llamado el *principio de individualidad*, no deja de ser interesante la perspectiva parecida que encontramos en un «círculo filosófico» bastante diferente al que se asocia a Russell. Ver Erich Fromm, *El miedo a la libertad*, Buenos Aires, Paidós, 1968, p. 51 ss. Al tratar Fromm del proceso de individuación advierte como éste se "refuerza por el proceso de educación [...]. El niño se vuelve más libre para desarrollar y expresar su propia individualidad sin los estorbos debidos a los vínculos que la limitaban [...]. La individuación es un proceso que implica el crecimiento de la fuerza y de la integración de la personalidad individual [...]. La existencia humana y la libertad son inseparables desde un principio" (ver p. 52, 57 y 59).

En el ser humano, con tal de que no haya sido triturado por un mecanicismo económico o gubernamental existe esa individualidad, un algo distintivo sin lo que ningún hombre o mujer puede lograr nada importante, ni conservar la completa dignidad congénita en los seres humanos.

Cualquier sociedad que constriña esta cualidad, sea intencional o accidentalmente, pronto se hará tradicional y quedará exánime, sin esperanzas de progreso y su existencia no tendrá propósito. Proteger y fortalecer el impulso que hace la individualidad debería ser la finalidad más importante de todas las instituciones políticas"⁵.

Creemos que el texto citado es ciertamente valioso por la forma de conectar diferentes ideas y, sobre todo, por el análisis certero que hace del futuro de la sociedad moderna. No debemos olvidar que el texto pertenece a 1917. Ya en aquel tiempo advertía Russell de los peligros para el individuo en la sociedad moderna que nacería a raíz de la Primera Guerra Mundial y que en 1917 se estaba gestando. Varias décadas después vendrá el hombre descrito en *El miedo a la libertad* de Erich Fromm (1941), en *El hombre unidimensional* de Marcuse (1954), o más recientemente, en la *Sociedad sin hombres* referida al pensamiento de Niklas Luhmann⁶, por citar algunos ejemplos.

Decíamos que en el texto se relacionaban distintas ideas que nos interesan destacar. En primer lugar observamos la conexión existente entre la idea de «respeto a sí mismo», que ya analizamos al inicio del apartado dedicado a las finalidades de la educación, y la concepción que Russell tiene del individuo, es decir, cómo para él es fundamental que en el individuo se respete ese orgullo o dignidad congénita que a todo hombre corresponde por el hecho de ser hombre. Del principio de individualidad ya hablamos al ver su concepción de la naturaleza humana. Es importante apuntar que la frustración de esa dignidad congénita que quiebra al individuo, según Russell se produce cuando éste ve impedido su impulso de crecimiento al no encontrar la **libertad** necesaria para su desarrollo en un mundo mecanizado y burocratizado. Sin embargo, la idea que probablemente hoy nos parezca más atractiva es la que se expresa en el último párrafo, quizás por que en nuestro tiempo cobra aún mayor sentido. La falta de libertad para el desarrollo del impulso de crecimiento de los individuos lleva a la sociedad a su estancamiento, a la ausencia de progreso y de propósito para la existencia. De ahí que la protección y el fortalecimiento de este impulso sea la «finalidad más importante» de «todas las instituciones políticas». En sus *Political Ideals*, en el capítulo dedicado a la libertad individual y a la intervención estatal, concluye llamando la atención sobre este problema

⁵ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 76-77.

⁶ Ver Ignacio Izuzquiza, *La Sociedad sin Hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*, Barcelona, Anthropos, 1990.

particular de nuestras sociedades modernas: "las grandes organizaciones -nos dirá-, tanto políticas como económicas, son una de las características que distinguen al mundo moderno [...]. El problema con que se enfrenta el mundo moderno es la combinación de la iniciativa individual con el crecimiento del campo de acción y el tamaño de las organizaciones. A menos que se resuelva, los individuos quedarán más y más vacíos de vida y vigor, y se harán más y más sumisos a las condiciones que se les imponen.

Una sociedad compuesta de tales individuos no puede ser progresiva ni aportar mucho al tesoro de bienes mentales o espirituales. Solo la **libertad** personal y el estímulo para la iniciativa pueden asegurar tales bienes"⁷.

Es pues la libertad, fundamental para la existencia de un individuo «erguido», tal como pretende Russell mediante su obra político-educacional. Sin él, no es que no se dé el progreso de la sociedad, sino que éste carecería de sentido. Por ello, todas las instituciones políticas, y entre ellas la educación, deben tener presente este peligro. Es en este marco, donde adquiere pleno sentido la educación para la libertad de Bertrand Russell.

5.2. *La libertad y su medida*

A la hora de concebir la libertad en la educación parte Russell de una interesante distinción entre lo que significa dar libertad al niño y lo que supone dar al niño una preparación para la libertad⁸. Rechaza aquellas escuelas que sostienen que los niños deben ser completamente libres⁹. No cree, como

⁷ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 81-2. La cita concluye: "Aquellos que resisten a la autoridad cuando invade abusivamente la legítima esfera del individuo están llevando a cabo un servicio a la sociedad, no importa cuán poco la sociedad pueda valorarlo. Con respecto al pasado, así se reconoce universalmente; pero no es menos cierto con respecto al presente y al futuro".

⁸ Ver B.R., *John Stuart Mill*, Londres, Oxford U.P., 1955, p. 57. Más fácilmente se encontrará en *Portraits from Memory*, Londres, Allen & Unwin, 1956; ctdo. por William Hare: "Russell's contribution to philosophy of education" en *Russell*, vol. 7, n° 1, verano 1987, p. 30.

⁹ Escribiendo a H.G. Wells el 28 de mayo de 1928, le comenta sobre *Summerhill School* de A.S. Neill lo siguiente: "A.S. Neill, por ejemplo, que en muchos aspectos es una persona admirable, permite una libertad tan amplia que sus niños no adquieren el entrenamiento necesario y se van todo el tiempo al cine, cuando podrían interesarse por cosas de más valor". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 255.

En relación a su rechazo a la completa libertad de los niños ver B.R.: "Modern tendencies in Education" en *The Spectator*, vol. 146, 13 de junio de 1931, p. 927.

sostenía Rousseau, que la libertad asegure la perfección moral¹⁰. Para Russell estos principios son validos tanto para la escuela como para la sociedad. La escuela no deja de ser una antesala de la sociedad.

La libertad es para el filósofo británico una cuestión de grado¹¹. En *Sceptical Essays* nos lo dice expresamente al hablar de la libertad frente a la autoridad en la educación: "La libertad, en la educación como en otras cosas, debe ser una cuestión de grado"¹². Evidentemente, la polémica se suscita a la hora de determinar qué grado de libertad es el aconsejable.

En esta cuestión concede prioridad absoluta a lo que él denomina indistintamente «libertad mental» o «libertad espiritual», ya que este tipo de libertad es la base sobre la que se construye la individualidad del ser humano, es decir, la preservación de esta libertad es una condición necesaria para el desarrollo del principio de individualidad. La libertad «mental o espiritual» no se refiere a la libertad económica o material, tampoco a la libertad externa, más bien se centra en la libertad interior, "libertad en nuestras mentes y corazones" nos dirá¹³. En sus *Political Ideals* de 1917 ya denuncia que: "en nuestros días, la tiranía de las grandes organizaciones mecanizadas, gobernadas desde arriba por hombres que no conocen y se cuidan muy poco de las vidas de quienes dirigen, está matando la **individualidad** y la **libertad mental** y forzando a los hombres, cada vez más, a conformarse con un prototipo uniforme"¹⁴. Es obvio que este tipo de libertad está en íntima unión con la libertad de opinión, "la más importante dentro de los distintos tipos de libertad, y la única que no requiere ningún tipo de limitación"¹⁵.

Posteriormente, esta preocupación por la preservación de la libertad mental o espiritual del individuo frente a la sociedad mecanizada y burocratizada encontrará un estudio más metódico y sistemático dentro de la Escuela de Frankfurt, en obras como *El hombre unidimensional* de Marcuse¹⁶ o *El miedo a la libertad* de E.

¹⁰ Ver B.R., *In Praise of Idleness and others essay*, Nueva York, Simon & Schuster, 1972, p. 203.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Ver B.R., *Sceptical Essays*, Londres, Unwin Paperbacks, 1985, p. 140.

¹³ Ver B.R.: "Freedom in education: A protest against mechanism" *The Dial*, vol. 74, febrero 1923, p. 164.

¹⁴ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 23.

¹⁵ Ver B.R., *Sceptical Essays*, p. 149.

¹⁶ "Una ausencia -nos dirá Marcuse- de libertad cómoda, suave, razonable y democrática, señal del progreso técnico, prevalece en la civilización industrial avanzada. ¿Qué podría ser, realmente más racional que la supresión de la

Fromm. En la obra de Marcuse, varias décadas posterior a los escritos de Russell que estamos trabajando, aparecen reflejadas preocupaciones muy parecidas a las apuntadas por el filósofo británico. Al igual que él, Marcuse incide en la necesidad de salvaguardar en el individuo su libertad mental frente a los medios de comunicación que le adoctrinan: "la libertad intelectual significaría la restauración del pensamiento individual absorbido ahora por la comunicación y adoctrinamiento de masas, la abolición de la «opinión pública» junto con sus creadores"¹⁷. Marcuse, como ya viera Russell, considera como *requisito imprescindible* salvaguardar la libertad mental o espiritual de los individuos, el por qué de este requisito es evidente, Marcuse lo explica con un claro ejemplo: "la pregunta sobre cuáles son las necesidades verdaderas o falsas sólo puede ser resuelta por los mismos individuos, pero sólo en última instancia; esto es, siempre y cuando tengan la libertad para dar su propia respuesta. Mientras se les mantenga en la incapacidad de ser autónomos, mientras sean adoctrinados y manipulados (hasta en sus mismos instintos), su respuesta a esta pregunta no puede considerarse propia de ellos"¹⁸. No conviene pasar por alto la referencia que Marcuse hace de los instintos, materia a la que Russell concede un peso específico, como ya vimos extensamente en la educación del carácter. Marcuse y Russell coinciden en la importancia y en el peligro que en el presente corre algo tan valioso como la libertad interior del individuo. "La idea de «libertad interior» -dirá Marcuse- tiene aquí su realidad; designa el espacio privado en el cual el hombre puede convertirse en sí mismo y seguir siendo «él mismo». Hoy día este espacio privado ha sido invadido y cercenado por la realidad tecnológica [...]; la dimensión «interior» de la mente, en la que puede echar raíces la oposición al *statu quo*, se ve reducida paulatinamente"¹⁹.

individualidad en el proceso de mecanización de actuaciones socialmente necesarias aunque dolorosas [...]? Los derechos y libertades que fueron factores vitales en los orígenes y etapas tempranas de la sociedad industrial se debilitan en una etapa más alta de esta sociedad: están perdiendo su racionalidad y contenido tradicionales [...]. Una sociedad que parece cada día más capaz de satisfacer las necesidades de los individuos por medio de la forma en que está organizada, priva a la independencia de pensamiento, a la autonomía y al derecho de oposición política de su función crítica básica". Ver Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral, 1972, p. 31-2.

¹⁷ Herbert Marcuse, *El hombre...*, *ob. cit.*, p. 34.

¹⁸ *Ibidem*, p. 36. Algunas páginas antes, al hablar de «sociedad sin oposición», dice Marcuse: "Nos sometemos a la producción pacífica de los medios de destrucción, al perfeccionamiento del despilfarro, al hecho de estar educados para una defensa que deforma a los defensores de aquello que defienden [...]. Bajo estas circunstancias, nuestros medios de comunicación de masas tienen pocas dificultades para vender los intereses particulares como si fueran los de todos los hombres sensibles" (p. 19). Ver en la misma línea p. 38-40.

¹⁹ *Ibidem*, p. 40 y 41.

Junto a Marcuse, incluso algunos años antes que él, Erich Fromm escribe su obra *El miedo a la libertad*. También en este libro aparece como preocupación central la libertad del individuo en la actual sociedad moderna. Fromm, como Russell, comprende al individuo en sus distintas dimensiones: intelectual, emocional, sensitiva: "La tesis de este libro -nos dice Fromm en su prefacio- es la de que el hombre moderno, libertado de los lazos de la sociedad pre-individualista, no ha ganado la libertad en el sentido positivo de la realización de su ser individual, esto es, la expresión de su potencialidad intelectual, emocional y sensitiva"²⁰. El pensamiento político-educacional de Russell busca tomar conciencia y reaccionar frente al peligro de esta realidad para el individuo. Por el momento ya hemos estudiado su educación referida a la faceta intelectual y emocional. Ahora estamos analizando cómo encaja la libertad y cuál es su función dentro de la compleja red de conexiones que recorren la concepción que Bertrand Russell tiene del individuo y su educación. Pero la preocupación por la libertad interior del individuo no sólo la encontramos en las posturas liberales que sostiene Russell o en las posiciones frankfurtianas de Marcuse o Fromm. Contemporáneo a ellos y coincidiendo en la defensa, o sería más preciso decir exaltación, de esta libertad interior de los individuos tenemos, entre otros, el pensamiento de Jean-Paul Sartre. A través de su obra *El existencialismo es un humanismo* (1948) el filósofo francés sostiene que "el hombre es libre, el hombre es libertad [...]. El hombre se hace; no está todo hecho desde el principio, se hace al elegir su moral [...], no hay otro legislador que él mismo"²¹.

Volviendo a la figura de Russell en esta materia referida a la libertad interior o espiritual, no conviene olvidar la influencia de su amistad con el novelista Joseph Conrad. En su *Autobiografía* considera el comienzo de su amistad con Conrad como "un acontecimiento de importancia para mí en 1913"²². Sin embargo, al narrarnos su relación con él nos damos cuenta de la profunda huella que la figura de Conrad dejó sobre Russell. "Mis relaciones con Joseph Conrad -nos dirá- no se parecieron en nada a ninguna de las relaciones que he tenido jamás [...]. Compartíamos cierta concepción de la vida y del destino humanos que, desde el primer instante, anudó entre nosotros un lazo

²⁰ Ver Erich Fromm, *El miedo a la libertad*, Buenos Aires, Paidós, 1968, p. 24.

²¹ Ver Jean-Paul Sartre, *El existencialismo es un humanismo*, Barcelona, Edhasa, 1989, p. 26, 51 y 60.

Dentro del pensamiento francés, Camus también apunta que el hombre no es una criatura acabada, "sino una aventura de la que puede ser en parte el creador". Ver Albert Camus, *El hombre rebelde*, Madrid, Alianza, 1986, p. 157.

²² Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 301.

extremadamente fuerte"²³. El propio Russell nos habla de lo que más admiraba en el novelista de origen polaco: "Pudiera decirse que su punto de vista era la antítesis del de Rousseau: «El hombre nace aherrojado, pero puede llegar a liberarse» [...]. Lo que le interesaba era el alma humana individual"²⁴. La cuestión de la libertad del individuo frente a la sociedad moderna la podemos encontrar también en la obra de Conrad. Por ilustrarlo con un ejemplo, recordemos la descripción que hace de Kayerts y Carlier, protagonistas de su libro *Una avanzada del progreso* (1896) que se desarrolla en el centro de Africa: "Ninguno de aquellos dos seres podía ser más incapaz de una lucha semejante. La sociedad, no por razones de ternura, sino debido a sus extrañas necesidades, había cuidado de los dos hombres, prohibiéndoles todo pensamiento independiente, toda iniciativa, toda desviación de la rutina; y se lo habían prohibido bajo pena de muerte. Sólo podían seguir viviendo a condición de ser como máquinas [...], eran como dos condenados a perpetuidad que, liberados después de muchos años, no saben qué hacer con su **libertad**. No sabían hacer funcionar sus facultades porque los dos, al no tener práctica, eran incapaces de pensar por sí mismo"²⁵. La influencia de Conrad también se puede apreciar en el

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*, p. 302-3. El 23 de octubre de 1922 Conrad escribe a Russell una extensa carta, a propósito del último libro de Russell -*The problem of China* (1922)- que éste le envió: "El único remedio para los chinos -dice Conrad- y para el resto de nosotros es un cambio en los corazones, pero si miramos la historia de los últimos 2.000 años no hay motivo para esperar tal cosa". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 226.

²⁵ Ver Joseph Conrad, *Una avanzada del progreso*, Madrid, Alianza, 1993, p. 14.

An Outpost of Progress (*Una avanzada del progreso*) y *Heart of Darkness* (*El corazón de las tinieblas*) son las dos únicas narraciones de Conrad que se desarrollan en el Congo. En el prefacio a la edición de 1925 de *Tales of Unrest* (*Cuentos de inquietud*), Conrad hace referencia a *An Outpost* como «la parte más ligera del botín que saqué de Africa Central». En una carta que envió a Unwin describiendo el libro decía: «Toda la amargura de aquellos días, todo mi maravillado asombro en cuanto a todo lo que vi; toda mi indignación por la filantropía enmascarada, han estado de nuevo conmigo mientras escribía.» Si *An Outpost* representa «la parte más ligera del botín», se puede inferir que «la parte más pesada» se encuentra concentrada en las pocas páginas de *El corazón de las tinieblas*. Ver Joseph Conrad, *El corazón de las tinieblas*, Madrid, Alianza, 1993, Prólogo de Araceli García Ríos, p. 10.

En esta bella e impactante obra que describe magistralmente la aureola especial, salvaje y misteriosa que rodea a la selva y a quienes viven en ella, podemos encontrar la descripción que de la ciudad -y de la civilización- hace el capitán Marlow (Conrad) a su regreso del Congo: "Me encontré de regreso en la ciudad sepulcral donde me molestaba la vista de la gente apresurándose por las calles para sacarse un poco de dinero unos a otros, para devorar sus infames alimentos, para tragar su insalubre cerveza, para soñar sus insignificantes y estúpidos sueños. Se entrometían en mis pensamientos. Eran intrusos cuyo conocimiento de la vida era para mí una irritante pretensión, porque yo estaba seguro de que era imposible que supieran las cosas que yo sabía. Su conducta,

tema de la soledad que vimos al estudiar la educación del carácter. El 23 de octubre de 1916 escribe Russell a su amante Collete hablándole en un tono místico-existencialista sobre la razón de su vida, sobre su fuente de existencia: "Es la fuente de todo lo que pueda haber de bueno en mí. He conocido a otros que la tienen: Conrad, especialmente, pero es poco frecuente; lo aparta a uno y le produce una sensación de gran **soledad**"²⁶. Russell al describir el pensamiento de Conrad ve que "las tragedias de la soledad ocupaban gran parte de su pensamiento y sus sentimientos [...]. Las dos cosas que parecen ocupar fundamentalmente la imaginación de Conrad son la soledad y el temor a todo lo extraño"²⁷. Observamos pues que, tanto en lo que se refiere a la libertad espiritual o mental del individuo, como al tema de la soledad, la figura de Conrad ejerció una considerable influencia sobre él. Russell reconoce la luz que este escritor arrojó sobre su persona: "Supongo que Conrad está en vías de ser olvidado, pero su intensa y apasionada nobleza brilla en mi memoria como una estrella vista desde el fondo de un pozo. ¡Ojalá pudiera hacer que su luz brillase para otros como brilló para mí!"²⁸.

Retomando la libertad mental o espiritual en Russell, éste la valora como "lo más precioso de todas las cosas"²⁹, siendo además el factor clave que diferencia la **educación** del **adoctrinamiento**. William Hare afirma que la principal contribución de Bertrand Russell a la filosofía de la educación es su "distinción fundamental entre educación y adoctrinamiento"³⁰. El respeto por la libertad mental o espiritual del alumno es requisito indispensable para el desarrollo de su impulso de crecimiento, de su propia individualidad. Si se da este respeto, que constituye la base del principio de *reverencia*, estamos ante un proceso de educación. La ausencia de este respeto nos indicará que nos hallamos ante un proceso de adoctrinamiento³¹ en el que el

que era simplemente la conducta de individuos vulgares ocupándose de sus negocios con la certeza de una perfecta seguridad, era ofensiva para mí, como ultrajantes ostentaciones de insensatez ante un peligro que es incapaz de comprender. No tenía ningún deseo especial de ilustrarles, pero me resultaba bastante difícil contenerme y no reírme en sus caras, tan llenas de estúpida importancia". *Ibídem*, p. 119-20.

²⁶ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 104.

²⁷ *Ibídem*, vol. I, p. 303.

²⁸ *Ibídem*, p. 305.

²⁹ Ver B.R.: "Freedom in education: A protest against mechanism" en *The Dial*, vol. 74, febrero 1923, p. 164.

³⁰ Ver William Hare: "Russell's contribution to philosophy of education" en *Russell*, vol. 7, n° 1, verano 1987, p. 28.

³¹ Russell, al referirse a su educación en Cambridge, nos dice en *My*

adoctrinado -no educando- no se concebirá como un fin en sí mismo, sino como un instrumento al servicio, normalmente del Estado o de la nación, como ocurre en la educación nacionalista.

El problema de fondo que denuncia Russell es que poco a poco, lentamente, el Estado va ganando terreno a la libertad y a la iniciativa individual. No se refiere a cuestiones económicas o materiales donde sin duda estaría más próximo a las posturas socialista que a las liberales, sino que se centra en la salvaguardia del individuo en una sociedad donde éste se va progresivamente diluyendo.

El siglo XX, y sobre todo, la Primera Guerra Mundial, vinieron a truncar el optimismo victoriano en el que creció Bertrand Russell. "Cuando era joven -nos dirá-, el optimismo victoriano se daba por sentado. Me enseñaron que la libertad y la prosperidad se extenderían paulatinamente por el mundo de acuerdo con un proceso ordenado"³². En 1962 escribe en relación con los cambios producidos a raíz de la Primera Guerra Mundial: "la libertad tal como existía antes de 1914 es ahora un recuerdo tan vago como los miriñaques"³³.

El crecimiento del Estado burocrático y de su poder a lo largo del siglo XX ha reducido de forma peligrosa la libertad y la iniciativa del individuo que cada vez se siente más impotente frente a una realidad impuesta en la que apenas puede influir. Frente a esta situación, el pensamiento político-educacional de Bertrand Russell busca combinar "el grado de iniciativa individual necesario para el progreso con el grado de cohesión social indispensable para sobrevivir"³⁴.

Por ahora nos centraremos en cómo pretende Russell desarrollar, mediante la educación, ese «grado de iniciativa individual necesario para el progreso». En el capítulo segundo de *Education and the Social Order* trata de las relaciones entre la libertad individual y la educación. Busca dar a la libertad

Philosophical Development: "En Cambridge fui adoctrinado con las filosofías de Kant y Hegel". Ver B.R., *La evolución de mi pensamiento filosófico*, Madrid, Alianza, 1982, p. 10.

³² Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 316.

En este sentido Pirenne nos recuerda: "En el siglo XIX, llegó a creerse en la perennidad del progreso, habiéndose imaginado entonces los hombres que ya no volverían a verse las matanzas de poblaciones vencidas, el exterminio de una raza por otra sin más motivo que un odio étnico [...]. De las horas que estamos viviendo debemos deducir que el progreso no es, ni mucho menos, continuo, y que la civilización es bastante frágil". Ver Jacques Pirenne, *Historia Universal*, vol. I, Barcelona, Leo, 1953, p. X.

³³ Ver B.R.: "Los pros y los contras de llegar a los noventa" en *The Observer*, 13 de mayo de 1962, ctdo. en su *Autobiografía*, vol. III, p. 185.

³⁴ Ver B.R., *Autoridad e individuo*, p. 9.

individual su medida adecuada dentro de la educación: "en este capítulo me propongo analizar lo que tiene de favorable para pasar después a examinar sus limitaciones"³⁵. Dentro de las ventajas de la libertad en la educación señala la originalidad y el interés intelectual que la libertad posibilita, junto con la relevancia que la espontaneidad y la iniciativa tienen en lo que hace referencia a la curiosidad intelectual y a la creación artística³⁶. Esto nos muestra la relación existente entre la educación para la libertad, que ahora vemos, con la educación en el conocimiento que anteriormente estudiamos³⁷.

En *In Praise of Idleness* nos habla también de las ventajas de la libertad en la educación pero, curiosamente, el enfoque no parte del valor de la libertad en sí mismo, sino de la libertad como evitación de la autoridad y sus efectos perjudiciales: "Los argumentos en favor de un alto grado de libertad en la educación no se derivan de la natural bondad del hombre, sino de los efectos de la autoridad, tanto sobre los que la sufren como sobre los que la ejercen. Los que están sujetos a la autoridad se hacen sumisos o rebeldes, y ambas actitudes tienen sus desventajas. Los sumisos pierden iniciativa, tanto de pensamiento como de acción [...]. Los rebeldes, por otra parte, aunque pueden ser necesarios, difícilmente pueden ser justos con lo existente. Por otra parte, hay muchas maneras de rebelarse y sólo un reducido número de ellas es sabio. Galileo fue un rebelde y un sabio"³⁸. Esta preocupación por los efectos negativos que el exceso de autoridad o disciplina infringe al carácter lo podemos encontrar una vez más en Locke: "si el espíritu del niño se halla demasiado humillado y servil, si sus facultades se hallan demasiado abatidas y enervadas por el exceso de una disciplina demasiado rigurosa, pierden todo su vigor, toda su actividad, y caen en un estado peor que el precedente. En efecto, los jóvenes aturdidos que tienen viveza de espíritu, pueden, a veces, reformarse y hacerse hombres

³⁵ Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 22.

³⁶ *Ibidem*, p. 23.

³⁷ En concreto, los apartados 1 y 2 dedicados a *La curiosidad como condición preliminar* y a *La obligatoriedad en el conocimiento*.

³⁸ Ver B.R., *In Praise of Idleness, and other essays*, Nueva York, Simon & Schuster, 1972, p. 204-5.

Respecto al hombre rebelde y a la rebelión, a colación de lo indicado por Russell de las distintas formas de rebelarse y que tan sólo un reducido número de ellas es sabio, podemos recordar a Albert Camus cuando señala que: "para ser, el hombre debe sublevarse, pero su rebelión debe respetar el límite que ella descubre en sí misma, allí donde los hombres, al unirse, comienzan a ser. El pensamiento rebelde no puede, por lo tanto, prescindir de la memoria: es una tensión perpetua. Al seguirlo en sus obras y sus actos tendremos que decir siempre si permanece fiel a su nobleza primaria o si, por cansancio y locura, la olvida, al contrario, en una embriaguez de tiranía o de servidumbre". Ver Albert Camus, *El hombre rebelde*, Madrid, Alianza, 1986, p. 30.

capaces y aun grandes hombres; pero los espíritus abatidos, tímidos y sumisos, los espíritus bajos y débiles, no pueden sino difícilmente enderezarse, y es raro que alcancen algo [...]. En fin, una disciplina servil forma caracteres serviles"³⁹.

En cuanto a los límites de la libertad, la exposición que hace en *Education and the Social Order* se centra excesivamente en cuestiones de pedagogía infantil, de menor interés para este trabajo. Nos habla -como límites de la libertad-, de la importancia de la higiene para los niños, la necesidad de la puntualidad para la convivencia social, etc⁴⁰.

Mayor interés tiene el capítulo que en *In Praise of Idleness* dedica a las relaciones entre la educación y la disciplina donde, nuevamente, se plantea el problema de la libertad y su medida.

5.2.1. *Disciplina interna y disciplina externa*

La exigencia de disciplina también se puede entender como un límite a la libertad. La disciplina y la libertad se limitan mutuamente. Russell desconfía tanto de la disciplina rígida como de la libertad absoluta⁴¹. Al igual que hemos apuntado que la libertad es una cuestión de grado, que tiene sus ventajas y sus límites, además de una necesaria base moral que posibilite la convivencia; la disciplina es también una cuestión de grado, con sus ventajas y límites.

Russell aboga por la disciplina cuando ésta no viene impuesta desde fuera, desde el exterior, sino que nace del interior. Es partidario pues de una disciplina voluntaria o *autodisciplina*. Es en este sentido en el que considera valiosa y necesaria la disciplina como elemento constitutivo de la fuerza de voluntad. En *Education and the Social Order* así nos lo expone: "la fuerza de voluntad requiere una sutil combinación de libertad y disciplina, y es destruida por un exceso de una u otra"⁴². En defensa de la necesaria distinción entre la disciplina externa e interna nos dice más adelante: "en una atmósfera donde toda disciplina se considera mala, a los jóvenes no se les ocurre pensar que la sumisión voluntaria es esencial para casi todo tipo de progreso"⁴³.

³⁹ Ver John Locke, *Pensamientos sobre...*, ob. cit., p. 76 y 78.

⁴⁰ Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 24-27.

⁴¹ *Ibidem*, p. 27.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Ibidem*, p. 28.

No comparte Russell los excesos de la psicología moderna que, como reacción frente a la excesiva disciplina de la educación tradicional, pasa de un extremo a otro, de la disciplina total a la práctica ausencia de disciplina. Como es frecuente en su pensamiento, se aleja de los extremos buscando la adecuada medida que concierne a la disciplina. Esta medida la encuentra en un mínimo necesario de autodisciplina o autocontrol. En un artículo titulado *Impulso versus autocontrol* sostiene, frente a la corriente de la psicología moderna que -según Russell- defiende que "nosotros debemos consentir siempre nuestros impulsos a pesar de lo antisociales que ellos puedan ser", lo siguiente: "ninguno de nosotros puede esperar conducirse decentemente sin autocontrol"⁴⁴.

Es pues la autodisciplina o el autocontrol lo que persigue cuando nos habla del "necesario elemento de disciplina en la educación", ya que "la disciplina es mejor cuando surge de un impulso interior"⁴⁵. Juzgamos que la exposición más precisa sobre su interpretación de la disciplina la encontramos en *Principles of Social Reconstruction*. La cita refleja con fidelidad la diferente consideración de Russell respecto de la disciplina externa y de la disciplina interna. "La disciplina -nos dirá-, tal como existe en las escuelas, es en gran parte un mal. Hay un tipo de disciplina que es necesario para casi todas las realizaciones y que quizá, no está suficientemente valorado por los que rechazan la disciplina puramente externa de los métodos tradicionales. La clase de disciplina deseable es la que procede del interior [...]. Esta clase de disciplina es muy necesaria, pero sólo puede darse a partir de fuertes deseos encaminados a fines no asequibles inmediatamente, y sólo puede producirse por la **educación**, si esa educación alimenta esos deseos [...]. Esta disciplina emana de la propia voluntad de uno mismo, no de una autoridad exterior"⁴⁶. En sus *Principles of Social Reconstruction* distingue entre tres tipos de disciplinas. Un primer tipo sería el de la educación elemental tradicional. La disciplina viene impuesta desde fuera y exige la obediencia pasiva. Evidentemente Russell rechaza este tipo de disciplina exterior como anteriormente hemos apuntado. En segundo lugar señala una disciplina moral que él sitúa en la madurez, es decir, cuando las personas tiene capacidad de autodirigirse (*self-direction*). Por último, estaría la disciplina puramente mental que se daba en la educación superior tradicional⁴⁷. Aunque Russell la llama disciplina mental, en el fondo está refiriéndose a la capacidad

⁴⁴ Ver B.R.: "Impulse versus self-control" en New York American, 21 de diciembre de 1933, p. 19 y 20.

⁴⁵ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 186.

⁴⁶ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 110.

⁴⁷ Ver Francisco Giner de los Ríos, *Escritos sobre la universidad española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, p. 88.

de concentración mental sobre un trabajo determinado abstrayéndose de cualquier cosa que no este relacionada con dicho trabajo⁴⁸.

En el fondo de la distinción entre la disciplina externa y la disciplina interna de Russell late el problema del control impuesto desde el exterior o el control nacido del interior o *self-control*⁴⁹. Obviamente la disciplina interna conlleva o está estrechamente unida a la consideración de una disciplina moral como límite al uso de la libertad del individuo. Como ya hemos visto, Russell es partidario de una disciplina moral o interna propia de la madurez⁵⁰, rechazando la disciplina impuesta por el exterior. Los antecedentes de esta perspectiva se pueden encontrar en las concepciones que en el Renacimiento se dieron sobre la libertad, el individuo y la moral. No debemos olvidar que la libertad que a Russell preocupa es la del individuo, la libertad individual. También en la materia de la disciplina es el individuo quien principalmente le interesa. El individuo, su libertad constitutiva y la necesaria moral que regula el uso de esa libertad (no como imposición externa, sino como disciplina interna) son tres ideas que en el Renacimiento tendrán especial importancia. "El nuevo concepto renacentista del hombre repara en el hombre concreto, se desprende de la proyección universalista de las concepciones teleológicas y repara en el **individuo** [...]. El individuo es un ser libre, capaz de elegir individualmente su destino [...]. Por eso, no se puede decir que el hombre sea bueno por naturaleza, como tampoco se puede decir que sea malo [...]. El hombre es una obra abierta, un ser que puede ser modelado a través de la **educación** [...]. El hecho de que el ser humano sea concebido como un ser enteramente libre, no excluye su responsabilidad moral. Todo lo contrario. El individuo no puede abandonar o renunciar al compromiso moral de su perfeccionamiento [...]. Esta es una cuestión clave, presente desde los mismos orígenes de esta concepción"⁵¹. En el

⁴⁸ Para los tres tipos de disciplinas: externa, moral y mental ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 111-12.

⁴⁹ A este respecto apunta Giner después de disertar sobre la disciplina académica: "Todo lo anterior viene a parar a una conclusión, desconsoladora, probablemente, para muchos: que para la disciplina no sirven reglamentos ni hay recetas. Ni siquiera puede decirse que depende, tanto de un sentimiento del deber, a que el hombre de honor sujeta su vida, como de aquella disposición del espíritu que halla en su obra un atractivo, un interés, que le mueve a ponerse por entero en ella sin sentir el esfuerzo, o, si acaso, sintiéndolo como un nuevo placer". Ver Francisco Giner de los Ríos, *Escritos...*, ob. cit., p. 107-8.

⁵⁰ Entendiéndose por madurez, el "buen juicio o prudencia con que el hombre se gobierna". Ver *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española, vigésima edición, 1984, p. 855.

⁵¹ Manuel Calvo García, *La teoría de las pasiones y el dominio del hombre*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, Prensa Universitaria, 1989, p. 50, 51 y 53.

Es interesante llamar la atención sobre las semejanzas existentes entre la concepción de la naturaleza humana que acabamos de citar con la concepción de la

Renacimiento la interpretación del individuo y su libertad se encuentra estrechamente unida a la idea de la moral que debe guiar al individuo en su libre actuar. Pero también en el Renacimiento se planteará la disyuntiva de la disciplina interna o externa que ahora estamos estudiando en Russell. El pensamiento de Giannozzo Manetti, Marsilio Ficino, Pico della Mirandola o Juan Luis Vives se inclinará más por el rechazo de los controles externos al individuo, centrando sus esfuerzos en la formación del individuo a través de la educación. Por el contrario, Hobbes se decantará más por el desarrollo de una autoridad externa que imponga al individuo desde fuera su disciplina⁵².

Dejando a un lado los paralelismos entre las concepciones renacentistas sobre la libertad, la educación, la moral y el individuo, y la concepción de la disciplina en la obra de Russell, hallamos nuevamente en la figura de Conrad un punto de referencia para la interpretación favorable que Russell tiene de la disciplina interna, interpretación que dista igualmente de los extremos que representan, por un lado, las nociones roussonianas que rechazan la disciplina; por otro, las concepciones totalitarias que conciben la disciplina como imposición externa sobre el individuo. En su *Autobiografía* nos describe Russell la postura de Conrad respecto a este tema: "El punto de vista de Conrad estaba lejos de ser moderno. En el mundo moderno, hay dos filosofías: la que nace de Rousseau y aparta la disciplina por innecesaria, y la que halla su expresión más plena en el totalitarismo, que piensa en la disciplina como esencialmente impuesta desde fuera. Conrad se adhería a la tradición más antigua, según la cual la disciplina debe proceder de dentro. Despreciaba la indisciplina y detestaba la disciplina meramente externa. Vi que coincidía plenamente con él en todo esto"⁵³. Respecto de la autodisciplina (*self-*

naturaleza humana que analizamos en Russell en el apartado correspondiente.

⁵² *Ibidem*, p. 51-58.

⁵³ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. I, p. 304. La cuestión del auto-control también se desliza en las obras de Conrad. En una de las más conocidas *Heart of Darkness* (*El corazón de las tinieblas*), es precisamente el auto-control lo que marca las diferencias entre Marlow y Kurtz, los dos personajes principales de la novela. Ver Joseph Conrad, *El corazón de las tinieblas*, Madrid, Alianza, 1993, p. 11. MacWhirr, el capitán que gobierna el vapor *Nan-shan* a través de un tifón por los mares de China, es también un buen ejemplo de autocontrol, ver Joseph Conrad, *Tifón*, Barcelona, Euroliber, 1991.

Ortega relaciona la autodisciplina con el hombre excelente, noble, mientras el hombre-masa se caracteriza por su falta de autodisciplina o autoexigencia: "Recuérdese que al comienzo distinguíamos al hombre excelente del hombre vulgar diciendo que aquél es el que se exige mucho a sí mismo, y éste, el que no se exige nada, sino que se contenta con lo que es, y está encantado consigo. [...] La nobleza se define por la exigencia [...], esto es la vida como disciplina -la vida noble. *Noblesse oblige*". Ver José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986, p. 105. Esta cita se podría muy bien conectar con otra que hace algunas páginas antes en cursiva: *Lo*

discipline) y sus conexiones con la libertad se manifiesta también de forma parecida Freud en *Civilization and Its Discontents*⁵⁴.

Esta cuestión de la interpretación adecuada de la disciplina y, por lo tanto, de la libertad, era para Russell un tema de vital importancia en lo que a educación se refiere. Tanto es así que fue la preocupación por esta cuestión lo que, principalmente, llevó a Russell y a Dora -su segunda esposa- a crear su propia escuela para la educación de sus hijos John y Kate. "Buscábamos una combinación especial -nos dirá Russell-: de una lado, nos disgustaba la gazmoñería, la instrucción religiosa y las muchas restricciones a la libertad que se dan por supuestas en las escuelas tradicionales; de otro, no estábamos de acuerdo con la mayor parte de los educadores «modernos», que no daban importancia a la instrucción escolástica y defendían la teoría de prescindir totalmente de la disciplina"⁵⁵. La búsqueda del punto medio, el arte de combinar los opuestos, de dar a cada cosa su medida más adecuada es, una vez más, su procedimiento. A través de él, rechaza lo que cree perjudicial tanto de la educación tradicional como de la educación moderna, adoptando lo que de ambas considera beneficioso⁵⁶.

Para concluir este epígrafe dedicado a la disciplina como límite de la libertad, nos queda por estudiar la parte que en *On Education* dedica a esta cuestión. Si antes hacíamos mención de la influencia de Conrad sobre Russell en lo que se refiere a disciplina, en *On Education* nos habla el propio Russell de la sabiduría del método Montessori en relación con esta materia: "Siempre había entendido que la señora Montessori suprimía la disciplina, y yo deseaba saber cómo ella manejaba una habitación llena de chicos. Al leer la explicación de sus propios métodos, encontré que la disciplina todavía ocupaba un lugar importante en ellos, y que no había intención de suprimirla. Cuando envié a mí hijo de tres años a una escuela matinal Montessori, descubrí que inmediatamente se hizo más disciplinado [...]. Pero él no experimentaba sentimiento alguno de **obligación externa**"⁵⁷. Para Russell "la idea fundamental es simple: la verdadera disciplina consiste, no en obligaciones externas, sino en hábitos

característico del momento es que el alma vulgar, sabiéndose vulgar, tiene el denuedo de afirmar el derecho de la vulgaridad y lo impone dondequiera" (p. 71).

⁵⁴ Ver S. Freud, *Civilization and Its Discontents*, Londres, Hogarth Press, 1972, p. 17; ctdo. por David B. Harley, *Russell School: Beacon Hill and the Constructive Uses of Freedom*, PH.D., Universidad de Toronto, 1980, p. 282-83.

⁵⁵ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 213-14.

⁵⁶ *Supra*, capítulo 3, epígrafe 5 dedicado al conocimiento útil-conocimiento inútil.

⁵⁷ Ver B.R., *On Education*, p. 25.

cerebrales que conducen espontáneamente a actividades deseables más que indeseables. Lo que es asombroso es el gran éxito al encontrar métodos técnicos para dar cuerpo a esta idea en la educación. Por ello, la señora Montessori merece el más alto elogio"⁵⁸.

Junto a Conrad y Montessori debiéramos señalar a otro educador próximo al círculo de Russell. A.N. Whitehead también abogaba -como Russell- por "la importancia crucial de la autodisciplina y su interdependencia en la noción de la libertad y sus límites"⁵⁹.

Analizado el papel de la disciplina dentro de este apartado dedicado al estudio de la libertad y su medida, puede resultar interesante (sobre todo como muestra de esa cualidad de combinar los opuestos, buscando el punto medio -no en el sentido geométrico sino en el sentido de medida adecuada) señalar algunas ideas sobre la concepción que tiene Russell de la anarquía.

5.2.2. *La anarquía o ausencia de disciplina*⁶⁰

Como en la mayor parte de las cuestiones que hemos estudiado, pretende Russell apuntar las ventajas y desventajas del tema que se esté analizando, en este caso, el de la anarquía. Si por anarquía se entiende ausencia de orden, de ley o de gobierno, Russell se muestra contrario a ella: "la ley consiste esencialmente en un conjunto de reglas que regulan el uso de la fuerza por el Estado, junto a una prohibición del uso de la fuerza por el individuo o por los grupos excepto en

⁵⁸ *Ibídem*, p. 26.

⁵⁹ Ver Howard Woodhouse: "The concept of Growth in Bertrand Russell's Educational Thought" en The Journal of Educational Thought, vol. 17. n° 1, abril, 1983, p. 18.

⁶⁰ Posiblemente el ejemplo que mejor muestra en España las conexiones entre el anarquismo y la educación, es la vida, obra y muerte del barcelonés Francisco Ferrer y Guardia y su principal creación: la Escuela Moderna que el 8 de septiembre de 1901 ve la luz. En 1905 la Escuela Moderna tiene 147 sucursales en la provincia de Barcelona. Más tarde se abren escuelas en Madrid, Sevilla, Málaga, Granada, Córdoba, Palma de Mallorca y Valencia. También tiene una considerable acogida internacional como demuestran las escuelas de Portugal, Sao Paulo, Lausana, Amsterdam y otras ciudades europeas. El 13 de octubre de 1909 es fusilado Ferrer en Montjuich, bajo el gobierno de Maura, como principal responsable de los sucesos de la Semana Trágica. Sus últimas palabras fueron: "Apuntad bien, amigos. ¡Soy inocente! ¡Viva la Escuela Moderna!". Para un análisis sobre la vida y obra de Ferrer, ver Jordi de Cambra Bassols, *Anarquismo y positivismo: El caso Ferrer*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1981.

ciertas circunstancias concretas, como puede ser la defensa personal. En ausencia de la ley se da la anarquía, que trae consigo el uso de la pura fuerza por los individuos fuertes, y aunque las leyes pueden ser malas, rara vez son tan malas que resulten peor que la anarquía. Por tanto, es racional tener un sentimiento de respeto hacia la ley"⁶¹. En *Authority and the Individual* reconoce de igual forma la necesidad del respeto por la ley para la subsistencia de la sociedad, sin embargo, como casi siempre, señala sus límites: "el respeto por la ley es una condición indispensable para la existencia de cualquier orden social tolerable. Cuando un hombre considera injusta una ley determinada, tiene el derecho, y a veces el deber, de hacer lo posible por que se cambie, pero sólo en casos muy raros tendrá justificación para violarla. No niego que hay situaciones en que es un deber violar la ley; es un deber cuando un hombre esté profundamente convencido de que obedecer sería un pecado. En este caso se encuentran los que se niegan a ir a la guerra por razones de conciencia"⁶².

La necesidad de la ley, y los peligros que se derivan de la anarquía y los excesos de libertad, los aprecia Russell especialmente en el ámbito de las relaciones internacionales. En sus *Political Ideals* nos advierte de la "urgente necesidad de poner ley y orden para sustituir la anarquía en las relaciones internacionales. Actualmente, cada Estado soberano tiene **completa libertad individual**, sujeta solo a la sanción de la guerra. Esta libertad individual habrá de ser restringida con respecto a las relaciones exteriores si alguna vez han de cesar las guerras"⁶³. Ya apuntamos que Russell no defiende la libertad absoluta, sin restricciones. En este sentido, y en tanto que la "libertad no restringida implica anarquía"⁶⁴, rechaza la anarquía. En lo que se refiere pues a la organización de la sociedad, el filósofo británico no es partidario de la defensa de la anarquía. Además, para Russell, el "grado mayor de

⁶¹ Ver B.R., *Sociedad humana: ética y política*, p. 36. En sentido similar, Hayek señala que "sólo un mínimo de coacción nos garantiza contra una coacción total". Ver F.A. Hayek, *Los fundamentos de la libertad*, Valencia, 1961, vol. I, p. 77.

⁶² Ver B.R., *Autoridad e individuo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1967, p. 108-9

⁶³ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 65.

Algunas páginas más adelante nos expresa la necesidad de una autoridad internacional o gobierno internacional, idea que ya hemos estudiado anteriormente en distintas partes del trabajo: "Dentro de una nación, esta autoridad pública será, naturalmente, el Estado; en las relaciones entre naciones debería haber algún Parlamento internacional si ha de cesar la actual anarquía"(p. 80); ver también p. 88 y 90, donde se aboga por la necesidad de un gobierno internacional, de una ley internacional que acabe con la actual anarquía de las relaciones internacionales.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 78.

libertad no queda asegurado por la anarquía"⁶⁵, de ello se deduce la necesidad de un gobierno para la existencia de la libertad⁶⁶: "la reconciliación de la libertad con el Gobierno es un problema difícil, pero que ha de afrontar cualquier teoría política"⁶⁷.

Un año después de concluir sus *Political Ideals* escribe *Roads to Freedom* (1918). En este libro examina "sucintamente la formación y el alcance de aquellas doctrinas de antes de la guerra que tenían como fin una fundamental transformación económica"⁶⁸. En concreto se centra en el estudio del socialismo, del anarquismo y del sindicalismo. Aunque en esta obra no oculta sus simpatías hacia el anarquismo -a nivel nacional, no internacional-, tres décadas después, en 1948, se muestra más escéptico respecto de las posibilidades del anarquismo, en particular, y del futuro del mundo, en general: "si tuviera que escribir hoy, mostraría simpatías mucho menores hacia el anarquismo [...], ¿a dónde irían a parar los hombres si no existiese un fuerte control sobre sus impulsos tiránicos? Todavía pareció posible en el transcurso de la primera guerra mundial la esperanza -en realidad, la mayoría de las personas esperaban- que, una vez hecha la paz, se crearía un mundo mejor que el anterior a 1914. Pocos eran los que conservaban esta esperanza durante la segunda guerra mundial, y apenas si hubo alguno que la conservase después que terminó la lucha. Optimista es en la actualidad el hombre que juzga posible que el mundo no se eche a perder aún más"⁶⁹.

⁶⁵ *Ibídem*, p. 24.

⁶⁶ En *Roads to Freedom* nos dirá: "Si las acciones de todos quedasen completamente libres del control de una autoridad externa, nosotros no habríamos logrado un mundo en el cual todos fuésemos libres. Los fuertes oprimirían a los débiles, la mayoría oprimiría a la minoría, o los amantes de la violencia oprimirían a la gente pacífica". Ver B.R., *Los caminos de la libertad*, Barcelona, Orbis, 1982, p. 130.

En este sentido Rousseau apuntaba: "Este paso del estado de naturaleza al estado civil produce en el hombre un cambio muy notable [...], hay que distinguir bien la libertad natural que no tiene por límites más que las fuerzas del individuo, de la libertad civil, que está limitada por la voluntad general". Ver Jean-Jacques Rousseau, *Del contrato social...*, Madrid, Alianza, 1988, p. 26-27. No deja Rousseau de seguir la línea ya marcada por Locke: "abandonar esa condición natural suya que, por muy libre que sea, está plagada de sobresaltos y de continuos peligros. Tienen razones suficientes para procurar salir de la misma y entrar voluntariamente en sociedad con otros hombres que se encuentran ya unidos, o que tienen el propósito de unirse para la mutua salvaguardia de sus vidas, libertades y tierras". Ver John Locke, *Ensayo sobre el Gobierno civil*, Madrid, Aguilar, 1990, p. 156.

⁶⁷ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 24.

⁶⁸ Ver B.R., *Los caminos de la libertad...*, *ob. cit.*, p. 5.

⁶⁹ *Ibídem*, p. 10.

Dentro de la valoración positiva que le merece a Russell el anarquismo, señala el que sea un movimiento popular -junto con el socialismo- que "tienen por ideal tender hacia un mundo mejor"⁷⁰, un interés "por una distribución más justa de las riquezas del mundo"⁷¹. Pero si bien, en estos dos objetivos, coinciden socialismo y anarquismo, no es así respecto a su visión del Estado y su poder. Es en este punto donde Russell estaría más cerca, sólo más cerca, del anarquismo que del socialismo de Estado pues, aunque rechaza el excesivo poder del Estado frente al individuo, reconoce la necesidad de su existencia y no es partidario de su abolición. Pero frente al crecimiento desmedido del poder del Estado en los países socialistas manifestará con toda rotundidad: "¡Mil veces mejor el mundo actual, con todos sus horrores, que un mundo socialista burocrático momificado! ¡Mejor el anarquismo, con todos sus peligros, que el socialismo de Estado, que sujeta al reglamento lo que tiene que ser espontáneo y libre para que tenga algún valor!"⁷². En el fondo, aparece nuevamente ese temor de Russell ante la invasión progresiva del poder estatal -de la burocracia mecanizada- sobre aspectos y terrenos de la vida humana en donde para él es imprescindible respetar la libertad individual. Es en este terreno en el que ve con simpatía el anarquismo: "el arte surge del lado salvaje y anárquico de la naturaleza humana; entre el artista y el burócrata tendrá siempre que haber un antagonismo hondo"⁷³. Pero no sólo se reduce Russell al campo del arte, también contempla el de la ciencia y, en general, el de las relaciones humanas, en las que el mecanicismo burocrático estatal no debe tener sitio: "Es en las cosas que los políticos generalmente desconocen -la ciencia, el arte, las relaciones humanas y la alegría de vivir- donde el anarquismo es más fuerte"⁷⁴.

Para concluir este epígrafe, nos resta indicar que Russell y Conrad también coinciden en sus simpatías por el anarquismo. En 1907 escribe el novelista de origen polaco *The Secret Agent*⁷⁵. Una parte de la obra, "El inspector y el Profesor", es incluido por Irving Louis Horowitz en la sección segunda de su libro *Los anarquistas* (1/La Teoría) titulada: "El anarquismo como estilo

⁷⁰ *Ibidem*, p. 17.

⁷¹ *Ibidem*, p. 111.

⁷² *Ibidem*, p. 186-87.

⁷³ *Ibidem*, p. 186. En *Political Ideals* nos recuerda que: "la sociedad no puede existir sin ley y orden, y no puede avanzar sin la iniciativa de vigorosos innovadores. Pero la ley y el orden siempre son hostiles a las innovaciones, y los innovadores son casi siempre, en cierta medida, anarquistas". Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 63.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 219.

⁷⁵ Obra que Conrad dedica a su amigo H.G. Wells.

de vida". Junto a *El Agente Secreto* de Conrad, selecciona Horowitz *El hombre rebelde* de Albert Camus y *El hombre del subsuelo* de Dostoyevsky, entre otras obras escogidas. En su *Agente Secreto* muestra Conrad a un profesor anarquista que se concebía a sí mismo como "un agente moral"⁷⁶.

Analizada la visión que de la anarquía tenía Russell, pasamos a estudiar un principio de gran importancia para comprender en toda su amplitud, la concepción que asumió de la libertad y, en concreto, de la educación para la libertad.

5.2.3. *El principio de reverencia*

Dentro del pensamiento político-educacional de Bertrand Russell, y principalmente en las cuestiones relacionadas con la libertad y su restricción, tiene principal trascendencia lo que él mismo denomina *principio de reverencia*.

No considera Russell deseable que el niño o el individuo, por evitar los vicios del esclavo -ausencia de libertad y sumisión a una rígida disciplina-, adquieran los vicios del aristócrata al creer que su libertad es total sin tener en cuenta la de los demás⁷⁷. En este sentido el filósofo británico es bastante claro al señalar la consideración hacia los demás como un límite a nuestra libertad y como un elemento imprescindible para nuestra convivencia humana: "la consideración hacia los demás, no sólo en los asuntos importantes sino también en las pequeñas cosas de cada día, es un elemento esencial de civilización sin el cual, la vida social sería intolerable"⁷⁸. Es éste un límite que la educación para la libertad debe tener en cuenta pues: "la consideración hacia los demás no surge espontáneamente [...], sino que ha de ser enseñada"⁷⁹. En último término plantea lo que, según nuestra opinión, es la cuestión clave a resolver en este punto que estamos tratando. En su libro lo expresa del siguiente modo: "no creo que los educadores hayan resuelto aún el problema de combinar las formas deseables de libertad con el mínimo

⁷⁶ Ver I.L. Horowitz, *Los anarquistas. 1/La Teoría*, Madrid, Alianza, 1990, p. 233. El profesor es vigilado por un policía, en concreto, por el inspector en jefe Heat, en quien el profesor "contemplaba todas las fuerzas a las que desafiaba: la fuerza de la ley, de la propiedad, de la opresión y de la injusticia" (p. 235).

⁷⁷ Ver B.R., *In Praise of Idleness and other essays*, Nueva York, Simon and Schuster, 1972, p. 206.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 206-7.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 208.

necesario de educación moral"⁸⁰. Ciertamente Russell no puede ser más escueto, claro y conciso. La libertad es deseable pero es **necesaria** una educación moral que posibilite la convivencia en libertad. La base de esa educación moral para la libertad la construirá Russell sobre el principio de reverencia.

Del principio de reverencia nos habla por primera vez en sus *Principles of Social Reconstruction*. Este principio va dirigido principalmente a todo aquel que es educador y que, en determinadas circunstancias, se ve a veces obligado a hacer uso de un mínimo necesario de autoridad: "la autoridad en educación es en alguna medida inevitable, y los que educan tienen que encontrar un medio de ejercer la autoridad en concordancia con el *espíritu* de libertad. Donde la autoridad es inevitable, lo que se necesita es *reverencia*"⁸¹.

Para Russell, el principio de reverencia es un principio constitutivo de la figura del educador. Si en el educador falta el respeto por este principio, simplemente, no estaremos ante un educador. Estaremos ante un adoctrinador, un manipulador u otra figura que nada tiene que ver con la esencia y la función del educador. De aquí la importancia que este principio tiene a la hora de diferenciar quien es o no es para Russell un educador. "Un hombre -nos dirá- que ha de educar realmente bien y ha de hacer que los jóvenes crezcan y se desarrollen en la plenitud de su estructura debe estar lleno, en todo y por todo, del espíritu de reverencia"⁸². Es en este punto donde se vuelve apreciar con claridad que la educación en Russell no se reduce sólo a la transmisión de conocimientos, sino que lo que se transmite (conocimientos, actitudes, emociones, pasiones, etc) debe hacerse con un espíritu de reverencia hacia el que aprende.

En principio pudiéramos entender por reverencia el respeto que el educador siente frente al crecimiento y al desarrollo personal de cada joven. Sin embargo, atendiendo a las palabras de Russell comprendemos que la reverencia es, además de eso, algo más: "el hombre que tiene reverencia no creará que es su deber "moldear" a la juventud. Siente en todo lo que vive, pero especialmente en los seres humanos, y por encima de todo en los niños, algo sagrado, indefinible, ilimitado, algo individual y extrañamente precioso, el principio progresivo de vida, un fragmento incorporado de la lucha silenciosa del mundo. En presencia de un niño siente una humildad inexplicable -una humildad que no es fácilmente defendible sobre una base racional y, en cierta manera, más próxima a la sabiduría que la fácil confianza en sí mismos de muchos padres y maestros"⁸³.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 102.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ *Ibidem*, p. 102-3.

En una línea semejante escribe Giner: "Toda enseñanza es, sin duda, una

Ya en 1915 demuestra Russell -como se puede ver en el texto citado- una especial sensibilidad hacia la figura de los niños, reaccionando frente a la desprotección total en la que éstos se encuentran. En 1924 escribe un artículo titulado *La libertad frente a la autoridad en la educación*⁸⁴. En este artículo, que posteriormente se incluiría en sus *Sceptical Essays*, queda perfectamente reflejada la preocupación de Russell por los niños y sus «propios derechos». Parte Russell del hecho de que "el niño es un fin en sí mismo"⁸⁵, no pertenece al Estado, ni a la Iglesia, ni al profesor, ni a la gloria familiar. Centra su crítica principalmente en el Estado y sus autoridades educativas que ven a los niños como "material para los grandiosos esquemas sociales: futuras "manos" en la industria o "bayonetas" en la guerra. **No está el hombre preparado para educar** a menos que sienta a cada alumno como un fin en sí mismo, con sus propios derechos y su propia personalidad, no meramente una pieza de un puzzle, o un soldado de un regimiento, o un ciudadano de un Estado. La **reverencia** por la personalidad humana es el comienzo de la sabiduría, en toda cuestión social, pero sobre todo en educación"⁸⁶. En este párrafo aparece nuevamente la reverencia como un principio constitutivo del educador. También se repiten dos ideas que ya aparecieron en sus *Principles of Social Reconstruction*. Por un lado, la reverencia como respeto sagrado por la personalidad humana del alumno, su individualidad; por

educación, aun aquella que más rehúsa serlo, como acontece con la pasiva y memorista al uso. Quiéralo o no, es una dirección, una sugestión, una tutela; ahora, que lo es tanto más, cuanto más se respeta la personalidad del menor. Pues el fin de toda tutela -y aun de todo gobierno- no es afirmar la inferioridad y subordinación de aquél y mantenerla indefinidamente, sino ayudar a su evolución hasta crear en él un hombre dueño de sí mismo, capaz de trabajar y valerse por sí; un núcleo de fuerzas espirituales con iniciativa individual, una persona libre". Ver Francisco Giner de los Ríos, *Escritos sobre la universidad española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, p. 134-5.

⁸⁴ Ver B.R.: "Freedom versus Authority in Education" en *Century Magazine*, CIX, diciembre 1924, p. 172-80.

⁸⁵ Ver B.R., *Sceptical Essays*, p. 145.

⁸⁶ *Ibídem*, p. 152. Curiosamente, en este mismo año (1924), tiene lugar la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del niño, en la que se enuncia la necesidad de proporcionar al niño una protección especial. Esta misma necesidad es recogida por la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en concreto, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño. Ver *Convención sobre los Derechos del Niño*, firmada en Nueva York el 20 de noviembre de 1989, en BOE del 31 de diciembre de 1990, n° 313, preámbulo, p. 38897.

otro, la idea de sabiduría que vuelve a comprenderse estrechamente ligada a la de reverencia. "La reverencia por la personalidad humana es el comienzo de la sabiduría", nos dirá en *Sceptical Essays*. En *Principles of Social Reconstruction* apunta algo similar al definir la reverencia como una humildad inexplicable: "una humildad que no es fácilmente defendible sobre una base racional y, en cierta manera, más próxima a la sabiduría"⁸⁷. No debemos olvidar que la reverencia es el antídoto perfecto frente a algo que obsesiona a Russell y cuyo rechazo se muestra palmariamente a lo largo de todo su pensamiento político-educacional: el proceso de adoctrinamiento.

La reverencia y el espíritu que ésta conlleva son para él la forma idónea y, probablemente la única, para ejercer la autoridad necesaria en la educación sin dañar el principio de libertad: "El hombre que siente esto (la reverencia) puede ejercer la autoridad de un educador sin infringir el principio de libertad"⁸⁸. La importancia de la reverencia es tal, que Russell considera que los males que frecuentemente afectan a la educación: la credulidad, la aceptación pasiva, la obediencia y la disciplina impuesta desde el exterior, la crueldad y el desprecio; son causados, en último término, por "el hecho de que la educación sea tratada como un medio de adquirir poder sobre el educando, no de fomentar su propio progreso. Es en esto donde la falta de reverencia se muestra por sí misma, y sólo por una mayor reverencia puede efectuarse una reforma fundamental"⁸⁹.

Por último, aunque Russell encardina este principio dentro del ámbito de la educación, lo concibe igualmente necesario «en toda cuestión social»: "es la reverencia hacia los demás lo que falta en los que abogan por la maquinaria de los sistemas de férrea imposición: militarismo, capitalismo, organización científica fabiana, y todas las demás prisiones con que reformadores y reaccionarios intentan forzar el espíritu humano"⁹⁰. Ya en la conclusión de *Principles of Social Reconstruction*, y fuera del capítulo dedicado expresamente a la educación, vuelve a remarcarnos la importancia del principio de reverencia, no sólo en el campo de la educación (dentro de las relaciones educador-educando), sino dentro del mundo de la política: "el principio de reverencia, aunque no suficiente en sí mismo, es de una importancia muy grande y es apto para indicar muchos de los cambios políticos que requiere el mundo"⁹¹.

⁸⁷ En relación con la idea de la sabiduría *Supra*, capítulo 3, apartado 3 dedicado a la sabiduría.

⁸⁸ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 103. El paréntesis es mío. Algunas páginas más allá, viene a definir la reverencia a *sensu contrario* de lo que es el desprecio (ver p. 108).

⁸⁹ *Ibidem*, p. 109.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 102.

⁹¹ *Ibidem*, p. 158.

En esta frase expone de forma palpable las estrechas conexiones que existen entre la educación y la política. Estamos viendo que el principio de reverencia afecta a los dos ámbitos, y que Russell lo considera, actuando desde la educación, como «no suficiente en sí mismo», pero «de una importancia muy grande y apto para indicar muchos de los cambios políticos que requiere el mundo». Se podría decir, como señalamos al estudiar el conocimiento, que el principio de reverencia es condición *necesaria*, pero no *suficiente* -como reconoce el propio Russell- a la hora de afrontar «los cambios políticos». Pero no cualquier cambio político sino que, en palabras de Russell, «los cambios políticos que requiere el mundo», es decir, cambios profundos en la forma de entender la política y, en última instancia, necesariamente derivados de una diferente concepción de la persona humana.

Observamos pues que el principio de reverencia tiene una manifiesta trascendencia política para Russell. Concretamente, el principio de libertad en política precisa situarse dentro del principio de reverencia. Así, desde el principio de reverencia: "la vida de otro tiene la misma importancia que sentimos por nuestra propia vida. Aplicado impersonalmente en la política, es el principio de *libertad*, o más bien comprende, como una parte de él, el principio de libertad"⁹². Este matiz no deja de ser relevante. Que el principio de libertad, como tal, forme parte del principio de reverencia, quiere decir que es dentro de este principio donde para Russell tiene su sentido y su razón de ser la libertad. De otro modo, evidentemente, no incluiría el principio de libertad dentro del principio de reverencia. Howard Woodhouse analizando las relaciones entre el principio de libertad y el principio de reverencia, ve que "aplicada universalmente, en el terreno político, la reverencia incorpora el principio de libertad", pero "el principio de reverencia implica más que una simple no-interferencia (libertad negativa)"⁹³. Viene Woodhouse a interpretar, a nuestro parecer con bastante acierto, el principio de reverencia no como un dejar hacer o libertad *de* (negativa), sino que en Russell, el principio de reverencia tiene un contenido más positivo, más relacionado con una libertad *para* (positiva)⁹⁴.

⁹² *Ibídem*, p. 157.

⁹³ Ver Howard Woodhouse: "The concept of Growth in Bertrand Russell's Educational Thought" en The Journal of Educational Thought, vol. 17, n° 1, abril 1983, p. 16.

⁹⁴ Howard Woodhouse continúa su argumento de la siguiente forma: "los principios de la libertad y de la reverencia, que son fundamentalmente para el correcto gobierno de las instituciones sociales y políticas, se corresponden a las concepciones complementarias de libertad negativa y libertad positiva. El principio político de libertad se corresponde a la libertad «*de*» la coerción de los otros mientras que el principio educacional de reverencia se complementa a la libertad del niño «*para*» determinar por sí mismo los fines de sus propias acciones. Sólo en un ambiente donde ambos aspectos de la libertad sean respetados, el principio fundamental de crecimiento alcanzará su pleno

La dimensión política que Russell da al principio de reverencia, también se deduce de la inclusión de éste dentro de sus *Political Ideals* y, en concreto, dentro del capítulo primero que lleva el mismo título que el libro. En este capítulo estudia, entre otras cuestiones, las conexiones entre la libertad, la tolerancia y la individualidad. La reverencia, al igual que vimos en *Principles of Social Reconstruction*⁹⁵, es la causa última que posibilita la existencia de la libertad, la tolerancia y la individualidad⁹⁶. Por lo demás, en sus *Political Ideals* conecta perfectamente lo que es su educación para el carácter⁹⁷ y su educación para la libertad, al explicarnos aquello que quiere para los individuos: "Lo que desearíamos para los individuos queda ahora claro: fuertes impulsos creadores, que dominasen y absorbiesen el instinto de posesión; reverencia hacia los demás; respeto por el impulso creador fundamental que hay en nosotros"⁹⁸. En estos elementos Russell percibe vivamente la decisiva influencia que han de desarrollar las instituciones políticas y sociales. Éstas pueden favorecer o perjudicar el desarrollo y el crecimiento en los individuos de los tres elementos que anteriormente hemos citado. Por ello, para él, "las instituciones políticas y sociales han de ser juzgadas por el bien o mal que causan al individuo"⁹⁹. Para contribuir a la claridad en este juicio plantea tres preguntas que lógicamente se concretan en los tres elementos antes mencionados: "¿Estimulan la creatividad, más bien que el afán de posesión?

potencial". *Ibidem*.

⁹⁵ *Supra*, en este capítulo nota n° 81.

⁹⁶ "Aquellos que se dan cuenta del daño que puede hacerse a los demás con el empleo de cualquier clase de fuerza, y del escaso valor de los bienes que pueden adquirirse por la fuerza, se sentirán plenos de respeto por la libertad de los otros; no tratarán de atarlos o encadenarlos; serán cautos en el juzgar y rápidos en simpatizar; tratarán a todo ser humano con una especie de ternura, porque el principio del bien que hay en el hombre es a la vez delicado e infinitamente precioso. No condenarán a aquellos que no son como ellos mismos; sabrán y sentirán que la individualidad trae consigo diferencias, y que la uniformidad significa muerte. Querrán que cada ser humano sea, lo más posible, una cosa viva, y, lo menos posible, un limitado producto mecánico; estimarán, unos en otros, aquellas cosas que el bronco trato de un mundo despiadado destruirá. **En una palabra: todas sus relaciones con otros estarán inspiradas por un profundo impulso de reverencia**". Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 16-17.

⁹⁷ En concreto, la parte que estudiamos sobre los impulsos.

⁹⁸ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 17. En la misma página, algunas líneas más abajo, repite los tres elementos: "En cuanto ello depende de las propias potencias de un hombre, realizará las mejores posibilidades de su vida si posee tres cosas: impulsos creadores, más bien que posesivos, reverencia hacia los demás y respeto por el impulso fundamental que hay en él".

⁹⁹ *Ibidem*.

¿Encarnan o promueven un espíritu de reverencia entre los seres humanos? ¿Preservan el respeto a sí mismo?"¹⁰⁰. Naturalmente la respuesta de Russell no podía ser mas que negativa¹⁰¹, ya que es frente a la percepción de esta realidad negativa cuando comprendemos en toda su valía la importancia, el alcance y el compromiso del pensamiento político-educacional de Bertrand Russell.

Resulta evidente, que en el substrato del principio de reverencia, hallamos una clara base moral que da cuerpo a una *actitud*¹⁰². Por ello, este principio afecta tanto a la educación como a la política, como a cualquier disciplina en la que las relaciones humanas sean el objeto principal de estudio.

Es entre 1915 y 1924 cuando Russell hace mayor hincapié en el principio de reverencia, posteriormente no suele hacer mención de él en sus obras. Bien es verdad que es en esta época cuando se muestra más puramente romántico, como nos recuerda Howard Woodhouse¹⁰³.

5.2.4. *La tolerancia*

El principio de reverencia, la libertad y la tolerancia son tres ideas estrechamente unidas dentro del pensamiento político-educacional de Russell. La tolerancia nace como consecuencia de la existencia de otros presupuestos que ya hemos analizado como el principio de individualidad y la consecuente realidad que éste implica, es decir, la diferencia. Ya hemos apuntado también en diferentes partes el temor que siente Russell frente a la uniformidad¹⁰⁴ que produce la sociedad moderna mecanizada y el Estado burocrático. Frente a ello, defenderá el principio de individualidad consustancial a la naturaleza humana de cada

¹⁰⁰ *Ibidem*. En la última pregunta hay que recordar la conexión que para Russell existía entre la idea del respeto a sí mismo y el desarrollo del impulso creador fundamental que hay en nosotros. *Supra*, capítulo 2, apartado 4, epígrafe 1 dedicado al «respeto a sí mismo» en conexión con el capítulo 4, apartado 1 sobre los impulsos.

¹⁰¹ En concreto nos dirá: "las instituciones bajo las cuales vivimos están, en tales aspectos, muy lejos, en verdad, de los que deberían ser". *Ibidem*, p. 17.

¹⁰² Ver William Hare: "Russell's contribution to philosophy of education" en Russell, vol. 7, n° 1, verano 1987, p. 37.

¹⁰³ Ver Howard Woodhouse: "More than mere musings: Russell's reflections on education as philosophy" en Russell, vol. 7, n° 2, invierno 1987-88, p. 177.

¹⁰⁴ *Supra*, en este mismo capítulo, apartado 1 titulado *El sentido de la libertad dentro de su obra político-educacional*.

persona. Esto implica asumir que los individuos no son uniformes sino diferentes. Es pues en este marco donde adquiere pleno sentido el papel que para Russell debe desempeñar la tolerancia dentro de la educación para la libertad.

La tolerancia para Russell es una condición necesaria para la supervivencia, no sólo de la democracia, sino de la propia civilización. En este sentido, la intolerancia es fruto de la falta de civilización, es decir, de la ignorancia. De esta forma, se manifiesta de nuevo la estrecha conexión entre la educación para la libertad y la educación en el conocimiento. Así, en teoría, a mayor conocimiento mayor tolerancia. En *Unpopular Essays* refleja estas ideas. En el capítulo dedicado a las funciones del profesor nos dice: "Lo que, por encima de todo, un profesor debe esforzarse por inculcar a sus discípulos, si ha de sobrevivir la democracia, es la clase de tolerancia que brota del esfuerzo para comprender a aquellos que son diferentes de nosotros [...]. Y aquellos que no han viajado nunca ni física ni mentalmente encuentran difícil tolerar los extraños modos y las creencias exóticas de otras naciones y otros tiempos, otras sectas y otros partidos políticos. Esa clase de intolerancia ignorante es la antítesis de una perspectiva civilizada, y es uno de los peligros más graves a los que nuestro mundo superpoblado está expuesto"¹⁰⁵.

Pero la tolerancia en Russell tiene además una base científica que viene determinada por la existencia del error. En *Fact and Fiction* así lo expone: "Mediante el reconocimiento de la probabilidad del error, ellos deben dejar clara la importancia de la tolerancia"¹⁰⁶. Tampoco debiéramos olvidar el rechazo, ya mencionado, que todo pensamiento dogmático producía en él. El dogmatismo y la intolerancia se encuentran íntimamente unidos, de ahí la relevancia que para Russell tiene el poseer una mente abierta (*openmindness*), "una cierta amplitud de visión, que es difícilmente posible sin un conocimiento considerable"¹⁰⁷. De esta forma vemos que tanto el conocimiento, la mentalidad abierta, como la tolerancia, son directamente proporcionales; es decir, el aumento de uno de ellos favorece el aumento de los otros. Por otro lado, observamos que tanto la ignorancia como el dogmatismo son inversamente proporcionales a la tolerancia así, a mayor grado de ignorancia y de dogmatismo, normalmente, se dará un menor grado de tolerancia.

En este tema de la tolerancia, se hace visible en Russell el peso de la tradición inglesa: Milton¹⁰⁸, especialmente Locke y

¹⁰⁵ Ver B.R., *Unpopular Essays*, p. 121.

¹⁰⁶ Ver B.R., *Fact and Fiction*, p. 173.

¹⁰⁷ *Ibídem*, p. 169.

¹⁰⁸ En su *Areopagítica* (1644) aconseja John Milton, en favor de la tolerancia, lo siguiente: "Mas si no pueden todos ser de igual parecer -¿y quién aspirará a tanto?-, será sin duda más saludable, más prudente y más cristiano

John Stuart Mill¹⁰⁹. La influencia del liberalismo y del empirismo son en Russell patentes. En sus *Unpopular Essays* lo manifiesta expresamente: "La única filosofía que proporciona una justificación teórica a la democracia, y que está de acuerdo con ésta en su temple mental, es el empirismo. Locke, que puede ser considerado, en lo que al mundo moderno concierne, como fundador del empirismo, aclara cuán estrechamente se halla éste relacionado con sus puntos de vista sobre la **libertad** y la **tolerancia** [...]. Nunca se cansa de subrayar lo incierto de la mayor parte de nuestro conocimiento [...], con la intención de dar conciencia a los hombres de que *pueden* estar equivocados, y que deben tener en cuenta esta posibilidad en sus tratos con hombres de opiniones diferentes a las suyas"¹¹⁰. La *Carta sobre la Tolerancia* de Locke crea las bases para una necesaria libertad religiosa que pusiera fin a las luchas confesionales que hasta entonces, y a raíz de la Reforma, estaban asolando Europa. Esta obra de Locke hay que situarla dentro de un marco político-religioso sin embargo, no deja de ser una condena global de la intolerancia y, sobre todo, una defensa de la libertad personal del individuo. Ambas materias son de primordial interés para Russell.

En el anterior texto citado, además de la mención explícita a Locke, se hacía nuevamente referencia a la base científica de la tolerancia. El método experimental, la forma y manera de sustentar las opiniones y el antidogmatismo fluyen a través de la concepción liberal frente al fanatismo y a la intolerancia: "El credo liberal -nos dirá Russell-, en la práctica, es un credo de vivir y dejar vivir, de **tolerancia** y **libertad** en la medida en que lo permita el orden público, de moderación y ausencia de fanatismo en los programas políticos. Hasta la democracia, cuando se hace fanática, como sucedió con los discípulos de Rousseau durante la Revolución Francesa, deja de ser liberal. En realidad, una creencia fanática en la democracia imposibilita las instituciones democráticas, como se demostró en

que sean muchos **tolerados**, antes que todos constreñidos". Ver John Milton, *Areopagítica*, México, 1941, ctdo. en John Locke, *Cartas sobre la tolerancia*, Madrid, Tecnos, 1985, Introducción de Pedro Bravo Gala, p. IX.

¹⁰⁹ En *On Liberty*, Mill también contempla la existencia del error como argumento para permitir la libertad de opinión y rechazar la intolerancia y el dogmatismo: "Nunca podemos estar seguros de que la opinión que tratamos de ahogar sea falsa, y si lo estuviéramos, el ahogarla sería también un mal [...]. Negarse a oír una opinión, porque se está seguro de que es falsa, equivale a afirmar que la verdad que se posee es la verdad absoluta. Toda negativa a una discusión implica una presunción de infalibilidad". Ver John Stuart Mill, *Sobre la libertad*, Madrid, Alianza, 1993, p. 77. De las virtudes de la discusión y de la tolerancia ya nos advertía Milton dos siglos antes: "si se procediera tolerantemente, si se permitiese la confrontación de opiniones entre sí, «la verdad saldría airosa»". Ver Pedro Bravo Gala en la introducción a John Locke, *Carta sobre la Tolerancia*, ob. cit., p. XLVIII.

¹¹⁰ Ver B.R., *Escritos Básicos*, vol. II, p. 399.

Inglaterra, bajo Cromwell, y en Francia, bajo Robespierre [...]. La esencia de la concepción liberal no reside en qué opiniones se sustentan, sino cómo se sustentan. En lugar de mantenerlas dogmáticamente, se mantienen de manera experimental"¹¹¹.

Para Russell, no es pues la tolerancia una cuestión menor, ésta constituye uno de los pilares de la verdadera vida democrática, pero para ello, la tolerancia debe ser auténtica, vivida y sentida, y esto sólo se logra a través de la educación. De nuevo se manifiesta la estrecha unión entre la política y la educación, entre la democracia y la educación para la tolerancia que busca Russell. Por ello, abogará por la «necesidad» de un verdadero y sincero sentimiento de tolerancia: "Nuestro confuso y arduo mundo necesita varias cosas si ha de escapar al desastre, y, entre esas cosas, una de las más necesarias es que, en las naciones que todavía sostienen las creencias liberales, tales creencias deben ser profundas y sinceramente sentidas, no apoloéticas con respecto a dogmatismos de derecha o de izquierda, sino hondamente persuadidas del valor de la libertad científica y la **tolerancia mutua**"¹¹².

Pero en esta materia, aparte de la influencia manifiesta de Locke, también se puede ir algo más atrás en el tiempo para encontrar en Spinoza la unión entre la libertad individual y la tolerancia, especialmente en su *Tractatus Theologicus-Politicus* de 1670. La huella de Spinoza en el pensamiento de Russell normalmente no se suele señalar. Con frecuencia se ha hablado de Russell como del Voltaire moderno. La influencia de John Stuart Mill en su pensamiento, incluso en el paralelismo que existe en ciertos elementos de sus vidas, es evidente¹¹³. Ya apuntamos en distintas partes la influencia que el pensamiento de Locke tuvo para Russell. Sin embargo, no se ha profundizado en la huella que la obra del judío portugués desterrado en Holanda dejó sobre

¹¹¹ *Ibidem*, p. 400.

¹¹² *Ibidem*, p. 404.

¹¹³ La educación especial recibida por ambos, más acentuada en el caso de Mill. Las tentaciones suicidas que tuvieron en su juventud, y como apunta Ayer al concluir su biografía sobre Russell: "creo que, con la posible excepción del último período de su vida, menosprecio la dificultad de que los hombres se suelen desembarazar de sus creencias irracionales, y quizás estimó en demasía su capacidad para empeñarse en una conducta redundante en su propio beneficio. En este aspecto, Russell recuerda a su padrino John Stuart Mill. No sólo en esto Russell estaba próximo a Mill. Hemos visto que compartió su utilitarismo, su interés en los derechos de la mujer, su creencia en que la justicia social es apenas posible sin alguna forma de socialismo y en su empirismo filosófico. Mill prestó más atención que Russell a las ciencias sociales, y sus contribuciones a la teoría de la moral y de la política son más solidas. Por otro lado, Russell fue un lógico muy superior, y un filósofo más original y penetrante. En sus últimos años, Mill fue conocido como el santo del Racionalismo. Bertrand Russell no habría deseado que se le llamara santo de ningún tipo. Pero fue un hombre grande y bueno". Ver A.J. Ayer, *Russell*, Barcelona, Grijalbo, 1973, p. 160.

Russell¹¹⁴. Pocas veces hace mención de Spinoza, sin embargo, cuando lo hace, el reconocimiento hacia su pensamiento es manifiesto. Creemos que dos ejemplos podrán ilustrar suficientemente este hecho.

El 8 de agosto de 1918 escribe a Ottoline Morrell reflexionando sobre el idealismo, el sistema social y los impulsos del hombre: "La conclusión final de este asunto es que hay que tener un idealismo robusto y adaptarlo a las verdades de la naturaleza; y que todo lo que hay de horrible en el mundo se debe principalmente a la maldad del sistema. Spinoza, **como siempre**, tiene razón en todo esto, a mi entender"¹¹⁵.

Más claro resulta el segundo ejemplo. En mi estancia en la *McMaster University* (Canadá) en septiembre de 1993, tuve la oportunidad, gracias a la gentileza del profesor Kenneth Blackwell (Director de los *Bertrand Russell Archives*), de poder ver distintos videos de grabaciones, reportajes y entrevistas que se habían hecho a Bertrand Russell¹¹⁶. En casi todos ellos tiene Russell más de noventa años, sin embargo, no deja de llamar poderosamente la atención su lucidez, su ironía, su humor y, sobre todo, el brillo intelectual y la vida que transmitían sus ojos. En el video titulado *The life and times of Lord Russell* (BBC), es entrevistado sobre su vida y su pensamiento. En un momento de la entrevista, el entrevistador pregunta a Russell por el filósofo que más ha influido en su pensamiento. Russell, tras meditar unos segundos, contesta: "Spinoza fue muy importante en mi vida"¹¹⁷. No en vano, para la materia que estamos ahora analizando, el autor del *Tractatus theologico-politicus* fue ciertamente decisivo. La influencia de Spinoza en la *Carta sobre la Tolerancia* de Locke es apreciable principalmente en las cuestiones referidas a la libertad de conciencia¹¹⁸. Spinoza veía que "cada uno tiene por sí mismo el derecho de pensar libremente, incluso sobre la religión, y no se

¹¹⁴ Alan Ryan, en su biografía sobre Russell, si expone la admiración que éste sentía por Spinoza y "su visión del hombre libre como el hombre con unos intereses literalmente universales, que no estaba aprisionado en las ansiedades de su estrecho interés propio". Ver Alan Ryan, *Bertrand Russell: A political life*, Nueva York, Hill and Wang, 1988, p. 106 y 111.

¹¹⁵ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 126.

¹¹⁶ Los seis films que había y que vi, tenían los siguientes títulos: 1) *Man in the 20th Century*, 2) *War and Peace*, 3) *Wealth and Poverty*, 4) *The life and times of Lord Russell*, 5) *Wales today*, y 6) *Bertrand Russell. Discusses Philosophy*.

¹¹⁷ Para un análisis de las influencias de Spinoza sobre la ética de Russell ver Kenneth Blackwell, *The Spinozistic Ethics of Bertrand Russell*, Londres, Allen & Unwin, 1985.

¹¹⁸ Ver John Locke, *Carta sobre...*, ob. cit., introducción de Pedro Bravo Gala, p. XXIX y XLVII.

puede concebir que alguien pueda perderlo, cada uno tendrá también el supremo derecho y la suprema autoridad para juzgar libremente sobre la religión y, por tanto, para darse a sí mismo una explicación y una interpretación de ella"¹¹⁹. Y esta postura, no sólo afecta, obviamente, a la esfera individual. Para Spinoza, esta libertad personal, es consustancial para el funcionamiento del Estado. En este sentido, Spinoza se decanta por el apoyo, junto con otros intelectuales, del gobierno liberal de Jan de Witt (1653-72)¹²⁰. En el mismo prefacio de su obra, al explicar el propósito que guía a la misma, hace, expresamente, mención de estos dos hechos: "Viendo, pues, que nos ha caído en suerte la rara dicha de vivir en un Estado, donde se concede a todo el mundo plena libertad para opinar y rendir culto a Dios según su propio juicio, y donde la libertad es lo más apreciado y lo más dulce, he creído hacer algo que no sería ni ingrato ni inútil, si demostrara que esta libertad no sólo se puede conceder sin prejuicio para la piedad y la paz del Estado, sino que, además, sólo se la puede suprimir, suprimiendo con ella la misma paz del Estado y la piedad. Esto es lo principal que me he propuesto demostrar en este tratado"¹²¹.

El ascendiente de esta obra de Spinoza, de sus concepciones sobre la tolerancia, la libertad personal y el Estado, no es en absoluto menor. "Spinoza, con este tratado, cierra 'ante litteram' la época del absolutismo monárquico y de las reformas religiosas y abre los tiempos de la democracia y de las reformas sociales. Locke y Rousseau, los dos grandes teóricos del nuevo régimen, tienen con él grandes deudas, no confesadas, pero indiscutibles"¹²².

Con el breve análisis sobre la influencia que Spinoza y su obra tuvieron sobre el pensamiento político-educacional de Bertrand Russell, damos por concluido este epígrafe dedicado a la tolerancia para pasar a estudiar en el siguiente apartado al individuo como centro de su obra político-educacional.

¹¹⁹ Ver Baruch Spinoza, *Tratado teológico-político*, Madrid, Alianza, 1986, p. 218.

¹²⁰ El *Tractatus theologicus-politicus* fue redactado por Spinoza entre 1665-70. El gobierno de Jan de Witt concluye con el asesinato de Witt en 1672.

¹²¹ Ver Baruch Spinoza, *Tratado...*, *ob. cit.*, p. 65.

¹²² *Ibidem*, Introducción histórica de Atilano Domínguez, p. 34. Ver Lewis S. Feuer, *Spinoza and the Rise of Liberalism*, New Jersey, Transaction Books, 1987, cap. 3: "Political Scientist in the Case of Human Liberation", p. 58-86.

5.3. *El individuo como centro de su pensamiento político-educacional*

Una de las claves para entender el pensamiento político-educacional de Bertrand Russell se encuentra en la comprensión de su concepción sobre el individuo. En *On Education* estudiamos cómo exponía el protagonismo que éste tenía en su obra político-educacional: "Yo no estoy considerando la construcción de un Estado bueno, sino la formación de un individuo bueno, en cuanto sea posible dentro del Estado existente. El mejoramiento del individuo y de la sociedad deben ser simultáneos, pero es el individuo quien interesa especialmente al escribir de educación"¹²³. Resulta pues, imprescindible, comprender la concepción que Russell tiene del individuo, sujeto principal de su pensamiento político-educacional.

Howard Robert Woodhouse ha trabajado extensamente sobre esta cuestión¹²⁴. La idea fundamental que recorre su investigación se centra en la transición que se da en el concepto de individuo a lo largo de los tres principales trabajos sobre educación de Bertrand Russell.

Según Woodhouse, en *Principles of Social Reconstruction* parte Russell de una visión orgánica del individuo. Concibe a éste como un ser orgánico dotado con un innato principio de crecimiento o desarrollo desde el cual nacen sus impulsos e instintos vitales. La función de la educación será, al igual que en el resto de las instituciones sociales, desarrollar el crecimiento individual y estimular aquellos impulsos constructivos que contribuyen a la vida y a la armonía interpersonal.

En *On Education* -diez años más tarde- adopta un concepto mecánico del individuo. Define al individuo (en el contexto del libro, al niño) como una máquina compleja cuyos reflejos e instintos son rápidamente envueltos con hábitos. La educación buscará desarrollar la correcta fijación de hábitos, posibilitando que el niño persiga actividades constructivas.

Por último, en *Education and the Social Order*, según Woodhouse, maneja Russell un concepto asocial del individuo. Éste está formado principalmente de intelecto, emoción y voluntad. La voluntad del individuo es en sí misma subsistente y dictatorial. La función de la educación será transformar la voluntad individual en voluntad cooperativa, ciudadana. De esta forma, se busca evitar o impedir la dominación sobre los otros y

¹²³ Ver B.R., *On Education*, p. 89.

¹²⁴ Ver su tesis doctoral, todavía hoy no publicada, *The concept of the individual in Bertrand Russell's educational thought*, University of Toronto, 26 de septiembre de 1980.

la falta de armonía social¹²⁵.

A pesar de que lo sostenido por Woodhouse no deja de ser, en líneas generales, cierto, las diferencias que señala entre las tres obras educativas de Russell son excesivamente rígidas. Por ejemplo, la materia de los hábitos que él localiza en *On Education* aparece profusamente en *Principles of Social Reconstruction*¹²⁶ y, en menor medida, en *Education and the Social Order*¹²⁷. Lo mismo podríamos decir de la importancia de la voluntad que centra en *Education and the Social Order* y que, sin embargo, podemos encontrarla repetidas veces en *Principles of Social Reconstruction*¹²⁸. Así, en vez de hablar de distintas concepciones sobre el individuo, creemos más congruente con la obra de Russell -dada su forma desordenada de escribir y tratar las diferentes materias que aborda- aprehender como éste, en sus distintas obras, trata diferentes aspectos o dimensiones del individuo del que tiene una imagen global y, sobre todo, al que encamina o dirige, desde distintas perspectivas, hacia un objetivo común. La concepción global que del individuo nos podemos formar a través del conocimiento de la obra político-educacional de Russell, sería la siguiente.

Para Russell, como se trasluce del estudio de Woodhouse, el individuo no se puede concebir desde una única dimensión. No es el individuo un ser únicamente emocional, regido por sus impulsos, instintos y deseos. Tampoco es un ser exclusivamente racional, guiado implacablemente por su inteligencia y raciocinio. Tampoco el individuo es tan sólo espíritu o trascendencia. Desde una perspectiva global de la obra político-educacional de Russell, observamos que su principal aportación sobre la concepción del individuo no ha sido captada correctamente por Woodhouse. Para Russell, tanto la educación como la política, tienen que considerar al individuo como un ser íntegro en el que se da, de forma conjunta, una dimensión emocional, una dimensión intelectual y una dimensión espiritual. No tener en cuenta alguna de estas dimensiones sería, desde la perspectiva de Russell, un craso error. Y, evidentemente, dudosa justicia haríamos a su pensamiento político-educacional y a su concepción del individuo, si no presentáramos ésta, su característica principal. Teniendo presente esta concepción del individuo se podrá entender con mayor claridad la consideración que en la obra russelliana tiene la razón, el método científico y el desarrollo de los hábitos mentales, por un lado; y su interés por la psicología, por el mundo de los impulsos, los

¹²⁵ Ver Howard Robert Woodhouse, *The concept...*, ob. cit., p. 8-9 y 389-90.

¹²⁶ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 28, 101, 103, 108, 113, 115 y 165.

¹²⁷ Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 38, 39 y 153.

¹²⁸ Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 15, 103, 105, 109, 110, 112, 156, 159, 164 y 165.

deseos, las emociones y las pasiones, por otro. Y, por último, pero no por ello menos importante, su gran preocupación por superar una concepción excesivamente egocéntrica del individuo. Para él, el individuo que ponía su vida al servicio de su reducido, pequeño y raquítico interés propio era un individuo espiritualmente pobre, sin vida espiritual. A través de su pensamiento político-educacional pretenderá Russell formar un individuo creativo, más que destructivo, cooperador, más que competidor, con vitalidad, más que sumiso, inteligente, más que ignorante y manipulable.

Russell sigue un principio bastante liberal que compartimos plenamente. Según este principio, cualquier tipo de mejora o progreso social deberá comenzar por la mejora o progreso de los individuos. "Las estructuras no harán lo que no hagan sus operadores concretos" nos dirá Giovanni Sartori en su libro *Teoría de la democracia*¹²⁹. Esta idea caracteriza perfectamente el espíritu que guía el pensamiento social-educacional de Russell.

No parte el filósofo inglés, a la hora de analizar la figura del individuo, de un individuo abstracto, aislado de las circunstancias y de las características de su tiempo. Creemos que uno de los principales aciertos del análisis russeliano del individuo, como eje fundamental de su pensamiento educacional, es haberle situado en relación con los grandes problemas que, desde la perspectiva de Russell, asolaron al individuo de su tiempo que, en gran medida, es el nuestro.

En cierta forma viene a ser fiel heredero de las preocupaciones que en su día plasmaron John Stuart Mill y Herbert Spencer en *On Liberty* (1859) y *The Man versus the State* (1884), respectivamente. Al igual que sus antepasados británicos, percibe el peligro que supone para el individuo el creciente poder del Estado. Para Russell, las dos guerras mundiales son una brutal muestra de ello, al igual que la educación nacionalista que contribuyó a su consecución. La educación, como institución política, es uno de los principales caballos de batalla, en esta especie de «guerra» entre el individuo y el Estado. Éste y las instituciones políticas que lo configuran están al servicio del individuo y no viceversa¹³⁰. La educación, como clara institución política que es, está, como hemos indicado al principio, al servicio del desarrollo del individuo y no de buscar el desarrollo del individuo para que éste sirva única y exclusivamente a los fines del Estado. En su *Autobiography* nos habla de su preocupación constante por la cuestión individuo-Estado desde la vivencia de la Primera Guerra Mundial: "[...] un tema que me ha absorbido de una forma u otra, especialmente desde 1914: la relación entre el individuo y el

¹²⁹ Ver Giovanni Sartori, *Teoría de la democracia*, vol. I: El debate contemporáneo, Madrid, Alianza, 1988, p. 139.

¹³⁰ Ver B.R., *Ideales Políticos*, p. 12.

Estado"¹³¹.

Uno de los principales problemas que observa Russell en el individuo de nuestro siglo es la sensación de impotencia y de consecuente resignación que le caracteriza frente a las cuestiones políticas. Esta idea la podemos encontrar en diferentes partes de su obra. En *Principles of Social Reconstruction* señala que "el gran Estado moderno es perjudicial por su extensión y por el sentido de desamparo que se sigue para el individuo [...]. Aun en una democracia, todas las cuestiones, con excepciones muy raras, son decididas por un pequeño número de hombres oficiales eminentes; y aun las pocas cuestiones que se dejan al voto popular están decididas por una difusa masa psicológica, no por la iniciativa individual [...]. Los Estados modernos, opuestos a las ciudades-estado de la antigua Grecia o de la Italia medieval, dejan poco espacio a la iniciativa y malogran el desarrollo en la mayoría de los hombres del sentido de la habilidad para intervenir en sus destinos políticos. Los pocos hombres que obtienen el poder en estos Estados son hombres de ambición anormal y sed de dominio, combinadas con la destreza en la adulación y sutileza en la negociación. Todos los demás están empequeñecidos por el conocimiento de su propia impotencia"¹³². En *In Praise of Idleness*, veinte años más tarde, repite esta misma idea de forma bastante parecida: "Un ciudadano prominente de una pequeña ciudad-estado, como Atenas o Florencia, podía sentirse importante sin ninguna dificultad [...]. Pero el hombre moderno, cuando le asalta el infortunio, tiene conciencia de ser una unidad en el total estadístico"¹³³.

Es objetivo prioritario de su pensamiento político-educacional tratar de contrarrestar, en la medida de lo posible, este empobrecimiento que ahoga al individuo. Por ello, buscará, a través de su obra educacional, formar un individuo que contribuya a crear y desarrollar una verdadera sociedad democrática. El individuo democrático no surge espontáneamente, hay que formarlo a través de su inteligencia, de sus emociones, de su espíritu.

Con este apartado sobre el individuo, damos por concluido este capítulo sobre la educación para la libertad. En el siguiente vamos a estudiar cómo Russell, a través de su escuela *Beacon Hill*, trató de poner en práctica sus teorías

¹³¹ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 24.

¹³² Ver B.R., *Principles of Social Reconstruction*, p. 44. En el último capítulo de *Principles of Social Reconstruction* titulado: "Lo que debemos hacer", vuelve a insistir Russell sobre esta cuestión. "Muchos hombres y mujeres desearían servir a la Humanidad, pero están perplejos y su poder parece infinitesimal. La desesperación se apodera de ellos; los que tienen las pasiones más fuertes sufren más por la sensación de impotencia, y son más propensos a la ruina espiritual por falta de esperanza" (p. 155).

¹³³ Ver B.R., *Elogio de la ociosidad*, p. 149-50.

educacionales.

Capítulo 6. Beacon Hill School

Al analizar la labor que Bertrand Russell, junto con su segunda esposa -Dora Black-, llevaron a cabo en *Beacon Hill School*, no buscamos mostrar las habilidades pedagógicas de Russell y Dora educando y enseñando a más de una veintena de niños, sino que nos interesa, fundamentalmente, destacar: a) cuáles eran las cuestiones que más preocupaban a un filósofo de la talla de Russell para dedicar, íntegramente, más de un lustro de su vida a la educación de niños y niñas, entre los que se encontraban sus dos hijos John y Kate y; b) cómo afrontaba en la práctica los diferentes problemas que anteriormente hemos estudiado: la disciplina, la libertad, la enseñanza del conocimiento, la democracia en la enseñanza, el respeto a la ley, la honestidad intelectual, la curiosidad, el respeto por el impulso fundamental, el principio de reverencia, etc.

Para poder comprender mejor este proyecto educativo, estimamos que el primer punto que debemos abordar es el de las motivaciones que llevaron al matrimonio Russell a fundar, en septiembre de 1927, *Beacon Hill*.

6.1. *Motivaciones para la creación de la escuela*

El motivo principal que movió a los Russell a crear *Beacon Hill* fue la ausencia de un modelo educativo adecuado para la educación que ellos deseaban dar a sus hijos: "El año 1927, Dora y yo decidimos, con idéntica responsabilidad por ambas partes, fundar una escuela propia donde nuestros hijos pudieran educarse como mejor quisiéramos. Creímos, tal vez equivocadamente, que los niños necesitan la compañía de otros niños, y que por tanto no nos satisfaría educar solos a nuestros hijos. El problema es que no conocíamos ninguna escuela que nos satisficiera en modo alguno"¹.

Pero además de las motivaciones nacidas desde la

¹ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 213.

Algunos autores consideran que fue Dora quien persuadió a Russell para la creación -junto con ella- de *Beacon Hill*: "Dora fue en gran parte responsable al persuadir a Russell de que Kate y John necesitaban una escuela que sólo sus padres podían fundar". Ver William Ready, *Necessary Russell*, Toronto, Copp Clark, 1969, p. 91. Sin embargo, la propia Dora desmiente este hecho. Ver Dora Russell, *The Tamarisk Tree: My quest for liberty and love*, Londres, Eleck/Pemberton, 1975, p. 191. De la misma forma, en el segundo volumen de su autobiografía, refiriéndose a la creación de *Beacon Hill* nos dice: "este plan se adaptaría a las necesidades de los niños y a las **nuestras** y quizás, proporcione alguna contribución a la teoría y a la práctica de la educación para una futura sociedad, en la que nosotros dos creemos". Ver Dora Russell, *The Tamarisk Tree 2: My school and the years of the war*, Londres, Virago, 1980, p. 191.

responsabilidad paternal, existen causas que provienen, como veremos, del profundo compromiso político-social que tan marcadamente guió y orientó el pensamiento y la vida de Russell. Así, el 24 de mayo de 1928 escribe a H.G. Wells, agradeciéndole el envío de su libro *The Open Conspiracy*², y haciéndole los siguientes comentarios: "Lo he leído con la más absoluta conformidad, y no sé de otra cosa con la que esté más de acuerdo [...]. Me interesó leer lo que dices sobre las escuelas y la educación en general, y que defiendes «un cierto sectarismo de la vida doméstica y social en interés de los niños», así como «el agrupamiento de sus familias y el establecimiento de sus propias escuelas». El percibir esta necesidad fue lo que nos condujo a fundar Beacon Hill School, y cada día estoy más convencido de que la gente que tiene las mismas ideas que nosotros no debe exponer a sus hijos a la influencia oscurantista, muy especialmente durante los primeros años de vida, cuando estas influencias afectan lo que más adelante, en su vida adulta, será su inconsciente"³.

Sin embargo, yendo un poco más allá, creemos que el compromiso político-social de Russell no se queda tan sólo en la lucha por la defensa de las escuelas experimentales modernas. Éstas pueden ser un presupuesto necesario, pero lo que realmente inquieta a Russell lo expone expresamente en un artículo titulado *In our school*, cuando su escuela ya tiene cuatro años de vida. En concreto, en relación con el propósito que guía su enseñanza nos dice: "debemos tratar de ayudarles a pensar y a trabajar por sí mismos, y así, prepararles para el encuentro con los problemas de un mundo cambiante a los que ellos tendrán que hacer frente cuando crezcan. Esto fue lo que nos fijamos para tratar de hacer en nuestra escuela"⁴. Para Russell pues, aunque *Beacon Hill* fuera un experimento, no era un simple experimento. Volviendo a la carta que escribió a H.G. Wells, le dice refiriéndose a *Beacon Hill*: "Creo sinceramente en la importancia de lo que estamos haciendo aquí [...]. Naturalmente, lo que estamos haciendo es sólo un experimento en pequeña escala, pero espero con confianza que los resultados sean realmente importantes"⁵.

² Ver H.G. Wells, *The Open Conspiracy: Blue Prints for a World Revolution*, Londres, Victor Gollancz Ltd, 1928.

³ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 254.

Ciertamente H.G. Wells en su *The Open Conspiracy* se manifiesta radicalmente a favor de la necesidad de las escuelas experimentales progresistas. Ver H.G. Wells, *The Open...*, ob. cit., p. 139-40.

⁴ Ver B.R.: "In our school" en *The New Republic*, vol 62, 9 de septiembre de 1931, p. 92.

⁵ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 254.

6.2. Otras escuelas progresistas

En relación con las escuelas experimentales progresistas, no debemos olvidar que en aquella época -después de la Primera Guerra Mundial- en Europa y, en especial, en Inglaterra, existían un gran número de ellas. En este trabajo ya hemos hecho referencia a algunas de las más relevantes: las internacionalmente conocidas escuelas Montessori que en la actualidad se encuentran distribuidas por los cinco continentes⁶, la escuela de párvulos de Margaret McMillan, centrada especialmente en la enseñanza para niños y niñas pobres⁷, *Summerhill School*, dirigida por el famoso maestro progresista A.S. Neill⁸, *Dartington Hall* fundada en 1926 por los Elmhirsts y cuyo director más conocido fue W.B. Curry (Russell y Dora enviaron allí a John y Kate, una vez que *Beacon Hill* abandonó su lugar original en Telegraph House⁹), *Oundle School* que fue creada por F.W. Sanderson, a quien H.G. Wells inmortalizó en su *The Story of a Great Schoolmaster*¹⁰, *Bembridge School* que se fundó en 1919 por J.H. Whitehouse en la Isla de Wight, en ese mismo año J.H. Simpson creó *Rendcomb School*, en 1924 Geoffrey Pike y Susan Isaacs comenzaron con *Malting House*

⁶ Por nosotros conocidas hay dos escuelas Montessori en Madrid. Una en la colonia del Retiro, calle Antonio Díaz-Cañavate, 49. La otra está en el Colegio Parque Conde de Orgaz perteneciente a la *International Montessori School*, calle Gregorio Benítez, 23-25.

⁷ En relación con la enseñanza de los niños pobres debemos recordar que en España, "según la Memoria del señor Posada, desde 1894 venía organizando la universidad asturiana sus colonias para los niños pobres de la capital; últimamente, y merced al entusiasmo del señor Villaverde, maestro de Pola de Laviana, las ha podido extender ya a los de este pueblo, San Martín del Rey y Langreo. El señor Posada hace un bosquejo de lo que son estas colonias en su verdadero concepto; de sus antecedentes entre nosotros, a partir de la primera (del Museo Pedagógico, 1887); de su historia en Oviedo, cuya universidad ha enviado ya ocho (unos 150 niños) a la playa de Salinas, proyectando otra alpina de los niños de Gijón al puerto de Pajares, y proponiéndose construir un modesto albergue *ad hoc*, para el cual ha comenzado a reunir fondos. En este verano (1901), la universidad hace dos colonias, cada una de 20 niños". Ver Francisco Giner de los Ríos, *Escritos sobre la universidad española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, p. 228.

⁸ Para un estudio comparativo entre las escuelas de A.S. Neill (*Summerhill*) y de Bertrand Russell, ver David B. Harley, *Russell School: Beacon Hill and the Constructive Uses of Freedom*, PH.D., Universidad de Toronto, 1980, p. 241-68. Sobre *Summerhill*, ver A.S. Neill, *Summerhill*, Nueva York, Hart Publishing Co., 1960.

⁹ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 268.

¹⁰ Ver H.G. Wells, *The Story of a Great Schoolmaster: being a plain account of the life and ideas of Sanderson of Oundle*, Londres, Chatto & Windus, 1924; también en Nueva York, The Macmillan Company, 1924.

School en Cambridge¹¹, *Bryanston School* fue fundada por J. Graham Jeffreys en 1928, las conocidas escuelas Froebel, etc¹².

Russell no era pues un punto aislado dentro de este movimiento reformista¹³ aunque, ciertamente, no resulta frecuente encontrar a un filósofo de su talla intelectual dedicado a la dirección de una escuela para niños y niñas. Probablemente John Dewey y su *Laboratory School* sea el único caso parecido al de Russell¹⁴.

Desde un grado educacional superior, pero también como iniciativa educacional libre y privada, alejada del control del Estado intervencionista, debemos hacer mención de la Institución Libre de Enseñanza que en 1876 fundará Francisco Giner de los Ríos. Al igual que Russell, "Giner acentúa su desconfianza respecto al poder y al papel del Estado [...] intervencionista, proponiendo alternativamente, la necesaria iniciativa social de los individuos que se expresa en su propia actividad profesional, frente a la artificialidad de las decisiones y consignas de los partidos turnantes. Para promover y participar en esa iniciativa social es para lo que promueve ese proyecto de universidad libre, financiada por accionistas particulares y con el apoyo de otros profesores universitarios descontentos de su

¹¹ Los fundadores de *Malting House* (1924), de *Dartington* (1926) y de *Beacon Hill* (1927), iniciaron sus tres escuelas por el mismo motivo: ofrecer a sus hijos la mejor educación posible. Ver W.A.C. Stewart, *The educational innovators. Vol. II: Progressive Schools 1881-1967*, Londres, MacMillan, 1968, p. 147.

¹² Por esta misma época, concretamente en 1922, el poeta Rabindranath Tagore crea en India el *Sriniketan*, más conocido como el *Instituto para la Reconstrucción rural*. Este instituto tuvo una importante repercusión en Inglaterra. Ver David B. Harley, *Russell School...*, *ob. cit.*, p. 151.

¹³ Aunque *Beacon Hill* formaba parte de un amplio movimiento de escuelas reformadoras progresistas, como hemos señalado, la realidad es que tanto *Beacon Hill*, como *Dartington* y *Summerhill* se podrían considerar como las "escuelas más polémicas de esta nueva ola educacional". Ver David B. Harley, *Russell School...*, *ob. cit.*, p. 153.

¹⁴ En 1896 el profesor John Dewey y su mujer fundaron la *University Elementary School*, popularmente conocida como la *Dewey School* o la *Laboratory School*. Esta escuela nació bajo el amparo del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Chicago y fue dirigida por Dewey desde su fundación hasta 1904. Ver Brian Patrick Hendley, *Dewey, Russell, Whitehead Philosophers as Educators*, Southern Illinois University Press, Carbondale & Edwards Ville, 1989, capítulo 2: "John Dewey and the Laboratory", p. 14 ss.

En 1899, Dewey publicó su *The School and Society*, según David B. Harley, este libro debió de influir profundamente sobre los innovadores educacionales ingleses. Ver David B. Harley, *Russell School...*, *ob. cit.*, p. 152; ver también W.A.C. Stewart, *The Educational Innovators*, vol. II, Nueva York, MacMillan, 1968, p. 121.

labor en la universidad"¹⁵.

6.3. **Influencias pedagógicas sobre el proyecto de la escuela**

Una vez que hemos apuntado las motivaciones que llevaron a los Russell a fundar su escuela, y visto que ésta no fue un caso aislado de su tiempo, quisiéramos llamar la atención sobre los aspectos de la misma que nos parecen más relevantes para nuestro trabajo de investigación. Sin embargo, previamente, debemos recordar que el proyecto educativo llevado hacia delante por Russell y por Dora en Beacon Hill, es el resultado del estudio y de las influencias, por un lado: a) del psicoanálisis de S. Freud¹⁶, al que Russell hace referencia en la mayor parte de sus artículos sobre educación, en especial, en aquellos relacionados con la importancia de la libertad en la educación, b) del conductismo de J.B. Watson¹⁷, quien casi siempre aparece citado

¹⁵ Ver Prólogo de Teresa Rodríguez de Leceo en Francisco Giner de los Ríos, *Escritos sobre la universidad española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, p. 22.

¹⁶ Para la influencia de Freud sobre el pensamiento educacional de Russell ver B.R., *Education and the social order*, capítulo 4: "Emotion and Discipline" (p. 37-42) y capítulo 9: "Sex in Education" (p. 75-83); y sus artículos: "The Training of Young Children" en *Harper's Monthly Magazine*, vol. 155, agosto 1927, p. 313-19; "Education without Sex Taboos" en *The New Republic*, 16 de noviembre de 1927, p. 346-48; "Bertrand Russell on Aims of Modern Education" en *The Forward*, 23 de diciembre de 1928, p. 1-2 de la sección inglesa; "Are Parents Bad for Children?" en *The Parent's Magazine*, vol. 5, mayo 1930, p. 18-9 y 69; "Free speech in childhood" en *The New Statesman and Nation*, vol. 1, 30 de mayo de 1931, p. 486-87; "Modern Tendencies in Education" en *The Spectator*, vol. 146, 13 de junio de 1931, p. 926-27 y; "In our school" en *The New Republic*, vol. 62, 9 de septiembre de 1931, p. 92-4.

¹⁷ Sobre J.B. Watson, además de la bibliografía indicada en la nota anterior, ver B.R., *Education and the Social Order*, capítulo 3: "Education and Heredity" (p. 30-6) y el número del Cincuentenario, *St. Louis Post Dispatch*, subsiguientemente reimpresso en *The Drift of Civilization*, Nueva York, Simon & Schuster, 1929. En su *Autobiography*, en una carta dirigida a la señorita Brooks (más tarde, la reverendo Rachel Gleason Brooks) hablando de la influencia de las madres (en especial, de las norteamericanas) sobre los hijos, le recomienda Russell lo siguiente: "Lea lo que escribe John B. Watson acerca de las madres. Yo lo calificaba de loco y ahora sólo creo que es norteamericano, es decir, que las madres que ha conocido son madres norteamericanas", ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 252. Respecto a los conocimientos de Russell sobre el doctor Watson vemos como el 5 de noviembre de 1921, desde la Biblioteca Internacional de Psicología, C.K. Ogden solicita los conocimientos de Russell de la siguiente manera: "El libro completo, que los editores quieren titular *El significado del significado*, está ahora en la imprenta, y antes de que sea demasiado tarde nos gustaría discutirlo con alguien que se ha tomado en serio a Watson", *ibídem*, p. 169.

junto con Freud, como los dos principales reformadores dentro de las tendencias modernas en educación, y c) de los trabajos y experimentos de Pavlov, cuya influencia en Russell es menor; y por otro, de los métodos pedagógicos de la doctora italiana María Montessori¹⁸ y de la americana Margaret McMillan¹⁹. En la obra de ambas se descubre expresamente la influencia de los trabajos de Pestalozzi, Froebel, Seguin e Itard, entre otros investigadores. Sin embargo, como apunta en su libro Joe Park²⁰, Russell adoptó una aproximación ecléctica al tomar de cada autor

¹⁸ El método Montessori aparece por primera vez expuesto en 1912. Ver María Montessori, *The Montessori Method*, New York, Frederick A. Stokes Co., 1912. Para una comprensión global de su proyecto educacional ver María Montessori, *Formación del hombre*, México, Diana, 1991. En este libro, la doctora Montessori entiende la educación como un "hecho social y humano, un hecho de interés universal (p. 20) [...]; no es ya tiempo de luchar unos contra otros, de buscar el arrollarse mutuamente; hay que contemplar al hombre sólo con la mira de elevarlo [...]. Se trata de una revolución universal, que solamente exige que el hombre ensalce sus propios valores, y se convierta en el dominador, en vez de ser la víctima del ambiente que él mismo ha creado" (p. 25). En relación con el ambiente y la educación advierte que "uno de los trabajos más urgentes en la reconstrucción de la sociedad es la reforma de la educación, que se debe realizar dando a los niños el ambiente adecuado a su vida. Ahora bien, el primer ambiente es el mundo, y los otros ambientes, como la familia y la escuela, deberán satisfacer esos impulsos creadores que tienden, bajo las leyes cósmicas, a realizar el perfeccionamiento humano" (p. 110-11).

Ver también la explicación que del pensamiento educacional de Montessori hace su nieto Mario Montessori, *La educación para el desarrollo humano. Comprendiendo a Montessori*, México, Diana, 1979: "Montessori ha señalado que el actual predicamento del hombre está causado por la falta de balance entre él y su medio ambiente. La educación es el único medio por el que podemos tener la esperanza de alterar esta situación" (p. 32). Recordándonos a Russell, Montessori habla de los «instintos guía» que "indican la ruta que tomará el desarrollo mental del hombre. Debido a que este desarrollo puede tener lugar únicamente dentro de la sociedad, los valores culturales de la época ayudarán a definir su forma. El desarrollo interior debe preceder a la independencia. Por lo tanto, es este desarrollo interior lo que constituye la tarea más importante del niño" (p. 37). Yendo un poco más allá ve que "la educación puede únicamente ayudar a solucionar el presente callejón sin salida en los asuntos humanos si abandona su tradicional preocupación por la enseñanza de habilidades y la transferencia de conocimiento. Su meta debe ser, en lugar de esto, ayudar a los patrones básicos que dirigen al hombre desde el interior [...]. Únicamente de este modo el hombre moderno puede desarrollar una personalidad flexible y suficientemente fuerte para enfrentarse a los complejos requerimientos de un mundo rápidamente cambiante" (p. 106).

¹⁹ Margaret McMillan no ha llegado al reconocimiento universal del que disfruta María Montessori sin embargo, su influencia sobre Russell es considerable. Estuvo profundamente influida por los trabajos de Seguin y de Froebel. Su obra más relevante es *The Nursery School*, Londres, J.M. Dent & Sons, 1919.

²⁰ Ver Joe Park, *Bertrand Russell on Education*, Ohio, Ohio State University Press, 1963, p. 42.

aquellos elementos que parecían tener sustancia y relevancia, rechazando aquellos que le parecían irrelevantes y falaces.

Aún así, básicamente, el método educacional empleado por los Russell en *Beacon Hill* se encontraba en la línea del de Margaret McMillan, María Montessori²¹ y Friedrich Froebel. David B. Harley resume su método, como aquel que "da a cada niño un buen *background* general y, al mismo tiempo, estimula sus habilidades individuales. No haciendo una distinción premeditada entre los niños y las niñas, mientras que se estimula a ambos sexos a algún conocimiento y práctica doméstica. El desarrollo estético se debía mimar a través del entrenamiento del sentido, del baile, desde distintas formas de expresión plástica, la música, el canto y los juegos cooperativos. En todas estas materias, se estimulaba a los niños a aprender por ellos mismos. La educación, por consiguiente, se consideraba como esencialmente activa más que un proceso pasivo"²².

6.4. *Estudios sobre Beacon Hill*

Dentro de los distintos estudios que se han realizado hasta la fecha sobre *Beacon Hill*, el realizado por David B. Harley²³ es el más completo, exhaustivo y documentado. No obstante, no podemos dejar de tener en cuenta los trabajos de Joe Park²⁴, Herbert Gottschalk²⁵, Alan Wood²⁶, Adolph Meyer²⁷, además del

²¹ De la admiración que Russell sentía por los programas escolares de Montessori y McMillan nos habla Ryan. Ver Alan Ryan, *Bertrand Russell: A political life*, Nueva York, Hill and Wang, 1988, p. 113.

²² Ver David B. Harley, *Russell School...*, *ob. cit.*, p. 155.

La igualdad entre los niños y las niñas era uno de los aspectos más cuidados en *Beacon Hill*, al igual que la importancia de superar los tabús sobre el sexo. Tal y como nos dice Katherine Tait: "Para mis padres, uno de los aspectos más importantes de la escuela era la libertad sexual [...]. Por supuesto, los niños y las niñas eran igualmente tratados en *Beacon Hill* [...]. Cualquier diferencia entre niños y niñas era enteramente de nuestra propia elección [...]. En la práctica, nuestros amigos más íntimos solían ser los del mismo sexo". Ver Katherine Tait, *My father Bertrand Russell...*, *ob. cit.*, p. 96-7.

²³ Ver David Bruce Harley, *The Russell School: Beacon Hill and the Constructive Uses of Freedom*, PH.D. Universidad de Toronto, 1980.

²⁴ Ver Joe Park, *Bertrand Russell...*, *ob. cit.*, capítulo 6: "The Beacon Hill School", p. 137-56.

²⁵ Ver Herbert Gottschalk, *Bertrand Russell: A life*, Nueva York, Roy Publishers Inc., 1965, capítulo 9: "«The School» and Moralities", p. 83-95.

²⁶ Ver Alan Wood, *Bertrand Russell: The Passionate Skeptic*, Nueva York, Simon & Schuster, 1958, capítulo XVII: "Beacon Hill School", p. 157-65.

testimonio que en su libro *My Father Bertrand Russell*²⁸, nos lega su hija Katharine Tait sobre su experiencia personal en *Beacon Hill*.

El trabajo de Harley es el resultado de un estudio en profundidad en el que combina el conocimiento de la vida y el pensamiento educacional de Russell y Dora, con una extensa investigación sobre casi todo aquello que estaba relacionado con *Beacon Hill*: los materiales de trabajo, los distintos ejercicios, deberes y actividades escolares y extraescolares, horarios, entrevistas con los que hace medio siglo fueron alumnos de *Beacon Hill*, con profesores de la escuela, etc.

6.5. Descripción de la escuela

La vida en Telegraph House²⁹ debió de ser agradable para los niños y niñas, atendiendo a la descripción del lugar³⁰ que hace Una Corbett, madre de una alumna norteamericana³¹ que en agosto de 1928 llevó a su hija a *Beacon Hill*: "Como escuela, Telegraph House era una delicia. Espaciosa y abierta, decorada alegremente y con sencillez, era, obviamente, un sitio donde los

²⁷ Ver Adolph Meyer, *Modern european educators and their work*, Nueva York, Prentice-Hall, 1934, cap. 9: "Russell and Beacon Hill".

²⁸ Ver Katharine Tait, *My Father Bertrand Russell*, Nueva York y Londres, Harcourt Brace Jovanovich, 1975, cap.: "Beacon Hill School", p. 69-99.

²⁹ "Como sede de la escuela alquilamos Telegraph House, la casa de mi hermano Frank situada en los South Dows, entre Chichester y Petersfield. La casa debía su nombre a que había sido una estación de semáforo en tiempos de Jorge III, formando parte de una cadena utilizada para enviar mensajes de Portsmouth a Londres". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 214.

³⁰ Telegraph House, que era el nombre de la casa donde se instaló *Beacon Hill*, "estaba situada dentro de 250 acres de bosque forestal en South Downs, a unos 620 pies sobre el nivel del mar". Ver David B. Harley: "Beacon Hill School" en *Russell*, otoño-invierno 1979-80. p. 9.

³¹ Según relata el propio Russell, en su escuela había varios niños norteamericanos. Ver carta a la señorita Brooks de 5 de mayo de 1930 en *Autobiografía*, vol. II, p. 251. Este hecho no es extraño ya que *Beacon Hill* se anunció en los periódicos norteamericanos, y como la realidad demuestra, con cierto éxito. Por ejemplo, en *The Nation* de 16 de marzo de 1927, aparecía un anuncio de *Beacon Hill* dirigido a «Padres modernos», el anuncio rezaba así: "Los Russell se ofrecen para educar, desde la infancia hasta la edad universitaria, en un ambiente campestre ideal (con grandes terrenos arbolados privados), a un grupo de niños y niñas, que, en septiembre de 1927, cuando la escuela se abra, estén entre los dos y los siete años". Ver David B. Harley, *Russell School...*, ob. cit., p. 154. Mientras la escuela estuvo en Telegraph House, el número de niños fluctuaba entre veinticinco y treinta. *Ibidem*, p. 167.

niños podían vivir, jugar y crecer felizmente. Los dormitorios, cada uno con dos o tres camas, estaban hechos de diferentes colores, con cortinas a juego. Recuerdo que no había mobiliario excepto las camas, cada una con una pequeña cesta de frutas debajo [...]. Todo era simple y eficiente"³².

Pero sin lugar a dudas, el sitio más mágico de todo *Beacon Hill* era el cuarto donde trabajaba Bertrand Russell. Éste estaba situado en la torre de Telegraph House. A la hora de describir esta torre nos dice Russell lo siguiente: "tenía grandes ventanales a los cuatro costados, y allí instalé mi estudio.

³² Este testimonio fue conseguido por David B. Harley el 19 de abril de 1977, medio siglo después de la visita. Ver David B. Harley, *Russell School...*, ob. cit., p. 160. Respecto a las camas en los dormitorios, Katherine Fait, la hija de Russell, nos habla de "cinco o seis camas por habitación". Ver Katherine Fait, *My father Bertrand Russell*, Nueva York-Londres, Harcourt, Brace, Jovanovich, 1975, p. 78. La descripción de la señora Corbett se refería a la casa, a Telegraph House, para hacernos una idea de los alrededores de la misma, veremos la descripción que de ellos hace el propio Russell: "Junto a la casa había doscientos treinta acres de terreno ondulado y salvaje, en parte cubiertos de brezo y helechos, pero mayormente bosque virgen: magníficas hayas y antiquísimos tejos de tamaño poco usual. Los bosques estaban repletos de toda clase de fauna salvaje, incluso ciervos. Las casas más próximas se hallaban desperdigadas a una milla de distancia. En dirección este, se podía recorrer hasta cincuenta millas por senderos que atravesaban las colinas desiertas y sin cercar.

No era de extrañar que mi hermano amase aquel lugar [...]. Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 214.

De las aventuras por estos alrededores fantásticos Richard Garnett (ex-estudiante de *Beacon Hill*) recuerda lo siguiente: "Lo primero que hay que decir sobre *Beacon Hill* es que estaba situada magníficamente. Telegraph House estaba en lo alto de las Lomas (Downs) [...]. En frente de la casa había una extensión de hierba en pendiente, por la que uno podía tirarse [...] dentro de un cilindro arrugado de hierro [...]. Este era el principal sitio para todo tipo de juegos improvisados [...].

Más allá de esta hierba había, por un lado, terrenos de bosque salvaje, por el otro, la hierba suave de las Lomas [...].

Estos alrededores significaban que podíamos, con toda seguridad, tener una buena cantidad de libertad. Nosotros "hicimos" de romanos en un verano caluroso, y no había razón para que no corriésemos desnudos sino fuese por nuestras sábanas viejas que hacían de togas de acuerdo a las descripción de los vestidos romanos de la *History of everyday things in Roman Britain* de Quennell [...]. Había también auténticos restos romanos. Una niña, mientras andaba por las Lomas, se sentó al lado de una madriguera de conejo y vio en la tierra una moneda del tamaño de seis peniques de plata que databa del consulado de Posthumous II. Un terreno cercano al largo camino que atraviesa el bosque era conocido con el nombre de Villa Romana. Excavamos un foso y encontramos trozos de mercancías coloradas de Samos y un fragmento de piedra que posiblemente podía haber sido parte de un talón o rodilla de una escultura". Ver testimonio tomado el 18 de mayo de 1980 a Richard Garnett por David B. Harley, *ibídem*, p. 162.

Para más detalles sobre la descripción de los alrededores de Telegraph House, ver Katherine Tait, *My father Bertrand Russell...*, ob. cit., p. 81 ss.

Jamás he conocido otro con una vista mas hermosa"³³. En este estudio daba las clases de historia. Los niños y las niñas consideraban el ir a este cuarto como un obsequio que raramente se les permitía. Un chico era afortunado, cuando él o ella podía sentarse en el regazo de Russell durante un tiempo mientras él les leía algún libro. Este estudio era para Russell "una especie de refugio que le permitía sobreponerse figurativa y literalmente sobre el caos"³⁴.

No deja de ser laudable que Russell lleve hacia adelante con fidelidad su pensamiento político-educacional en *Beacon Hill*. El principio de reverencia, la importancia del amor junto al conocimiento, el desarrollo espiritual junto al desarrollo intelectual, impregnaron las enseñanzas que se impartieron en la escuela de los Russell. El amor por los niños y por la historia que en aquel estudio aprendieron, es un recuerdo que, después de medio siglo, sigue vivo en la memoria de aquellos niños, ahora adultos cercanos a los sesenta años. J. Alisande relata a David B. Harley en 1977 los recuerdos que guarda de Russell y de *Beacon Hill*: "... principalmente recuerdo entusiasmo, comprensión y amor por el niño. En realidad, estuve bastante trastornado en los años siguientes al darme cuenta de lo que parecía pensar el resto del mundo de Russell. Siempre recordaré a un hombre alto lleno de cordialidad. El recordarle a él y a la escuela es un profundo placer. Sospecho que esta experiencia me dio alguna consistencia en una infancia muy errante. Le recuerdo leyéndonos en su estudio y nosotros íbamos sentándonos en su regazo por turnos..., pero principalmente es un recuerdo de cordialidad. No recuerdo ninguna reprimenda por las cosas mal hechas... En verdad, me quede bastante sorprendido al leer, años más tarde, que la escuela no había sido un éxito"³⁵.

³³ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 214. Las paredes de este cuarto eran de color crema y las alfombras de seda china amarilla y azul claro. En este estudio preparó Russell la mayor parte de sus artículos semanales que entre 1931 y 1935 escribió para Hearst (la mayoría de ellos en *New York American*) para afrontar los gastos que generaba *Beacon Hill*. En este cuarto se encontraba su extensa biblioteca -hoy en los *Bertrand Russell Archives* de la McMaster University-, un busto de Voltaire, numerosos bronceos y marfiles chinos, cuadros de los antepasados de los Russell y el viejo telescopio de su hermano Frank. Ver David B. Harley, *Russell School...*, *ob. cit.*, p. 163.

³⁴ Ver David B. Harley, *Russell School...*, *ob. cit.*, p. 164. Uno de los muchos visitantes de este estudio nos comenta sus impresiones: "Yo creo que había algo curiosamente simbólico en el trabajo de Russell, parecía Galileo en una torre -pero no en una torre equipada con los instrumentos de la astronomía [...], sino con libros. Subiendo las escaleras ibas hacia el estudio por una línea de libros, en él, sus ventanas miraban al norte, al sur, al este y al oeste". Ver Ethel Mannin, *Confessions and Impressions*, Londres, Jarrolds, n.d., 1929, p. 266; ctdo. en David B. Harley, *Russell School...*, *ob. cit.*, p. 164.

³⁵ Ver David B. Harley, *Russell School...*, *ob. cit.*, p. 164-65. Más adelante describiremos la tortuosa historia que envolvió o, en alguna medida, determinó el fracaso que se atribuye a *Beacon Hill*.

6.6. *Asignaturas*

Dentro de las distintas asignaturas que se impartieron en *Beacon Hill* entre 1927-32, recientes investigaciones³⁶ nos desvelan que, a partir de 1930, se enseñaron las siguientes materias: formación física, lectura, escritura, aritmética, historia, geografía, gramática y literatura inglesa, francés, alemán, ciencia, trabajos manuales, música y psicología general³⁷.

Según el libro de Joe Park -*Bertrand Russell on Education*-, las asignaturas que Russell estimaba que se debían enseñar entre los seis y los catorce años eran: lectura, geografía, historia, baile, canción, literatura, lenguas modernas, matemáticas, ciencia, clásicos, «actividades al aire libre» e higiene. Respecto de la lectura y su enseñanza, Russell tiene en alta valoración los nuevos métodos, como el de María Montessori. El conocimiento de la geografía lo ve útil pero sin «un valor intelectual intrínseco». La importancia y el papel de la historia en la educación ya lo analizamos en el capítulo dedicado a la educación en el conocimiento. No obstante, aquí indicaremos que se mantiene un rechazo frontal respecto a la enseñanza nacionalista de la historia basada principalmente en las proezas militares. Por lo demás, el libro de texto que se utilizó en *Beacon Hill* para enseñar la historia fue el conocido libro de H.G. Wells *Outline of History*³⁸. Sobre el baile escribió muy poco pero, opinaba que esta actividad era valiosa para la enseñanza del control del cuerpo y del sentido estético. Entiende que para el canto los niños difieren enormemente en sus habilidades, además, éste, especialmente entre los niños mayores, debiera ser opcional. Lo que encuentra de valioso en la literatura es la influencia que la gran familiaridad con la buena literatura tendrá sobre el estilo en la escritura y en el pensamiento del estudiante³⁹. En relación con la enseñanza de las lenguas modernas, está en desacuerdo con aquellos educadores americanos modernos que creen que la enseñanza de lenguas extranjeras en una edad temprana interfiere el aprendizaje de la

³⁶ En concreto, sobre un informe que databa del 5 de abril de 1930, archivo Jason Harvey (*Bertrand Russell Archives*, McMaster University, Hamilton, Ontario).

³⁷ Ver David B. Harley: "Beacon Hill School" en *Russell*, otoño-invierno, 1979-80, p. 14.

³⁸ Ver David B. Harley, *Russell School...*, ob. cit., p. 156.

³⁹ En este sentido coincide con Mortimer J. Adler y su obra *How to Read a Book: The Art of getting a Liberal Education*, Nueva York, Simon & Schuster, 1940.

lengua nativa. Piensa que en toda escuela para niños debe haber un maestro que pueda hablar francés o alemán, enseñando a los alumnos mediante la práctica de juegos. La enseñanza de la aritmética se debe comenzar en la escuela de infancia, al igual que la lectura. La enseñanza de esta materia es muy valiosa como introducción a la precisión. La enseñanza de las matemáticas sólo comenzará a los doce años. Previamente a la enseñanza de las matemáticas (álgebra y geometría) los fundamentos de la aritmética deben ser muy bien aprendidos. La enseñanza de la ciencia, como en el caso de las matemáticas, no debe comenzar antes de los doce años. Esto no imposibilita la enseñanza de una psicología elemental, anatomía e higiene, y determinados conocimientos elementales sobre astronomía, geología, animales prehistóricos y famosos exploradores. Sobre su actitud frente al estudio de los clásicos, especialmente el estudio del latín y del griego, nos remitimos a lo dicho en el apartado conocimiento útil-conocimiento inútil dentro del capítulo dedicado a la educación en el conocimiento. Por último, nos queda la enseñanza de la asignatura denominada «actividades al aire libre» que incluía el aprendizaje de actividades relacionadas con el campo como conocimientos de agricultura, familiaridad con los animales y las plantas, jardinería, cultivar el hábito de observar la campiña, etc⁴⁰. Junto a la enseñanza de estas disciplinas y actividades, los Russell ponían especial énfasis en la protección y el desarrollo de aquellas actitudes que deseaban transmitir y enseñar a sus alumnos. Así, el respeto por la curiosidad científica y por la iniciativa individual⁴¹, junto con el rechazo de la disciplina externa, fueron unas de las principales constantes que rigieron la vida en *Beacon Hill*⁴².

6.7. *Sacrificios económicos*

Es interesante, a la luz de la imagen que de Russell se ha querido dar en algún libro reciente⁴³, dejar constancia del

⁴⁰ Ver Joe Park, *Bertrand Russell on Education...*, ob. cit., p. 122-28.

Las preocupaciones por las excursiones, por la inspección médica, por la higiene, por el mobiliario, los juegos, etc., no era una innovación de la época de Russell. En 1897 ya escribe Giner: "La campaña por la integridad de la acción escolar ha tenido ya por consecuencia ese interés por la educación física, por la salud, por las aulas, por el mobiliario, el material, el trabajo manual, la inspección médica, la higiene mental, los juegos, las colonias, las excursiones [...]". Ver Francisco Giner de los Ríos, *Escritos sobre la universidad española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, p. 165.

⁴¹ Ver Adolph E. Meyer, *Modern european educators and their work*, Nueva York, Prentice-Hall, 1934, cap. 9: "Russell and Beacon Hill", p. 191.

⁴² *Ibidem*, p. 157.

⁴³ Ver Paul Johnson, *Intellectuals*, Londres, Phoenix Paperbacks, 1993, capítulo 8, p. 197-224.

enorme esfuerzo económico que a Russell le supuso el mantenimiento de *Beacon Hill*. Estos apuros económicos eran frecuentes entre aquellas escuelas experimentales que no tenían buenos apoyos. La *Laboratory School* de Dewey contaba con el respaldo del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Chicago y parece ser que a *Dartington Hall* nunca le faltaba el dinero, según testimonio de A.S. Neill, cuyo escuela *Summerhill*, no tenía tanta fortuna⁴⁴.

Respecto de la administración de *Beacon Hill* Russell comenta en su *Autobiography* lo siguiente: "nos produjo una serie de dificultades que deberíamos haber previsto. Primero, estaba el problema financiero. Se hizo evidente que sufríamos enormes pérdidas, cosa que sólo hubiésemos podido evitar ampliando la escuela y empeorando la comida; y la única manera de agrandarla era cambiándole su carácter para atraer a los padres tradicionales. Por fortuna, en esa época yo ganaba mucho dinero con mis libros y mis giras de conferencias por Estados Unidos. En total realicé cuatro giras: en 1924, 1927, 1929, y 1931"⁴⁵. Por lo demás, sabemos que en el primer año de existencia, es

⁴⁴ El 28 de enero de 1931 escribe A.S. Neill a Russell en los siguientes términos: "Hoy he recibido una carta de la viuda de Norman MacMunn. Parece que está sin un céntimo y me pide un trabajo de ama de llaves. Yo no se lo puedo dar y supongo que usted tampoco. Le he aconsejado que se dirija a nuestros amigos millonarios de Dartington Hall. Siempre les mando a los necesitados... sin dejar de odiar su riqueza. Cuando Elmhirst necesita añadir un ala nueva le prepara un cheque a Heals... ¡Heals! Y heme aquí arrastrándome para reunir dinero para el taller de cerámica. Amigo, ser pionero es agotador [...]. Hoy mi *Stimmung* se debe en parte a la noticia de otra deuda del año pasado... 150 libras, todo incluido". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 264.

La contestación de Russell a la carta de Neill nos muestra que la suerte de *Beacon Hill* no era mucho mejor que la de *Summerhill*: "Siento mucho que esté harto. En lo que se refiere a la escuela, es mi humor habitual. Los padres me deben un total de quinientas libras que seguramente nunca veré [...]. Algunas veces he intentado, suavemente, conseguir algo de ayuda financiera de gente que dice creer en la educación moderna, pero me he encontrado con que el mayor obstáculo es el rumor que circula según el cual yo no exijo que mis maestros observen estricta castidad". *Ibidem*, p. 265.

⁴⁵ Ver B.R., *Autobiografía*, p. 215-16. "Las conferencias de Russell en Estados Unidos tenían bastante importancia por distintos motivos: el primero ya ha sido expuesto por el propio Russell, estas giras proporcionaban los fondos necesarios para poder continuar con *Beacon Hill* en los términos que Russell y Dora querían. En segundo lugar, un gran número de estudiantes que iban a *Beacon Hill* eran norteamericanos. En realidad, con frecuencia más de la mitad de los alumnos de *Beacon Hill* eran de Estados Unidos. Tercero, las conferencias contribuían a llevar al público las ideas educacionales de los Russell, eran un medio para extenderlas a un numeroso y curioso público de lectores. Finalmente, uno sospecha que la falta de entusiasmo e interés con que su experimento y sus ideas eran acogidos en Inglaterra, era parcialmente compensado, al menos por un tiempo, por el entusiasmo que percibía del otro lado del Atlántico. En Inglaterra, *Beacon Hill School* nunca recibió la atención o el apoyo serio que merecía...". Ver David B. Harley, *Russell School...*, *ob. cit.*, p. 227-28.

decir, desde septiembre de 1927 a septiembre de 1928, *Beacon Hill* tuvo unas pérdidas que ascendieron a 1.847 libras, cifra que se cubría con los ingresos privados de los Russell⁴⁶.

Acciones generosas como ésta se repetirán en la vida de Russell principalmente en sus dos últimas décadas, que fueron las más activas e intensas, en cuanto a actividad internacional se refiere. Su lucha por la desobediencia civil, por la libertad de los presos políticos, por la defensa de los pueblos oprimidos, contra las armas nucleares y la carrera armamentística, requería dinero. En su *Autobiography*⁴⁷ podemos leer su defensa por las minorías perseguidas, su lucha contra el encarcelamiento y la persecución de individuos y grupos a causa de sus ideas políticas o religiosas, y su preocupación por los combatientes de la resistencia en Grecia en 1963. Ese mismo año envía un representante a Israel para observar la situación de los refugiados árabes palestinos, también envía representantes a Israel y Egipto para discutir los problemas individuales y comunes de los dos países. El drama de los judíos en la Unión Soviética le hace mantener una intensa y constante correspondencia con el gobierno soviético y, tal y como escribe el propio Russell, "a medida que se iba desarrollando esta labor, me encontré trabajando para liberar a prisioneros políticos en más de cuarenta países [...]. La cantidad de trabajo crecía de forma sostenida. En 1963, se empezó a acumular rápidamente más de lo que una sola persona podía atender, incluso contando con una ayuda extraordinariamente eficaz y voluntariosa. Además, los gastos de viajes, correspondencia - cartas, telégrafo y teléfono-, secretarías y colaboradores se habían vuelto demasiado elevados para mis fondos personales"⁴⁸. A raíz de esta situación, se fue gestando la idea de crear una organización que encauzará toda esa actividad. De esta forma nacerían la *Bertrand Russell Peace Foundation* y la *Atlantic Peace Foundation*⁴⁹.

Mayor repercusión pública tuvo la venta que realizó de su biblioteca y archivos personales para financiar los distintos movimientos y organizaciones internacionales en las que participaba. El 28 de marzo de 1968, la McMaster University de Hamilton (Ontario) adquirió la biblioteca personal de Russell y sus papeles por un cuarto de millón de dólares⁵⁰. En principio,

⁴⁶ Ver Ronald Clark, *The life of Bertrand Russell*, Londres, Cape/Weidenfeld and Nicolson, 1975, p. 427.

Alan Wood nos habla de unas pérdidas de 1.000 libras, más o menos, por año. Ver Alan Wood, *Bertrand Russell: The passionate skeptic*, Nueva York, Simon & Schuster, 1958, p. 161.

⁴⁷ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 215 ss.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 219 y 221, respectivamente.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 221 ss.

⁵⁰ Ver Kenneth Blackwell, la presentación del primer número de la revista

Russell trató de que alguna universidad norteamericana - normalmente con mayores recursos económicos-, pujará por su biblioteca y sus archivos, pero dado el carácter «antiamericano» de algunas de las organizaciones en las que Russell colaboraba con marcado protagonismo⁵¹, no fue posible que ninguna universidad norteamericana comprará este valioso material.

Bien es verdad que Russell no sólo aportaba cuantiosas cantidades de su propio bolsillo -hecho que de por sí ya es meritorio- para financiar los diversos proyectos en los que se embarcaba: la fundación de una escuela para niños⁵², la creación de distintas organizaciones que lucharon por la paz, por el desarme, por la desobediencia civil, por la liberación de los pueblos oprimidos y la ayuda a los perseguidos por motivos políticos o religiosos, etc.; sino que incluso realizaba la siempre desagradable labor de pedir dinero para estas causas⁵³:

Russell, primavera de 1971, p. 2; y A.J. Ayer, *Russell*, Barcelona, Grijalbo, 1973, p. 35.

⁵¹ Debemos tener presente, por ejemplo, que el Tribunal Internacional de Crímenes de Guerra (más popularmente conocido como el *Tribunal Russell*) juzgaba los crímenes de guerra cometidos por los Estados Unidos en Vietnam.

⁵² Su sensibilidad y su generosidad por la educación y el apoyo financiero a las instituciones educativas se puede apreciar una década antes de la fundación de *Beacon Hill* cuando, según nos relata en su *Autobiography*, no consideraba "justificado conservar una cantidad adicional que había heredado de mi abuela. Esta suma la doné en su totalidad, parte a la Universidad de Cambridge, parte al Newnham College, y el resto a varias entidades educativas". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 134.

⁵³ De este hecho tenemos varios ejemplos. Cuando el 24 de mayo de 1928 escribe a H.G. Wells para hablarle sobre su libro *The Open Conspiracy*, le comenta lo siguiente: "esto me lleva a una cuestión que abordo con cierta vacilación, pero sobre la que había decidido escribirte antes de leer tu libro. La escuela me está costando cerca de dos mil libras anuales, es decir, casi la totalidad de mis ingresos, y no creo que se deba a incompetencia en su administración. En realidad, todas las escuelas experimentales de las que he tenido noticias han sido opciones onerosas. Mis ganancias son precarias porque dependo del gusto de los lectores norteamericanos, que son reconocidamente veleidosos, por lo que no sé si podré mantener abierto el colegio. Para poder hacerlo necesitaría donaciones que sumaran aproximadamente mil libras anuales. Me gustaría saber si estarías dispuesto a ayudar de algún modo para conseguir esta suma, ya sea en forma directa o escribiendo un llamamiento que influya en los norteamericanos progresistas". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 254. H.G. Wells no contribuyó, al menos de forma directa, en el sostenimiento de *Beacon Hill*.

En una situación similar se encontró Russell a la hora de buscar fondos para la *Bertrand Russell Peace Foundation* y la *Atlantic Peace Foundation*. Russell nos habla de que "para lograr nuestros objetivos necesitábamos ingentes sumas de dinero". En el volumen tercero de su *Autobiography* relata las distintas reacciones ante sus peticiones pecuniarias: "Nos pusimos en contacto con una gran cantidad de gente, y tuvimos un llamativo poco éxito entre los ricos: «Oh, sí -nos decían en casi todos los casos-, pensamos que están realizando una

"mendigar ayuda económica -nos dice Russell en su *Autobiography*- es siempre incómodo y desagradable"⁵⁴.

Regresando a *Beacon Hill*, debemos hacer mención del coste que suponía mantener al personal de la escuela que incluía una cocinera, un ama de llaves, tres doncellas, dos conductores y un jardinero; y al cuerpo de profesores que estaba formado por una matrona, una asistente de la matrona -en *Beacon Hill* había niños desde dos años-, un instructor de ciencia, otro de arte y otro de lenguaje, un profesor de música a tiempo parcial, un doctor que regularmente examinaba el estado de salud de los niños y las niñas y, por último, la secretaria privada del propio Russell. Dora era la encargada de enseñar a los niños francés y alemán. Según su propia hija, ella "hacía un excelente trabajo"⁵⁵.

En general, los profesores eran bastantes jóvenes y compartían, en distintos grados, un compromiso con los Russell sobre los ideales que estaban detrás de *Beacon Hill*⁵⁶. Ciertamente el salario que se les pagaba rondaba la tercera parte de lo que cobrarían en otra escuela. No era pues el dinero lo que les movía a trabajar en *Beacon Hill*⁵⁷.

magnífica labor, creemos absolutamente en ella y les deseamos lo mejor; pero, naturalmente, tenemos tantos compromisos...»[...]. De todas maneras, mucha gente de muchas partes del mundo nos ayudó. Artistas -pintores, escultores y músicos- de diversos países fueron especialmente generosos. De hecho, una de nuestras primeras operaciones para recolectar fondos fue una subasta de arte con pinturas y esculturas donadas por los artistas; ésta se celebró, gracias a la amabilidad del duque de Bedford, en Woburn Abbey. La subasta tuvo bastante éxito, y desde entonces hemos recibido otras obras de arte y las hemos vendido para gran provecho de nuestra causa. Aunque los músicos se mostraron generosos con nosotros, en la mayoría de los casos su generosidad se vio entorpecida por sus agentes y representantes y por los propietarios de salas de espectáculos. Actores y autores teatrales nos hicieron muchas promesas de funciones benéficas u obras especiales de algún tipo, pero nada salió de aquello. Tuvimos mejor suerte con los jefes de gobierno, tal vez porque entendían mejor lo que estábamos realizando [...]. La gran mayoría de la prensa británica no ha hecho casi nada por ayudarnos". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 225-27.

⁵⁴ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. III, p. 225.

⁵⁵ Ver Katherine Tait, *My father Bertrand Russell...*, *ob. cit.*, p. 85.

⁵⁶ Ver David B. Harley, *Russell School...*, *ob. cit.*, p. 167-68.

Katherine Tait guarda un entrañable recuerdo de una profesora que se llamaba Betty. Ella les enseñaba casi de todo: anatomía humana, el estudio de los animales, de las plantas y de los insectos, etc. Con ella salían al campo. Frecuentemente les leía poemas, animándoles a que los leyesen por sí mismos. También les enseñó a usar los veintiséis volúmenes de la Enciclopedia Británica. Sus clases eran alegres y agradables. Para más detalles ver Katherine Tait, *My father Bertrand Russell...*, *ob. cit.*, p. 86 ss.

⁵⁷ Boris Uvarov, profesor de ciencias de *Beacon Hill* entre 1931-33, relata a David B. Harley, el 5 de marzo de 1977, lo siguiente: "El salario era bastante bajo incluso para aquellos días, sin embargo, bastante adecuado para la gente

6.8. *La vida en Beacon Hill*

Para ser una escuela «libre», *Beacon Hill* tenía un régimen de vida bastante ordenado. Según nos describe Katharine Tait, cada mañana comenzaba con una cola de niños desnudos en el cuarto de baño quienes, uno por uno, recibían una ducha de agua fría. Los niños debían hacer sus propias camas antes de ir a tomar el desayuno. Éste les era servido más tarde por sus profesores y consistía en el usual plato de cereales, gacha y tostada. Inmediatamente después, subían las escaleras para cepillarse los dientes. Una vez hecho esto, los niños podían ir a sus clases⁵⁸.

A las once había un descanso en el que se servía un zumo de naranja (algo innovador para aquel tiempo). Se comía a la una. Nuevamente los niños eran ayudados por los profesores quienes, más tarde, comían con los Russell en un comedor separado. El té se servía a las cuatro y media con un bizcocho. Aunque la libertad no era permitida respecto a la dieta alimenticia⁵⁹, sí había bastante libertad en relación con la conducta que se debía guardar en la mesa⁶⁰.

La preservación de la individualidad era un tema de gran

joven sin compromisos financieros además, teníamos resuelto el problema de la comida y el alojamiento, así, no podíamos estar muy descontentos con aquella situación. La vida era placentera y el dinero no parecía muy importante". *Ibidem*, p. 168.

Mary Bailey, profesora de arte, coincidió con Boris Uvarov en *Beacon Hill*. El 14 de marzo de 1978 fue entrevistada por David B. Harley: "Creo que llegue a *Beacon Hill* en 1932, recibía un salario (nuevamente no puedo estar muy segura) de 90 libras, más comida y alojamiento. Yo llegue directamente desde el college y esto me parecía el colmo del lujo y, realmente, nosotros vivíamos muy bien, con el temprano té matutino, el jerez en la reunión del personal... Me parecía un privilegio trabajar en un lugar maravilloso entre los eminentes señor y señora Russell y sus asociados... Habiendo enseñado en una escuela estatal, ahora me doy cuenta de que *Beacon Hill* era una casa de lujo para todos nosotros". *Ibidem*, p. 169.

⁵⁸ Este testimonio es parte de una grabación que David B. Harley realizó a Katherine el 27 de junio de 1980. Ver David B. Harley, *Russell School...*, ob. cit., p. 169-70.

⁵⁹ Ver Katherine Tait, *My father...*, ob. cit., p. 78-80.

⁶⁰ Esto era coherente con lo escrito por Dora Russell en su libro *Children, Why do we have them?*, Nueva York, Harper & Brother, 1933.

A.J. Ayer, que visitó la escuela en 1931, escribió que ésta le había parecido «anárquica». Ver A.J. Ayer, *Part of my life*, Londres, Collins, 1977, p. 111; ctdo. en David B. Harley, *Russell School...*, ob. cit., p. 180.

importancia para los Russell, además de uno de los principales propósitos que guió a la escuela. Los niños eran tratados con especial consideración y respeto por su particular personalidad psicológica. Son de sumo interés un paquete de documentos de la escuela que han sobrevivido, referentes a un estudiante llamado «Bill Clark», y que indican gráficamente la atención individual dada por los Russell a cada alumno⁶¹. Este hecho viene a confirmar la relevancia que Russell dio a los impulsos y a la vida emocional, tal como reflejamos en el capítulo sobre la educación del carácter. No en vano, "la última esperanza de Russell para la reforma de la sociedad yace en la reforma de la vida emocional dirigida a fines más creativos"⁶².

6.9. *Una formación para la vida democrática*

Una cuestión que en *Beacon Hill* tuvo especial relieve fue las conexiones entre la democracia y la educación, principalmente, por que no se trata de conexiones teóricas sino de experiencias extraídas de la vida diaria en la escuela.

La visión de la sociedad ideal democrática que Russell y Dora tenían no se caracterizaba por una sociedad democrática dividida entre líderes y seguidores, sino que perseguían una sociedad que en su conjunto o, al menos, en su mayor número, estuviera formada por personas creativas, con inteligencia, capaces de mantenerse solas frente a las presiones de la conformidad, de la resignación o de la debilidad de carácter tan propias de nuestro siglo⁶³. Para este fin, ellos abogaban por el crecimiento, no sólo de la autonomía personal, sino también de la cooperación social⁶⁴.

⁶¹ A través del correo que mantenían Dora y Russell cuando éste estaba en los Estados Unidos dando sus conferencias, se puede ver cómo se preocupaban por cada niño, por los nuevos profesores que no se adaptaban a sus métodos, cómo calmaban las preocupaciones de algunos padres, etc. En cartas de 11 de marzo de 1930, de 28 de abril, de 6, 7, 19 y 24 de mayo, en todas ellas, se tratan los problemas que había con Bill, su especial carácter, el liderazgo que ejercía sobre sus compañeros, los problemas de disciplina, etc. Russell analiza la personalidad de Bill tratando de encauzarle, sin dañar sus energías. Estas cartas se pueden encontrar en los *Bertrand Russell Archives*, McMaster University, Hamilton, Ontario, Canadá.

⁶² Ver David B. Harley, *Russell School...*, ob. cit., p. 202.

⁶³ *Supra*, capítulo 4 dedicado a la educación del carácter, apartado 1 sobre los impulsos.

⁶⁴ En este sentido recordamos nuevamente las palabras con que Russell inicia su libro, *Authority and the Individual*: "El problema fundamental que me propongo tratar en este ensayo es el siguiente: ¿cómo podemos combinar el grado de iniciativa individual necesario para el progreso con el grado de cohesión social indispensable para sobrevivir? Empezaré por los impulsos de la naturaleza humana

En este trabajo de investigación hemos recalcado, en distintas partes, la importancia que para el pensamiento político-educacional de Russell tenía la defensa y el desarrollo de la «cooperación», sobre todo, frente a la idea de la «competencia» que cada vez, con mayor fuerza, se está imponiendo en nuestros días afectando a nuestros impulsos, deseos, emociones, etc. Así, la educación en *Beacon Hill* no podía dejar de incluir, no sólo la defensa de la individualidad, a la que ya hemos hecho mención, sino también fomentar y fortalecer las habilidades necesarias para trabajar y convivir con los otros⁶⁵. Para el logro de este fin, los Russell crearon el *Consejo Escolar* y fomentaron con regularidad los juegos escolares cooperativos⁶⁶.

Con las reuniones del Consejo Escolar querían ofrecer una experiencia viva de la vida democrática para que los hábitos de pensamiento democrático se instalarán en los niños y niñas. La vida democrática no nace espontáneamente, hay que educar y formar a los jóvenes en ella. Así, los alumnos de *Beacon Hill* estaban expuestos a la concreta experiencia de la vida en una comunidad democrática más que a la enseñanza teórica y en abstracto de los principios democráticos⁶⁷. Para Russell, como hemos expuesto a lo largo del trabajo, la tolerancia, el respeto, el diálogo y la cooperación no nacen de forma espontánea sino que si queremos su existencia, y no sólo de palabra sino como una realidad, hemos de cultivarlas. Ésta es, en última instancia, la razón de ser y la relevancia de la educación, puente de plata entre la teoría y la práctica, entre el principio abstracto y la realidad concreta. Con la democracia sucede lo mismo, sólo existirán demócratas, si se forman, si se cultivan demócratas, si hay verdadera experiencia de vida democrática. Esto habrán de tenerlo en cuenta aquellos que con seriedad y rigor quieran impulsar la democracia. Por ello, y volviendo a *Beacon Hill*, sus alumnos aprendían haciendo.

Respecto de la enseñanza de la democracia en *Beacon Hill*,

que hacen posible la cooperación social". Ver B.R., *Autoridad e individuo*, p. 9.

⁶⁵ Para Russell no existe ningún Robinson Crusoe, vivimos en comunidades, y queramos o no la vida será más agradable si cooperamos en vez de competir. Ver B.R., *Education and the Social Order*, p. 11.

⁶⁶ Ver Katherine Tait, *My father Bertrand Russell...*, ob. cit., p. 88 ss.

En relación con los juegos cooperativos, y simplemente a título de curiosidad, el 26 y 27 de junio de 1993, la organización *No violencia y educación* ofreció en el colegio público Bolivia de Madrid un taller sobre **Juegos cooperativos y deportes alternativos** con el siguiente mensaje: "¿La competitividad nos lleva al progreso? Parece que no, os invitamos a cooperar jugando, a analizar el juego como recurso educativo de primer orden para aprender unos determinados valores".

⁶⁷ Ver B.R., *Russell School...*, ob. cit., p. 204.

Dora Russell escribe lo siguiente: "era una democracia en la que la gente debía aprender cómo vivir amigablemente el uno con el otro mediante la experiencia y la discusión. Educar a un niño bajo un rígido sistema de autoridad, someterle a la obediencia absoluta de sus padres y de sus profesores bajo la amenaza de ser castigado, nos parecía una pobre preparación para la vida en una sociedad democrática. El resultado a propósito de cada amenaza sería el conformismo tímido o la rebelión contumaz. Pero el día a día en cooperación y discusión con aquellos que virtualmente son tus iguales en edad y dotes, pueden llevarte a adquirir, tanto emocional como racionalmente, las cualidades democráticas de la tolerancia y el entendimiento mutuo"⁶⁸.

El Consejo Escolar regía la vida de la escuela. En su primera configuración estaba formado sólo por los estudiantes y por los profesores aunque, poco después, todo el personal que trabajaba en *Beacon Hill* formaba parte del Consejo Escolar, "desde el director hasta el jardinero, incluidos todos los niños y niñas mayores de cinco años"⁶⁹.

Katherine, en su libro *My father Bertrand Russell*, recuerda el funcionamiento del Consejo Escolar: "El Consejo Escolar elaboró todas las reglas de la escuela excepto las relacionadas con la salud [...]. En realidad, nosotros estábamos fuertemente determinados por la sabiduría y la experiencia de los profesores, y éramos conscientes de ello. Debatíamos con fervor y confianza, pero normalmente aceptábamos las recomendaciones de su superior sabiduría. Excepto una vez, cuando votamos abolir todas las normas por un período de prueba, para descubrir cuáles eran realmente importantes [...]. Los profesores también adoptaron la postura de abolir las normas, y la consecuencia fue una anarquía terrible por lo que nosotros estuvimos agradecidos al regresar a la norma del derecho"⁷⁰.

⁶⁸ Ver Dora Russell, *Tree Tamarisk 2...*, *ob. cit.*, p. 28. Estas palabras de Dora se parecen bastante, lógicamente, a la postura que Russell mantenía respecto a los excesos de la disciplina y de la autoridad. *Supra*, capítulo 5 dedicado a la educación para la libertad, apartado 2, epígrafe 1 sobre la disciplina.

En otro libro suyo escribe Dora de manera similar: "esperábamos que enseñando al niño en una comunidad democrática libre mas que bajo las restricciones y la protección de los modelos familiares o bajo una escuela autocrática, les prepararíamos mejor para la vida en el mundo moderno". Ver Dora Russell, "Beacon Hill School" en *Modern Schools Handbook*, Trevor Blewitt ed., Londres, Gollanz, 1934, p. 41; ctdo. en David B. Harley, *Russell School...*, *ob. cit.*, p. 204.

⁶⁹ Ver Dora Russell, "Beacon Hill School" en *Modern Schools Handbook*, Trevor Blewitt ed., Londres, Gollanz, 1934, p. 36; ctdo. en David B. Harley, *Russell School...*, *ob. cit.*, p. 205.

⁷⁰ Ver Katherine Tait, *My father Bertrand Russell*, Nueva York-Londres, Harcourt, Brace, Jovanovich, 1975, p. 74. En conversación grabada a David B. Harley el 27 de junio de 1980, Katherine recuerda, en relación con la supresión de todas las normas, que: "después de un par de días, me parece que tuvimos otra

En estrecha relación con esta experiencia palpable de la necesidad de unas reglas o normas de convivencia, Russell experimento, a través de *Beacon Hill*, la necesidad también de respetar un mínimo razonable de autoridad. El argumento en apoyo de esta necesidad lo expone en su *Autobiography*: "En la escuela comprobé que para evitar la opresión de los débiles era necesario el firme y decidido ejercicio de la autoridad. Sucesos como el del alfiler de sombrero en la sopa no podían quedar en manos del lento accionar de un entorno favorable, pues la necesidad de actuar era imperativa e inmediata"⁷¹.

Si como escuela y como experimento educacional *Beacon Hill* cosechó unos resultados bastante satisfactorios, desde una perspectiva personal, viendo el desarrollo de la vida de los Russell, fue un rotundo fracaso que, como en breve analizaremos, afectó e invadió poco a poco al futuro de la escuela.

6.10. **Problemas familiares. El final de Beacon Hill**

Antes de hablar del progresivo deterioro de las relaciones entre Dora y Russell, describiremos cómo *Beacon Hill* trastocó

reunión y decidimos que no nos gustaba aquello y que realmente, no nos gustaba el desconcierto total, en el que no había clases y no sabíamos donde estarían los profesores, y donde cualquiera podía hacer cualquier cosa... verdaderamente, esto no era muy bueno". Ver David B. Harley, *Russell School...*, ob. cit., p. 207-8.

⁷¹ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 271. El incidente del alfiler al que se refiere Russell se encuentra relatado algunas páginas antes: "A veces surgían impulsos realmente siniestros. Entre los pupilos había dos hermanos, niño y niña, cuya madre era muy sentimental y les había enseñado a profesarse cariño uno al otro hasta un grado absolutamente increíble. Un día, la maestra que hacía de celadora durante el almuerzo encontró un trozo de alfiler de sombrero en la sopa a punto de servirse. Cuando averiguamos que lo había puesto la niña supuestamente afectuosa le dijimos: «¿No sabías que si te lo tragabas podías morir?», y ella nos contestó: «Claro que sí, pero yo no tomo sopa». Tras ulteriores indagaciones, fue evidente que la niña esperaba que su hermano fuese la víctima. En otra ocasión dos niños intentaron quemar vivos a un par de conejitos de un niño impopular, provocando un gran incendio que dejó chamuscados varios acres de terreno y que, de no haber sido por un cambio de viento, podría haber quemado la casa entera". (p. 217)

Katherine Tait nos relata en su libro cómo su padre a este respecto veía que: "muchos de los niños era crueles y destructivos. Permitir a los niños funcionar en libertad, era establecer el reino del terror, en el cual, el fuerte mantenía al débil estremecido y miserable... Cuando los niños no estaban en clase, me encontré a mí mismo obligado a supervisarles continuamente para parar su crueldad". Katherine nos dice: "Él no esperaba esto, y esto le desagradaba; el apóstol de la liberación de los niños se encontró a sí mismo jugando a policía". Ver Katherine Tait, *My father Bertrand Russell...*, ob. cit., p. 77.

las relaciones familiares entre John, Kate y sus padres. A este respecto Russell señala en su *Autobiography*: "En el plano personal, nosotros y nuestros hijos nos encontramos en una situación especial y preocupante. Los demás niños pensaban, naturalmente, que favorecíamos injustamente a John, cuando por el contrario, para evitar favoritismos con él o con su hermana, manteníamos con ellos una distancia forzada, excepto durante las vacaciones. Ellos, a su vez, sentían su lealtad dividida: o se convertían en soplones o tenían que engañar a sus padres. La felicidad total que había reinado en nuestras relaciones con John y Kate se desmoronó, instalándose en su lugar la incomodidad y el malestar. Creo que algo así no puede dejar de suceder cuando padres e hijos comparten la misma escuela"⁷².

Las palabras que inician el capítulo que su hija Kate dedica a *Beacon Hill* en su libro, vienen a coincidir con lo expuesto por Russell en su *Autobiography*: "En el relato bíblico del Jardín del Edén -dice Kate-, Adán y Eva perdieron su inocencia cuando ellos aceptaron la oferta de conocimiento de la serpiente, que les haría semejantes a dioses. Cuando nuestros padres establecieron Beacon Hill School, en 1927, John y yo iniciamos un cambio similar, aunque las circunstancias eran menos dramáticas. Durante nuestros años escolares, nosotros perdimos la felicidad de nuestra infancia y recibimos, a cambio, una fantástica educación"⁷³.

Mayor trascendencia tuvo para el futuro de la escuela los problemas extra-matrimoniales que comenzaron a surgir entre Russell y Dora. En julio de 1929 Dora iba a dar a luz a una niña de la que Russell no era el padre⁷⁴. Mientras esto sucedía Russell estaba en Carn Voel⁷⁵, su casa de verano, con los niños, el personal doméstico y una joven estudiante de Oxford llamada Patricia Spence (Peter) quien había sido contratada por Dora para cuidar a sus hijos niños como trabajo de verano. Cuando Dora regresó, Russell le confesó que estaba enamorado de Peter quien, a la postre, sería su tercera mujer⁷⁶. Curiosamente en

⁷² Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 217. Esta misma idea es recogida por uno de los biógrafos de Russell. Ronald Clark nos describe cómo "Russell se lamentaba de que *Beacon Hill* había perjudicado a John y a Kate y no había servido a su principal propósito". Ver Ronald W. Clark, *The life of Bertrand Russell*, Londres, Cape/Weidenfeld y Nicolson, 1975, p. 429.

⁷³ Ver Katherine Tait, *My father...*, ob. cit., p. 69. Algunas páginas más adelante, en el mismo sentido nos dice: "Emocionalmente, la escuela fue una mala experiencia para toda la familia Russell" (p. 97).

⁷⁴ Por aquel entonces Dora mantenía relaciones con Griffin Barry. Ver Alan Ryan, *Bertrand Russell. A political life*, Nueva York, Hill and Wang, 1988, p. 103.

⁷⁵ En Carn Voel escribió Russell *Education and the Social Order*. Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 268.

⁷⁶ Ver Dora Russell, *Tree Tamarisk...*, ob. cit., p. 226; ctdo. en David B.

esta época difícil y de gran desdicha personal⁷⁷ escribió Russell *The Conquest of Happiness* (1930)⁷⁸.

En 1932 Russell se separó de Dora y la abandonó para irse con Patricia Spence. En marzo de 1935 consiguió el divorcio, un año después se casaría con Peter. El problema es que durante este largo período de tres años las relaciones entre Dora y Russell tomaron unos tintes amargos, principalmente a raíz de la disputa por la custodia de los niños⁷⁹. De esta forma, las principales víctimas de este desdichado enfrentamiento fueron, en primer lugar, como es natural, sus hijos John y Kate⁸⁰ pero, en segundo lugar, *Beacon Hill* que se vio seriamente afectada en

Harley, *Russell School...*, ob. cit., p. 233-34.

⁷⁷ Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 219: "Durante los años siguientes fui profundamente infeliz, y algunas de las cosas que escribí en esa época describen con mayor exactitud mi estado de ánimo que cualquier otra cosa que pueda escribir ahora como pálida reminiscencia".

En mayo y junio de 1931 dictó a Peg Adams, su secretaria, una breve autobiografía que posteriormente le sirvió de base para escribir su *Autobiography* hasta 1921. Esta breve autobiografía la concluyó con un epílogo escrito el 11 de junio de 1931 cuyo párrafo final reza así: "Continúo con mis actividades gracias a la fuerza de la costumbre, y la compañía de otros me hace olvidar la desesperación que yace bajo mis ocupaciones y placeres cotidianos. Pero cuando estoy solo y sin hacer nada, no puedo ocultarme a mí mismo que mi vida carece de propósito, y que no tengo ninguno nuevo al que dedicar los años que me restan. Me encuentro inmerso en una densa niebla de soledad, tanto emotiva como metafísica, y no logro encontrar la salida". *Ibidem*, p. 224.

⁷⁸ Sobre este libro nos comenta el propio Russell: "contenía consejos de puro sentido común respecto a lo que el individuo debía hacer para superar los defectos de carácter que le causan infelicidad, en contraposición a lo que puede conseguirse mediante cambios en los sistemas económicos y sociales. Este libro tuvo una distinta acogida en tres niveles diferentes de lectores. Los no sofisticados, a quienes iba dirigido, lo apreciaron, con el resultado de que la venta fue masiva. Los intelectuales, por el contrario, lo consideraron comercial y despreciable, un libro escapista que tenía la osadía de pretender que podían decirse y hacerse cosas útiles al margen de la política. Pero a un tercer nivel, el de los psiquiatras profesionales, el libro fue muy elogiado. No tengo idea de qué opinión es la correcta, pero sí sé que la obra fue escrita en una época en que yo necesitaba ejercitar mucho mi autocontrol, y servirme de la experiencia aprendida con dolor si quería que mi felicidad fuera estable y duradera". Ver B.R., *Autobiografía*, vol. II, p. 218-19.

En el prólogo de *The Conquest of Happiness* nos dice Russell: "He escrito este libro en la creencia de que mucha gente desgraciada puede ser feliz mediante un esfuerzo hábilmente dirigido". Ver B.R., *La conquista de la felicidad*, Madrid, Espasa-Calpe, 1991, p. 27.

⁷⁹ La descripción de este suceso se puede encontrar en Dora Russell, *Tree Tamarisk 2...*, ob. cit., p. 255.

⁸⁰ El relato de la separación lo relata Kate en su libro, ver Katherine Tait, *My father Bertrand Russell...*, ob. cit., p. 100 ss.

su ya delicada reputación pues, como describe Dora en su libro⁸¹, con vistas a conseguir la custodia de sus hijos, Russell atacó sin ningún tipo de contemplaciones a *Beacon Hill* que desde 1932 hasta 1943 dirigió Dora en solitario. Como John y Kate vivían en la escuela, Russell argüía que ésta no era un lugar adecuado para ellos. De esta forma, fue el propio Russell uno de los principales responsables a la hora de empañar la imagen y el poco o mucho prestigio de *Beacon Hill*, y de contribuir a la tan extendida fama de experimento fracasado que recayó sobre la escuela, tal y como J. Alisande, ex-alumno de *Beacon Hill*, nos indicaba algunas páginas más adelante. Ciertamente fueron causas externas a la propia escuela las que afectaron e invadieron, de forma lamentable, su futuro como escuela experimental educativa⁸².

⁸¹ Ver Dora Russell, *Tree Tamarisk 2...*, *ob. cit.*, p. 278.

⁸² Para David B. Harley *Beacon Hill* ha sido objeto de mucha petulancia e incomprensión a lo largo de los años. Incluso recuerda un verso en el que se trasluce la típica frivolidad con que se veía la escuela. Para él, y tras su exhausta investigación, *Beacon Hill* ha sido víctima desde sus inicios de la presión de aquellos que deseaban desprestigiarla con exageraciones y medias verdades, a lo que hay que añadir, toda la tormenta que llovió sobre *Beacon Hill* a raíz del divorcio de Dora y Russell. Ver David B. Harley: "Beacon Hill School" en Russell, otoño-invierno, 1979-80, p. 5 y 16.

Capítulo 7. Conclusiones

La primera conclusión que debemos apuntar es la estrecha unión que existe entre la educación y la política en la obra de Russell. Para él, cualquier consideración sería y profunda sobre la vida en democracia, en libertad, en tolerancia y en progreso, pasa, inevitablemente, por una asunción del importante y decisivo papel que la institución educacional debe jugar si queremos aproximarnos, de verdad y con rigor, a una sociedad donde se den y crezcan aquéllos valores. La educación es el puente de plata que nos lleva de la teoría a la práctica, del pensamiento a la realidad. Por ello, su análisis y estudio es fundamental.

El individuo democrático, el individuo libre, el individuo tolerante que debe configurar una sociedad democrática, libre y tolerante no nace, no surge de forma espontánea, natural. Si de verdad, y no tan sólo de palabra, se desea construir una sociedad con esos valores, inexorablemente hay que desarrollarlos, formarlos y fomentarlos en el individuo, y eso se logra principalmente a través de la educación. A lo largo de las páginas de este trabajo de investigación, hemos tratado de mostrar cómo trató de hacer esto Russell y por qué, es decir, qué buscaba, qué perseguía mediante su pensamiento educacional.

La segunda conclusión que podemos extraer aparte de la íntima conexión, y por lo demás, necesaria entre la educación y la política, es que Russell apuesta decididamente por la formación de la persona como cuestión de fondo que debe recorrer todo pensamiento político serio. Para Russell, la política no puede quedar reducida a simple técnica política. Es el individuo quien interesa al hablar de política.

Frente a los distintos problemas que tuvo que vivir en su tiempo: la Primera Guerra Mundial, el comunismo soviético, el surgimiento del nazismo, la Segunda Guerra Mundial, la deshumanización que conlleva el capitalismo, la posibilidad de la destrucción del planeta por las armas nucleares, la pérdida del individuo frente a un creciente Estado burocrático; buscó ir a la raíz de todos ellos, y ésta, naturalmente, se encuentra en la persona, en el individuo, en la formación de su inteligencia, de sus emociones, de sus deseos, de su espíritu tal y como hemos analizado en los diferentes capítulos de este trabajo de investigación.

Como síntesis del individuo democrático que Russell perseguía mediante su pensamiento político-educacional podríamos apuntar tres características que vendrían, en alguna medida, a compendiar los tres pilares básicos que Russell afronta en su obra educacional: conocimiento, carácter y espíritu. Así, estas tres características serían la inteligencia, el amor y el valor. En ellas, podemos encontrar resumido el sustrato o la esencia de su pensamiento educacional.

Sin inteligencia, el amor y el valor serían infructuosos, estériles en un mundo que necesita más que nunca, dado el desarrollo y la complejidad que le define, planteamientos y soluciones inteligentes.

Sin amor, la inteligencia y el valor pueden ser peligrosos y marcadamente destructivos. Hay que tener en cuenta al servicio de qué ponemos nuestra inteligencia y nuestro valor.

Por último, en un mundo donde la inteligencia y el amor no se reconocen, ni se estiman sino que más bien se combaten con vehemencia, es imprescindible el valor para poder avanzar contra corriente. Sin valor, la inteligencia y el amor pueden quedar ahogados.

Es pues para Russell necesaria la común unión de estas tres cualidades en el hombre del siglo XX si en verdad desea resolver o, al menos, mitigar los grandes y verdaderos problemas de esta loca centuria. A ello dedicó Russell una gran parte de su vida.

La tercera conclusión es una conclusión obvia. La obra de Russell es sin duda una obra comprometida. Se comprometió con su pensamiento, se comprometió con su esfuerzo, se comprometió con toda su persona. *Beacon Hill*, entre muchos otros ejemplos, es una valiosa muestra de ello. Russell va más allá de los análisis superficiales y meramente descriptivos. Su pensamiento es un pensamiento comprometido, constructivo, sin miedo a equivocarse o a caer en contradicciones. De hecho, se pueden encontrar muchas a lo largo de su obra. Sin embargo, nosotros hemos buscado principalmente lo que de positivo podemos encontrar en su pensamiento: qué nos puede decir, qué nos puede aportar hoy el pensamiento y la vida de un hombre de la talla intelectual y humana como la suya.

El pensamiento de Russell no se puede deslindar de su propia vida. Su obra intelectual no iba por un lado y su vida por otro. Por ello, su pensamiento gana en profundidad, en cercanía, en viveza. Nunca fue un analista ajeno a aquello que analizaba. Esto no quiere decir que sus análisis no fuesen objetivos o imparciales, sino que poseía la virtud de poder combinar su escepticismo racional con un carácter fuertemente apasionado que se reflejaba en las múltiples y distintas «luchas» en las que se embarcaba. Alan Wood recogió perfectamente esta sutil y extraña combinación en el título de su libro sobre Russell: *Bertrand Russell: El escéptico apasionado*. Sin comprender esta peculiar combinación que se da en la vida y obra de Russell, difícilmente podremos entender su pensamiento.

En cuarto lugar hemos de señalar el marcado internacionalismo de la obra educacional de Russell. Hoy, en un planeta que ve resurgir nuevamente la problemática del nacionalismo y la violencia que éste engendra, el pensamiento de Russell parece más que oportuno. Si realmente se quiere evitar

el nacionalismo en su dimensión fanática y violenta, es preciso dirigirse a la educación nacionalista que lo promueve y lo fomenta. También hemos visto como Russell buscó evitar la guerra promoviendo, entre otras medidas, una necesaria educación internacionalista que pusiese fin a la educación nacionalista y sus desastrosas consecuencias.

La quinta conclusión es lo que podríamos llamar el arte de la combinación que domina la mayor parte de su pensamiento. Suele huir de los extremos, de las visiones absolutas. Tiene siempre presentes los límites y la necesidad de buscar la combinación de distintos factores. Esto también lo hemos podido comprobar a lo largo del trabajo. En su pensamiento político-educacional aparece su preocupación por el desarrollo del individuo, por el respeto a su personalidad y a su libertad. Pero la educación en Russell es una educación política, dirigida a favorecer la vida en sociedad. De ahí su defensa del fomento de los impulsos constructivos o creativos frente a los impulsos destructivos o posesivos, de los deseos compositibles frente a los deseos incompatibles, de la idea de civilización, de tolerancia, de disciplina interna. Todo ello tiende a desarrollar y mejorar la vida en sociedad. Su preocupación educacional se centra en el individuo, en la sociedad y, en general, en la humanidad como un todo -no olvidemos el papel tan relevante que la educación jugaba para Russell en la evitación de la guerra.

Ya hemos señalado cómo combina lo mejor de la educación antigua con lo mejor de la educación moderna, la historia o humanidades con la ciencias aplicadas, las necesidades materiales con las necesidades espirituales, la disciplina con la libertad, la razón con la emoción, la pasión con la inteligencia, el conocimiento con la responsabilidad, la realidad con la imaginación, la autoridad con el principio de reverencia. Pero estas combinaciones no son casuales o aleatorias. Vienen a configurar una concepción íntegra del individuo en el que no se puede olvidar, al menos Russell no lo hizo, ninguna de sus distintas dimensiones, ya que unas se comprenden a la luz de las otras.

Esto nos lleva a advertir que no es fácil comprender a Russell. Su pensamiento es muy rico, complejo y extenso, se superponen distintas dimensiones, se mezclan diversos factores. Si queremos comprenderle, hemos de tenerlos presentes y entrar en su misma dinámica. Esto es lo que hemos tratado de hacer en este trabajo. De no ser así, no comprenderemos a Russell, le desvirtuaremos. Quizás le critiquemos sin haberle comprendido.

Russell, como auténtico filósofo que fue, se enfrentó cara a cara con los problemas de su tiempo y, sobre todo, trató de remediarlos. Esto, tal vez sorprenda a un tiempo resignado a su suerte, como el nuestro. Escepticismo, resignación y adaptación son las cualidades que parecen definir el carácter de nuestro tiempo. Ante ellas, Russell luchó por promover la ilusión en el ánimo, el enfrentarse a la realidad tal y como hemos descrito y,

sobre todo, a ver que en nosotros se encuentra la solución a nuestros problemas, de ahí el sentido de su educación política, de su formación de un individuo que esté a la altura que exige nuestro tiempo. Esta es una cuestión que no debiera olvidar la teoría política. Russell le concedió, como hemos tratado de mostrar, una gran importancia.

En 1918 escribe en *Roads to Freedom* unas líneas que vienen a recoger fielmente el espíritu que recorre su pensamiento:

"No es imposible para la fuerza humana crear un mundo lleno de felicidad: los obstáculos impuestos por la naturaleza inanimada no son insuperables. Los obstáculos reales se hallan en el corazón del hombre, y el remedio para éstos es una esperanza constante, encauzada y fortalecida por el pensamiento.

El mundo que tenemos que buscar es un mundo en el cual el espíritu creador esté vivo, en el cual la vida sea una aventura llena de alegría y esperanza, basada más en el impulso de construir que en el deseo de guardar lo que poseamos y de apoderarnos de lo que poseen los demás. Tiene que ser un mundo en el cual el cariño pueda obrar libremente, el amor esté purgado del instinto de la dominación, la crueldad y la envidia hayan sido disipadas por la alegría y el desarrollo ilimitado de todos los instintos constructivos de vida que la llenen de delicias espirituales. Un mundo así es posible; espera solamente que los hombres quieran crearlo.

Mientras tanto, el mundo en el cual nosotros vivimos tiene otras finalidades. Pero éste desaparecerá, consumido en el fuego de sus ardientes pasiones, y de sus cenizas surgirá un nuevo mundo más joven, preñado de una nueva esperanza y con la luz de la alborada bullendo en sus ojos"¹.

Difícilmente podríamos leer en un pensador actual unas líneas más claras, más bellas, más precisas y más profundas sobre los caminos hacia la libertad. Russell está por encima de las reflexiones teóricas superficiales que obvian el núcleo de la cuestión principal: la persona.

No le falta razón a Karl R. Popper cuando nos dice respecto de Russell: "A mis ojos, Bertrand Russell es sin duda el único hombre de nuestro tiempo de quien uno puede decir que él es un gran filósofo -un filósofo que puede ser situado junto a hombres como Descartes, John Locke, David Hume o Immanuel Kant. Él es el hombre a quien debemos agradecer que la filosofía no haya decaído enteramente dentro de las modas intolerables de nuestro tiempo, de la charlatanería y de la palabrería"².

¹ Ver B.R., *Los caminos de la libertad*, Barcelona, Orbis, 1982, p. 177 y 220, respectivamente.

² Ver Karl R. Popper: "Broadcast Review of *History of Western Philosophy*" en Russell, verano 1992, p. 20.

La influencia que el pensamiento de Russell ejerció sobre Popper es reconocida por el pensador austriaco en la que se considera su autobiografía intelectual: *Búsqueda sin término*. En esta obra nos dice Popper: "Por lo que me siento aún muy identificado con el Círculo de Viena y con su padre espiritual, Bertrand Russell. [...] Ayer me llevó a una reunión de la Aristotelian Society, en la que hablaba Bertrand Russell, tal vez el más grande filósofo desde Kant". Ver Karl. R. Popper, *Búsqueda sin término*, Madrid, Tecnos, 1994, p. 119-120 y 147.

BIBLIOGRAFIA

- Adler, Mortimer J., *How to Read a Book: The Art of getting a Liberal Education*, Nueva York, Simon & Schuster, 1940.
- Adorno, T. y Horkheimer, M., *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987.
- Andersson, Stefan.: "Religion in the Russell family" en Russell: the Journal of the Bertrand Russell Archives (en adelante Russell ¹), n° 13, invierno 1993-94, p. 117- 49.
- Aristófanes, *Las nubes-Lisístrata-Dinero*, Madrid, Alianza, 1991.
- Aristóteles, *Política*, Madrid, Alianza, 1986.
- Aviram, Aharon.: "Nietzsche as educator?" en Journal of Philosophy of education, n° 25 (2), 1991, p. 219-35.
- Axtell, James L., *The Educational Writings of John Locke*, Cambridge, Ing., 1968.
- Ayer, A.J., *Russell*, Londres, Woburn Press, 1974. (Trad., *Russell*, Barcelona, Grijalbo, 1973).
- Bell, Daniel., *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza, 1989.
- Belloc, Hilaire., *Mr. Belloc still objects to Mr. Wells's «Outline of History»*, Londres, Sheed and Ward, 1926.
- Blackwell, Kenneth., *The Spinozistic Ethics of Bertrand Russell*, Londres, Allen & Unwin, 1985.
- Blackwell, Kenneth.: Introduction en Russell, n° 1, verano 1971, p. 2.
- Blackwell, Kenneth.: "Addenda to the checklist of theses and dissertations on Bertrand Russell" en Russell, n°

¹ Russell nace en la primavera de 1971. A partir del verano de 1981 comienza una nueva edición de la revista con el consiguiente cambio en la numeración de los nuevos números.

2, invierno 1987-88, p. 162-65.

- Bloom, Allan., *The Closing of American Mind*, Nueva York, Simon & Schuster, 1987. (Trad., *El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza & Janes, 1989).
- Bowen, James., *Historia de la educación occidental*. Tomo I. *El mundo antiguo*, Barcelona, Herder, 1990.
- Brown, Michael B.: "Adult Education and the Liberal Tradition" en *Essays on Socialist Humanism in honour of the Century of Bertrand Russell 1872-1970*, ed. Ken Coates. Spokesman Books, 1972, cap. 9, p. 139-145.
- Buchner, Edward Franklin., *The Educational Theory of Immanuel Kant*, Londres, J.B. Lippincott Company, 1904.
- Calvo García, M., *La teoría de las pasiones y el dominio del hombre*, Universidad de Zaragoza, Prensa Universitaria, 1989.
- Cambra Bassols, Jordi de., *Anarquismo y positivismo: El caso Ferrer*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1981.
- Camus, Albert., *El hombre rebelde*, Madrid, Alianza, 1986.
- Carbone, Peter F.: "John Stuart Mill on Freedom, Education, and Social Reform" en The Journal of Educational Thought, vol. 17, n° 1, abril 1983, p. 3-10.
- Clark, Ronald., *Russell*, Barcelona, Salvat, 1984.
- Clark, Ronald W., *The life of Bertrand Russell*, Londres, J. Cape, 1975.
- Conrad, Joseph, *Tifón*, Barcelona, Euroliber, 1991.
- Conrad, Joseph, *Una avanzada del progreso*, Madrid, Alianza, 1993.
- Conrad, Joseph, *El corazón de las tinieblas*, Madrid, Alianza, 1993.
- Cooper David., *Authenticity and Learning*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1983.
- Cooper David.: "On reading Nietzsche on education" en Journal of Philosophy of Education, n° 17 (1), 1983, p. 119-26.

- Croal, Jonathan.: "Neill and Russell" en Russell Society News, n° 43, agosto 1984, p. 15-16.
- Davidson, *A History of Education*, Nueva York, 1900.
- Deaño Alfredo.: "Sobre el concepto de filosofía" en Revista de Occidente, Homenaje a Bertrand Russell, n° 101-102, p. 268-76.
- Dewey, John., *How We Think*, Boston, Heath Co., 1933.
- Duchemin, Roderic Clark., *Aspects of the Philosophies of John Dewey and Bertrand Russell and their Relation to Education*, PH.D., Ohio State University, 1953.
- Durkheim, Émile., *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1975.
- Feinberg, B. y Kasrils, R., *La América de Bertrand Russell*, Madrid, Taurus, (1973), 1976.
- Feuer, Lewis S., *Spinoza and the Rise of Liberalism*, New Jersey, Transaction Books, 1987.
- Fromm, Erich., *El miedo a la libertad*, Barcelona, Paidós, 1968.
- Fromm, Erich., *El arte de amar*, Barcelona, Paidós, 1989.
- García Gual, C., *Epicuro*, Madrid, Alianza, 1988.
- García Gual, C.: "Sobre la degradación de la cultura universitaria" en Claves, n° 2, mayo 1990, p. 52-56.
- Garforth, F.W., *John Stuart Mill's Theory of Education*, Martin Robertson, 1979.
- Garforth, F.W., *Educative Democracy. John Stuart Mill on Education in Society*, Oxford, Oxford University Press, 1980.
- Gil Calvo, Enrique.: " Las jaulas de goma: emancipación, modernización y dualismo cultural" en Claves, n° 1, abril 1990, p. 76-79.
- Giner de los Rios, F., *Escritos sobre la universidad española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990.
- Glucksmann, André., *La estupidez. Ideologías del postmodernismo*, Barcelona, Península, 1988.

- Golomb, Jacob., *Nietzsche's Psychology of Power*, Jerusalem, Magnes Press, 1987.
- Golomb, Jacob.: "Nietzsche's early educational thought" en Journal of Philosophy of Education, n° 19 (1), 1985, p. 99-109.
- Gordon, Haim.: "Nietzsche's Zaratrusta as educator" en Journal of Philosophy of Education, n° 14 (2), 1980, p. 181-92.
- Gottschalk, Herbert., *Bertrand Russell: a life*, Nueva York, Roy publishers Inc., 1965.
- Grattan-Guinness, I.: "Russell and Karl Popper: Their Personal Contacts" en Russell, vol. 12, n° 1, verano 1992, p. 3-18.
- Gutmann, Amy., *Democratic education*, New Jersey, Princeton University Press, 1987.
- Habermas, Jürgen., *Ciencia y técnica como «ideología»*, Madrid, Tecnos, 1986.
- Hare, William.: "Russell's contribution to philosophy of education" en Russell, vol. 7 n° 1, verano 1987, p. 25-41.
- Harley, David., *The Russell School: Beacon Hill and the Constructive Uses of Freedom*, PH.D., University of Toronto, 1980.
- Harley, David.: "Beacon Hill School" en Russell, n° 35-6, otoño-invierno 1979-80, p. 5-16.
- Hayek, F.A., *Los fundamentos de la libertad*, vol. 1, Valencia, 1961.
- Hendley, Brian P., *Dewey, Russell, Whitehead Philosophers as Educators*, Southern Illinois University Press, Carbondale & Edwards Ville, 1989.
- Hobbes, Thomas., *Leviatan*, Madrid, Editora Nacional, 1979.
- Horowitz, I.L., *Los anarquistas. 1/La Teoría*, Madrid, Alianza, 1990.
- Izuzquiza, Ignacio., *La Sociedad sin Hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*, Barcelona, Anthropos, 1990.

- Jaeger, Ronald., *The development of Bertrand Russell's philosophy*, Londres, Allen & Unwin, 1972.
- Jaeger, Werner., *Paideia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.
- Jenkins Keith.: "The dogma of Nietzsche's Zarathustra" en Journal of Philosophy of Education, nº 16 (2), 1982, p. 251-54.
- Jespersen, Shirley D., *Bertrand Russell and Education in Citizenship*, ED. D., University of Houston, 1985.
- Johnson, Paul., *Intellectuals*, Londres, Phoenix Paperbacks, 1993.
- Kant, I., *Antropología en sentido pragmático*, Madrid, Alianza, 1991.
- Kant, I., *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983.
- Kant, I., *Crítica del Juicio*, México, Editorial Nacional, 1975.
- Kant, I.: "¿Qué es la ilustración?" en *VVAA, ¿Qué es la ilustración?*, Madrid, Tecnos, 1989.
- Kuntz, Paul G., *Bertrand Russell*, G. K. Hall & Co., 1986.
- Lazaro Carreter, Fernando., *El dardo en la palabra*, Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 1997.
- Lemco, Gary., *Nietzsche as educator*, San Francisco, Mellen Research University Press, 1992.
- Lenz, John R.: "Bertrand Russell and the Greeks" en Russell, vol. 7-8, invierno 1987-88, p. 104-118.
- Lerena, Carlos., *Reprimir y liberar*, Madrid, Akal, 1983.
- Locke, John., *Cartas sobre la tolerancia*, Madrid, Tecnos, 1985.
- Locke, John., *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 1986.
- Locke, John., *Ensayo sobre el gobierno civil*, Madrid, Aguilar, 1990.
- Mansfield, Harvey C.: "Democracy and the Great Books" en The New Republic, 4 de abril de 1988, p. 33-37.

- Marcuse, Herbert., *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral, 1972.
- Marcuse, Herbert., *Eros y civilización*, Barcelona, Ariel, 1989.
- Marí, Antoni., *Euforión. Espíritu y naturaleza del genio*, Madrid, Tecnos, 1989.
- Marías, Julián., *El método histórico de las generaciones*, Madrid, 1967.
- Maquiavelo, N., *El príncipe*, Madrid, Alianza, 1989.
- Mattai, Bansraj.: "Education and the emotions: the relevance of the Russellian perspective" en Russell, vol. 10 n° 2, invierno 1990-91, p. 141-157.
- McMillan, Margaret., *The Nursery School*, Londres, J.M. Dent & Sons, 1919.
- Mead, Margaret., *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*, Granica, 1977.
- Meyer, Adolph E., *Modern european educators and their work*, Nueva York, Prentice-Hall, 1934, cap. 11: "Russell and Beacon Hill", p. 183-196.
- Mill, J. Stuart., *Utilitarismo*, Madrid, Aguilar, 1962.
- Mill, J. Stuart., *Autobiografía*, Madrid, Alianza, 1986.
- Mill, J. Stuart., *Sobre la libertad*, Madrid, Alianza, 1988.
- Mill, J. Stuart., *Capítulos sobre el socialismo*, Barcelona, Orbis, 1985.
- Mill, J. Stuart.: "Inaugural Address at St Andrews" en F.A. Cavenagh, *James and John Stuart Mill on education*, Nueva York, Harper editions, 1969.
- Montesquieu, *Del Espíritu de las Leyes*, Madrid, Tecnos, 1987.
- Montessori, María., *The Montessori Method*, Nueva York, Frederick A. Stokes Co., 1912.
- Montessori, María., *Formación del hombre*, México, Diana, 1991.

- Montessori, Mario., *La educación para el desarrollo humano. Comprendiendo a Montessori*, México, Diana, 1979.
- Moro, Thomas., *Utopía*, Madrid, Tecnos, 1987.
- Mueller, I.W., *John Stuart Mill and French Thought*, ed. Urbana, 1956.
- Muguerza, Javier.: "Filosofía y sociedad" en Revista de Occidente, Homenaje a Bertrand Russell, n° 101-102, p. 279-97.
- Murphy, Timothy F., *Nietzsche as educator*, University Press of America, 1984.
- Neill, A.S., *Summerhill*, Nueva York, Hart Publishing Co., 1960.
- Nietzsche, F., *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets, 1980.
- Nietzsche, F., *Crepúsculo de los ídolos*, Madrid, Alianza, 1973.
- Nubiola, Jaime.: "Russell, Crexells, and d'Ors: Barcelona, 1920" en Russell, n° 14, invierno 1994-95, p. 155-61.
- Ortega y Gasset, J., *La misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1992.
- Ortega y Gasset, J., *La rebelión de las masas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986.
- Ozmon, Howard.: "Bertrand Russell: Socrates of Our Age (1872-1970)" en Phi delta kappa, vol. 52, noviembre 1970, p. 146, 152-53.
- Park, Joe., *Bertrand Russell on education*, Ohio, Ohio State University Press, 1963.
- Pirenne, Jacques., *Historia Universal*, vol. I, Barcelona, Leo, 1953.
- Platón, *Las Leyes*, 2 vols., Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1960.
- Platón, *República*, 3 vols., Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1969.
- Plutarco, *Obras morales y de costumbres (moralia)*, Madrid, Gredos, 1985.

- Popper, Karl R., *Búsqueda sin término*, Madrid, Tecnos, 1994.
- Popper, Karl R.: "Broadcast Review of *History of Western Philosophy*" en Russell, vol. 12, n° 1, verano 1992, p. 19-21.
- Ready, William., *Necessary Russell*, Toronto, Copp Clark, 1969.
- Rodríguez Adrados, F.: "Platón y la reforma del hombre", en Taula, n° 3, mayo 1985, p. 7-26.
- Roellinger, Francis X.: "Mill on Education" en Journal of the General Education, vol. 6, julio 1952, p. 246-259.
- Roiz, Javier.: "Los espacios publicos internos" en Revista de Estudios Políticos, n° 58, octubre-diciembre 1987, p. 111-135.
- Rorty, Richard.: "That old-time philosophy" en The New Republic, 4 de abril de 1988, p. 28-33.
- Rosenow, Eliahu.: "Nietzsche's educational dynamite" en Educational Theory, n° 39 (4), 1989, p. 307-16.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Las ensoñaciones del paseante solitario*, Madrid, Alianza, 1979.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Del contrato social-Discursos*, Madrid, Alianza, 1988.
- Rousseau, Jean-Jacques, *El Emilio, o de la educación*, Madrid, Alianza, 1990.
- Ruja, Harry.: "Bibliography of Russell's «Hearst» articles" en Russell, n° 18, verano 1975, p. 18-28.
- Russell, Bertrand., *Ensayos filosóficos*, Madrid, Alianza, (1910), 1985.
- Russell, Bertrand., *Principia Mathematics*, 3 vols. (con A.N. Whitehead), Cambridge University Press, 1910-1913.
- Russell, Bertrand., *Principles of Social Reconstruction*, Londres, Unwin Paperbacks, (1916), 1989 (título de la edición inglesa). *Why men fight. A method of abolishing the international duel*, Nueva York, the Century Co., (1917), (título de la edición americana).
- Russell, Bertrand., *Political Ideals*, Nueva York, The

- Century Co., 1917. (Trad. *Ideales Políticos*, Madrid, Aguilar, 1968).
- Russell, Bertrand., *Mysticism and Logic; and other essays*, Londres, Allen & Unwin, (1918), 1963.
 - Russell, Bertrand., *Proposed Roads to Freedom*, Nueva York, Henry Holt and Company, 1919. (Trad. *Los caminos de la libertad*, Barcelona, Orbis, 1982).
 - Russell, Bertrand., *The Practice and Theory of Bolchevism*, Londres, Allen & Unwin, 1920. (Trad. *Práctica y teoría del bolchevismo*, Barcelona, Ariel, 1969).
 - Russell, Bertrand., *The Analysis of Mind*, Londres, Allen & Unwin, 1921.
 - Russell, Bertrand., *The Problem of China*, Londres, Allen & Unwin, 1922.
 - Russell, Bertrand., *On Education, especially in early childhood*, Londres, Unwin Paperbacks, (1926), 1989 (título de la edición inglesa). *Educacion and the good life*, Nueva York, Boni & Liveright, (1926), (título de la edición americana).
 - Russell, Bertrand., *Sceptical Essays*, Londres, Unwin Paperbacks, (1928), 1985. (Trad. *Ciencia, filosofía y política (Ensayos sin optimismo)*, Madrid, Aguilar, 1961).
 - Russell, Bertrand., *La conquista de la felicidad*, Madrid, Espasa-Calpe, (1930), 1991.
 - Russell, Bertrand., *Education and the Social Order*, Londres, Nueva York, Routledge, (1932) 1988 (título de la edición inglesa). *Education and the modern world*, Nueva York, W.W. Norton, 1932, (título de la edición americana).
 - Russell, Bertrand., *In Praise of Idleness; and other essays*, Nueva York, Simon and Schuster, (1935), 1972. (Trad., *Elogio de la ociosidad*, Barcelona, Edhasa, 1986).
 - Russell, Bertrand., *Power: a New Social Analysis*, Londres, Allen & Unwin, 1938.
 - Russell, Bertrand., *History of Western Philosophy*, Londres, Allen & Unwin, 1946. (Trad. *Historia de la Filosofía Occidental. Vol. I: La filosofía antigua. La*

- filosofía católica*, Madrid, Espasa-Calpe, 1971).
- Russell, Bertrand., *Authority and the Individual*, Londres, Allen & Unwin, 1949. (Trad. *Autoridad e Individuo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1967).
 - Russell, Bertrand., *Unpopular Essays*, Nueva York, Simon and Schuster, 1950.
 - Russell, Bertrand., *New Hopes for a Changing World*, Nueva York, Simon and Schuster, 1951.
 - Russell, Bertrand., *The Wit and Wisdom of Bertrand Russell*, (ed. con una introducción, por Lester E. Denonn), Boston, The Beacon Press, 1951.
 - Russell, Bertrand., *Human Society in Ethics and Politics*, Londres, Allen & Unwin, 1954. (Trad. *Sociedad Humana: ética y política*, Madrid, Cátedra, 1987).
 - Russell, Bertrand., *Portraits from Memory, and other essays*, Nueva York, Simon and Schuster, 1956.
 - Russell, Bertrand., *Understanding history and others essays*, Nueva York, Philosophical Library, 1957.
 - Russell, Bertrand., *Why I am not a Christian*, Londres, Allen & Unwin, 1957.
 - Russell, Bertrand., *Vital Letters of Russell, Kruschev, Dulles*, ed. Macgibbon and Kee, 1958.
 - Russell, Bertrand., *Bertrand Russell's Best*, (ed. por Robert Egner), Nueva York, The New American Library, Inc., 1958.
 - Russell, Bertrand., *Wisdom of the West*, Londres, Rathbone Book ltd., 1959. (Trad., *La sabiduría de Occidente*, Madrid, Aguilar, 1971).
 - Russell, Bertrand., *My Philosophical Development*, Londres, Allen & Unwin, 1959.
 - Russell, Bertrand., *La evolución de mi pensamiento filosófico*, Madrid, Alianza, (1959), 1982.
 - Russell, Bertrand., *Escritos Básicos*, 2 vols., Barcelona, Planeta-Agostini, (1961), 1985.
 - Russell, Bertrand., *Fact and Fiction*, Nueva York, Simon and Schuster, 1962.

- Russell, Bertrand., *Crímenes de guerra en Vietnam*, Madrid, Aguilar, (1967), 1968.
- Russell, Bertrand., *Autobiography*, 3 vols., Londres, Allen & Unwin, 1967. (Trad. *Autobiografía*, 3 vols., Barcelona, Edhasa, 1991).
- Russell, Bertrand.: "The Place of Science in a Liberal Education" en The New Stateman, 24 y 31 de mayo de 1913.
- Russell, Bertrand.: "Higher education in China" en The Dial, vol. 71, julio-diciembre, 1921, p. 693-698.
- Russell, Bertrand.: "Freedom in education: a protest against mechanism" en The Dial, vol. 74, febrero 1923, p. 153-164.
- Russell, Bertrand.: "How to read History" en The Bermondsey book, Londres, 1, n° 21, marzo 1924, p. 10-11.
- Russell, Bertrand.: "Freedom versus Authority in Education" en Century Magazine, n° 109, diciembre 1924, p. 172-80.
- Russell, Bertrand.: "Socialism and Education" en Harper's Montly Magazine, vol. 151, junio-noviembre, 1925, p. 413-417.
- Russell, Bertrand.: "What shall we educate for?" en Harper's Montly Magazine, vol. 152, diciembre-mayo, 1925-26, p. 586-597.
- Russell, Bertrand.: "The training of young children" en Harper's Monthly Magazine, vol. 155, junio-noviembre (agosto), 1927, p. 313-319.
- Russell, Bertrand.: "Education without Sex Taboos" en The New Republic, 16 de noviembre de 1927, p. 346-348.
- Russell, Bertrand.: "A Bold Experiment in Education" en The World Review, vol. 6 n° 4, 27 de febrero de 1928, p. 53, 67 y 73.
- Russell, Bertrand.: "School and the Very Young Child" en The Outlook, vol. 149, 11 de julio de 1928, p. 418-420, 433.
- Russell, Bertrand.: "Aims of Modern Education" en The Foward, 23 de diciembre de 1928, p. 1-2 de la sección inglesa.
- Russell, Bertrand.: "Idealism for Children" en Saturday

- Review of Literature, n° 6, 14 de diciembre de 1929, p. 575.
- Russell, Bertrand.: "Are parents bad for children?" en The Parent's Magazine, vol. 5, mayo 1930, p. 18-19, 69.
 - Russell, Bertrand.: "Don't Tell the Children" en Child Study, vol. 8, febrero 1931, p. 161-162.
 - Russell, Bertrand.: "Free speech in childhood" en The Statesman and Nation, vol. 1, 30 de mayo de 1931, p. 486-488.
 - Russell, Bertrand.: "Modern Tendencies in Education" en The Spectator, vol. 146, 13 de junio de 1931, p. 926-927.
 - Russell, Bertrand.: "In Our School" en The New Republic, vol. 62, 9 de septiembre de 1931, p. 92-94.
 - Russell, Bertrand.: "The decay of meditation" en New York American, 4 de noviembre de 1931, p. 17.
 - Russell, Bertrand.: "On being a good boy" en New York American, 18 de noviembre de 1931, p. 17.
 - Russell, Bertrand.: "Are children a worry?" en New York American, 11 de diciembre de 1931, p. 19.
 - Russell, Bertrand.: "Are we too passive?" en New York American, 3 de febrero de 1932, p. 13.
 - Russell, Bertrand.: "Does education do harm?" en New York American, 17 de febrero de 1932, p. 15.
 - Russell, Bertrand.: "Do scientists err?" en New York American, 24 de febrero de 1932, p. 13.
 - Russell, Bertrand.: "Why we read" en New York American, 2 de marzo de 1932, p. 13.
 - Russell, Bertrand.: "Why are we discontent?" en New York American, 27 de abril de 1932, p. 13.
 - Russell, Bertrand.: "Of co-operation" en New York American, 18 de mayo de 1932, p. 15.
 - Russell, Bertrand.: "Influence of fathers" en New York American, 1 de junio de 1932, p. 13.
 - Russell, Bertrand.: "On imitating heroes" en New York American, 27 de julio de 1932, p. 13.

- Russell, Bertrand.: "On smiling" en New York American, 17 de agosto de 1932, p. 15.
- Russell, Bertrand.: "Protecting children from reality" en New York American, 5 de octubre de 1932, p. 13.
- Russell, Bertrand.: "On reverence" en New York American, 9 de noviembre de 1932, p. 13.
- Russell, Bertrand.: "How to become a genius" en New York American, 28 de diciembre de 1932, p. 13.
- Russell, Bertrand.: "On honor" en New York American, 15 de febrero de 1933, p. 13.
- Russell, Bertrand.: "The consolations of history" en New York American, 22 de febrero de 1933, p. 17.
- Russell, Bertrand.: "Democracy" en New York American, 26 de abril de 1933, p. 10.
- Russell, Bertrand.: "Strong man cult" en New York American, 3 de mayo de 1933, p. 13.
- Russell, Bertrand.: "Stupidity rules" en New York American, 10 de mayo de 1933, p. 13.
- Russell, Bertrand.: "On utilitarianism" en New York American, 17 de mayo de 1933, p. 17.
- Russell, Bertrand.: "The spirit of adventure" en New York American, 31 de mayo de 1933, p. 11.
- Russell, Bertrand.: "I escape from progress" en New York American, 12 de julio de 1933, p. 13.
- Russell, Bertrand.: "Cloistered virtue" en New York American, 26 de julio de 1933, p. 13.
- Russell, Bertrand.: "Ashamed of virtue" en New York American, 2 de agosto de 1933, p. 13.
- Russell, Bertrand.: "Means to ends" en New York American, 30 de agosto de 1933, p. 13.
- Russell, Bertrand.: "Individualistic ethics" en New York American, 6 de septiembre de 1933, p. 15.
- Russell, Bertrand.: "Cult of the individual" en New York American, 13 de septiembre de 1933, p. 15.

- Russell, Bertrand.: "How to keep mentally young" en New York American, 25 de octubre de 1933, p. 17.
- Russell, Bertrand.: "Dangers of discipline" en New York American, 30 de octubre de 1933, p. 15.
- Russell, Bertrand.: "Impulse vs. self-control" en New York American, 21 de diciembre de 1933, p. 19.
- Russell, Bertrand.: "Dangers of adult education" en New York American, 12 de febrero de 1933, p. 19.
- Russell, Bertrand.: "The next 200 years" en New York American, 19 de febrero de 1933, p. 17.
- Russell, Bertrand.: "This modern world" en New York American, 26 de febrero de 1933, p. 17.
- Russell, Bertrand.: "Social Sciences in Schools" (New York American, 3 de agosto de 1934) en Russell, n° 15, otoño 1974, p. 25.
- Russell, Bertrand.: "Great men; history shaped by unknowns of their times" en New York American, 4 de octubre de 1934, p. 19.
- Russell, Bertrand.: "Contemplation; our morality dominates by need to keep warm" en New York American, 26 de octubre de 1934, p. 23.
- Russell, Bertrand.: "Uniformity; wherever you travel the world is the same" en New York American, 2 de noviembre de 1934, p. 21.
- Russell, Bertrand.: "Obscure fame; how to secure admiration in this age" en New York American, 9 de noviembre de 1934, p. 23.
- Russell, Bertrand.: "Knowledge; our ancestors knew much more than we do" en New York American, 19 de abril de 1935, p. 21.
- Russell, Bertrand.: "Recipe for greatness; genius does not spring from unhappiness" en San Francisco Examiner, 2 de mayo de 1935, p. 15.
- Russell, Bertrand.: "The Role of the intellectual in the modern world" en The American Journal of Sociology, vol. 44 n° 4, enero 1939, p. 491-498.
- Russell, Bertrand.: "Education for democracy" en The Elementary School Journal, vol. 39, abril 1939, p. 564-

- 567; en The Bulletin of Department of Secondary-School Principals of the National Education Association, vol. 23, n° 81, marzo 1939, p. 6-16; y aparece completo en Addresses and Proceeding of the National Education Association of the United States, vol. 77, 2-6 de julio de 1939, p. 527-34.
- Russell, Bertrand.: "On keeping a wide horizon" (Oct. 1941 ?) en Russell, n° 33-34, primavera-verano 1979, p. 5-11.
 - Russell, Bertrand.: "Proposals for an international university" en The Fortnightly, vol. 158, julio 1942, p. 8-16.
 - Russell, Bertrand.: "Education after the war" en The American Mercury, n° 236, agosto 1943, p. 194-203.
 - Russell, Bertrand.: "Why Fanaticism Brings Defeat" en The Listener, vol. 40, 23 de septiembre de 1948, p. 452-453.
 - Russell, Bertrand.: "The role of Science in Education" en School and Society, vol. 86, 21 de junio de 1958, p. 282-283.
 - Russell, Bertrand.: "Bertrand Russell Speaks. The BBC Interviews" en The Humanist, noviembre-diciembre 1982, p. 39-58.
 - Russell, Dora., *Children, Why do we have them?*, Nueva York, Harper & Brother, 1933.
 - Russell, Dora., *The Tamarisk Tree: My quest for liberty and love*, Londres, Eleck/Pemberton, 1975.
 - Russell, Dora., *The Tamarisk Tree 2: My school and the years of the war*, Londres, Virago, 1980.
 - Ryan, Alan., *Bertrand Russell. A political life*, Nueva York, Hill and Wang, 1988.
 - Sabine, George., *Historia de la Teoría Política*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1989.
 - Sartori, Giovanni., *Teoría de la democracia. Vol. I: El debate contemporáneo*, Madrid, Alianza, 1988.
 - Sartre, Jean-Paul., *El existencialismo es un humanismo*, Barcelona, Edhasa, 1989.
 - Schilpp, Paul Arthur., *The Philosophy of Bertrand*

- Russell*, The library of living philosophers, Nueva York, Tudor Publishing Co., 1951.
- Schilpp, Paul Arthur., *The Philosophy of John Dewey*, The library of living philosophers, Nueva York, Tudor Publishing Co., 1939.
 - Schwartz, Pedro., *La «nueva economía política» de J.S. Mill*, Madrid, 1968.
 - Shouse, J. B.: "Contemporary realism and education" en Peabody Journal of Education, vol. 13 n°3, noviembre 1935, p. 109-120.
 - Siskin, Sidney S., *The skeptical educator: Bertrand Russell's educational view in the light of his intellectual development*, PH.D., Cornell University, 1974.
 - Spadoni, Carl.: "A checklist of theses and dissertations" en Russell, invierno 1984-85, p. 290-301.
 - Spinoza, Baruch., *Tratado teológico-político*, Madrid, Alianza, 1986.
 - Stewart, W.A.C., *The educational innovators. vol. II: Progressive schools 1881-1967*, Londres, MacMillan & Co., 1968.
 - Stone, I. F.: "Bertrand Russell as a moral force in world politics" en Russell, verano 1981, p. 7 ss.
 - Tait, Katharine., *My Father Bertrand Russell*, Nueva York y Londres, Harcourt Brace Jovanovich, 1975.
 - Tarcov, Nathan., *Locke y la educación para la libertad*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1991.
 - Tocqueville, Alexis., *La democracia en América*, 2 vols., Madrid, Aguilar, 1989.
 - Unamuno, Miguel de., *Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos*, Barcelona, Orbis, 1984.
 - Vallespín, Fernando.: "Universidad/Sociedad. Una pareja malavenida" en Claves, n° 6, octubre 1990, p. 18-23.
 - Van Patten, James.: "The Importance of Mental Independence" en School and Community, vol. 50, febrero 1964, p. 16.
 - Van Patten, James.: "Some reflections on Bertrand

- Russell's philosophy" en Educational Theory, vol. 15 n° 1, enero 1965, p. 58-65.
- Vattimo, Gianni., *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, Barcelona, Gedisa, 1990.
 - VV.AA., *The Collected Papers of Bertrand Russell*, vol. 12: "Contemplation and Action 1902-12", Londres, Allen & Unwin, 1985.
 - VV.AA., *The Collected Papers of Bertrand Russell*, vol. 13: "Prophery and Dissent 1914-16", Londres, Unwin Hyman, 1988.
 - VV.AA., *Dear Bertrand Russell ... A selection of his corresponde with the general public. 1950-68.*, Londres, Allen & Unwin, 1969.
 - Wagner, Hilmar.: "A comparison of Bertrand Russell and Alfred North Whitehead on Education" en Journal of Thought, vol. 2 n° 3, julio 1967, p. 65-74.
 - Weber, Christian O., *Basic philosophies of education*, Nueva York, Rinehart & Company, 1960, cap. 14: "Contemporary Realism in Education: c) Bertrand Russell's Philosophy", p. 222-230.
 - Weber, Max., *El político y el científico*, Madrid, Alianza, 1988.
 - Wells, H. George., *The Time Machine: An Invention*, Londres, William Heinemann, 1895; Harmondsworth, Penguin Books, 1946.
 - Wells, H. George., *The Outline of History. Being a plain history of life and mankind*, Nueva York, The MacMillan Company, 1922.
 - Wells, H. George., *The Open Conspiracy: Blue Prints for a World Revolution*, Londres, Victor Gollancz Ltd., 1928.
 - Wells, H. George., *The Story of a Great Schoolmaster: being a plain account of the life and ideas of Sanderson of Oundle*, Londres, Chatto & Windus, 1924; Nueva York, The Macmillan Company, 1924.
 - *A Catalogue of the H.G. Wells Collection*, Library Research News, vol. 7, n° 2, otoño 1983, McMaster University, Ontario.

- West, E.G.: "Liberty and Education: John Stuart Mill's Dilemma" en Philosophy, vol. 40, abril 1965, p. 138-42.
- Wichert, Richard., *Historia de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1945.
- Wintz, Jr., Henry Lee., *Bertrand Russell's Present Theory of Knowledge and Its Implications for Education*, ED.D., University of Southern California, 1963.
- Wood, Alan., *Bertrand Russell: The passionate skeptic*, Nueva York, Simon and Schuster, 1958.
- Woodhouse, Howard., *The concept of the individual in Bertrand Russell's educational thought*, PH.D., University of Toronto, 26 de septiembre de 1980.
- Woodhouse, Howard.: "On a suggested contradiction in Russell's educational philosophy" en Russell, n° 15, otoño 1974, p. 3-14.
- Woodhouse, Howard.: "The concept of Growth in Bertrand Russell's Educational Thought" en The Journal of Educational Thought, vol. 17 n° 1, abril 1983, p. 12-22.
- Woodhouse, Howard.: "Science as method: the conceptual link between Russell's philosophy and his educational thought" en Russell, vol. 5 n° 2, invierno 1985-86, p. 150-161.
- Woodhouse, Howard.: "More than mere musings: Russell's reflections on education as philosophy" en Russell, vol. 7 n° 2, invierno 1987-88, p. 176-178.