

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**“El pensamiento educativo de Bertrand Russell:
Una aproximación psicológica”**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:

Fernando García Antonio

Director:

Mtro. José Carlos Mondragón González

Dictaminadores:

Lic. Pedro Javier Espinosa Michel

Mtro. Carlos Olivier Toledo

Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2012

DEDICATORIAS

POR FIN TENGO LA OPORTUNIDAD DE DEDICAR ESTE TRABAJO A:

MI FAMILIA:

A LA MEMORIA DE MI MAMÁ, MARÍA ABEL, POR SU CARIÑO Y DEDICACIÓN
A MI PAPÁ, HELIODORO, POR SU PRESENCIA Y APOYO EXTRAORDINARIO
A MIS HERMANAS Y HERMANOS:

PAULA

IRMA

MARGARITA

JOSÉ G.

ENRIQUE

JAIME

POR SU AFECTO, APOYO, TOLERANCIA, ALIENTO Y DEMÁS.

Y TAMBIÉN VA PARA MIS SOBRINAS Y SOBRINOS: HILDA, DELIA, LORENA,
LIDIA, DIANA FER, MARA E., J. ENRIQUE, AIMÉ, JESÚS Y MARIO E.
Y EXTENSIVAS PARA PAO, FATI, XIME Y PAME, Y OTROS(AS) QUE VENGAN.

ADEMÁS, UNA EVOCACIÓN A TODOS LOS AMIGOS, AMIGAS, Y BUENOS
COMPAÑERO(A)S QUE HE TENIDO A LO LARGO DE MI VIDA ESCOLAR EN
DISTINTOS MOMENTOS Y SITUACIONES, CREO QUE HAN SIDO VARIOS Y A
TODOS ELLOS UN GRATO RECONOCIMIENTO. SIN EMBARGO, ME PARECE QUE
MERECE UNA MENCIÓN ESPECIAL FERNANDO, EDUARDO Y RODRIGO (“LOS
SOCIALISTAS”) EN LA SECUNDARIA, Y EUGENIO HIMES EN LA UNIVERSIDAD,
QUIENES FUERON NO SÓLO GRANDES AMIGOS EN LO PERSONAL, SINO
TAMBIÉN GRANDES ESTÍMULOS EN LO INTELECTUAL, ASÍ QUE TENGO EL
GUSTO DE PODERLOS INCLUIR EN ESTA DEDICATORIA.

AGRADECIMIENTOS

APROVECHO ESTE ESPACIO PARA RECONOCER A TODOS AQUELLOS QUE HICIERON POSIBLE LA ELABORACIÓN DE ESTA TESIS.

AL MAESTRO CARLOS MONDRAGÓN, POR LA ASESORÍA DEL TRABAJO Y LA DIRECCIÓN DEL PROCESO. LO QUE USUALMENTE ES UN AGRADECIMIENTO ACADÉMICO EN MI CASO ES ADEMÁS TODO UN AGRADECIMIENTO PERSONAL, PUES SU BUENA VOLUNTAD Y EXTRAORDINARIA PACIENCIA PARA MI LABOR, HAN HECHO POSIBLE LLEVAR AL CABO ESTE PROCESO.

AL PROFESOR JAVIER ESPINOSA POR SU MUY BUENA DISPOSICIÓN PARA LA ASESORÍA DE ESTA TESIS Y LAS AGRADABLES CHARLAS POR LA LECTURA DE LA MISMA.

AL PROFESOR CARLOS OLIVIER POR LA BUENA DISPOSICIÓN PARA PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO, ASÍ COMO POR SU CONFIANZA.

IGUALMENTE PUEDO INCLUIR UN AGRADECIMIENTO Y RECONOCIMIENTO PARA LA UNAM Y OTRAS INSTITUCIONES, SOBRE TODO SUS BIBLIOTECAS, PARA LA OBTENCIÓN DEL MATERIAL Y ESPACIOS DE LECTURA. MUCHAS VECES HICIERON QUE ESTE REQUISITO ACADÉMICO SE CONVIRTIERA EN ALGO DE VERDAD AGRADABLE.

ADEMÁS CREO QUE ESTE ESPACIO ES PERTINENTE PARA RECORDAR UN AGRADECIMIENTO QUE TIENE QUE VER CON LA GRAN AYUDA QUE ME DIO MI HERMANA IRMA DURANTE EL CURSO DE LA LICENCIATURA, SIN SU AUXILIO EN LA MECANOGRAFÍA DE MIS TRABAJOS TAL VEZ YO NO HUBIERA SOBREVIVIDO NI UN SEMESTRE. ASÍ QUE AQUÍ REITERO MI GRATITUD.

FINALMENTE, ¿POR QUÉ NO? UN AGRADECIMIENTO A DIOS Y/O A LA VIDA POR PERMITIRME CONCLUIR, AL FÍN, ESTE TRABAJO DE MANERA SATISFACTORIA, AL MENOS PARA MÍ.

A MANERA DE EPÍGRAFE

“Durante mucho tiempo, el viejo buen Bertie [Russell] fue mi ídolo intelectual y humano: desde su propio aspecto físico de rapaz pájaro sabio hasta su anticlericalismo, antimilitarismo, antitotalitarismo, exuberancia sexual, etc... todo me agradaba y me sigue agradando de él. Aunque su ironía –tan divertida, por otro lado- ocultara frecuentemente cierta tendencia a la simplificación teórica y difícilmente se le pueda considerar una mente realmente especulativa, nunca renegaré de lo que aprendí de él y de la admiración que le profesé: **fue el maestro más humano y menos dogmático que uno pueda conseguir por medio de los libros. Puede que muchas de sus ideas parezcan ahora realmente insuficientes, pero creo que su actitud fue en lo esencial correcta.**”

Fernando Savater
A decir verdad

ÍNDICE

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. BIOGRAFÍA DE BERTRAND RUSSELL Y EXPOSICIÓN GENERAL DE SU FILOSOFÍA	
A) BREVE BIOGRAFÍA DE RUSSELL	12
B) CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LA FILOSOFÍA DE RUSSELL	16
1.) Concepción de filosofía en Russell	16
2.) Teoría del conocimiento	22
3.) Filosofía social y ética	29
CAPÍTULO II. LAS IDEAS EDUCATIVAS DE BERTRAND RUSSELL	
A) IMPORTANCIA Y CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN EN RUSSELL	35
B) LOS FINES Y OBJETIVOS EDUCATIVOS	41
C) LOS POSTULADOS MODERNOS Y LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER	51
D) LA EDUCACIÓN INTELECTUAL	69
1.) Educación Preescolar	77
2.) Educación Básica	80
3.) Educación Media	88
4.) Educación Superior	93
E) EDUCACIÓN Y SOCIEDAD	103
F) LA EXPERIENCIA DE “BEACON HILL”	109
CAPÍTULO III. FUENTES PSICOPEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE LA TEORÍA	
A) EDUCACIÓN PROGRESISTA	115
B) PSICOLOGÍA MODERNA	120
1.) Conductismo	121
2.) Psicoanálisis	124
3.) Otras Influencias Psicológicas	131
CAPÍTULO IV. PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: PRINCIPALES CORRIENTES	
A) TEORÍA CONDUCTISTA	137
B) TEORÍA INNATISTA	142
C) TEORÍA PSICOGENÉTICA	147
D) TEORÍA SOCIOCULTURAL	153
CAPÍTULO V. DESARROLLO Y EDUCACIÓN EN RUSSELL: UN ANÁLISIS Y BALANCE	
A) IMAGEN DEL DESARROLLO EN RUSSELL	161
B) DESARROLLO Y ENSEÑANZA	169
C) BALANCE Y PERSPECTIVA DE LAS IDEAS DE RUSSELL	178
CONCLUSIONES	188
BIBLIOGRAFÍA	194

RESUMEN

La presente tesis tuvo como objetivo realizar una aproximación desde la psicología a las ideas educativas del filósofo inglés Bertrand Russell (1872-1970); especialmente abordando su propuesta para la educación intelectual y la escolarización. Para ello se realizó un examen de sus escritos educativos buscando dilucidar cuáles son las concepciones psicológicas que subyacen a las reflexiones y prácticas que Russell elaboró en esta materia. Así como se trató de establecer la pertinencia y vigencia de una propuesta como la de Russell para la práctica pedagógica actual, a la luz de ciertos enfoques de la psicología contemporánea sobre el desarrollo y la educación.

Para llevar a cabo esta pretensión se hizo, en primer lugar, una breve semblanza de Russell, así como una caracterización general de su epistemología y de su filosofía social con el fin de contextualizar el surgimiento de su teoría educativa. Después, se realizó una exposición del pensamiento pedagógico de Russell tratando de abarcar algunos de sus principales puntos: la definición de educación y sus principales objetivos, las modalidades de educación del carácter y educación intelectual, la relación educación - sociedad, así como una breve descripción de lo que fue su experiencia en la escuela progresista de "Beacon Hill". Posteriormente se realizó un análisis de las principales influencias y fuentes psicopedagógicas para la conformación de sus ideas, especialmente lo referente a los educadores progresistas y a algunas tendencias de la psicología moderna: conductismo, psicoanálisis, etc. Más tarde se realizó una revisión de las principales líneas y aportes de algunas de las corrientes psicológicas más influyentes en el estudio del desarrollo y la educación: las teorías conductual, innatista, psicogenética y sociocultural, con el fin de obtener elementos conceptuales para abordar las consideraciones de Russell. Finalmente, se hizo una elucidación de la imagen de Russell sobre el desarrollo humano, así como una caracterización de sus propuestas para una enseñanza óptima, abriendo, además, una pequeña discusión sobre la pertinencia de un enfoque como el suyo para la reflexión educativa contemporánea.

Como conclusión este trabajo establece que la visión de Bertrand Russell comparte, con sus peculiaridades, varias de las virtudes y limitaciones que acompañan al enfoque progresista en educación y psicología; un enfoque que aún mantiene elementos atendibles para los esfuerzos actuales.

INTRODUCCIÓN

La filosofía, como intento y actividad que busca comprender y explicar la realidad a través de una abstracción del mundo, siempre ha estado ineludiblemente ligada a la psicología. Basta para darse cuenta de ello tomar cualquier texto o libro que trate sobre la historia de la psicología y observar que en éstos, al exponer los antecedentes de la psicología moderna, se mencionan algunos filósofos o escuelas filosóficas influyentes como punto de partida para su conformación. Así, la psicología como una disciplina independiente surge de la filosofía -y también de la fisiología-, heredando muchas de sus problemáticas. Bruner (1991) precisa mejor esta idea al señalar que algunos de los principales psicólogos, así como algunos de los movimientos más influyentes de la psicología moderna, han obtenido un muy importante sustento del pasado filosófico. Por ejemplo: Chomsky reconoce su deuda con Descartes, Piaget no puede concebirse sin Kant, ni tampoco Vigotsky sin Hegel o Marx; y que incluso la “teoría del aprendizaje” se construyó sobre las bases que puso el empirista Locke.

Por tanto, las ideas filosóficas inciden, e interactúan, con la indagación psicológica. No obstante, esa relación no se observa tan sólo a un nivel de investigación básica, sino que tiene honda repercusión en otros ámbitos del quehacer humano y social, más aplicado, y donde la psicología tiene mucho que aportar. Tal es el caso de la educación. En efecto, la educación es un área donde la psicología, así como la filosofía, aportan interpretaciones y sugerencias sumamente valiosas. Un ejemplo, entre muchos otros, es el caso del proceso enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Delval (1983) asegura que hay una relación epistemología-enseñanza: “Los métodos de enseñanza dependen siempre de concepciones epistemológicas que en unos casos están explícitas y en otros no, pero que siempre están presentes” (pág. 45). Como es sabido, se llama “epistemología” a la disciplina filosófica que se ocupa del estudio del conocimiento, por lo tanto, la epistemología guarda interés para la educación, debido a que el tema de cómo se forman los conocimientos está profundamente conectado con el de la enseñanza. La psicología, por su parte, al heredar estas problemáticas, introduce el estudio científico del conocimiento y el aprendizaje, principalmente mediante la experimentación.

Ahora bien, estos breves apuntes no tienen otro propósito que poner de relieve la relación entre la filosofía, la psicología y la educación, y que, por ello, no deben desdeñarse de antemano las ideas expresadas por los filósofos –todo lo contrario-, sobre todo cuando se abocan a un tema de la importancia de la educación. Ello nos lleva a hablar acerca de un personaje, filósofo, que entre sus muchas aportaciones abordó el tema de la educación y que es el autor principal a analizar en esta tesis: Bertrand Russell.

Bertrand Russell (1872 - 1970), de origen británico, es una de las figuras principales de la filosofía del siglo XX. Sus realizaciones en lógica y en la filosofía de las matemáticas, que es de lo que más se le recuerda en filosofía, le han valido un reconocimiento generalizado. Sin embargo, sus incursiones en la teoría y práctica social, política y artística le hacen ser un pensador reconocido por personajes de las más diversas actividades y disciplinas, incluso de orientaciones teóricas dispares. O'Connor (1983) afirma que ningún filósofo del siglo XX tuvo una amplitud de intereses, una formación científica y una visión filosófica semejantes a las de Russell; además que pocos de ellos tuvieron la claridad e ingenio en su manejo del lenguaje (cabe anotar que por las virtudes literarias de sus escritos obtuvo el Premio Nobel de Literatura en 1950). Pero más allá de estas consideraciones, y para los fines de este trabajo, en las próximas páginas lo que se abordarán son sus ideas educativas.

Como se ha dicho, Russell incursionó en el ámbito de la educación percibiendo su importancia para la formación de los individuos y la transformación de la sociedad, por la cual estuvo muy interesado. Escribió, tal como se detallará en los siguientes capítulos, un par de libros específicos acerca del tema; pero además de éstos, su pensamiento educativo está difundido, a veces implícitamente, en algunas otras de sus obras, principalmente en las de corte social, ético o político, ya sea en algunos capítulos o incluso en párrafos o acotaciones. Y debe señalarse que, aunado a la teoría, fundó una escuela progresista junto con su entonces esposa, Dora Russell, llamada “Beacon Hill School”, a la cual estuvo ligado entre los años 1927 a 1934. Estas aportaciones teóricas y prácticas, así como sus características, un tanto innovadoras y heterodoxas para su época, hacen que Russell, pocas veces mencionado, se encuentre dentro de los pedagogos y filósofos progresistas que realizaron numerosos ensayos pedagógicos hacia finales del siglo XIX y en el primer cuarto del XX: Dewey, Montessori,

Decroly, Claparede, Freinet, Makarenko, entre otros; y quienes, pese a sus diferencias, intentaron un cambio en la escuela y la educación tradicionales (Delval, 1983).

Ahora bien, respecto a la obra educativa de Russell, a mi parecer no se ha examinado lo suficiente como para tener un panorama más completo para una valoración adecuada. Es decir, no es fácil encontrar revisiones, análisis o evaluaciones de su propuesta pedagógica. Incluso ocurre esto cuando se consultan textos en que se tratan las innovaciones y alternativas pedagógicas que han ocurrido en diversas épocas, particularmente en el siglo XX, observando que en ellos se habla de muchos de los educadores ya mencionados pero se omite a Russell y su trabajo en el área; o bien se le menciona pero sólo de paso y sin ahondar más en sus ideas (por ejemplo, en Gilbert, 1978). Quizá ocurra así porque lo educativo ha sido eclipsado por otros ámbitos de su vida y pensamiento, donde ha ejercido mayor influencia. No obstante, esto no quiere decir que no se haya trabajado el tema, incluso en nuestro medio académico. En este sentido, pueden mencionarse los trabajos elaborados por Montero (1980) y Navarro (1973) sobre la obra de Russell en los cuales se abordan, con atención particular y como aspecto fundamental, sus ideas educativas relacionándolas con su filosofía ética-moral y política. En tanto que Tomasini (1977) ha integrado a este aspecto (el de la educación) dentro del amplio e importante campo que constituye la filosofía social de Russell. Aunque es importante resaltar que estos esfuerzos se han llevado a cabo dentro del terreno y de acuerdo al manejo conceptual de la filosofía.

Ante tal panorama, entonces, me parece válido y pertinente realizar un examen de las ideas sobre educación del filósofo Bertrand Russell pero desde una óptica psicológica. Esto es, que pueda llevarse a cabo un examen del pensamiento de Russell para extraer el tipo de concepciones psicológicas que subyacen a sus planteamientos, pues se ha observado que para la conformación de sus reflexiones y propuestas Russell se sirve de un considerable cúmulo de conocimiento proveniente de la psicología, atravesado, por supuesto, por consideraciones de toda índole. Igualmente, me parece viable y provechoso elaborar un análisis y evaluación de su pensamiento educativo a la luz de ciertas ideas y productos pedagógicos obtenidos en la psicología contemporánea, especialmente en el campo de la psicología del desarrollo con una orientación cognitiva. Esta acotación es hecha debido a que la presente tesis tiene una atención preferente sobre la esfera intelectual de la educación y la escolarización, es decir, sobre la

formación del conocimiento del alumno en la escuela. Con el fin de ganar cierta profundidad, se delimitan las cuestiones a abordar, y se establece, de inicio, que otras áreas de la formación, como son la afectiva o del carácter, no son tratadas aquí con detalle suficiente.

Dada esta situación, surgen entonces diversas cuestiones de interés, como pueden ser: en qué consiste la propuesta educativa de Russell, cuáles son sus objetivos y métodos, cuáles sus concepciones psicológicas y pedagógicas, etc. Para abordar y encauzar estas cuestiones, y varias otras, el presente trabajo cubre las temáticas a través de los siguientes capítulos:

En el capítulo I, como primer paso para aproximarse a la teoría de Russell y con el fin de contextualizar, se da conocer un poco de su vida y las circunstancias que le rodearon, así como se exponen algunos aspectos relevantes de su obra en lo concerniente a su epistemología y su filosofía ética-social, en tanto que posibles fuentes para desarrollar sus ideas pedagógicas.

En el capítulo II, el más extenso, se exponen sus ideas educativas con base en ciertas temáticas trazadas: el concepto y la importancia que tiene la educación en Russell, sus metas e ideales; los postulados pedagógicos modernos y los lineamientos de la educación del carácter, el curso de la educación intelectual y la escolarización; así como un análisis de las implicaciones sociales para la formación. El capítulo cierra con una breve exposición de lo que fue la experiencia de Bertrand Russell en la conducción de su escuela “Beacon Hill”.

Capítulo III, ya que Russell desarrolló muchas de sus ideas a partir del contacto que tuvo con la obra de diferentes autores en filosofía, psicología, pedagogía, etc., en este capítulo se examinan algunas de las influencias, teóricas y de práctica, que Russell conoció y que sirvieron de base para la formación de sus juicios. Específicamente se revisan la influencia que ejercieron la psicología y los educadores de su época.

En el capítulo IV, en tanto, se hace una breve revisión de algunas de las corrientes principales de la psicología que han hecho aportaciones a la reflexión y práctica educativas. Las corrientes o escuelas abordadas, representativas de ciertos modos de concebir al niño en desarrollo y de sus formas derivadas de intervención educativa, son: la teoría conductista, la teoría innatista, la teoría psicogenética y la teoría sociocultural. Esta exposición da elementos conceptuales que permiten hacer un mejor análisis de las ideas educativas de Russell.

Finalmente, en el capítulo V, se realiza un análisis de las concepciones sobre desarrollo humano e intervención educativa que sustentan a la teoría educativa de Russell. Para ello, se retoman, como referentes teóricos, varios elementos de lo expuesto en el capítulo anterior. El capítulo cierra con un balance mediante una visión de conjunto de su propuesta educativa, buscando su validez y/o vigencia a la luz de ciertas consideraciones actuales.

Esta tesis pretende mostrar cómo mediante claves aportadas por la psicología es posible aproximarse a una propuesta pedagógica ofrecida por un filósofo, en este caso Russell.

CAPÍTULO I

BIOGRAFÍA DE BERTRAND RUSSELL Y EXPOSICIÓN GENERAL DE SU FILOSOFÍA

A) Breve biografía de Russell

Bertrand Arthur William Russell, tercer conde de Russell y Vizconde de Amberley, nació en Inglaterra el 18 de mayo de 1872 dentro de una familia aristocrática. Su abuelo, Lord John Russell, fue diputado del parlamento británico y en dos ocasiones Primer Ministro bajo el régimen de la reina Victoria; de hecho, de allí proviene su título nobiliario. Sus padres murieron cuando él aún era muy pequeño, por lo que quedó, junto con su hermano mayor, bajo la tutela de sus abuelos paternos. Sus padres eran de ideas liberales y avanzadas para su tiempo: defendían el derecho al sufragio femenino, estaban a favor del control de la natalidad y tenían opiniones no ortodoxas sobre religión. Los abuelos de Russell en cambio eran conservadores y tradicionalistas y procuraron educarlo en esta línea (Bonilla, 1992).

La infancia de Russell transcurrió en la finca de su abuela y bajo su disciplina. Allí llevó una niñez solitaria y austera en materia de alegrías y placeres, siendo sometido a una sólida educación privada en todo tipo de materias, incluso religiosas. Así, desarrolló una intensa vida interior, llena de sentimientos idealistas y cuestionamientos metafísicos, acompañados de un intenso deseo de certeza en el conocimiento. A los once años dejó de creer en muchas ideas religiosas como la existencia de Dios y la inmortalidad del alma y a esa misma edad comenzó a estudiar con gran interés matemáticas bajo la guía de su hermano; esto resultaría muy significativo en su vida (Encyclopedia Britannica, 1986).

A los 18 años ingresó en la Universidad de Cambridge para estudiar matemáticas y más tarde filosofía. Durante su estancia se distinguió por su capacidad intelectual y dedicación al estudio, recibiendo premios y reconocimientos como el primero en sus clases. Asimismo formó parte de una exclusiva sociedad de estudio y discusión conocida como “Los Apóstoles”. Entre sus profesores y colegas se encontraron varios personajes que posteriormente también

serían muy reconocidos en diversos campos: A. N. Whitehead (filósofo y matemático), G. E. Moore (filósofo), J. M. Keynes (economista), L. Wittgenstein (filósofo), entre otros. Por aquellos años, al iniciarse en la filosofía, se hizo un idealista bajo la conducción de un conocido metafísico apellidado Mc Taggart. Más tarde, con la influencia de George E. Moore, se rebelaría contra el Idealismo y se constituiría plenamente en lo que se ha dado en llamar un “realista físico”, con tendencia hacia el empirismo y el positivismo, por el resto de su carrera filosófica (Encyclopedia Britannica, 1986).

En 1894 se caso con Alys Pearsall Smith, y después viajó a otros países como Estados Unidos y Alemania. Allí estudio economía y a la socialdemocracia obrera, escribiendo su primer libro precisamente sobre este tema. Sus puntos de vista eran entonces políticamente liberales, hasta que se unió al Partido Laborista británico en 1914.

Sin embargo, durante los primeros años del siglo XX su trabajo intelectual se centró sobre temas filosóficos y, particularmente, lógica matemática. Sobre esta línea publicó entre 1910 y 1913 su obra principal en este campo: *Principia Mathematica*, en colaboración con su antiguo profesor Alfred N. Whitehead. La obra, que les implicó un gran esfuerzo de investigación, se convirtió en una de las más importantes dentro de estas disciplinas y sus repercusiones han sido variadas en distintos campos del saber.

En 1914 cuando estalló la primer Guerra Mundial, Russell se opuso a ella y defendió las causas del pacifismo. En 1918 fue encarcelado durante algunos meses por sus criticas al gobierno, tiempo que aprovechó para escribir un libro sobre matemáticas y preparar otro sobre filosofía. Ya antes había sido cesado como profesor en Cambridge por sus actividades pacifistas. En ese periodo de la guerra escribió también su libro *Principles of Social Reconstruction* (Principios de reconstrucción social) con el que reinicio la redacción periódica de trabajos sobre asuntos sociales y políticos. A partir de entonces y por el resto de su vida alternaría su obra filosófica profesional con sus trabajos de orientación social y política, tanto en lo teórico como en la práctica.

Del resto de su trabajo filosófico estricto, puede decirse que desde la publicación de *Principia Mathematica* su obra fue desde una perspectiva analítica. Es decir, para abordar cuestiones relativas a la mente, la materia, el conocimiento, etc., se valía de los llamados

métodos analíticos, tratando de descubrir y partir de los elementos principales y más simples de los fenómenos para de allí dar cuenta de los aspectos mas complejos y abstractos, apoyándose para ello del examen lógico del lenguaje empleado en dar cuenta de tales fenómenos. Del mismo modo se auxiliaba de algunos de los hallazgos mas recientes que la ciencia había producido en esos momentos. Muchas de las conclusiones y resultados de sus investigaciones fueron posteriormente cuestionados por él mismo, y aún por aquellos en los que él había influido. No obstante, este tipo de estudios fueron disminuyendo en número, de tal manera que a finales de los años 40's escribió sus opiniones mas elaboradas y permanentes al respecto, y en los siguientes años sólo publicó algunas recapitulaciones o revisiones de la evolución de sus ideas (Encyclopedia Britannica, 1986).

En cambio sus posturas y quehacer social, principalmente su activismo político, fueron tomando fuerza con el correr de los años. Ya en los inicios del siglo se había postulado para el parlamento con una campaña en pro del sufragio de la mujer, que resultó infructuosa. En tiempos de la revolución comunista viajó a Rusia para seguir de cerca sus acontecimientos. En un inicio se había mostrado a favor del nuevo régimen, pero al conocerlo de cerca se volvió un crítico del mismo. Publicó un libro en 1920 donde daba a conocer sus impresiones favorables y desfavorables; en particular, denunciaba el tipo de prácticas que mas tarde condujeron al estalinismo. Después viajó a china, lugar del que quedó gratamente impresionado, allí participó como profesor y conferencista. También realizó una denuncia de los abusos del ejército británico sobre la población china. Regresó a Inglaterra, se casó por segunda vez y tuvo a su primer hijo: John, y 2 años después una hija: Katie (Bonilla, 1992).

Dadas sus ideas, e inspirado por sus hijos, en 1927 fundó junto con su segunda esposa (Dora Black) una escuela experimental llamada "Beacon Hill Schooll" la cual funcionó hasta 1943; aún cuando Russell abandonó la dirección desde años antes al divorciarse. La escuela no prosperó del todo tanto por dificultades económicas como de práctica, aunque hubo mucha exageración por parte de cierta opinión pública en cuanto a la permisividad que otorgaba, de pensamiento audaz en esos tiempos. Al respecto diría Russell años más tarde:

“Después de mi regreso de China, en 1921, estuve absorbido durante cierto número de años en la paternidad y en los problemas que plantea la educación. La educación

convencional no me gustaba, pero creía que lo que se llama “educación progresiva” adolecía, en la mayoría de las escuelas, de una unilateralidad puramente escolástica (...) En aquel tiempo no pude encontrar ninguna escuela que me pareciera satisfactoria, e intente fundar mi propia escuela. Pero una escuela es una empresa administrativa, y descubrí que no tenía talento para administrador. La escuela por lo tanto fue un error. Pero, afortunadamente, por aquel entonces encontré otra escuela que hacía poco se había convertido en algo excelente. Escribí dos libros sobre educación y gasté mucho tiempo pensando sobre ella, pero, como cualquiera podría haber esperado, fui más afortunado en la teoría que en la práctica.” (Russell, 1981, págs. 316-317).

Los libros que giraron en torno a esas experiencias fueron: *On Education*, de 1926 (Russell, 1984), y *Education and the Social Order*, de 1932 (Russell, 1932, 1963). También por aquellas décadas, Russell elaboró varios escritos de divulgación científica y de otros temas de interés general, dirigidos al gran público y no sólo a los especialistas.

Previo al inicio de la Segunda Guerra Mundial, viajó a Estados Unidos para trabajar como profesor, sin embargo, tuvo muchos problemas legales pues no era bien visto por los grupos conservadores ni por las autoridades religiosas debido a sus posturas sobre moral y religión. Esto le costó el trabajo y más tarde debió trabajar como conferencista para continuar en los Estados Unidos, mientras en Europa seguía la guerra, con su tercera esposa (Patricia Spence) y sus hijos, incluyendo el menor, Conrad, nacido en 1937.

Volvió a Inglaterra un año después de haber concluido la guerra y entonces empezó a ocupar su tiempo más de lleno en asuntos pacifistas. Le había impresionado el poder destructor de las armas atómicas, por lo que junto con Einstein y otros prestigiados científicos organizó una campaña contra los usos bélicos de la energía nuclear. Algunas de sus acciones incluían la desobediencia civil, lo que le costó nuevos encarcelamientos. Sin embargo, su prestigio intelectual y personal ya habían alcanzado dimensiones internacionales y en 1950 le fue otorgado el Premio Nobel de Literatura, así como, en Inglaterra, la Orden al Mérito por parte del Rey Jorge VI (Bonilla, 1992).

La última década de su vida la dedicó casi por entero a cuestiones internacionales. En 1962 abogó por la no intervención en el conflicto entre Estados Unidos y Cuba, así como en la disputa fronteriza de China con la India. En 1967 denunció los crímenes de guerra cometidos por Estados Unidos en Vietnam, organizando y presidiendo el “Tribunal Internacional de Crímenes de Guerra” (también conocido como el “Tribunal Russell”), en donde figuraron personalidades como Jean-Paul Sartre, entre otros. También en los 60’s, se constituyó la “Bertrand Russell Peace Foundation” destinada a promover la paz. Bertrand Russell murió el 2 de febrero de 1970 en Gales, Gran Bretaña.

B) Características principales de la filosofía de Russell

1) Concepción de filosofía en Russell

Para Bertrand Russell la “filosofía” es un término que se emplea para designar cierta actividad que puede entenderse en sentido amplio o estrecho. En su caso, a veces él prefería emplearlo en un sentido extenso:

“La filosofía, tal como yo entiendo esta palabra, es algo que se encuentra entre la teología y la ciencia. Como la teología, consiste en especulaciones sobre temas a los que los conocimientos exactos no han podido llegar; como la ciencia, apela más a la razón humana que a una autoridad, sea ésta de tradición o de revelación. Todo conocimiento definido pertenece a la ciencia -así lo afirmaré yo-, y todo dogma, en cuanto sobrepasa el conocimiento determinado, pertenece a la teología. Pero entre la teología y la ciencia hay una tierra de nadie, expuesta a los ataques de ambas partes: esa tierra de nadie es la filosofía.” (Russell, 1971, pág. 9).

De acuerdo con esto, Russell afirma que la mayoría de las cuestiones que son de interés para las mentes especulativas son de tal naturaleza que la ciencia no puede responderlas, y las respuestas definitivas que da la teología no parecen satisfactorias. Tales preguntas son aquellas que se refieren, por ejemplo, al orden del mundo, es decir, si tiene algún propósito, si está

regido por leyes o sólo por el azar; si el mundo está dividido en mente y materia por uno u otro lado, o son la misma cosa. O bien, respecto al hombre: ¿Quién es este ser; es, por ejemplo, como lo ven los científicos, los artistas, o los poetas; o es todos ellos a la vez? ¿Tiene un modo de vivir que sea bueno y otro que sea malo, o da igual como viva? Si existe la vida buena, ¿cuál es, y cómo puede conseguirse? etc. Todas estas interrogantes, siguiendo a Russell, no pueden resolverse en laboratorios, mediante experimentos, aunque si pueden indagarse mediante razonamientos (Russell, 1975c). Es más, señala que el estudiar estas cuestiones, más que el contestarlas definitivamente, es la tarea de la filosofía.

Ahora bien, se ha indicado que la anterior noción de filosofía es en un sentido extenso, precisamente el que Russell gustaba emplear en sus escritos de historia de la filosofía. En ella, como se puede advertir, se incluye la reflexión relativa al conocimiento y la ciencia, a la ética y la vida, etc. Sin embargo, este asunto tiene bastantes más aristas, por lo que Tomasini (1977) afirma que en realidad Russell manejó la idea de “filosofía” en dos sentidos diferentes: uno que es general, como el ya citado, y otro que es especial, válido para cierto tipo de trabajo filosófico, mas no para todo. Añadiendo que hay obras y afirmaciones de Russell que pueden aplicarse o son válidas para cada sentido. A continuación se explicará esta idea desarrollada por Tomasini.

Según Tomasini, hay pasajes y momentos del trabajo de Russell en que éste decía que la primera labor de la filosofía, que está al alcance de muy pocos, es la de ofrecer una comprensión global del universo; de lo que se desprende que su tarea es adelantar hipótesis de naturaleza semejante a las científicas, así como hacer la caracterización del tipo de cosas y hechos que hay en el mundo. Esta forma de hacer filosofía tiene como meta alcanzar un conocimiento genuino y es la búsqueda de la certeza su principal motivación. Esta preocupación por el conocimiento indudable tiene estrecha relación con problemas de teoría del conocimiento y ontología, y precisamente a estas problemáticas Russell les dedicó algunos de sus primeros esfuerzos filosóficos, buscando sobre todo en las matemáticas y sus fundamentos un firme apoyo para su esclarecimiento.

Este modo de hacer filosofía que pretende conferir conocimientos, y al que Tomasini llama *strictu sensu* (sentido estricto), está pensado como ciencia, pero no como ciencia ya constituida sino como una ciencia en estado “embrionario”; es decir, las hipótesis filosóficas

son susceptibles de llegar a integrarse al cuerpo del conocimiento científico. La investigación filosófica *strictu sensu* opera de un modo similar a la ciencia: da lugar a controversias o polémicas que pueden de algún modo resolverse o en las cuales al menos se puede negar con certeza la verosimilitud de uno u otro de los puntos de vista en juego. Aunque cabe recordar que Russell distingue la ciencia de la filosofía, pues sus objetos de estudio, así como sus medios, son distintos. Precisamente un rasgo de distinción es que la filosofía representa una investigación y un análisis de las creencias básicas que subyacen a toda actividad, la ciencia incluida. Sin embargo en la búsqueda del conocimiento certero hay un punto en que los datos que llega a manejar el filósofo son los resultados que suministra la ciencia; y es que para Russell hablar de conocimiento equivale a hablar de los frutos de la investigación científica, descartándose así todo tipo de intuiciones, revelaciones, etc. El filósofo, entonces, debe aceptar la “verdad” amplia de la ciencia, pues a pesar que esa verdad no es totalmente cierta sí tiene un grado mayor de probabilidad de serlo que cualquier otra aseveración o teoría no científica.

En suma, este tipo de reflexión e investigación, que incluye análisis lingüístico, ontología y epistemología, constituyen una región central de la filosofía y por ser temas más cercanos a los de la ciencia es la parte donde se labora en forma más técnica. Puede hablarse entonces de la filosofía en un primer sentido (estricto) que lleva a reflexiones en las que teóricamente puede llegarse a acuerdos y, en tal medida, se puede hablar de conocimiento y progreso filosófico (Tomasini, 1977).

Es en este tipo de filosofía, en sentido especial, donde Russell enlazó su filosofía con la ciencia, lo que en su opinión constituye uno de los rasgos distintivos de la tradición filosófica occidental. Y en efecto, puede pensarse junto con Tomasini que la obra de Russell en esta área puede distinguirse del resto de su trabajo, pues en las revisiones de su vida u obra suele hacerse tal distinción. Por ejemplo, en *La evolución de mi pensamiento filosófico* (Russell, 1982) donde hace un recuento de sus principales ideas a lo largo de los años, Russell sólo incluye como filosofía lo relativo a materias tales como epistemología, análisis lingüístico, etc.; excluyendo todo lo relativo a los asuntos ético-sociales.

Ahora bien, se debe considerar el otro modo de hacer filosofía al que Russell también prestó atención y que Tomasini denomina *latu sensu* (sentido amplio). Esta forma de hacer filosofía es más acorde con la definición general que Russell gustaba citar y que ya se ha

mencionado. Puede señalarse, así, que la filosofía tiene en primer término un interés estrictamente teórico, que se manifiesta sobre todo en la forma de filosofía en sentido estricto. Pero también existe otro tipo de filosofía -y filósofos- que buscan ciertos conocimientos para transformar el medio, para guiar la conducta y/o normar la vida. Es decir, en este segundo sentido, la filosofía tiene aspiraciones principalmente prácticas.

La filosofía *latu sensu* se ocupa de temas o problemas cuya solución o respuestas parece que la ciencia no podrá proporcionar nunca. Esto es, la filosofía y los filósofos en esta línea están interesados en establecer o elaborar conjuntos de principios que doten de sentido a la vida y al mundo; sin embargo, aunque tales principios no se encuentren científicamente, sí pueden ser hallados racionalmente. Así, en la filosofía de sentido amplio el tratamiento de los temas intenta ser lo más objetivo posible, aunque los temas no son los de la ciencia. De hecho, una de las metas de esta clase de filosofía es la de colaborar en la solución de conflictos mediante la argumentación racional. Además, en esta parte de la filosofía los temas no son totalmente ajenos a nuestros sentimientos y voluntad. Por tanto, para construir estos sistemas se puede y se debe echar mano, por un lado, de los conocimientos más exactos procedentes de la ciencia y de los descubrimientos de la filosofía *strictu sensu*, y por otro, de los sentimientos y emociones. En este sentido la filosofía es o sería la disciplina adecuada para actuar sobre la conciencia. Entonces, si una primera labor de la filosofía es comprender el mundo, también es verdad que la filosofía ha jugado y juega un papel importante en la vida de los hombres. Russell llegó a expresar lo anterior del siguiente modo:

“Hasta aquí nos hemos referido únicamente a la ciencia y a los principios generales de su actuación, que son objeto del estudio filosófico. Pero el hombre, como animal social, no sólo está interesado en descubrir cosas acerca del mundo: una de sus tareas consiste en actuar sobre él. El campo científico se ocupa de medios, aquí estamos tratando de fines. A causa fundamentalmente de su naturaleza social, el hombre se enfrenta con problemas éticos. La ciencia puede decirle cómo podrían alcanzarse mejor ciertos fines. Lo que no puede decirle es que debería perseguir este fin en lugar de aquel otro.” (Russell, 1975c, pág. 312).

Tomasini (1977) enumera una serie de contrastes que ilustran las características que configuran estos conceptos de filosofía: La filosofía en los dos sentidos que Russell la entendía es una actividad teórica, una investigación racional y discursiva que presenta la dicotomía estricto-amplio para, por ejemplo, diferenciar metas o fines. Ambos tipos de filosofía se distinguen, además de sus metas, por el grado de exactitud que pueden alcanzar sus investigaciones; en la de *strictu sensu* se labora con una mayor precisión conceptual. Los problemas de la filosofía amplia no pueden ser resueltos del mismo modo que la filosofía en sentido estricto. Tal vez desde el principio en la filosofía amplia las investigaciones son infructuosas, en el sentido de llegar a una conclusión definida, pero su meta última no es el conocimiento, sino un camino hacia la perfección humana, sugiriendo, mediante argumentos, el mejor modo de vida o si es o no posible y deseable vivir de tal forma. Desde el punto de vista del sentimiento, este modo de filosofar es una ayuda para una justa apreciación de la vida humana. La filosofía *strictu sensu* está más bien relacionada con un estado contemplativo debido al énfasis marcado por la comprensión y visión objetiva del universo; en tanto que la filosofía *latu sensu* tiene una mayor liga con la práctica cotidiana, pues su objetivo es más bien la sabiduría. Por tanto, de acuerdo a las metas, hay una filosofía del conocimiento y una filosofía de la acción.

Es esta pues la tesis de Tomasini sobre la naturaleza de las filosofías que Russell explotó. Puede subrayarse que una adecuada conclusión de sus consideraciones sobre los modos de filosofar, aunque suele ser controvertida, está en advertir que no es necesario, ni conveniente, extrapolar directamente las distintas áreas de interés e investigación que Russell exploró. Es decir, sus empeños en lógica, epistemología, o metafísica, no pueden necesariamente derivar o sostener a materias como la ética, la educación, la política o la reflexión social, pues sus fines, fuentes, motivaciones, y aún tiempos de elaboración son diferentes; algunas veces, hasta contrarios. Como Passmore (1983) llamó la atención: no hay tránsito posible de la teoría del atomismo lógico a las innovaciones educativas de Russell.

Para cerrar este apartado es conveniente decir algo más sobre la concepción de filosofía de Russell que se liga con la exposición anterior. Según Palazón (1975) Russell señaló que el principio de la filosofía, sea para especialistas o legos, es la duda metódica, la actitud crítica radical, un modo de superar prejuicios. Russell declaró: “No creo que la filosofía pueda

transformar el mundo; lo único que puede hacer la filosofía es gestar una visión comprensiva y mitigar la actitud dogmática” (citado en Palazón, 1975, pág. 192). La filosofía como “amor a la sabiduría”, es lo que los hombres deben adquirir, según Russell, para evitar que los poderes de la técnica sean manejados torpemente y se hunda a la humanidad. Por tanto, es deseable que la meta práctica de inculcar una mejor forma de vida o de evitar desastres se pueda dar gracias a una comprensión de la estructura del mundo. Es por ello que Russell propuso que se impartiera filosofía como asignatura a todos los niveles, aunque con la reserva necesaria en cuanto a lo que es pertinente para la educación general y lo que es sólo de interés para los especialistas. Siendo que para el primer propósito debe abordarse la filosofía y sus cuestiones en sus aspectos amplios, comprensivos, y sobre todo que se promueva la duda radical o actitud crítica.

Esta misma actitud crítica es lo que Villoro (1981) reconoció como una actitud filosófica genuina donde, lejos de construir sistemas filosóficos que den cuenta del mundo globalmente, hay una crítica racional permanente. Esto es, que la actitud filosófica más genuina no sería tanto el ordenar las creencias transmitidas sino el ponerlas a prueba. Por tanto, la actividad filosófica en este sentido tiene por función la liberación de la conciencia ideológica, opuesta a aquel modo de filosofar que pertenece a la ideología, entendida como la racionalización de las opiniones a fin de justificarlas. Ante esta manera de hacer filosofía, Villoro coloca a la vida y obra de Russell como un buen ejemplo de ella.

Entonces, para concluir, se tiene que para Bertrand Russell la filosofía es una actividad o empresa que se haya entre la teología y la ciencia, compartiendo ciertos aspectos comunes de estas disciplinas, aunque conservando su autonomía. Sin embargo, su obra filosófica comprende a vertientes muchas veces muy diferentes, dividiéndose en aquella más rigurosa, especializada, y la otra donde se dirige a la comunidad humana más general. Siendo así que puede distinguirse una cierta frontera entre su teoría del conocimiento, más sobre la línea de la filosofía estricta, técnica, y su pensamiento ético y social, que está más bien en la línea de la filosofía general, amplia. Y sobre algunas de estas materias tratará esta tesis en los siguientes apartados. No obstante, no debe perderse de vista que más allá de los productos o aseveraciones concretas derivadas de su trabajo filosófico, es de resaltarse, y rescatarse para el

interés del gran público, su actitud crítica general hacia los temas a tratar ya que es una postura que permea a toda su filosofía.

2) Teoría del conocimiento

Usualmente se ha considerado a Russell un representante de la visión empirista de concebir el conocimiento, lo cual es cierto, aunque es necesario puntualizar y/o definir el tipo de empirismo que sustentaba, así como cuáles fueron algunos de sus planteamientos.

Como es sabido, el empirismo es una corriente de pensamiento que da a la experiencia un papel decisivo en la conformación de nuestro conocimiento del mundo. Gardner (1988) ha expresado las posturas sostenidas por los empiristas y por los racionalistas, sus rivales teóricos, de un modo muy ilustrativo y sintético: “Los racionalistas creen que la mente posee un poder de razonamiento y que impone ese poder al mundo de la experiencia sensorial; los empiristas, que los procesos reflejan las expresiones sensoriales externas o se construyen sobre la base de éstas.” (pág. 69). Incluso indica que en nuestro tiempo, en el campo de la psicología, como ilustración, los conductistas se han aferrado al empirismo y los cognitivistas adoptan una cierta forma de racionalismo, o una mezcla de racionalismo y empirismo.

Teniendo esto presente, pueden invocarse trabajos como el de Palazón (1975) donde se explora y se palpa la postura empirista de Russell. En tal trabajo, puede apreciarse que Russell emplea mucha de la terminología y conceptos clásicos de la tradición empirista: sensaciones, imágenes, percepción, estímulos, asociación, etc. Por ejemplo, Palazón expone cómo Russell desarrolló conceptos clave para el proceso de conocer, como en el caso de las “ideas”, las cuales se construirían sobre la base de la experiencia sensorial, con las sensaciones e imágenes como componentes de ésta. Para dar cuenta de los fenómenos, por cierto, hecha mano del análisis, su método más recurrente; esto es, parte de la experiencia integral y luego la va atomizando en sus principales componentes. De hecho, intenta reconstruir el proceso real que ocurre a los sujetos: en el presente hay sensaciones (excitaciones del sistema nervioso por medio de estímulos, según la fisiología), y hay a la vez una aportación del sujeto de sus experiencias pasadas, que son las imágenes, las cuales actúan como recuerdo de percepciones.

De este modo se daría la percepción, entendida como los elementos presentes más las adherencias memorísticas (los recuerdos).

Sin embargo, tal vez un modo más esclarecedor de acercarse a la teoría del conocimiento de Russell pueda ser por la vía de algunos de sus conceptos básicos más “molares”, que muestren en lo general su idea de lo que es “conocer”.

Así, puede decirse que para Russell el conocimiento es parte del amplio conjunto de las creencias; más precisamente, que para que un grupo de creencias pueda ser calificado como conocimiento (en el sentido de decir que conocemos sobre algo) debe de ser verdadero, en oposición a las creencias que resultan falsas y que, por tanto, conducen al error. Esta idea debe ser más detallada. Primeramente hay que definir lo que es una creencia, aún cuando el concepto no es muy preciso: la creencia puede definirse como un cierto estado de un organismo, sea este corporal, mental, o de ambos tipos. Pero con la característica de que estas creencias, sean verbalizadas o preverbales, posean una referencia externa, estén dirigidas hacia algún hecho real o supuesto. Si los hechos existen, la creencia es verdadera, si no, es falsa. Como se ve, esta consideración de la creencia es muy cercana a la idea de expectativa. De hecho, este concepto engloba a tensiones, estados musculares y expectativas sobre los sucesos, de ahí que puedan ser verbalizadas o no (según el grado de desarrollo mental), o que puedan ser de organismos humanos o sub-humanos. Y por otro lado está el hecho, o conjunto de hechos, que se correspondería con una cierta creencia, y que Russell llama su verificador, que sería el estado de cosas que satisface a la expectativa implícita en la creencia (O’ Connor, 1983).

De este modo es como accedemos a un tema vinculado y ya sugerido en el párrafo anterior que es el de la verdad. Como se veía, la condición de verdadera de una creencia se constituye en una característica del conocimiento. La intención de Russell al construir su epistemología era mostrar una teoría que hiciera espacio a la posibilidad del error, de la falsedad. Para ello, hace de la verdad una propiedad de las creencias y sus enunciados (cuando éstas se verbalizan), que son sus expresiones más acabadas. Aunado a esto, está el que Russell sugiere que la verdad de una creencia debe depender de algo externo a la creencia misma, ser independiente de ella. Esto es lo que constituye una teoría de la verdad basada en el concepto de correspondencia y a la que Russell casi siempre se adhirió. En ella, como ya se señalaba, la

verdad se presenta en la correspondencia de los contenidos de las creencias (casi siempre expresadas en enunciados) con los hechos a los que hace referencia e intenta reflejar (O' Connor, 1983). Así, se hacen patentes las características de su teoría del conocimiento y la verdad, donde los elementos principales son: la creencia (sean proposiciones, juicios, etc.), el hecho o los hechos, y la relación compleja que constituye la correspondencia entre la creencia y el hecho. La insistencia en hacer depender la verdad de la creencia en un hecho independiente de ella forma parte de la búsqueda de la objetividad en la teoría de Russell. Además de esto, algunos opinan que una virtud que tiene su propuesta es que da cabida a, y de hecho parte de, los casos más sencillos del conocimiento cotidiano, así como llega a casos más refinados, como el del conocimiento científico.

Pero habría más sobre el modo en que Russell aborda el conocimiento. En uno de sus últimos libros, Russell (1982) indicó que se había iniciado en el estudio del conocimiento con base en una serie de prejuicios que con el correr de los años se fueron matizando, pero que en esencia perduraron en sus análisis. Tales prejuicios fueron: a) su consideración de la continuidad de la mente animal y la humana, pues pensaba que los métodos para la interpretación de la conducta animal podrían arrojar mucha luz sobre la interpretación del pensamiento en los seres humanos; b) la preferencia por explicar los fenómenos, las leyes causales más importantes, en términos de física siempre que fuese posible, aunque concediendo que cuando la cuestión es muy compleja la factibilidad práctica de tal reducción es muy dudosa; c) la convicción de que se tiene y se adquiere conocimiento de cosas que trascienden a la experiencia, si bien reconoció que hay dificultades para explicar cómo se obtiene tal conocimiento; d) la idea, complementaria a la anterior, de que si el conocimiento sobre el mundo no se refiere directamente a *hechos* por vía de la percepción o la memoria, entonces han de ser inferidos de premisas que se basen, al menos una de ellas, en la percepción o la memoria. O sea, que creía que hay formas de inferencia que se deben de aceptar, por su mayor probabilidad, aún cuando no puedan probarse por la experiencia; e) la atención que debe mostrarse hacia los problemas lingüísticos en epistemología, sobre todo en lo relativo a la relación entre las palabras y las cosas, pues conlleva problemas como la definición de las palabras, el significado de las frases y su condición de verdad o falsedad, etc.; f) finalmente, la determinación de su creencia en el análisis como método para examinar los fenómenos,

descubriendo en ellos nuevos conocimientos y sin destruir ninguno de los ya existentes. Por cierto que cuando Russell se interesó en la continuidad de la mente animal y la humana, se acercó a la psicología donde conoció los trabajos de Thorndike con gatos, de Kohler con monos, y de Pavlov con perros, de los que sacó información explicativa para sus fines. El tomó con cautela tales estudios al no extender las teorías más allá de su zona confirmada. En el caso de Pavlov, simpatizó con sus métodos por la sistematización y precisión de sus experimentos, aunque nunca aceptó su filosofía de fondo.

Como puede observarse, el conjunto de ideas de Russell está permeado por el empirismo, en su ponderación de la experiencia como elemento para la extracción y confirmación del conocimiento. Tomasini (1999) expresa que como un representante distinguido de la tradición empirista: “Russell parte, en sus intentos por caracterizar el conocimiento humano, del individuo o, si se prefiere, de la mente individual. Es a partir de los datos de la experiencia personal que Russell se propone reconstruir paulatinamente el mundo externo, las otras mentes, el pasado, el lenguaje común y el conocimiento científico” (pág. 170). Tomasini también apunta que otra característica resaltante de sus consideraciones epistemológicas es que estaba muy influido por el modelo explicativo de las ciencias “duras”, el de la física particularmente. Podría decirse que ello se debe, quizá, a que encontraba en éstas mayor confiabilidad y certeza. Sin embargo, es de destacarse que del mismo modo que su pensamiento muestra las principales características de la tradición del empirismo, también es justo decir que él no fue un empirista ortodoxo y que de hecho advirtió muchas de sus limitaciones. Palazón (1975) ha dicho al respecto que fue un empirista en tanto que ubicó el origen del saber factual en la experiencia, pero que esa ubicación la llevó a sus últimas consecuencias. Agrega que sus creaciones son muy divergentes y no pueden circunscribirse sólo dentro del empirismo; que unas incursionan ya sea en Hegel, en Kant, y/o en Platón; habiendo concepciones que responden a distintos sistemas y que de todos supo beneficiarse. Incluso dice que si fue un empirista también fue un escéptico moderado.

Tal vez una de las concepciones que mejor ilustra su militancia en la orientación empírica, pero que a la vez muestra un cauteloso escepticismo, es su idea de la “inferencia no demostrativa”. Como se dijo con anterioridad, Russell enunciaba que hay un conocimiento que está más allá de la experiencia directa y al cual se puede acceder mediante inferencias; es

decir, mediante conjeturas que llevan a ciertas conclusiones sobre lo que hay en el mundo a partir de algunas premisas (que en este caso son la experiencia directa). Tales inferencias son aquellas que nos permiten tener saberes tanto de nuestra vida cotidiana como para el desarrollo de la ciencia, pues conforman las creencias, expectativas, sobre el comportamiento de los objetos, personas o fenómenos, que ocurren en el mundo y con los que debe operarse. Este tipo de inferencia sería complementaria, y en ocasiones sustitutiva, a los procedimientos lógicos típicos de la inducción y/o deducción. De hecho, la inferencia no demostrativa se diferencia de la deducción lógica matemática, en que a pesar de la verdad de las premisas y de un correcto razonamiento no se garantiza la verdad de las conclusiones, sólo las hace probables. Russell indicó que el sustento de esto está en que los humanos, al igual que otros organismos, tienen una tendencia natural a suponer que su experiencia futura será semejante a su experiencia pasada en muchos aspectos; o sea, que hay una guía de las expectativas del futuro por el recuerdo del pasado. Los filósofos, por tanto, deben abocarse a pensar qué justifica dichas expectativas. O'Connor (1983) ha señalado que los principios que Russell extrae como resultado de sus investigaciones al respecto, que por cierto es su trabajo más tardío en epistemología, no son principios de la lógica, sino suposiciones generales acerca del modo de actuar de la naturaleza, de su uniformidad; por lo que sólo se expresan probabilidades y no certezas.

El lingüista Chomsky (1981), un destacado representante de la tradición racionalista, ha expresado que esta propuesta forma parte de la preocupación de Russell en sus últimos escritos por la inadecuación de los conceptos empiristas referentes a la adquisición del conocimiento. Estos principios de “inferencia no demostrativa” conformaron su intento por explicar el saber que en realidad se tiene, pues, como Russell enunció a modo de pregunta: “¿cómo es posible que los seres humanos, cuyos contactos con el mundo son breves y personales y limitados, sean sin embargo capaces de llegar a saber tanto como en realidad saben?” (citado en Chomsky, 1972, pág. 35). Chomsky (1981) agrega que al estudiar la relación entre la experiencia individual y el cuerpo general de conocimientos, tanto cotidianos como científicos, Russell exploró los límites del empirismo, observando que era necesario considerar nuevos conceptos. Incluso sugiere que el planteamiento de Russell se acercaba a Kant en algunos aspectos, aunque con diferencias fundamentales. No obstante, Chomsky (1972) acepta que sus

conclusiones no dejaron de tener un “sabor” empirista, pues Russell siguió ligado a la corriente empirista aun cuando llegó a palpar sus limitaciones; y en este sentido se unió a otros pensadores de la misma tradición que han llegado a conclusiones más o menos similares: Hume, Quine, etc.

Ahora bien, antes de cerrar esta sección es pertinente hablar de la influencia de Russell en la ciencia y la filosofía del siglo XX, principalmente en el mundo angloamericano. Russell legó, a principios del siglo, junto con Alfred Whitehead una de las obras que tuvo más profundos efectos en la epistemología: *Principia Mathematica*. Este trabajo impactó fuertemente a la filosofía aún cuando pertenece a la lógica matemática, ya que en él procuraban deducir toda la matemática de las leyes básicas de la lógica. Russell llegó a pensar que muchas de las cuestiones filosóficas tradicionales podían expresarse en términos lógicos, y si no se podían resolver en tales términos se podría demostrar que eran irresolubles. Este tipo de tesis llegaron a influir en filósofos como Feigl, Carnap, y otros, quienes dieron origen al “positivismo lógico”, corriente filosófica que se fijó como objetivo el reformular las preguntas filosóficas clásicas en términos lógicos formales para su solución al ser posible verificarlas, validarlas; y en caso de no ser así, desecharlas. Tal empeño, si bien se considera que fracasó, también se ha apreciado como significativo ya que a la vez repercutió en la epistemología y la ciencia, particularmente en la ciencia cognitiva. Russell y algunos otros filósofos (Goodman, Quine, etc.), que habían sido impulsores de este movimiento, fueron también algunos de los que lo socavaron al someter casi todas sus premisas a críticas severas. Así, ideas como la de la “información en bruto” (datos sensoriales puros) o “verificacionismo”, terminaron por ser desestimadas (Gardner, 1988).

Aunado a lo anterior está el hecho de que en la última mitad del siglo la influencia directa de Russell en la filosofía estricta se fue desdibujando, si bien aún se le estima. Kilmister (1992) aduce que ello puede deberse a diversas razones. Por una parte, a que por circunstancias personales, ajenas a la filosofía, no tuvo alumnos formales que siguieran trabajando en sus ideas. Otra posible causa puede ser que tanto en el positivismo lógico como en la filosofía del lenguaje común, que le siguió, no hubo cabida para su argumentación más tradicional. Y un tercer y fuerte aspecto es que, en general, su obra estuvo motivada por su búsqueda de la certeza y la verdad, y en el clima intelectual actual ha habido un gran

escepticismo respecto a la obtención de certeza. En un ambiente de escepticismo de esta clase, hubo poco lugar para el escepticismo moderado de Russell. Kilmister, sin embargo, agrega que el ambiente ha cambiado y que suele haber una mayor simpatía por algunas de las deducciones tempranas de Russell, por lo que suele haber lugar para su humanismo amplio.

También es importante agregar que en cuanto a sus indagaciones sobre el cómo conocemos, el proceso de adquisición del saber, que es un tema de interés para la psicología (más allá del qué conocemos, como validación del conocimiento), hay algo que decir a la luz de las nuevas tendencias. Al respecto, Gardner (1988) señala que las principales corrientes de investigación en la materia, han desestimado muchas de las nociones empiristas, de hecho, dentro de la ciencia cognitiva la posición racionalista demuestra ser en esencia más creíble: “Hoy se acepta en gran medida la primacía del sujeto “capaz de conocimiento”, que sólo puede adquirirlo en virtud de su estructuración cognitiva previa (ya que no de sus ideas innatas).” (pág. 103). Y en ese sentido, al menos, la corriente apunta a una postura racionalista, apoyada ahora en trabajos empíricos de varias disciplinas. Esto de algún modo mermaría distintas propuestas de Russell. No obstante, Gardner lo coloca junto con sus interrogantes y aportaciones como uno de los precursores de la ciencia cognitiva; pues su empeño por abordar la experiencia sensible con métodos lógicos, así como su obra en lógica simbólica, impulsó a estudiar la “lógica” de la mente: la concepción de un tipo de sintaxis, en tanto conjunto de símbolos y reglas sobre su ordenamiento, subyacente a las operaciones mentales.

Finalmente, cabe el preguntarnos por lo que hay de valioso en las apreciaciones generales de Russell. Al respecto Chomsky (1972), acérrimo crítico del empirismo, afirma que en las formulaciones de Russell está presente la “concepción humanística” de la naturaleza intrínseca y del potencial creativo del hombre; lo cual se manifiesta tanto en su intento por descubrir las condiciones del conocimiento humano, como las condiciones de la libertad humana. Esto, pues, nos lleva a examinar sus ideas ético-sociales, que son el tema de nuestro siguiente apartado.

3) Filosofía social y ética

La ética y la política son de los temas dentro de la reflexión de Russell a los que más atención les presto. Tales temas están presentes en varios de sus escritos, muchos de los cuales no están expuestos de un modo sistematizado y donde más bien se dirige a un público culto general. Tal vez por ello este aspecto de su filosofía puede ser, y de hecho muchas veces es, un tanto disperso por lo diverso de los planteamientos y las propuestas. No obstante, con la ayuda de una serie de autores que han estudiado la materia se pueden tener puntos de referencia que hacen más inteligible esta parte de la obra de Russell a la que Tomasini (1977) engloba como “filosofía social”. A continuación se desglosa esta temática que nos muestra a la teoría en una serie de componentes que guardan relación entre sí.

Puede comenzarse con lo relativo a la teoría ética. Si en el apartado anterior se indicaba que la postura de Russell acerca del conocimiento, y tal vez de su filosofía en general, se inscribía dentro de la clásica tradición británica apoyada en el empirismo, en el caso de la ética también es posible afirmar que sus ideas tienen mucho que ver con tal tradición, muy ligada al utilitarismo y al consecuencialismo. O sea, a la visión de que lo bueno o lo malo están determinados por las consecuencias que tienen las acciones y que pueden afectar al mayor o menor número de agentes. Aunado a esto, se tiene que en muchas de las afirmaciones de Russell se halla un decisivo apoyo a la felicidad y al placer como fines de la vida y una crítica al ascetismo y otras formas de renunciamiento. Hay también en su actitud una defensa del individuo frente a diversos modos de colectivismo social. En buena medida esto es lo que lleva a Montero (1980) a afirmar que la postura de Russell en ética es de un tipo egoísta-hedonista, lo que Montero llama su ética normativa (lo que promueve y recomienda). Pero adicional a ésta se haya otra faceta de la ética: la metaética o ética crítica, que se ocupa del análisis e interrelación del uso del lenguaje moral; o sea, se aboca a resolver cuestiones que podrían ser lógicas, epistemológicas o semánticas implicadas en la formulación y justificación de las distintas teorías o propuestas morales. Aquí entramos, pues, a aspectos más técnicos y formales de la exposición y argumentación ética, campo en el que Russell también laboró y dentro del cual Montero lo clasifica como “emotivismo ético consecuencialista”. Es decir, para Russell las proposiciones de la ética se muestran como expresiones de las emociones y afectos

de los agentes respecto a ciertas conductas, y adquieren su justificación según las consecuencias que tienen los actos recomendados.

Sin embargo, este es sólo un ángulo de vista para contemplar su propuesta ética, su concepción del bien y sus consecuencias, pues en realidad detrás de dichas consideraciones hay una trayectoria de esfuerzos de Russell por dar un sustento de justificación racional a sus preferencias y predica morales. Lo que constituye a la vez una serie de tomas de posición teórica que llegan a incursionar dentro del ámbito más académico de la ética, aquel donde se abordan los problemas de un modo más sistemático y hasta técnico. De acuerdo con esto, Navarro (1973) ha trazado una serie de “etapas” por las que las opiniones teóricas de Russell han transitado y que dan un panorama de su evolución ética. De tal suerte se dice que en una primera época Russell abrazó una visión intuicionista de la ética, o sea que aceptaba que los conceptos de bien y mal son indefinibles y que sólo son accesibles y cognoscibles por medio de intuiciones a priori. Navarro agrega que esto podría deberse a que conservaba cierta influencia de la filosofía idealista y a su formación matemática que pudieron predisponerlo a esta actitud mental. No obstante, llegó a abandonar esta idea y adoptó una posición más subjetivista, en donde los juicios morales se conciben como meramente subjetivos, dependientes del punto de vista individual de la persona que los emite. Aquí aparece el emotivismo del que ya se hablaba y que hace referencia a que las exhortaciones morales son declaraciones de las emociones y deseos del individuo. Esto lo condujo, pues, a una posición un tanto relativista, no absoluta, sobre el bien y las buenas acciones, sustentado en las consecuencias y utilidad de las mismas. Finalmente, dice Navarro, Russell en los últimos desarrollos de sus tesis éticas llegó a definir el bien como concepto social, aterrizando en un tipo de “naturalismo” donde las proposiciones morales son descriptivas y verdaderas o falsas. Es decir, los términos éticos son definibles (cognoscibles) y designan propiedades empíricas, de hechos, en cuanto al bien común. Su interés se ve, así, cada vez más marcado por ampliar el ámbito de la objetividad de los deseos a una esfera de alcance más social que individual. Aquí el “bien” puede ser verdadero o falso de acuerdo a una “objetividad” política donde pueden conciliarse el mayor número de deseos y aspiraciones personales. Se busca pues una cierta objetividad en ética que trascienda el emotivismo y el subjetivismo del nivel de meros gustos personales.

Dada esta exposición, Navarro (1973) sugiere que en el fondo más que una trayectoria coherente y académicamente impecable, hay en Russell una genuina búsqueda por comprender los resortes que llevan al hombre a conducirse de tal o cual modo y trata para ello de hacer aportaciones de su experiencia como persona y como teórico. Muestra de que hay más una búsqueda que un producto concreto, es el hecho de que varias veces Russell se sintió insatisfecho con sus propias teorías al no poder dar una sólida justificación a los valores y actitudes que deseaba defender, como a los que trataba de atacar. A esto Navarro añade que para entender sus cambios de punto de vista debe de indicarse que el enfoque de Russell de las cuestiones sociales fue casi siempre más empírico y práctico, basado en la evidencia de las circunstancias más que en preconcepciones y principios a priori.

Sobre la forma en que Russell aborda las cuestiones sociales (éticas y/o políticas), se ha argumentado que su posición política tiene como base, y es producto, de una actitud moral más que de una teoría política formal, científica. Es decir, el punto de partida para considerar la organización política y social en lo que es -y en lo que debiera ser- es la atención a las condiciones individuales de las personas en sus aspiraciones a una vida buena más que al estudio de las más complejas relaciones estructurales económicas y sociales de una teoría política. Tomasini (1999) al respecto ha dicho que del mismo modo que en su epistemología, donde parte del individuo, de la mente individual, para caracterizar el conocimiento humano, Russell recurre al mismo tipo de enfoque para hacer su propuesta de organización política, social, o educativa. El bienestar individual en tanto que preocupación moral es un elemento que tiene gran peso en la conformación de su pensamiento político.

Villoro (1976) ha sugerido que una buena forma de comprender la postura política de Russell es observar que esta se basa en una moral libertaria y por tanto, a la vez, en una crítica a la moral represiva que, a los ojos de Russell, engendra una organización política también limitante. Esto es que, como se veía, Russell apostaba por una estimación de la felicidad, el placer, la libertad, el crecimiento, como fines y componentes de una buena vida humana. Criticaba igualmente la moral, los códigos, que promueven la ignorancia, el sufrimiento, la culpa, lo que muchas veces ideológicamente se llama enajenación. De este modo Russell al extender tales posturas al ámbito político observaba en las organizaciones muchos de los rasgos que detestaba y que por tanto llamaba a combatirlos en este terreno. Así mismo, al

promover afirmativamente ciertos sistemas políticos y económicos tenía en mente muchos de los aspectos ya señalados.

Por cierto no esta de más indicar que en el terreno de lo económico y político pugnaba, a decir de Villoro (1981), por los ideales básicos de un socialismo democrático, donde el Estado debe poseer el poder económico de los recursos básicos, aboliendo la propiedad privada de la tierra y del capital financiero; mientras que en la parte de la organización social y política, esta debe ser plenamente libre y democrática. Todo ello dentro de un tenor de proceso reformador, gradual, no revolucionario ni violento y aprovechando todas las oportunidades que pueden dar las instituciones de la democracia liberal. De su rechazo a la vía revolucionaria y violenta se deriva buena parte de la crítica que mantenía hacía el marxismo, al que no obstante reconocerle méritos también lo consideraba promotor de odios y de acciones que también devienen en opresión. Tomasini (1999) agrega que en los ideales y aspiraciones político-económicas de Russell hay muchos elementos anarco-sindicalistas que constituyen de lo más original en su pensamiento, con influencia de otros teóricos, y que en diversos momentos de su obra lo llevaron a imaginar un grupo de utopías sobre la organización que favoreciera más el pleno desarrollo humano. No obstante, como en toda utopía muchas de sus propuestas concretas pueden ser discutibles.

Por cierto, ya que se habla del cambio social y la búsqueda de una sociedad mejor con nuevas estructuras económicas y sociales, cabe resaltar que en él la educación juega un papel de primer orden. Dado que para Russell su apuesta es en el sentido de influir y dirigirse a las conciencias y domar las pasiones negativas que animan a los hombres, más que los grandes cambios revolucionarios introducidos en la economía y la política, la educación se hace patente. Esta óptica si bien tiene el atractivo de ser pacífica, gradual y profunda ha sido cuestionada por algunos autores al pensar que tiene una dosis de ingenuidad inefectiva, pero sobre todo porque olvida los grandes factores estructurales de cambio social que muchas veces trascienden la voluntad de los individuos (Villoro, 1976, 1981; Tomasini, 1999). Empero, estimo que sería un tanto injusto dejar la imagen de que Russell no se interesó en los temas importantes de la teoría social (economía, política, historia, etc.) y que sólo se dedicó a la prédica moral; de hecho escribió interesantes y sugerentes análisis sobre estas materias, si bien es verdad que casi siempre en ellos hay un impulso o motivación éticos, valorativos.

Hasta aquí se ha abordado la ética, en sus distintas presentaciones, y la política de Russell con el consecuente planteamiento de una utopía donde se plasman los ideales morales y sociales que él proponía. Sin embargo este cuadro es incompleto y aún poco aprehensible y comprendido, si no se toma en cuenta un elemento central que da sustento a estas ramificaciones de su filosofía social. Tal elemento es el de los principios sobre la naturaleza humana, cierta concepción del ser humano, que da lugar en Russell a lo que podría llamarse su antropología (idea del hombre) que por supuesto es de naturaleza filosófica, especulativa, y no científica (Tomasini, 1977).

Siguiendo a Tomasini, vemos que Russell concibe a los humanos como seres con cierto principio vital en su naturaleza. A tal principio vital Russell lo llama “principio de crecimiento”, una tendencia de los hombres (y otros seres) a desarrollarse de acuerdo a sus propiedades intrínsecas. Russell incluso algunas veces utilizó la analogía con una planta para ilustrar como opera dicho principio: dados un terreno y condiciones apropiadas, la planta tiende a desarrollarse de acuerdo a su potencial. Tomasini, afirma que este tipo de concepción humana permea a toda su filosofía social y es permanente a lo largo de su obra desde los primeros tiempos que la formuló (a fines de la Primera Guerra Mundial). Así, aunque la teoría ética se fue transformando, en tanto que esfuerzo por defender o justificar los principios éticos y políticos, incluso mediante análisis lógico-lingüístico del lenguaje moral, la idea del hombre seguía latente; y los planteamientos políticos eran intentos por hacer que la sociedad favoreciera tal concepción.

Esta visión del hombre como un ser lleno de tendencias, impulsos y deseos es lo que lleva a que Tomasini (1999) considere a la concepción de Russell como biologizante (pseudo-biológica), centrada en el individuo pero no caracterizado en su sentido social e histórico, sino trans-histórico; considerado, pues, de un modo abstracto con independencia de los contextos en que se desenvuelve. Una concepción que, insiste este autor, establece sus limitaciones a la hora de desarrollar sus ideas políticas y sociales.

Las anteriores consideraciones muy probablemente sean ciertas al llamar la atención sobre las limitantes que puede tener la visión del hombre de Russell. Sin embargo esta perspectiva pertenece a una tradición que no es privativa de Russell y que ha animado a toda una serie de pensadores para fundamentar sus opiniones y prácticas sociales. Dicho enfoque es el que busca

en los individuos la naturaleza y esencia común a todos los hombres, más allá de sus diferencias sociales y aún históricas, que soporte el interés en los universales éticos para ser lo más extendidos y válidos posibles para la humanidad; y para ello lo que se valora es la tendencia vital de las personas.

Chomsky (1972, 2005) es uno de los que ha reconocido a Russell como integrante de esa tradición, a la que también él se adhiere, y que da en llamar la concepción humanística de la naturaleza intrínseca y del potencial creativo del hombre. Esta afiliación, que lo hace tomar posturas libertarias en la educación y en la organización social, se puede ilustrar con una declaración donde afirma que:

“La concepción humanística ve el niño como un jardinero ve un tierno arbolillo, a saber, como algo con una cierta naturaleza intrínseca que se convertirá en una forma admirable, con tal que se le dé un terreno apropiado y aire y luz” (citado en Chomsky, 1972, pág. 105).

Tales son, pues, la visión y el principio que subyacen tácitamente a la filosofía social y ética de Russell. Por extensión podemos decir, como se verá más adelante, que tal noción se vincula muy cercanamente con sus ideas educativas y del desarrollo.

CAPÍTULO II

LAS IDEAS EDUCATIVAS DE BERTRAND RUSSELL

A) Importancia y concepto de la educación en Russell

Para Bertrand Russell la educación es una actividad fundamental para la humanidad, tanto para la transformación del mundo como para el pleno desarrollo de los individuos. Como es sabido la idea de mejorar al mundo es una actitud básica de un progresista, de aquel que busca el bien, la libertad, y en ella la educación tiene una atención fundamental pues procura suprimir la ignorancia que es origen de muchos otros males. Russell solía afirmar que la ignorancia garantiza el apoyo popular a lo malo, por lo que el antídoto ideal ante tal situación, y con un optimismo primordial, es la educación y sus frutos: la inteligencia, el conocimiento y la sabiduría.

Tal convicción lo llevó a expresar en su discurso por la concesión del Premio Nobel en 1950, como palabras finales, lo siguiente:

“Yo diría, en conclusión, que, si cuanto he expuesto es correcto, lo principal que se necesita para hacer feliz al mundo es inteligencia. Y después de todo, es ésta una conclusión optimista, ya que la inteligencia es algo que puede fomentarse mediante conocidos métodos de enseñanza” (Russell, 1985b, págs. 416-417).

Estas palabras de su discurso las dijo una vez que hubo realizado una profunda exposición acerca de los deseos y resortes psicológicos (motivos, pasiones, ideas) que llevan a los hombres a actuar del modo en que lo hacen, no siempre positivamente, y que crean prácticas e instituciones que muchas veces constriñen su desarrollo y su bienestar. Esta aseveración citada es, así, una muestra de su fe y confianza en la educación y hace patente el interés y la importancia que él le confería.

Como el anterior es frecuente encontrar en varios momentos de su obra, sea educativa o de temas sociales, pasajes donde pondera el ejercicio y posibilidades que una educación bien llevada puede aportar (por ejemplo, llega a afirmar que la educación es la “llave del mundo nuevo”). Normalmente se hallan cargados de una gran emotividad y persuasión que invitan a la reflexión y la acción. Los señalamientos de su importancia se entretajan con la promesa de los fines e ideales, en sus dimensiones individual y social, que él propone y donde marca sus preferencias.

De hecho, Russell comenzó a tocar el tema de la educación de una manera recurrente a partir de 1916 con su obra *Principios de reconstrucción social* (Russell, 1975), en donde le dedicó un capítulo. Este libro, escrito como reacción a la Primera Guerra Mundial, es un manifiesto contra la guerra y un alegato a favor de la paz y una nueva sociedad construida, como su nombre lo indica, con base en nuevos y mejores principios. La educación, un mejor tipo de educación, sería uno de los elementos fundamentales para la reconstrucción de la sociedad tras la guerra. Esto nos da una muestra de la importancia que desde entonces otorgaría a la educación y de allí en adelante nunca la dejaría del todo en su reflexión acerca de cuestiones sociales.

Ahora bien si de lo que se está hablando es de la educación y su enorme importancia, entonces es necesario apuntar cuál es el concepto que de ella tiene Russell, qué es lo que tiene en mente al referirla.

Como un primer acercamiento se puede echar mano de un concepto de educación que aparece en su libro llamado *Diccionario del hombre contemporáneo* (Russell, 1955), el cual es un compendio de varias de sus ideas extraídas como fragmentos de diferentes obras y presentadas a manera de acepciones-temas. Tal diccionario en lo referente a la entrada “educación” dice en su párrafo más conciso lo siguiente:

“La educación debería tener dos objetos: primero, proporcionar conocimientos definidos, -leer, escribir matemáticas, etc.- y, segundo, crear los hábitos mentales que permitan a la gente adquirir conocimientos y formar juicios sanos por sí solos” (pág. 74).

Además, se incluyen otros elementos que hacen más rica la acepción: Que la educación considerada como proceso de formación de hábitos mentales y del concepto verdadero del mundo, debe juzgarse en la medida que sus frutos se aproximen a tal ideal; o sea, en la medida en que dé una visión real de nuestro lugar en la sociedad, de la relación de la sociedad humana con la naturaleza no humana, y de la naturaleza en sí, tal como es, independientemente de nuestros deseos e intereses. Agrega que si el objeto de la educación es hacer pensar a los alumnos en lugar de que tan solo acepten ciertas conclusiones, entonces la instrucción debería ser más detenida, dando paso a mayor discusión y más ocasiones para estimular las opiniones de los alumnos; además de abocarse a temas que interesarían a los alumnos. También incluye el señalamiento de que deben producirse en los alumnos emociones en una proporción adecuada y dirigidas o dedicadas a los objetos y situaciones adecuados.

Como se ve, más que una definición esta es una exposición de las metas y tareas que debería perseguir la educación deseada, si bien nos da algunas ideas concisas respecto al tema de interés. No obstante, aunque nos acerca a puntos centrales de la idea de Russell aún queda mucho por decir, sobre todo en lo que el término educación denota; puede considerársele, más bien, y predominantemente, una expresión de la idea de Russell sobre la educación intelectual, lo que en ocasiones se llama instrucción y que normalmente está vinculada a la escolarización.

Sin embargo en Russell, en la extensión de su trabajo, se encuentra comúnmente una mayor amplitud de los conceptos. De tal suerte que si se aprecia lo consignado en muchos y muy variados lugares a lo largo de su obra, se observará que Russell concibe a la educación como un proceso donde se formaría a los individuos en un sentido amplio e integral: en el carácter, el intelecto, la personalidad; o sea, más allá de aquello que usualmente enseña la escuela.

Esta visión de su pensamiento se refuerza con la acotación hecha por Devaux (1976) quien, a propósito del quehacer educativo de Russell, dice que: por el término “educación” los anglosajones entienden tanto la comunicación de los conocimientos u opiniones (lo que suele llamarse instrucción), así como la formación del carácter y la personalidad.

No obstante, al examinar con cuidado el conjunto de su producción educativa, aún en diversos pasajes diseminados en otras de sus obras, se halla que Russell era sensible a los

matices con que se aplica el vocablo “educación” y que implican distintas acepciones a la hora de emplearlo. Las aplicaciones del término pueden llevar a concebir a la educación en un sentido tanto amplio como reducido. Para entenderlo mejor, y como muestra, nuevamente podemos echar mano de un pasaje escrito por Russell donde explica esta idea:

“En el sentido más amplio, la educación incluirá no sólo lo que aprendemos por instrucción, sino cuanto aprendemos por experiencia personal: la formación del carácter por la educación de la vida (...) En el sentido más restringido, la educación puede reducirse a la instrucción, a proporcionar una información determinada sobre diversas materias, considerando que esa información es en sí y de por sí útil para la vida cotidiana. La educación elemental –lectura, escritura y aritmética- es casi enteramente de ese tipo” (Russell, 1975b, pág. 49).

El sentido amplio, entonces, se refiere a la crianza general más allá de las escuelas, que forma hábitos personales y el estilo del carácter; mientras que el sentido reducido o restringido alude al tipo de formación en conocimientos y habilidades adquiridos principalmente en la escuela. De cierta manera aquí se presenta una situación similar a la que se vio al revisar su concepto de filosofía: hay un sentido amplio y otro estrecho (aunque tal vez podría hablarse mejor en este caso de un sentido formal e informal) dependiendo de los alcances de la escolarización o no en la formación. Si bien en ambos casos se refieren al proceso de transmisión y cultivo de hábitos, conocimientos, actitudes, valores, etc.

En la producción de Russell se puede ver que hay momentos en que explora a la educación en general, particularmente desde los primeros años, y otros en que se aboca a estudiar la educación escolar en específico, desde la escuela básica hasta el nivel superior; aunque siempre ponderando ambas modalidades.

Con Russell, entonces, la educación es un proceso continuo que se lleva a cabo en el hogar y en la escuela, distinguiéndose en el acento que se pone en la modalidad de lo fomentado: el carácter en la primera infancia en el hogar y aspectos intelectuales o cognitivos en las escuelas. Sin embargo esta distinción tiene sentido en cuanto al énfasis en la atención otorgada a alguna de estas modalidades educativas, pues en realidad Russell busca superar la disociación

escuela-vida cotidiana que aún hoy en día se presenta en la educación. Con esta postura él se une a la corriente de los reformadores pedagógicos de su tiempo, y anteriores, que buscaban integrar la institución escolar a la vida diaria de los alumnos. De hecho hay un pasaje en la introducción de su primer libro íntegramente educativo donde al ponderar la importancia de los años de formación del individuo en la casa y la escuela, declara que uno de los fines primordiales de la educación infantil debe ser la capacitación de hombres y mujeres para aprender las lecciones que les dará la vida futura. Es decir, que sepan extraer un conocimiento de su experiencia en y con el mundo, aún más allá de sus años universitarios (Russell, 1984).

Los conceptos, pues, pueden ser puntos dentro del espectro continuo de significados que puede tener una misma palabra (en este caso “educación”) y que, sobre todo, tienen que ver o dependen de la intención comunicativa del momento del autor, así como del contexto general del mensaje.

Ahora bien, aún cuando Russell considera la validez e importancia de las formas en que se emplea el término, amplia y/o restringida según distingue en sus límites, como ya se citó, él se inclinó, en cierto momento, a emplearlo en un sentido menos extremista a la hora de hablar de una educación “espiritual” (mental) de corte más intelectual. Ante lo cual llegó a afirmar lo siguiente respecto de ese sentido:

“La educación a que aludo puede definirse como *la formación, por medio de la instrucción, de ciertos hábitos espirituales y de cierta visión de la vida y del mundo*” (Russell, 1975b, Pág. 49) (Cursivas en el original).

Dada esta afirmación cabe el preguntarse ¿cuáles hábitos espirituales y qué tipo de visión se pretende como resultado de la instrucción? La respuesta a la interrogante ya se apuntaba arriba cuando se aludía a la visión objetiva, impersonal, de la dimensión del ser humano y el universo. Una óptica que nos haga ver e imaginar al mundo de un modo objetivo, lo más posible, tal como es en sí, y más allá del deseo personal; un ideal al que podemos acercarnos ilimitadamente, aunque sin realizarlo nunca de modo definitivo y total. Y aunado a esto está la extensión de miras, de alcance en nuestras consideraciones, que nos conducen al hábito de fundar nuestros juicios en evidencias con amplitud más que en pasiones.

Evidentemente aquí comenzamos a tocar los puntos que atañen a los fines de la educación, temas que se tratan con detenimiento en el siguiente inciso. En tal apartado se hace la exposición de los ideales y objetivos educativos de Russell y allí implícitamente se mostrarán otras concepciones comúnmente adoptadas por él. Y es que normalmente con Russell están íntimamente unidos sus conceptos de la educación con los objetivos y fines por los que abogaba y a los que estimaba necesarios. Para él hablar de educación es, por un lado, criticar las formas existentes, pero sobre todo, exhortar a las posibilidades que ésta encierra con nuevos métodos y con mejores objetivos enfocados a desarrollar lo mejor de lo humano.

Sin embargo, es preciso asentar que para los fines que persigue esta tesis considero apropiado tomar en cuenta, adoptándola, esta última definición citada, dado que es, pese a su generalidad, la idea más concisa que Russell nos presenta respecto a su idea de la educación intelectual y la instrucción. Esta determinación es tomada dado que el abordaje a su obra se da en el sentido de aproximarse a sus ideas educativas más circunscritas al terreno de la instrucción, a aquellos aspectos que involucran más directamente a la escolarización como educación institucionalizada. Tal enfoque entonces introduce una acotación en los temas abordados que nos hacen centrarnos preferentemente en ciertos puntos, de mayor pertinencia al caso, dejando al margen algunos otros que con otra perspectiva serían igualmente importantes. En este sentido, más que una falta de atención de este trabajo a los aspectos relacionados con el carácter en lo afectivo o emocional, principalmente a lo inicial inculcado en casa, lo que se hace es considerar sus manifestaciones cuando se vinculan con lo intelectual (sobre todo en la escuela) en el intento de construir una “visión racional y justa” del mundo, con sus naturales implicaciones a la hora de actuar en él por parte del educando.

Finalmente, un asunto más a ser tomado en cuenta antes de concluir el inciso. Hasta el momento se han estimado los factores predominantemente exógenos, exteriores al individuo, lo que se le otorga desde el entorno, sin ponderar las fuerzas internas (endógenas) que como organismo en formación aporta. Para ello retomaremos una idea del capítulo anterior que sirve para abrir la perspectiva e incluir este aspecto que se estaba relegando.

Se asentaba allí que Chomsky (1972, 2005) considera a Russell un partidario de la “concepción humanística” del hombre, una tradición que implica el debido respeto a su naturaleza intrínseca y a su potencial, buscando su realización positiva; y que tal afiliación lo

hace tomar posturas libertarias en la educación y la organización social. Retomando la argumentación, esta adscripción le lleva a Russell, mediante la declaración ya citada, a equiparar a la educación con la labor de cuidar una planta, como lo haría un jardinero, la cual cuenta con una cierta naturaleza propia y que requiere un terreno apropiado, aire y luz para poder convertirse en una forma espléndida. Esta postura se traduce, entonces, en que la educación consistiría en cuidar el propio desarrollo intrínseco del individuo, en liberar sus fuerzas e impulsos positivos y en aportarles los elementos necesarios para alcanzar lo máximo de sí. Esta imagen en efecto concuerda en mucho con la idea pedagógica de Russell; no obstante hay diversos puntos a precisar y matizar como se verá posteriormente.

Es esta, así, otra vertiente de la concepción educativa de Russell que no debe pasarse por alto en el acercamiento a su concepto, pues lo abre a una mirada de conjunto más completa.

B) Los fines y objetivos educativos

Bertrand Russell afirmó en uno de sus escritos que toda teoría pedagógica seria debe constar de dos partes: por un lado, un concepto de los fines de la vida y, por el otro, una ciencia de la dinámica psicológica, es decir, de las leyes que rigen los cambios mentales (Russell, 1986). De acuerdo con esta línea, dados ciertos propósitos en la educación, anclados al concepto de los fines de la vida, corresponde entonces a la ciencia psicológica considerar la cuestión de lo que se puede hacer para alcanzarlos, con base en los conocimientos con que se cuenta. Este último aspecto relativo al conocimiento psicológico y su aplicación en la educación, sobre todo con la intención de conseguir los propósitos educativos considerados deseables, se estudiarán en apartados y capítulos posteriores como parte medular de esta tesis. Mientras tanto en este inciso nos abocaremos a explicitar y examinar lo correspondiente al primer aspecto de esta fórmula de Russell: los ideales y objetivos que debe o debería perseguir la educación y los fines vitales implícitos en ellos. Teniendo en mente esto pasemos al momento de ir desglosando las propuestas acerca de qué debe perseguir la educación.

A inicios de los años sesenta del anterior siglo un joven estudiante norteamericano le solicitó a Russell como un educador, intelectual, y especialista en ciencias sociales que era, pero además como observador experimentado de hechos históricos, que le explicara

brevemente lo que a su juicio es el fin de la educación. Russell contestó a tal inquietud que consideraba que el fin principal de la educación debe consistir en estimular a los jóvenes a que discutan e impugnen las ideas que se dan por seguras, que lo importante es la independencia intelectual. Al promover esta actitud se esperaría que surgieran nuevas ideas y que a la vez se animara a los jóvenes a disentir de las “estupideces” de su época (Russell, 1977). Además agregó que lo más importante no es aprender muchas cosas sino sentir convencidamente que se tiene el derecho a discrepar y el deber de elaborar nuevas ideas. Esto conduciría, por adición, en el plano social al deber de reflexionar con criterio independiente acerca de la política y los gobiernos.

Esta aseveración hace patente la usual inclinación que tenía Russell para ponderar la independencia intelectual, la libertad de pensamiento y el ánimo crítico de los educandos como objetivos centrales en la educación Y viene a reforzar y enlazarse con una aseveración que se incluyó en el anterior inciso, cuando se mencionó cierta concepción que Russell tenía acerca de la educación. En el mismo tono, Delvaux (1976) ha reproducido algunas palabras externadas por Russell donde asegura que la educación debería promover el deseo de llegar a conocer la verdad, en lugar de favorecer la convicción de que la verdad se encuentra dentro de un credo en particular.

Este tipo de pasajes son típicos en los escritos de Russell como una actitud central de él y han sido valorados y citados por distintos autores a la hora de abordar su trabajo pedagógico (por ejemplo: Navarro, 1971; Montero, 1980). No obstante, si bien es importante señalarlos como uno de sus ejes principales, también es necesario apuntar que en su propuesta hay más ideas a ser tomadas en cuenta y que dan una visión más de conjunto y fondo, matizando y particularizando lo que muchas veces parece muy general, vago, o incluso un cliché.

Un ejemplo de la riqueza de conceptos contenida en sus fines propugnados es la ocasión en que Russell escribió que la tarea de una educación liberal consiste en: “dar un sentido del valor de las cosas que no sea el de la dominación, contribuir a formar ciudadanos maduros de una comunidad libre y hacer que los hombres, mediante la combinación de la ciudadanía con la libertad en la creatividad individual, sean capaces de dar a la vida humana ese esplendor que puede alcanzar, según han demostrado unos pocos” (citado en Chomsky, 1972, pág. 27). Sobre esta línea también indicó que la educación debería ser una actividad orientada hacia el

ejercicio de la investigación y la creación, a las aspiraciones humanas por moldear al mundo. Su meta por tanto debería ser la de: “explicitar y fortalecer (...) todo impulso creativo que pueda poseer un hombre” (pág. 110).

De este modo puede verse que comenzamos a delinear los principales ángulos de los fines por los que Russell apuesta. Como se aprecia, éstos se perfilan como objetivos que apuntan a promover el desarrollo humano, un desarrollo personal y comunitario pleno; pero a través de proporcionar una serie de prácticas, conocimientos y valores, que son componentes que a su vez pueden englobarse en conceptos clave. Tal es así que Russell sugiere como propósito de la educación el que debe formarse a los educandos dentro del concepto de *civilización*. Dicho término tiene en la concepción de Russell una definición en parte individual y en parte social y consiste, según sus palabras, en lo siguiente:

“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. Añadiría una cualidad que no es moral ni intelectual, sino quizá fisiológica: el entusiasmo y la alegría de vivir. 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” (Russell, 1986, págs. 169-170).

Como puede observarse hallamos en Russell una preocupación por construir una educación basada en la formación del ser humano tanto como individuo que como ciudadano, o sea, como un ser inmerso en una comunidad y que desempeña una función. No obstante, de estas dimensiones de la vida de los hombres Russell definitivamente se inclina por favorecer y promover el desarrollo individual: el cultivo de los intereses y aptitudes de cada persona, con independencia del grupo al cual pertenece y por tanto no en función preponderante de los deseos de ese grupo. Obviamente Russell es consciente de la necesidad e importancia de vivir en sociedad y en ese sentido de la cooperación y cohesión requerida para desempeñarse en ella,

principalmente en el ámbito de lo político y sus instituciones. Pero recuerda que no necesariamente implica esto que el desarrollo individual deba estar supeditado a los intereses de la colectividad, sobre todo de los grupos e individuos que detentan el poder. Es más, afirma que la educación debe tomar a los discípulos como un fin, es decir formarlos para su bienestar y su desarrollo, y no considerarlos como medios para una finalidad abstracta, o sea, como instrumentos para el servicio del Estado, la Iglesia, el orden establecido, etc. (Russell, 1984).

Este tema de las relaciones del individuo con la sociedad y el papel que juega la escuela en ella será desarrollado con más amplitud y detenimiento en un apartado posterior de este capítulo. Así que por lo pronto basta con asentar que en Russell los fines educativos son fines predominantemente dirigidos a los educandos en su dimensión como individuos más que como ciudadanos.

Ahora bien dado que se habla de una búsqueda por desarrollar las mejores capacidades y rasgos de una persona, es conveniente plantearse a qué cualidades se refiere Russell, qué le parece virtuoso en un ser humano. Russell en este sentido señala que los atributos humanos que deben cultivarse son esencialmente tres: su capacidad de conocer, de emocionarse, y de ejercer su poder. El conocimiento y la comprensión son atributos que le permiten al ser humano reflejar al mundo, alojar en su mente condensados y vivos fenómenos que van de las profundidades del espacio, la evolución del sol y los planetas, las edades geológicas de la tierra, hasta la historia de la humanidad, etc. Aunque no está seguro del porqué o cómo justificar esta preferencia de un modo indiscutible, Russell afirma que el ejercicio de esta capacidad es lo que le parece lo más distintivo del ser humano, lo que le hace sobresalir en la naturaleza. Esta cualidad, la parte cognitiva del hombre, es la base de su excelencia pero no es, con mucho, la totalidad de ella. Además de “reflejar” al mundo el ser humano debe hacerlo con emoción: Una emoción que sea apropiada al objeto, en proporción adecuada a aquello que se dirija, y debe involucrar también un disfrute general por el mero hecho de conocer. Pero el conocer y el sentir no son suficientes para constituir la totalidad de un hombre completo. En un mundo en transformación el ser humano interviene como factor de cambio, ejerce una influencia en su entorno, por lo que consciente de su papel debe ejercitar su voluntad y dar cuenta de su poder. De este modo el conocimiento, la emoción y el poder, sus tres posibilidades, deberían de ampliarse al máximo en la búsqueda de la perfección humana. La

expansión y armonía de estos atributos son la posibilidad de realización del ser humano (Russell, 1932, 1963).

Esta visión abstracta de su ideal humano es a grosso modo una guía para orientar los esfuerzos en la educación de los individuos en tanto que señala las cualidades humanas que deben ser fomentadas y fortalecidas en ellos. Es además un ejemplo de las inclinaciones de Russell, de su humanismo, así como de su proximidad a la tradición intelectual que apuesta por la racionalidad. Sin embargo por su misma generalidad es necesario establecer un camino directo para la aprehensión de ellas, el modo más adecuado de hacer tomar tierra a estos ideales. Para ello Russell invoca un amplio concepto que estima fundamental para ser adquirido y desarrollado mediante la educación por los seres humanos como parte del proceso civilizatorio al que ya se aludía arriba; tal concepto es el de *sabiduría*.

La idea de sabiduría como facultad humana y objetivo de la educación es una recurrente en sus exposiciones sobre pedagogía y en distintos momentos a lo largo de su carrera abogó por la preeminencia que debía adquirir en la formación personal. Comúnmente Russell la invoca como finalidad educativa en contraste, o mejor dicho, complemento al cultivo de la *habilidad* en los educandos. Este término “habilidad” por lo general lo restringe a las destrezas y conocimientos más específicos que tienen que ver con la propia especialidad, campo o profesión donde uno se desenvuelve, aún cuando sea una especialización altamente calificada. Ante tal distinción Russell ha declarado que: “El dar participación del conocimiento ha tenido siempre en la educación dos objetivos: por un lado, proporcionar la habilidad, y, por el otro, proporcionar una cosa más indefinida, que podemos llamar sabiduría”, y agrega que: “La parte de la habilidad se ha hecho mucho más amplia de lo que solía ser, y amenaza cada día más con expulsar a la parte consagrada a la sabiduría” (Russell, 1967, pág. 168). Tenemos, entonces, que en la educación intelectual hay comúnmente una orientación hacia la *habilidad* como dominio de las técnicas empleadas en un campo determinado, que se vinculan por tanto con el individuo como especialista, así como una orientación al conocimiento para la conformación de una capacidad más abarcadora y profunda a la que puede llamarse sabiduría, y que tiene que ver con el individuo como ser integral.

Ahora bien, es necesario dar una definición de sabiduría, esta capacidad a la que Russell califica como la cosa máxima que puede realizar la educación. Aunque el término tiene una

concepción muy elusiva, lo que reconoce Russell, él hace un intento por aproximarse a una explicación lo mejor posible de lo que considera se entiende por la palabra. Así, Russell, una vez que confiesa no estar preparado para dar una definición clara y neta, dice en una de sus formas más maduras lo siguiente:

“Con la palabra *sabiduría* se comprende una cosa que es en parte conocimiento y en parte sentimiento. Debería querer significar una unión íntima determinada del conocimiento con la captación del destino humano y de las finalidades de la vida. Existe una determinada amplitud de visión, cosa que es difícilmente posible si no se posee un conocimiento considerable. Pero exige también una amplitud de sentimiento, una especie de universalidad de la simpatía” (Russell, 1967, págs. 176-177) (Cursiva en el original).

La educación entonces se abocaría a fomentar la capacidad de sabiduría como su máximo objetivo, ya que implica a la vez el ideal de desarrollar el potencial humano para su óptimo desempeño ante la naturaleza, la sociedad y sí mismo. Tenemos en la sabiduría una facultad que se apoya en el conocimiento pero que va más allá en la medida que se conjuga con el sentimiento y a la vez capacita para la acción. Por ello esta capacidad debe inculcarse a lo largo de la vida educativa de los individuos, debe formar parte de la educación básica de toda persona pues representa una posibilidad de realización integral. Y con el paso de los años este objetivo inicial no debe perderse, ni olvidarse, particularmente en la educación superior que es una etapa que tiende a la especialización; allí debe de fomentarse no sólo el conocimiento sino también la sabiduría, con el fin de que no se quede cautivo en una estrechez de visión, que por lo general repercute en la práctica.

Obviamente Russell no está pensando en un tipo particular de asignatura para promover la sabiduría, pues se está hablando de una capacidad general que integra y coordina diversos saberes y valores, por lo que escapa, ya lo veíamos desde su definición, a una formalización precisa. De hecho tratándose de una facultad de estas características Russell reconoce que no es cosa fácil su inculcación, sugiriendo que en su transmisión no puede haber una finalidad excesivamente consciente, formal, por parte de los educadores a riesgo de que se convierta en

algo estereotipado o incluso presuntuoso; recomienda por tanto que en los maestros debe haber más bien una actitud general al intentar comunicarla, como de contagio, sin ser demasiado consciente o explícita.

Aunque al ponderar el alcance de la sabiduría en su pretensión de ir más allá de la habilidad, Russell advierte que no debe de olvidarse, sin embargo, la importancia que tiene ésta en el mundo contemporáneo. Es decir, debe reconocerse que la sabiduría es casi imposible si no se reconoce el enorme papel jugado por la habilidad, pues el rasgo distintivo de nuestro mundo es el incremento de la misma. Como se recordará en la concepción de Russell la habilidad hace referencia a la destreza y conocimiento en las técnicas más específicas de las especialidades, principalmente de las derivadas de la ciencia moderna (en la época de Russell destacaban en sus logros las llamadas ciencias exactas, la física y la química; en la actualidad tal vez deberíamos agregar la biotecnología, la computación, la informática, etc.). En el mundo moderno, dominado abrumadoramente por la ciencia, y sobre todo por la tecnología, un conocimiento y manejo mínimo de la misma es necesario para un adecuado desenvolvimiento en él. Por tanto parte de la sabiduría depende del reconocimiento y aprovechamiento de los avances técnico-científicos.

Pero nuevamente hay que remarcar que la habilidad, principalmente científica, aunque sea necesaria no es de ninguna manera suficiente: “Una dictadura de hombres de ciencia resultaría muy pronto horrible. La habilidad, sin la sabiduría, puede ser sumamente destructora, y es muy probable que resultase serlo” (Russell, 1967, pág. 169). Es por tal razón, entre otras, que, por ejemplo, los que reciben una educación científica no sean simplemente científicos, sino que tengan también una comprensión del tipo de sabiduría que sólo puede proporcionar el lado cultural de la educación. Y es en este escenario que se hace indispensable el estudio de las humanidades. Es decir, siguiendo a Russell, la habilidad nos capacita para conocer los medios que nos llevarán a algún fin elegido, pero no nos ayuda a decidir las finalidades que se deben perseguir. No puede proporcionar esa “comprensión instintiva” de los seres humanos que le indican las medidas a tomar y qué finalidad es preferible. Tampoco puede enseñar a tener paciencia, simpatía, o un sentido del destino humano. Para ello considera que es más probable que tales capacidades, hasta donde puede enseñarlas la educación formal, surjan del aprendizaje de la historia y de la “gran literatura”. Tales disciplinas, que implican la

familiarización con la narrativa, la dramaturgia, la poesía, la filosofía y el estudio de los clásicos (generalmente grecolatinos), forman parte del cúmulo de conocimientos que estrechamente suelen calificarse como “inútiles” pero que son los que posibilitan apreciar y disfrutar los pequeños y grandes momentos de la vida, y que además aportan una visión que amplía los horizontes y abre perspectivas (Russell, 1967, 1986).

No obstante, Russell mismo también cuestionó el tipo de educación basado exclusiva o excesivamente en las humanidades y los clásicos, una tendencia dominante en sus años de juventud y sobre todo dirigida a las clases acomodadas, pues también puede crear vicios tales como la pedantería o un desmedido énfasis en el pasado y la tradición, y por tanto un anacronismo con respecto al mundo moderno y la innovación; así como una ignorancia de lo que la ciencia tiene que decir sobre importantes temas. Incluso esta inclinación lleva a posturas como la de ciertos círculos donde se desprecia la ignorancia “cultural” hasta cierto punto, pero se tolera la ignorancia científica aunque sea total. En suma, se puede engendrar una visión estrecha y hasta jactanciosa de la cultura, incluso con connotaciones clasistas como en ocasiones se da. Russell sugiere que esta concepción de la cultura es en buena medida responsable del descrédito que suele tener frente al público general (Russell, 1963, 1975b).

Es en este contexto donde se hace necesaria la inclusión del aporte de la ciencia, pero no tanto en su vertiente tecnológica, instrumental, sino de su dimensión cultural: los conocimientos racionales y empíricos sobre el universo y la condición humana. Y es que como se ha venido diciendo, para Russell la cultura, y por tanto el contacto y conocimiento cultural, es más profundo, abarcador e incluyente. Una de las formas en que lo expresa es la siguiente:

“La cultura auténtica consiste en ser un ciudadano del universo, y no sólo de uno o dos fragmentos arbitrarios del espacio y del tiempo; la misma, ayuda a los hombres a comprender la sociedad humana como un todo, a estimar sabiamente los fines que debería perseguir la comunidad, y a considerar el presente en su relación con el pasado y el futuro. La auténtica cultura por lo tanto posee un gran valor (...) valor al menos tan útil como una detallada información” (Russell, 1963, pág. 67).

Para este tipo de fines la ciencia hace aportes tanto en sus resultados, los datos que aporta, como en su actividad, la naturaleza de su trabajo y las virtudes humanas que pone en juego. Los méritos que Russell encuentra que hacen necesario al quehacer de la ciencia en la formación son diversos: su dinamismo, su proyección hacia el futuro, sin olvidar su historia, y por tanto la apertura a la innovación y a los nuevos descubrimientos; su exigencia como trabajo público y el “temple espiritual” de intentar hacerla de un modo objetivo; así como la curiosidad natural y aún desinteresada que requiere y la racionalidad implicada en ella (Russell, 1975b).

Si recapitulamos a la anterior exposición podemos afirmar, entonces, que la sabiduría es una capacidad que para ser más provechosa y completa debe integrar a las ciencias y las humanidades, obteniendo una síntesis beneficiosa de lo que cada disciplina aporta.

Como se ha venido sugiriendo, muy enlazada con la aspiración más eminentemente intelectual de la educación (el ver e imaginar al mundo de un modo, hasta donde sea posible, objetivo) está la finalidad moral de la educación, la cual consiste básicamente en la simultánea suavización del “deseo” (los impulsos propios que buscan satisfacción), y en la ampliación de su alcance. Es aquí donde la sabiduría sigue presente jugando un papel determinante, pues se constituye en una especie de “impulso unificador” (“fiscalizador”) de los impulsos pasajeros y de los posibles conflictos que surgen entre ellos (Russell, 1975b). Es decir, la sabiduría gracias al conocimiento y reflexión que implica se convierte en un filtro mediador que equilibra y coordina la expresión de los deseos y de la fuerza que conllevan. De este modo la educación, sobre todo la educación para la sabiduría, domina al instinto, cargado de rudeza en su estado salvaje o “natural”, y a la vez, mediante el conocimiento, enriquece la variedad de contactos y perspectivas personales, como las que se han venido apuntando, de tal forma que hay una mejor capacidad para relacionarse con uno mismo y con el mundo.

Este anterior punto tratado sobre la relación educación e instinto nos lleva a otro modo russelliano de abordar la finalidad de la educación y que está muy vinculado con el factor endógeno de los educandos, del cual ya se ha hablado. Como se recordará se había expuesto acerca de las facultades y fuerzas intrínsecas, endógenas, que aporta la naturaleza del individuo en el proceso educativo. Tales fuerzas (referidas usualmente en la terminología de Russell como impulsos y deseos) constituyen los mismos “instintos” que pueden hallarse en los

sujetos con educación o sin ella, son el componente básico y común de la especie, por lo que las diferencias están más bien en el manejo y enriquecimiento que la educación permite. Y es por esta razón que Russell afirma que la finalidad de la educación no consiste en frustrar o destruir la naturaleza humana (ni por supuesto en crearla), sino más bien su tarea es encauzarla:

“Por lo tanto, la finalidad de la educación no puede consistir en crear ningún impulso primario de que carezcan los no educados; su finalidad sólo puede ser ensanchar el alcance de aquellos que proporciona la naturaleza humana, aumentando el número y diversidad de los pensamientos subordinados y poniendo de manifiesto dónde puede hallar la satisfacción más permanente” (Russell, 1975b, pág. 51).

Puede agregarse, así, que para Russell los objetivos de la educación deben implicar un sensato respeto por la naturaleza propia de los educandos.

Finalmente, haremos una última observación antes de concluir este inciso. Es un tanto claro que en toda propuesta educativa los objetivos que se ponderan tienen como trasfondo un tipo ideal de personalidad que se persigue como resultado a obtener, y que es a la vez un reflejo del tipo de ideología (entendida como conjunto de ideas y valores de una particular visión del mundo) de aquel que la emite. Russell (1984) es consciente de esto y por tal razón habla de las diferencias en las finalidades educativas entre individuos, pensadores sobresalientes y aún comunidades en función de los tipos de ideal humano que responden a sus preferencias (aunque muchas veces los resultados pueden ser lo opuesto a los deseados). Por ejemplo, hay diferencias en el tipo de hombre de Aristóteles o el de Kant, del ideal sugerido por Nietzsche y el del cristianismo, etc.; y entre sociedades pueden encontrarse diferencias en los sistemas educativos de las naciones, sean la China antigua, la Grecia clásica, etc., según el tipo de prácticas y valores reinantes en esas sociedades. Si esto es así entonces cabe preguntarse sobre el tipo de ideal que sostiene Russell, cuál es su idea de excelencia para los sujetos a educar, y que por tanto es la raíz que da sentido a su propuesta.

Ya se han ido perfilando las cualidades y atributos, además de otras características que serán abordadas más adelante, que nuestro autor valora y propone fomentar y de algún modo

allí hemos tenido una idea del cuadro general de personalidad que las ha inspirado. Sin embargo considero que es posible hallar una mayor inteligibilidad y comprensión acerca de dónde surge la inclinación por estos rasgos humanos en particular, y no otros que podrían ser defendidos por otros autores, si examinamos su ideal de excelencia personal. Al respecto dijo en cierta ocasión:

“Cuando examino mi concepto personal de la excelencia humana, observo que, debido sin duda al entorno de mi infancia, contiene muchos elementos que hasta hoy se han asociado con la aristocracia, tales como audacia, independencia de juicio, emancipación del rebaño y tiempo libre para la cultura” (Russell, 1997, pág. 133).

No obstante, advierte que este ideal aristocrático debe ser dissociado de sus vicios característicos como pueden ser la falta de solidaridad, la altivez, y aún la crueldad hacia los otros, particularmente hacia los que no son privilegiados, lo cual podría conseguirse si esas virtudes aristocráticas logran hacerse universales. Este sería entonces el trasfondo motivacional e ideológico de Russell para su opción educacional; incluso podría decir, quizá sin equivocarme, que con este tipo de ideas e ideales en mente se aventuró a proponer reformas económicas, políticas y sociales (la educación incluida) en el mundo.

En conclusión, puede afirmarse que, para Russell, la educación actuaría mediante el fomento de la civilización y de la sabiduría, junto con otras cualidades involucradas, en favor de un tipo de ser humano libre, pleno, independiente y responsable.

C) Los postulados modernos y la educación del carácter

En este inciso nos abocaremos a hablar de la propuesta de Russell para la educación del carácter, es decir cuáles son los lineamientos generales para establecer mediante la crianza un carácter deseable. Si bien, como se ha establecido, nuestra principal vía de aproximación al trabajo pedagógico de Russell va sobre todo en la línea de la educación intelectual, o sea, de la capacidad en la adquisición y uso de los conocimientos, principalmente en su modalidad como instrucción, lo cierto es que no se puede dejar de lado el aspecto del carácter como

configuración de una personalidad total donde el intelecto también tiene su lugar preponderante. De hecho para Russell buena parte de una adecuada formación intelectual descansa en los cimientos que conforman un carácter bien estructurado. En tal carácter deben encontrarse, como se verá, características que posibiliten vivir y ejercitar el sentimiento y el intelecto con el fin de que los individuos puedan construirse lo que puede llamarse en su totalidad una “buena vida”. Pues bien, en este apartado exploraremos los principales lineamientos concernientes a la formación del carácter, la personalidad, aún cuando no lo hagamos de un modo muy exhaustivo, ni puntual.

Pero antes de comenzar será muy conveniente describir cuáles son los principales postulados en los que a consideración de Russell (1984) descansan las modernas teorías educativas, ya que de allí se extrae buena parte del sustento de su propuesta, además de hacerla más comprensible y dotarla de sentido. El tenerlos en cuenta será muy válido y pertinente tanto en el aspecto del carácter como de la instrucción. Es necesario, por cierto, tomar conciencia del contexto temporal en que estos postulados son convocados por Russell, pues en los años en que los describió constituían una tendencia novedosa que se estaba gestando en los campos de la teoría y práctica de la educación. Tales años fueron la década de los 20's del siglo XX, y desde los comienzos del mismo se estaba llevando a cabo la renovación de la educación con movimientos como el de la “Escuela activa” y la llamada “Educación progresista”, entre otros. Estos movimientos generaron importantes cambios en la forma de concebir la educación y su eco llega aún hasta nuestros días, de allí buena parte de la importancia que recubre su revisión. Quizá a nosotros ya no nos parezcan tan novedosos y sería esto así un signo de que han tenido cierto éxito al incorporarse al discurso general de la educación; no obstante es necesario tenerlos en cuenta pues en muchos aspectos aún son pertinentes para una provechosa discusión en la materia. Hay que añadir que estos postulados constituyen un reflejo de la tensión que protagonizaban, por un lado, la educación y educadores tradicionales y, por otro, la educación y educadores que intentaban revolucionar sus conceptos y prácticas.

Podemos mencionar en primer lugar lo relativo a la democratización de la educación. Esto puede entenderse, siguiendo a Russell, si se considera que algunos de los principales reformadores pedagógicos del siglo XVIII, como Locke y Rousseau, hicieron importantes señalamientos en la formación de los educandos pero con la mente puesta en un educador

particular y de tiempo completo, dedicado casi exclusivamente a la atención de un solo niño. Esto implicaría como es lógico suponer que se trataría de un niño de clase acomodada, aristócrata, lo cual resulta impracticable para una educación que se busca ejercer en una sociedad democrática. La educación al tener una intención universalista debe ser considerada como un bien al alcance de todos, no sólo de aquellos que puedan pagarla. Por tanto la construcción de una buena educación debe estar tarde o temprano al alcance de todos. Aún cuando las escuelas donde se ensayan nuevos métodos y conceptos sean restringidas y cuenten con pocos alumnos y de ciertas características, debe considerarse que se busca finalmente que los nuevos descubrimientos se extiendan a la población en general, que se integren a las escuelas públicas y se socialicen sus beneficios. Este es un postulado que se impone en el industrialismo y las nuevas sociedades democráticas y que se opone a las viejas prácticas de la sociedad con tintes aristócratas donde la educación se detentaba como un privilegio exclusivo.

Una segunda tendencia moderna de la educación, y en cierto sentido vinculada a la cuestión de la democracia, es la que tiene que ver con que la educación tenga un carácter utilitario más que cultural o decorativo. Esta tendencia implica la disyuntiva (aún más en boga durante los años en que se planteó) sobre si la educación debería ser “clásica” o “moderna”: la vertiente moderna, a raíz principalmente de la democracia y la industrialización, se inclinaba por el utilitarismo, mientras la educación clásica se asociaba con la aristocracia y el viejo régimen. Este postulado está asociado con cuestiones que envuelven disputas del tipo: si la preferencia debe estar en el estudio de los clásicos literarios (humanidades), o bien en la ciencia; entendiéndose por lo común que los clásicos se consideran más bien ornamentales y la ciencia, en cambio, útil. La discusión así tiene mucho que ver con esta tendencia contemporánea de hacer de la educación lo más pronto en la vida una instrucción técnica con miras a ejercer un oficio o profesión, más que a desarrollar las “buenas maneras” o el “gusto”. Como se ve la discusión general que enmarca estas preocupaciones es la abocada a elegir entre lo útil y lo ornamental en educación. Russell avanza en la solución a esta disputa con la aclaración que hace respecto a la definición del concepto *útil*. Esto es: si se entiende útil en un sentido estrecho tienen razón sus detractores, si se lo hace en un sentido amplio entonces no. Para Russell lo “útil”, o en este caso una actividad útil como se busca sea la educación, es tal cuando produce buenos resultados, cuando es un buen medio para la consecución de un fin.

Por tanto si se piensa en este término en un sentido estrecho, asemejándolo con lo *utilitario*, la educación entonces no debería tan sólo serlo pues en este sentido comúnmente lo que se entendería por un hombre educado sería aquel que sabe hacer u operar máquinas. Y en este sentido si bien es necesaria una preparación de este tipo, de ningún modo es suficiente. Del mismo modo, retomando la otra parte de la cuestión, si por ornamental se piensa, como comúnmente ocurre, en un resultado que sea un adorno o un preciosismo identificado como trivial, entonces tampoco es una opción viable. Así para Russell la educación debe ser útil en el sentido de obtener buenos resultados mediante ella pero, como se ha insistido, que sean estos unos resultados que vayan más allá de lo utilitario. Nuevamente vemos aquí que vuelven a surgir los planteamientos relacionados con sus ideales educacionales.

Estas posturas, que muchas veces son estériles cuando no se afinan adecuadamente los conceptos que se tratan, a juicio de Russell involucran un problema real que es el de determinar los contenidos de la educación, qué conocimientos e ideas son los que deben impartirse a los discípulos. Las posiciones de los utilitaristas y sus adversarios continúan en este campo, y Russell identifica tres direcciones fundamentales en que se da este debate. Primeramente está la disputa ya apuntada que hay entre demócratas y aristócratas, donde los primeros se inclinan, por un lado, por lo utilitario para todos, pero también por la socialización de lo que hay de bueno en la educación ornamental y que tiene que ver con el disfrute de lo bello. Lo que en términos concretos significa que para el demócrata, al no haber una distinción de clases en la comunidad, en el sentido de una clase que sea útil (la baja) y otra ornamental (la alta), está a favor de que cada uno de los miembros de la sociedad adquiera las virtudes que posee el tipo de educación que tiene la clase opuesta y que a la vez se superen sus respectivos vicios.

En un segundo frente de esta disputa por la utilidad del conocimiento impartido hay un tipo de debate que involucra las preferencias de aquellos que están orientados principalmente a la satisfacción de las necesidades materiales y las de quienes se inclinan más bien por el disfrute de los placeres intelectuales. Los primeros se orientan por la adquisición de conocimientos que sean útiles para la satisfacción de las necesidades y comodidades que son sobre todo corporales. Los segundos buscan la adquisición de conocimientos que sean por sí valiosos, sin una utilidad ulterior, y que capaciten para la posibilidad de disfrutar en la

contemplación. En este caso Russell afirma que si bien a su modo de entender y sentir lo intelectual es superior a lo puramente físico, esta actitud no contiene toda la razón ya que aún cuando estos bienes físicos quizá no tengan un gran valor en sí, lo cierto es que los males físicos pueden ser tan destructivos que hagan pasar a los bienes “mentales” a un segundo plano, consumiendo gran parte del tiempo y energía. Muchos de esos principales males que han asolado a la humanidad, como el hambre y la enfermedad, han sido aminorados y pueden reducirse a un mínimo gracias a la ciencia y a la organización. Es por ello que para evitar los grandes sufrimientos se hace necesaria la educación que imparta el tipo de conocimientos pertinentes al caso y cuyo elemento más importante es la ciencia aplicada. En un escenario así es comprensible que la literatura o las artes puedan ser prescindibles, lo cual sería un punto a favor de la educación utilitaria. No obstante, en otro aspecto de la cuestión es válido preguntarse de qué sirve la obtención de salud o descanso si no se sabe emplearlos, y es aquí donde entra lo valioso de los contenidos intelectuales. Russell lo sintetiza al afirmar que la lucha contra el mal físico no debe ser tan intensa que llegue a incapacitar al hombre para gozar de las “artes de la paz”, que lo verdaderamente bueno del mundo no debe dejarse perder en la lucha contra el mal.

Finalmente el tercer aspecto identificado por Russell que se vincula con este postulado es el asunto que conlleva la discusión sobre el valor intrínseco que guardan ciertos conocimientos y que por tanto envuelven la cuestión de cómo deben conformarse los currículos. Al respecto, y en buena medida retomando la experiencia de su infancia en el estudio de las lenguas griega y latina y sus clásicos, Russell asienta que a su parecer no debe llenarse a los alumnos de todo tipo de conocimientos existentes. Para él no debe de atiborrarse la mente de los jóvenes de todo tipo de conocimientos, partiendo de la idea de que todo conocimiento es intrínsecamente valioso y asimismo útil, o bien porque ha sido enseñado por tradición. Russell cree que es contraproducente esta tendencia pues se agota innecesariamente al educando con estudios áridos, que no son de su interés, y que dan como resultado un cúmulo de conocimientos muchas veces estériles. Ante ello, y advirtiendo que no es enemigo de ni desprecia los conocimientos que no tienen una utilidad práctica inmediata, él se inclina por saberes que sean más útiles en el sentido de que puedan despertar y estimular el interés y la “vida imaginativa” de los niños, la cual es muy necesaria para representar y transformar al mundo. Precisa que

para este fin no solo se deben promover los elementos educativos humanísticos (la literatura, la historia, el arte) muy presentes en una educación tradicionalista, sino en gran medida también la ciencia por su impacto en el mundo moderno. Esta aseveración indica que en efecto pueden persistir los elementos tradicionales en la educación pero renovándose, evitando un anacronismo que impida la expresión de nuevos elementos que, como la ciencia, han ayudado a conformar las transformaciones y características del mundo actual. Debe conservarse por tanto un razonable equilibrio entre los conocimientos “antiguos” que suelen conservar la tradición y los “nuevos” o más recientes que van apareciendo y que tienen que ver más directamente con las nuevas condiciones del mundo. Más aún, dado que va ocurriendo una acumulación en los conocimientos y a la vez hay una creciente complejidad de los problemas humanos, Russell recomienda que cada generación debe revisar detenidamente sus métodos y contenidos educativos si es que quiere renovarse. En suma, como debe hacerse una selección de lo que ha de enseñarse es conveniente buscar aquello que sea de interés y provecho general, que no consuma una enorme cantidad de tiempo en detalles técnicos que deberían más bien dedicarse en la educación de especialistas; es decir, que cuando sean indispensables dificultades técnicas para dominar un tema, es preferible que los temas sean útiles en general, con la obvia excepción de los especialistas. Aunque, claro, hay que estar alerta ante las diferencias individuales, pues los estímulos para el estudio pueden brotar de variadas fuentes según los distintos alumnos. Por tanto hay que hacer excepciones con jóvenes que tengan inclinaciones profundas o manifiesten habilidades especiales en una dirección diferente del resto del grupo. Russell concluye que ante todo deben evitarse las fórmulas demasiado rígidas.

Toda la anterior exposición está vinculada con la discusión sobre los conocimientos que debieran establecerse, es decir qué tipo o tipos son los más convenientes para impartir. La discusión tiene que ver con la cuestión respecto a los contenidos de la educación que envolvía a los entonces educadores tradicionales y a los modernos; sin embargo había otros problemas relacionados más bien con los métodos de enseñanza, e incluso de cierto modo con los asuntos de la formación del carácter y la educación moral. Esto apunta hacia otra tendencia educativa moderna (la tercera) y que trata acerca del impacto y la inclusión de la psicología en la educación. Russell apuntaba en aquellos años que no hacía mucho que la psicología había dejado de ser un estudio meramente académico, con poca aplicación a asuntos prácticos, para

convertirse en una disciplina con importantes campos de aplicación: psicología industrial, psicología clínica, psicología educativa, etc. todas ellas de mucha relevancia práctica. Russell lo explicó así en los años 20's: "Podemos desear y prever que la influencia de la psicología en nuestras instituciones ha de aumentar rápidamente en lo futuro. En educación, desde luego, sus efectos han sido ya muy grandes y muy beneficiosos" (Russell, 1984, pág. 25).

Apunta que tal vez uno de los problemas donde mayor injerencia han tenido los aportes de la psicología es en el caso de la disciplina. Antiguamente la idea que se tenía para inculcarla derivaba de la imagen de sujetar al niño a la autoridad mediante métodos donde se obligaba al niño a hacer algo desagradable, o bien abstenerse de hacer algo que le gustara o atrajera, pero con la amenaza de ser castigado corporalmente en caso de desobediencia; y en casos extremos incluso se le podía privar de la libertad o de los alimentos. Sin embargo los nuevos o modernos métodos parten de la idea de considerar los intereses y naturaleza del niño a fin de lograr mejores resultados con un menor costo emocional. De hecho buena parte del movimiento progresista en la educación de esos años descansaba en el rechazo a los métodos disciplinarios de la educación tradicional, y se esforzaba a la vez en la implementación de nuevos métodos. Lo cual no quiere significar que el educador moderno evitara la disciplina, sino que buscaba inculcarla con otros procedimientos. Y es en este punto donde los conocimientos psicológicos impactaron, y se espera lo sigan haciendo, con mejores métodos.

Más adelante examinaremos con más detenimiento la cuestión de la disciplina y sus formas de afianzarla, por lo pronto es importante señalar un aspecto esencial de la injerencia de la psicología en la educación. De acuerdo con Russell parte importante de los métodos, muchas veces violentos, de la educación tradicional derivaba de la idea de suprimir una especie de maldad contenida en la naturaleza del niño que lo llevaba a actuar indebidamente. Este concepto de la tendencia hacia el mal (según Russell derivada a su vez de la idea religiosa del "pecado original") solía estar muy presente en la mente de los más influyentes educadores de la época victoriana en Inglaterra, por lo que estaba muy extendida y se justificaba con regularidad. Por su parte la reacción a ésta y otras concepciones similares se basa en otro supuesto, más positivo y menos dañino pero también cuestionable desde una perspectiva científica, que es el creer que los niños son naturalmente virtuosos y que son los adultos quienes les corrompen al desarrollarse. Esta es por cierto una idea regularmente asociada con

Rousseau. Para Russell, sin embargo, es un hecho que los niños no son naturalmente buenos ni malos en su naturaleza primigenia, sino tan solo seres que nacen con algunos instintos y reflejos de los cuales el medio se encargará de formar sus hábitos que pueden ser saludables o malos, enfermizos. Y es aquí en donde la psicología, en tanto que estudio científico, es una importante auxiliar de la educación ya que su enfoque del ser humano es moralmente neutro en el sentido de no verlo como un ser objeto de censura o alabanza, sino como un ser que como parte de la naturaleza comparte ciertos principios en su comportamiento y además puede ser estudiado. La psicología por tanto ayuda a definir los más adecuados o eficaces métodos de enseñanza según se correspondan con la “naturaleza humana”, en lugar de guiarse tan sólo por tradición y prejuicios morales poco sustentados. Ya que, a decir de Russell, la naturaleza del niño es al principio extraordinariamente maleable entonces en lo que pueda convertirse después (de acuerdo con nuestras valoraciones éticas) dependerá en gran parte de la sabiduría de sus padres o cuidadores.

Este punto de la psicología y la niñez conducen a la última tendencia o postulado de la educación moderna y que Russell identifica con la mayor atención que se le concede a la infancia. Esto es, según se ha observado gran parte del modo de ser, la mentalidad, tiene su génesis en la temprana infancia cuando el individuo está iniciando su desarrollo. Por lo mismo se ha señalado que el mejor momento para incidir en la formación del carácter y los hábitos del individuo está en esos primeros años de su vida. Russell señala que al advertirse que muchas de las características personales dependen de la educación inicial recibida, entonces se ha cambiado la noción para poner el acento en la temprana formación de hábitos con el fin de facilitar la adquisición y el mejor desarrollo de tales habilidades requeridas para desenvolverse bien ante las situaciones.

Russell advierte que buena parte de esta tendencia a enfatizar la infancia está asociada al psicoanálisis, una teoría y método con los cuales simpatiza y cree importantes en sus aplicaciones prácticas para la formación personal. No obstante, guarda también muchas reservas respecto a sus pormenores ya que muchas de sus interpretaciones le parece que no están suficientemente demostradas y que incluso son “fantásticas”. Del mismo modo le parece exagerada la importancia que muchos psicoanalistas han concedido a la primera infancia cuando hablan como si el carácter quedara inexorablemente fijado durante el tiempo de los

primeros años. Como quiera que sea, Russell está convencido de la importancia de esos primeros años de vida (aún cuando no le parezcan rotundamente determinantes) y de la ayuda que la psicología infantil aporta para comprenderlos. En suma, le parece que es evidente que la formación del carácter comienza desde la cuna, y que incluso la instrucción definida puede comenzar antes de lo que antiguamente se creía, pues se podría hacer más agradable y facilitarse para los alumnos. En ambas modalidades, pues, las teorías educativas modernas transforman las viejas prácticas y se transforman así para adecuarse mejor a la realidad con el fin de producir más y mejores efectos.

Estas discusiones relativas a problemáticas educativas como las que hemos revisado: la universalidad de la educación, los contenidos, los métodos, y la creciente importancia de la infancia en el desarrollo humano, son, se ha dicho, los puntos cardinales que animaron la transformación de las prácticas y conceptos en las primeras décadas del siglo XX. Su impacto por supuesto ha afectado el cambio en la escuela, pero también en la crianza inicial de la formación de la personalidad. A continuación señalaremos los cauces por los que a juicio de Russell (1984) debe correr la adecuada educación de un carácter ideal.

Russell hace algunas acotaciones que es importante tomar en cuenta para este asunto. En primer lugar es de suponerse que debe existir amor y respeto hacia el niño, pues este debe sentirse amado además de palpar que se le toma como un fin y no que se le utiliza con otros propósitos distintos a su bienestar. Segundo, el amor, que aunque básico no es suficiente, debe estar unido a una “recta” concepción de la excelencia humana, de la cual ya se ha hablado, pues en nombre del amor se pueden tener ideas distorsionadas del bien humano y dar lugar a errores. Finalmente, hay un punto más particular en el caso de Russell que nos aporta cierto criterio que ha considerado para conformar su conjunto de rasgos personales. En él establece que procura dar la idea de lo que es recomendable en un carácter deseado independientemente del sexo del niño, pues no establece diferencias significativas en este caso, pero tampoco toma en cuenta el aspecto práctico del posible oficio o profesión al que habrá de dedicarse. Esto es, Russell distingue que hay cualidades que son deseables que posea una cierta parte de la humanidad y hay cualidades que son deseables que tenga todo el mundo. Por tanto no es posible esbozar el tipo de educación tomando como prototipo la personalidad presente en

ciertas ocupaciones. Sin embargo existen características que son universalmente deseadas para todo tipo de individuos y en ellas piensa Russell para configurar el cuadro básico del carácter.

Russell (1984) enuncia cuatro principios o características que deben orientar la educación básica de un buen carácter: 1) la vitalidad, 2) el valor, 3) la sensibilidad, y 4) la inteligencia. Admite que la lista es incompleta pero marca el camino a tomar. Del mismo modo cree que estos rasgos se pueden generalizar a la población mediante un adecuado ejercicio físico, emocional e intelectual. A continuación hacemos un desglose de lo que significan cada una de estas cualidades aunque sin entrar en demasiados detalles sobre las formas de promoverlas.

Sobre la *vitalidad* Russell piensa que es una característica que en cierto modo es más bien fisiológica que mental; está asociada a una buena salud y es más común en los organismos jóvenes, tendiendo a disminuir con la edad como suele suceder en la vejez. Es un tipo de vigor espontáneo (muy presente en los preescolares), intrínseco al organismo, que lleva a aquellos que lo poseen a un placer por sentir la vida en sí misma, independientemente de las experiencias; por tanto exalta el gozo y minimiza el dolor. Quizá su principal manifestación psicológica es que hace al individuo interesarse por todo y lleva a la extroversión (produce “objetividad” en términos de Russell). Esto último le parece fundamental ya que, además de incrementar la capacidad de trabajo, evita que la persona se encierre demasiado en sí lo que hace más probable que surja el aburrimiento e incluso la melancolía. Así, Russell considera que la vitalidad, al posibilitar el disfrute de las satisfacciones comunes, es una de las mejores cualidades que puede tener el individuo.

La segunda cualidad apuntada por Russell es el *valor*, el cual encierra un conjunto de facetas. El valor puede entenderse como la falta de miedo, por un lado, y la capacidad de controlarlo, por otro. Aunado a esto puede presentarse la situación de carecer de miedo racional, o bien, de miedos irracionales. A Russell le parece igualmente loable tanto la capacidad de controlar el miedo, como la falta del mismo; sin embargo en cuestiones de educación individual se inclina decididamente por formar en la carencia del mismo. En efecto, considera que la educación debe dirigirse en buena medida a evitar el desarrollo de miedos irracionales e innecesarios en lugar de dejarse que posteriormente sean dominados por actos de voluntad que frecuentemente involucran fuertes desgastes y que muchas veces, al ser enmascarados, son sustituidos por otros sentimientos igualmente negativos. Para apoyar su

posición Russell hace un breve recuento de distinción entre los miedos que han sido identificados como “instintivos” (innatos) y aquellos que proceden de la experiencia y/o la sugestión. Siguiendo a algunos investigadores que abordaron este tema, identifica que los primeros son mínimos, como es el caso del temor producido por ruidos fuertes, mientras que la mayor parte son adquiridos por la experiencia directa y, sobre todo, por la transmisión social. A este respecto, señala que por vía del contacto social con los mayores opera un mecanismo de “contagio” que hace al niño desarrollar y hacerse partícipe de los miedos inútiles que existen en su medio. Russell por supuesto apuesta por evitar que aparezcan este tipo de temores. De hecho afirma que más que el temor lo que en un momento dado debe guiar a la persona es una previsión racional del peligro.

La *sensibilidad* es la tercera cualidad dentro de la lista base y es identificada por Russell como una cualidad que debe permitirnos tener un real contacto y sentido del acontecer, principalmente social. Sin embargo en este caso no se habla tanto de tener conocimiento, del aspecto cognoscitivo más bien ligado a lo intelectual, sino que se alude a las emociones. La sensibilidad por tanto conlleva el palpar o sentir la realidad por vía de los sentimientos. Una persona es emocionalmente sensible cuando diversos estímulos producen emociones en ella. Pero para que esta capacidad pueda ser desarrollada como una virtud debe implicar una reacción emocional apropiada, proporcionada, a los distintos estímulos. Esta cualidad tiene que ver, por tanto, con el hecho de ser afectado agradable o desagradablemente por muchas cosas y/o situaciones. En el tipo de cosas o estímulos positivos que refiere Russell está, por ejemplo, el caso de la aprobación social. A su parecer este es el germen que conducirá a querer gozar de una buena reputación y ser aprobado y reconocido por los demás. Esta actitud tiene la ventaja de inducir una conducta agradable, pro-social, y restrictiva de los impulsos de codicia. Podemos advertir aquí, por parte de Russell, un reconocimiento positivo a la influencia social que contrasta con las reticencias que muestra en otros casos.

Otro aspecto para un buen desarrollo de la sensibilidad es la simpatía. En este caso Russell encuentra que los orígenes de la simpatía está en esa “sintonía” de emociones que puede haber cuando un niño ve reaccionar a otro, por ejemplo cuando un niño pequeño llora porque oye llorar a otro. Sobre esta base se desarrolla, y se puede desarrollar mejor, el sentimiento de la simpatía. El estímulo de una más completa simpatía puede ir principalmente en 2 sentidos:

primeramente está el sentir simpatía por aquellos que sufren aún cuando estos no sean objeto de un afecto especial; en segunda instancia está el sentir simpatía cuando se conoce el sufrimiento de otros sin hallarse presentes ante ellos. Este aspecto reviste una importante e interesante conclusión sugerida por Russell y es que a su parecer lo que debe promoverse es la capacidad de sentir simpatía abstracta, o sea ser afectado, conmovido, por estímulos de origen intelectual. Es en esta situación donde la emoción converge y se basa en la inteligencia.

Finalmente, la cuarta cualidad de la lista enumerada es la *inteligencia*. Con esta última característica entramos en un terreno un tanto distinto a los anteriores, pues esta es la que tiene más injerencia y puntos de contacto con la educación escolarizada o instrucción. Puede servir incluso esta exposición como un breve preámbulo al tema que trataremos con más detalle en el siguiente inciso; si bien aquí trataremos con sus generalidades y presencia desde una edad pre-escolar. También es importante, a juicio de Russell, señalar que esta es una cualidad muchas veces dejada de lado por algunos moralistas de vieja formación, pues se enfocaban a lo que muchas veces se califica como “buen comportamiento” y se olvidaban del cultivo de la facultad intelectual y sus aportes para una buena evolución personal, tanto como a su importancia para mantener y hacer progresar al muy complejo mundo moderno. Podemos comenzar la revisión a esta cualidad señalando que cuando Russell habla de inteligencia se puede referir tanto al conocimiento actual, presente, como a la capacidad de conocimiento de los individuos, pues de hecho considera que ambos están íntimamente relacionados. Pero si bien incluye estos dos aspectos cognitivos dentro del término inteligencia, como comúnmente ocurre, él señala que el vocablo en realidad significa una aptitud para adquirir conocimiento, más que un conocimiento ya adquirido. No obstante, enfatiza que dicha aptitud solo se adquiere mediante el ejercicio, la práctica de aprender cosas; en otras palabras, no cree posible desarrollar la inteligencia sin dar conocimiento o sin hacer que se adquiriera el conocimiento. Sobre esta línea señala que el deseo de inculcar conocimientos que se tienen por ciertos y que deben ser asumidos por los alumnos, ha hecho que muchos educadores tradicionalistas suelen ser indiferentes a su desarrollo intelectual.

Para ser más preciso, Russell se centra en la dimensión de la inteligencia como aptitud para adquirir conocimiento y no tanto en el conjunto de conocimientos actuales, aún cuando podrían entrar en una definición más amplia. Partiendo de aquí intenta explicar los hábitos

mentales implícitos o requeridos para un buen desarrollo de la inteligencia. Russell estima que el fundamento “instintivo” de la vida intelectual es la curiosidad, ese impulso o afán de conocer lo que ocurre en nuestro entorno, máxime cuando es una situación novedosa, y es una cualidad que tiende a disminuir con la edad. Es en la curiosidad natural que muestran los niños hacia los objetos, animales, fenómenos, actividades, etc., donde se localiza el inicio del desarrollo intelectual. Russell advierte que cuando el individuo crece y deja de interesarse por lo novedoso y sólo acepta lo ya conocido (tal como suele suceder), la actividad de la inteligencia también decrece. Pero si bien la actividad y extensión de la curiosidad disminuye después de la niñez, lo cierto es que también puede mejorar en calidad durante mucho tiempo. Por ejemplo puede aspirar a ser más abstracta, a ir en pos de cuestiones más generales y no solo a atender hechos particulares. Esta curiosidad abstracta que se disocia de intereses directos, más inmediatos, por lo general revela un mayor desarrollo de la inteligencia. En el caso especial de algunos individuos, va más allá de la satisfacción de algunas necesidades del momento. Este grado de curiosidad es el que está presente en los investigadores y la ciencia, actividad a la que Russell tiene en alta estima.

Pero para que la curiosidad pueda ser productiva y estimule a la inteligencia debe de ir acompañada con una serie de prácticas mentales por parte del sujeto, lo que constituye una cierta técnica para la adquisición del conocimiento. Tales prácticas son, a decir de Russell: hábitos de observación, fe en las posibilidades del conocimiento, paciencia y habilidad, como las principales, entre otras. Pero además de estos hábitos es necesario que estén presentes otras virtudes intelectuales como es el caso de la amplitud de criterio. La amplitud de criterio, una cualidad mayor que debería fomentar la educación, es la virtud que trabaja en sentido contrario a la tendencia ya mencionada de cerrarnos a las nuevas propuestas y de aferrarnos a las ideas y creencias que hemos sostenido por años, principalmente a las que hemos adquirido en el período de nuestra formación. Es un modo de estar abierto a las posibles nuevas verdades, aún cuando éstas amenacen los deseos y costumbres ya arraigados. Así, la otra muy necesaria virtud para una verdadera probidad intelectual es, una vez más, el valor, del que ya hemos tratado. En este caso Russell lo invoca como un componente para aspirar al conocimiento y la verdad, del mismo modo que es esencial para el heroísmo físico.

En suma, de acuerdo a las esperanzas de Russell, una comunidad de individuos que pudieran contar con las virtudes de carácter revisadas: la vitalidad, el valor, la sensibilidad, y la inteligencia, en el mayor grado que la educación puede proporcionar, sería una comunidad más feliz y funcional, así como tolerante hacia los sujetos excepcionales que pueden sobresalir en algún tipo de excelencia (la bondad, la inteligencia, etc.). Y, por supuesto, muchos de los principales males que han aquejado a la humanidad podrían ser reducidos o erradicados.

Teniendo en mente este conjunto de principios, Russell se aboca a explicar el tipo de métodos y prácticas necesarios para desarrollar un buen carácter durante los primeros años de crecimiento y formación. Tiempo que va desde las primeras semanas de vida del niño, hasta aproximadamente los 5 años, edad a la que el niño debe escolarizarse (si no es que ya ha sido institucionalizado en algún tipo de servicio de cuidado infantil, ya sea maternal o de kindergarten), ingresando a una clase de educación más formal donde el acento se pondrá especialmente en las facultades cognitivas, del intelecto. El trayecto hacia esta etapa está compuesto por la revisión a una amplitud de temas y conceptos que van del manejo del miedo, a los juegos y la fantasía, la constructividad, el egoísmo, la veracidad, los castigos, el afecto y la simpatía, la sexualidad temprana, la disciplina, y la importancia de los otros niños. Todos ellos temas de enorme relevancia que en un momento dado exigirían un trabajo aparte para un tratamiento completo. Como se ha venido señalando, no nos adentraremos en ellos, pues nuestro acercamiento es hacia la otra fase de la educación. No obstante, para concluir, es conveniente hacer una pequeña aproximación al tipo de métodos y prácticas sugeridas en esta etapa de la formación de la personalidad, y para ello tomaremos el caso de la disciplina como paradigma del tipo de actitudes y acciones a tomar. De este modo podremos advertir el tipo de postulados psicopedagógicos implícitos en su forma de abordar la educación en general.

Anteriormente, dentro de este inciso, habíamos señalado que los modernos educadores no evitan o dejan de lado la disciplina que todo niño en su casa o en el aula debe seguir, sino que buscan conseguirla por nuevos y mejores métodos. Russell (1984) como parte de esta corriente (y muy inspirado por los métodos Montessori) sugiere y pretende seguir esta línea. Como él lo expresó, su propósito es que el niño adquiera su propia disciplina, una especie de autodisciplina formada en parte por buenos hábitos y en parte, en ciertos casos, por la convicción de que es válido resistir algún impulso del momento a cambio de conseguir otros

beneficios posteriores. La idea fundamental para proceder es relativamente sencilla, y es que la verdadera disciplina debe consistir o basarse en “hábitos cerebrales” que conduzcan espontáneamente a actividades deseables y no tanto en obligaciones externas que se le impongan al niño. Este tipo de disciplina propia, pues, procura que los “buenos” hábitos se arraiguen desde temprana edad para que en el futuro se expresen del interior de uno mismo y no estén sujetos a una autoridad exterior. Aunque reconoce que ciertos tipos valiosos de disciplina, como es caso de la disciplina mental en el trabajo (que consiste en el poder de perseguir un objetivo distante de modo constante, aún dejando muchas cosas de lado por el empeño), no pueden afianzarse sin una originaria presión externa (Russell, 1975d).

Ante la cuestión de qué métodos deben tomarse a fin de conseguir los tipos de conducta deseables, Russell (1932, 1963), considerando los conocimientos psicológicos de su época, señala que básicamente hay dos técnicas diferentes a seguir: por un lado, puede hacerse que el niño realice o se abstenga de hacer algo por medio de recompensas y castigos; por otro lado, puede intentarse provocar o promover en el niño tales emociones que conduzcan, en general, a acciones del tipo deseado. Al primer método lo identifica con el conductismo, mientras que al segundo lo relaciona con el psicoanálisis.

En relación al primer método, Russell asienta que mediante la adecuada administración de recompensas y castigos es posible controlar una parte muy importante de la conducta manifiesta; siendo, por lo general, suficientes como recompensas o castigos para los fines requeridos las alabanzas o las censuras. Por esta vía se puede hacer adquirir comportamientos que van desde las “buenas maneras”, hasta el arrojamiento físico o la resistencia al dolor. Es por ello que estima que el método conductista (con su técnica clave del condicionamiento) contiene una gran fuerza social al ser muy poderoso y eficaz en el control del comportamiento, contribuyendo incluso en la uniformidad del mismo. Sin embargo, y especialmente por su énfasis en la conducta manifiesta, suele tener importantes limitaciones. A este respecto, y adentrándonos al segundo método, Freud, a través del psicoanálisis, llamó la atención sobre puntos importantes que Russell toma en consideración para definir su propuesta. Así, Russell cree que el aporte esencial del psicoanálisis es advertir que impulsos a los cuales se les impide su abierta expresión en la acción, como pudiera ser el caso de la aplicación de técnicas conductistas como el condicionamiento, no desaparecen, sino que permanecen ocultos hasta

encontrar una salida libre y distinta a la inhibición de la disciplina; una salida que suele ser inadecuada y que frecuentemente entraña cierta perturbación y/o gasto emocional. Por tal razón es necesario atender a los impulsos y la emoción como algo más que la mera conducta exterior en la disciplina, que suelen apreciar los partidarios del conductismo. Una vez más advertimos aquí la preocupación de Russell por los problemas que involucra la represión de ciertos impulsos vitales en la formación del carácter.

Además hay algunos hábitos indeseables en los cuales el método de castigos y recompensas es insuficiente, si no es que erróneo, para resultar. Ejemplo de esto, para Russell, son la enuresis y la cleptomanía pues lo más seguro es que impliquen un trastorno psicológico más profundo. Por tanto cree que no es suficiente promover conductas socialmente correctas atendiendo sólo a sus manifestaciones externas y dejando intactas las emociones subyacentes, que pudieran ser antisociales. En síntesis, la combinación de un comportamiento correcto pero con malas emociones no contribuye verdaderamente al buen carácter, y a que éste sea pro-social. Al marcar los límites o insuficiencias de este método que asocia con el conductismo, propone entonces, influido por el psicoanálisis, que la crianza debe operar sobre el sentimiento. Para ello lo que debe procurarse es dar a los niños un ambiente donde las emociones deseables sean comunes y frecuentes, y a la vez haya poco espacio a las emociones indeseables. Un adecuado uso de este método que busca incidir más severamente en la actitud emocional del niño (una actitud emocional positiva, que tienda a la felicidad personal y a la utilidad social) tendrá probablemente unos efectos sobre el carácter más radicales y satisfactorios que la vía de los castigos y premios.

La constitución de un buen ambiente emocional, con las características señaladas, es de incumbencia para la psicología y deben considerarse sus aportaciones; si bien, reconoce Russell, un afecto inteligente puede conseguir el resultado justo, aún sin atender a la ciencia propiamente. Este adecuado ambiente emocional para el niño es de definición delicada y debe ir ajustándose a la edad, sin embargo pueden señalarse algunas generalidades: La relación con los adultos debe ser juguetona y de relajamiento, sin excesos ni caricias emotivas; debe procurarse igualmente la compañía de otros niños. Sobre todo debe buscarse que haya oportunidad de desarrollar la iniciativa en la exploración, la construcción y la orientación intelectual y artística. En suma, el ambiente debe ser tal que concilie y equilibre la seguridad y

la libertad, dos necesidades básicas y opuestas, donde con el correr de la edad debe desarrollarse gradualmente la segunda a expensas de la primera. El sentimiento de seguridad, que es más fuerte en la infancia y debe decrecer a lo largo de los años, puede conseguirse a través del cariño, la bondad y una rutina agradable. Mientras que la libertad, que debe asegurarse más con los años, puede alentarse con las oportunidades de expresión y la supresión de muchas de las restricciones estériles que suelen imponerse. Tal vez por la inercia de las prohibiciones tradicionales que se hacen al niño, la libertad es más difícil de asegurar. Pese a ello y aún cuando no es partidario de la libertad absoluta, Russell reivindica la necesidad de un margen de libertad superior al común. La falta de libertad física y mental puede devenir en timidez, temores, morbosidad sexual, o sentimientos malévolos, a causa del resentimiento por la frustración. Incluso para apoyar su punto de vista hecha mano de la concesión que John B. Watson (fundador del conductismo y propenso a minimizar los factores congénitos del carácter) hizo al observar que una de las reacciones no aprendidas de los infantes es la furia contra la inmovilización de sus miembros; cree que ésta emoción instintiva es la base del anhelo por la libertad (Russell, 1932,1963).

Sin embargo, aún cuando pone un marcado énfasis en la libertad del individuo en formación, en otro lugar y momento Russell (1986) hace algunas acotaciones y aclaraciones respecto a este problema de la educación y la disciplina. Principalmente llama la atención sobre el exceso de libertad hacia los niños que propugnan ciertos educadores sin realizar los matices necesarios. Tal parece que creen que los niños deberían ser libres, pero que, a pesar de la libertad, habrían de ser siempre buenos. Esta tendencia en educación, considera, no se sostendría solidamente si se atiende a un correcto estudio de los animales y de los bebés; es decir, no todos los niños, al igual que los adultos, serán siempre buenos si son completamente libres. Sobre esto hace una aclaración importante: que los argumentos a favor de un alto grado de libertad en la educación no se derivan de la bondad natural del hombre, sino de los efectos negativos de un exceso de la autoridad, tanto sobre los que la ejercen como sobre los que la sufren. Los que están sujetos a la autoridad se pueden convertir ya sea en sumisos o en rebeldes, con sus respectivas desventajas. En el caso de los sumisos, estos pierden iniciativa, tanto mental como de acción; además que el resentimiento generado por la sensación de frustración tiende a encontrar una salida en el abuso hacia los débiles, reciclando así este

patrón. En el caso de los rebeldes, aunque en cierto modo son necesarios, tienden a ser injustos con lo existente; además, como pocas maneras de rebelarse son sabias, se tiende más bien a adoptar formas inadecuadas como la destrucción y el negativismo. Así, un exceso de rebeldía suele ser el resultado de un exceso de autoridad sobre ciertos niños. Por tanto lo deseable no son las anteriores actitudes en los educandos, sino la afabilidad y, en general, la buena disposición tanto para con las personas como para con las ideas. Estas cualidades se pueden lograr gracias a la ausencia de los sentimientos negativos que surgen cuando se frustran impulsos vitales, y para ello comúnmente es necesario que se sientan en un ambiente amable como el que se ha esbozado arriba.

Este tipo de razones son las que abogan por un alto grado de libertad. No obstante, se deben tener claros los alcances de esta argumentación, pues no es deseable que por evitar ciertos vicios los niños adquieran otros. En el proceso de dar civilización es necesario hacer que se adopten conocimientos y hábitos de cooperación y trabajo, y para ello debe educarse en el sentido de la necesidad del trabajo y en las prácticas que hacen posible su constancia. Además un importante elemento civilizatorio es el ser servicial en ciertas cosas (que evitan dificultades) y, sobre todo, tener consideración hacia los demás. Como ésta no surge espontáneamente en la mayoría de los niños, debe ser inculcada y difícilmente se puede inculcar sin el ejercicio de la autoridad (por ejemplo: con la intervención de un adulto en un grupo de niños para evitar que surja una tiranía del más fuerte, la cual puede ser más brutal que la de los adultos). La autoridad adulta puede obrar para preservar la paz y la libertad en una comunidad de individuos en formación.

Para concluir, la tarea de los educadores es enfrentar el problema de combinar las formas deseables de libertad con un mínimo imprescindible de educación moral en la conformación de una buena disciplina. Es deseable entonces que los educadores posean el gusto espontáneo por la presencia de los niños, así pocas veces se les coartará su libertad, pero se hará cuando sea necesario sin causarles resentimientos o daño psicológico. Así el afecto y la delicadeza, aún más que ciertas reglas, tienen un importante papel en la educación del carácter.

D) La educación intelectual

Para Bertrand Russell la educación del intelecto en su modalidad de escolarización es un periodo que debe comenzar aproximadamente a partir de los 6 años de edad y que puede extenderse hasta la universidad, dependiendo del interés y aptitudes del joven. En su parte inicial, a la edad ya señalada y de acuerdo con su esquema trazado, debería considerarse que ya podría estar prácticamente acabada la formación del carácter. Es decir, dando por supuesto que se han aplicado el tipo de métodos sugeridos por él y con una orientación correcta, pueden estar sentadas las bases (hábitos, gustos, actitudes, etc.) de un carácter recto y deseable; si bien siempre cabe la posibilidad de que éste empeore en caso de que ocurran las circunstancias de un ambiente desfavorable. De hecho, la educación intelectual es una continuación complementaria al proceso de formación personal que en sus inicios implicó una formación en buena medida moral. Durante este periodo (la escolarización) el énfasis debe recaer en fomentar o promover otras facultades: las cognitivas. Es más, las escuelas que se abocarán a esta modalidad educativa, en el marco de Russell, se valen o sustentan en las bondades de la formación inicial (las costumbres, cualidades, valores) de las niñas y niños que ingresan en ellas; todo ello con el fin de no llevar a que la escuela se haga cargo de esta parte educativa.

Russell cree que no es recomendable para la educación del intelecto, y aún para la del carácter, que la instrucción, la formación escolar, esté influida por consideraciones morales; por tanto los conocimientos deben darse con un fin intelectual y no con objetivos morales y/o políticos. Esto lo asienta ya que a su parecer las consideraciones de este tipo pueden conducir a la creencia de que ciertos conocimientos son dañinos y que por ello la ignorancia de ciertas cosas es recomendable, lo que constituye un obstáculo para la libre adquisición y examen de las ideas. Aquí al parecer hay un temor de Russell por evitar que como en otras ocasiones las motivaciones éticas lleven a promover un tipo de oscurantismo. Aún así no desdeña las implicaciones éticas envueltas en la instrucción, cree, más bien, que las cualidades morales requeridas en la personalidad serían la resultante natural de una buena educación intelectual. Las autoridades escolares y los educadores deberían abocarse primordialmente a progresos meramente intelectuales y apoyarse en ellos para el desarrollo posterior del carácter deseable.

En forma sintetizada puede decirse que la educación escolarizada debe centrarse en favorecer el interés del alumno: por un lado, promover y satisfacer su curiosidad, y por otro,

proporcionarle la capacidad de satisfacer por sí mismo su curiosidad. Del lado del profesor entonces debe haber el estímulo a ciertas curiosidades productivas, predominantemente aquellas que se inscriben en los programas escolares. Sin embargo, señala, nunca debe desalentarse la curiosidad aún cuando tome caminos distintos a los trazados por el programa; lo cual no quiere decir que se altere dicho programa, sino que a los niños debe orientarse para que satisfagan sus inquietudes después del horario de clases. Así, la curiosidad, por lo general loable en todas sus formas, no quedaría truncada. Ahora bien, Russell acepta que hay manifestaciones de la curiosidad no siempre sanas, a veces morbosas (por ejemplo, desmedidamente por lo sexual, o al interferir en vidas ajenas, etc.). Ante ello, considera que estos casos deben ser tratados por métodos apropiados al caso, preferentemente por especialistas; esperando con esto que de manera gradual estas tendencias deriven hacia formas más productivas y positivas. De cualquier modo, piensa, las formas negativas de la curiosidad son por lo general consecuencia de no ser correctamente orientadas y/o satisfechas por una buena formación en los años precedentes.

Ahora bien, aún cuando la educación del carácter no debe ser el objetivo especial de la instrucción escolar, Russell (1984) concede que hay una serie de cualidades deseables y esenciales para una buena adquisición de conocimientos, un tipo de virtudes intelectuales. Entre las principales de tales virtudes se encuentran: la curiosidad, la amplitud de criterio; la paciencia, la habilidad, la creencia de que el conocimiento es asequible; la concentración, y la exactitud. Pasemos revista brevemente a cada una de estas cualidades. La curiosidad se ha venido abordando en párrafos anteriores y, como se recordará, Russell lo pone como el fundamento de la actividad intelectual. Aquí podemos agregar que aunque confía en la curiosidad natural de cada niño, reconoce que no siempre es tan activa, sobre todo para ciertas actividades, como es el caso de muchas de las labores escolares, las cuales son frecuentemente “artificiales”, así como para otros temas que son de por sí un tanto difíciles (como algunas ramas de la matemática). Ante esto recomienda que el conocimiento adquirido pueda ser representado a los alumnos como una destreza un tanto similar a la que se tiene en el juego o en ejercicios físicos. Esto sería con el fin de inducir la motivación para vencer dificultades, lo cual haría un complemento muy necesario para encarar muchas de las actividades escolares que no son de por sí interesantes. Otro modo de propiciar el interés en los temas de la escuela

es hacerles creer a los alumnos en la necesidad de los conocimientos para labores extraescolares, pues si bien siempre será deseable que haya un empate entre la vida cotidiana y la cultura que da la escuela, lo cierto es que durante los años escolares no siempre se puede dar. Muy vinculada con esta cuestión está la posibilidad de enfatizar la utilidad de los conocimientos impartidos, aunque en este caso Russell recomienda hacerlo en un sentido amplio con el fin de no limitar la significación que tiene tomar conocimientos que no son de una utilidad inmediata, que no son utilitarios. En un momento dado, si la sola búsqueda de la satisfacción de la curiosidad no es suficiente entonces es posible hacer que la habilidad intelectual sea una destreza que muestre resultados.

En el caso de la amplitud de criterio igualmente ya se ha abordado en otro inciso. Como ya se había dicho la amplitud de criterio es más común en la juventud, cuando hay un deseo de conocimiento más genuino y no tan condicionado por otros intereses (ideológicos, políticos, etc.) que es lo que suele dificultarlo en una edad posterior. Aunque es casi inevitable que con el paso de los años la amplitud de criterio tenga sus limitaciones, se considera que estas debieran ser las menos posibles. Para ello debería acostumbrarse a los alumnos a enfocar las cuestiones de una manera abierta y a adoptar libremente las opiniones. Aun cuando la libertad de pensamiento no implica la absoluta libertad de acción, durante sus años de formación los escolares deben de ser libres para pensar abiertamente acerca de diferentes asuntos.

Por otra parte, la paciencia, la habilidad, y la creencia de que el conocimiento es posible, aunque difícil, se esperaría que fueran el resultado de una buena educación. Como en el caso de otras cualidades, antiguamente éstas se hacían adquirir a través de la coacción impuesta por la autoridad externa. Ante esta creencia, Russell piensa que es preferible estimular la ambición venciendo dificultades progresivamente, y para ello es necesario presentar las dificultades de las tareas graduándolas cuidadosamente de tal manera que el placer del éxito inicial se consiga más fácilmente. Con esto se esperaría que los alumnos adquirieran el convencimiento de que la persistencia siempre tiene un premio, y así poder aumentar gradualmente la cantidad de persistencia requerida. Este tipo de consideraciones son válidas para crear la creencia de que el conocimiento aunque difícil no es imposible, y ello es más probable que ocurra si se induce al alumno a resolver una serie de problemas graduales.

El poder de concentración es una más de las cualidades enumeradas y Russell piensa que es muy valiosa, si bien para ser adquirida se requiere de una preparación específica. Puede considerarse que por lo general esta cualidad se desarrolla naturalmente con la edad, siendo difusa en la niñez y afianzándose con el paso de los años. Sin embargo, para que la concentración sea controlada y provechosa es necesario que sea fortalecida a lo largo del periodo de educación intelectual. Para ser más precisos, para que la concentración sea lo más perfecta posible debería de tener tres cualidades que la fortalezcan: ser intensa, voluntaria y prolongada. Ya que la capacidad de concentración sobre un determinado asunto durante un tiempo considerable es básica para conseguir un resultado difícil en un problema, o bien para comprender algún asunto complicado y embrollado, las características de intensidad y duración son esenciales. Normalmente esto se logra de forma natural cuando hay un interés profundo y espontáneo en cierto tema o actividad. Pero como es dudoso que esto ocurra siempre en la escuela, es necesario que la concentración, además de las otras características, esté acompañada por la voluntad. O sea, para que la concentración pueda ser valiosa y de provecho en todo tipo de situaciones debe ser dirigida por la voluntad a fin de trascender las dificultades y aún para soportar el aburrimiento. Esto es, que aún cuando haya ciertos conocimientos que no sean interesantes por sí, las personas pueden esforzarse por adquirirlo si se tiene un motivo adecuado (así sea remoto) para ello. En este aspecto Russell reconoce que la educación antigua es eficaz en enseñar a un individuo a soportar el aburrimiento, y duda que métodos más modernos lo consigan. En este sentido cree que este tipo de virtud ha sido poco valorado por los reformadores educativos y que debe ser rescatado. Aunque, claro, debe buscarse que su adiestramiento sea compatible con las modernas tendencias, y no por ello caer en los vicios de las viejas prácticas.

La última virtud, también poco valorada por los reformadores educativos en los tiempos de Russell e igualmente valiosa, es la exactitud. A consideración de Russell la falta de atención hacia la precisión en muchos de los educadores modernos deriva del hecho de asociarla con el aburrimiento que involucra tal como se ha enseñado tradicionalmente; en aras de hacer la educación interesante se sacrifica un tanto la búsqueda de la precisión. Lo cual es de lamentarse pues la precisión puede entenderse como una “moralidad del entendimiento”, o sea un modo en que los pensamientos, palabras o acciones están orientados hacia la verdad.

Ante tal situación establece que si en efecto el aburrimiento provocado por el maestro es muy perjudicial en la enseñanza, el aburrimiento que soporta voluntariamente el discípulo para conseguir un resultado o satisfacer una ambición debe ser tenido como valioso, siempre y cuando no sea muy excesivo. Es por ello que uno de los principales objetivos de la educación debe ser el inducir a que los alumnos tengan ambición por adquirir habilidades o conocimientos que impliquen una precisión especial, sea mediante tareas o actividades tales como leer clásicos, tocar algún instrumento musical, estudiar cálculo, etc. Se buscaría así que a través del deseo de realizar cosas difíciles los alumnos pudieran ser capaces de someterse a una severa disciplina y a un gran tedio. Una vez más hace patente su ideal de que la fuerza directriz en educación debería ser el deseo de aprender por parte del discípulo y no la autoridad del maestro. Aunque claro esto no puede significar que toda la educación sea suave, fácil y agradable en cada una de sus etapas; sobre todo en el caso de la precisión, pues la adquisición del conocimiento exacto puede ser aburrida, aunque muy necesaria, y para ello deben implementarse los métodos apropiados a los niños.

Por lo pronto debe señalarse que Russell distingue al menos cuatro clases de precisión las cuales tienen su propia importancia y peculiaridades, estas son: la precisión muscular, la precisión estética, la precisión de hechos y la precisión lógica. En el primer caso se trata de un tipo del que casi todo joven aprecia su importancia pues hablamos del correcto movimiento y control del cuerpo para diversas actividades que van de los ejercicios físicos a los variados juegos infantiles. Empleando un lenguaje más técnico hablaríamos de una precisión en la motricidad tanto gruesa como fina, pues Russell advierte que ésta se manifiesta no sólo en los deportes, que suelen agrandar a los chicos, sino también en actividades más vinculadas con la escuela como son la buena articulación en el habla, una escritura correcta y/o el dominio en la ejecución de un instrumento musical. Los niños pueden inclinarse por alguna de estas formas dependiendo de su estimulación ambiental. En el caso de la segunda clase, la precisión estética, Russell considera que es difícil de definir aunque señala que ésta está relacionada con la capacidad de un estímulo sensible para la producción de emociones. Ante tal situación recomienda que un modo de promover esta precisión es hacer que los niños aprendan de memoria composiciones o poesías de autores clásicos (como Shakespeare) con el fin de poder mostrarles cuando se equivoquen por qué es mejor la versión original. Un procedimiento

similar a seguirse una vez que la sensibilidad estética ha estado desarrollándose es el enseñarles representaciones estereotipadas como son danzas y canciones tradicionales que sean de su agrado; la finalidad de esto es hacerlos sensibles a las pequeñas diferencias con respecto al modelo original, lo cual es esencial para la precisión. Curiosamente no recomienda el dibujo pues no lo considera eficaz para la finalidad mencionada al atender a la fidelidad hacia un modelo externo y no tanto a motivos estéticos. A mi juicio, al no abundar o explicar más sobre el fenómeno estético deja un tanto dudosas las razones de sus procedimientos sugeridos.

La precisión acerca de los hechos es el tercer tipo y a decir de Russell suele ser de lo más aburrido y engorroso en sí, pues está asociado a la memorización de datos y fechas exactas. Para tal efecto la estrategia debe orientarse por la acción de la repetición y el interés de los alumnos en la materia. Dado que la propuesta de Russell está más bien enfocada al fomento de otro tipo de capacidades y no a la mera retención de datos, él duda del valor intrínseco que pueda tener el aprender gran cantidad de información específica (como es el caso de fechas históricas o nombres geográficos). Como quiera que sea, recomienda que para enseñar geografía, o incluso historia, y poder afianzar la información de ciertos lugares, una de las estrategias es hacerlo mediante películas y/o historias de viajes que muestren lo que se quiere que aprendan los niños. Nuevamente la intención es interesar al niño y acercarle lo más posible información que suele ser remota. Finalmente está el caso de la precisión lógica, la cual le parece es una adquisición más bien tardía y que por tanto no debería forzarse a los niños pequeños a que la adquirieran. Una muestra clásica de ésta son las matemáticas, donde en un inicio el aprendizaje de las tablas de multiplicar implica una precisión de hechos y más tarde, al aprender sus razones, se convierte en un asunto de precisión lógica. Así, las matemáticas serían un medio ejemplar para enseñar esta modalidad; sin embargo para tal fin debe llegar un momento en que no sólo se impartan las reglas que las rigen sino que deben aclararse sus razones, su lógica implícita, porque de no ser así el valor educativo sería muy bajo al presentar un conjunto de reglas que muchas veces aparecen como arbitrarias.

Retomando el asunto concerniente a hacer la instrucción interesante, lo más agradable posible, y qué tan viable es hacerlo siempre en toda ocasión, podemos ir sintetizando que la propuesta de Russell va en la dirección de un punto de vista moderno, basado en cierta pedagogía actual, optimista, que retoma los intereses del niño y por tanto propugna una

enseñanza centrada en el alumno. Por tanto se aprovecha y estimula sus deseos de saber; procura no hacerle sentir presionado, obligado a tener que aprender por una autoridad externa o para satisfacer a otros, sino hacer que el propio niño busque el saber. De este modo se aseguraría más fácilmente la atención del alumno y se requeriría menos disciplina externa. La tarea de la enseñanza, entonces, consistiría primordialmente en establecer ambientes propicios al estímulo del impulso por conocer, a construir situaciones de aprendizaje que al ser atractivas dejaran como única alternativa a la instrucción el aburrimiento y/o el aislamiento. Este principio general de que la educación debe basarse en el impulso procedente del alumno y que por tanto la educación puede y debe hacerse agradable continuamente, podría aplicarse a toda edad; sin embargo, reconoce Russell, puede tener sus limitaciones pues de hecho cuando los niños crecen responden a motivos más alejados, lo que hace que no sea indispensable que cada detalle tenga que ser interesante en sí. Por tanto esta atención a los métodos agradables debe reconsiderarse en el caso de estudios superiores donde se esperaría que el atractivo fuera por un interés general a los temas y que por ello valieran la pena las dificultades.

En tanto, mientras los niños son pequeños, la clase de métodos que Russell recomienda son aquellos basados en el tipo de experiencias que María Montessori tuvo en su jardín de niños y que son de sus principales influencias. Propugna que en un inicio, además de que el trabajo sea agradable y no muy difícil, debería de apoyarse en el ejemplo de otros niños un poco más adelantados. También debería haber una cierta cantidad de actividades que el niño pudiera hacer y que trabajara por sí mismo en lo que quisiera; aunque claro no debería haber otras opciones de ocupación agradables en ese momento. A partir de las experiencias de Montessori, Russell afirma que a los niños les agrada este régimen y que incluso pueden aprender a leer y a escribir sin que haya presión sobre ellos a los 5 años. Créé que así el maestro logra aparecer como un amigo y no como su enemigo y el niño aprende más rápidamente pues tiende a cooperar; además de que aprende con menos fatiga pues su atención no es renuente. Otro efecto positivo es que el sentido de iniciativa personal del alumno crece ante la fuerza de su propio deseo de saber. Más adelante, cuando la naturaleza de los contenidos hacen más difícil conseguir que toda la instrucción sea interesante o agradable, se esperaría que los muchachos, con una dirección adecuada, comprendieran la importancia de estudiar lo que no es interesante pero sí necesario y lo hicieran sin necesidad de una coerción.

Ante tal situación convendría emplear los estímulos del elogio o la censura, usándolos como consecuencia a la realización de una serie de tareas. Y debería, también, el maestro insistir en la importancia de las partes interesantes de un tema. De hecho tanto confía en las posibilidades del impulso del alumno y en sus métodos, adaptados a la inteligencia infantil, que Russell cree que los fracasos escolares serían muy escasos. En tales casos los alumnos deberían ser separados del resto de la clase y proceder a darles la instrucción por separado, en un tipo de educación especial, pero cuidando que tal situación no apareciera como un castigo. Sin embargo agrega que cuando el niño falla y necesita de la coerción externa para aprender, y una vez que se descartan las fallas del maestro y sus métodos o bien que no haya razones médicas atribuibles, es probable que el “entrenamiento moral” previo, la educación del carácter, haya sido defectuoso. Es así que creé que si la formación “moral” hasta los 5 o 6 años del niño ha sido buena lo más seguro es que cualquier buen maestro consiga estimular su interés más adelante en la escuela.

En suma, como consideración general sobre los principios que deben regir la educación intelectual, Russell afirma que en toda la educación escolar el espíritu que debe animar es el sentido de aventura intelectual: una oportunidad de descubrimiento y asombro ante las cosas del mundo; un vigor y deleite por comprender lo desconcertante mediante el esfuerzo debido. Y esa alegría del sentido de aventura mental se logra mejor cuando la iniciativa y el trabajo individual son guiados por el propio interés.

Una vez que hemos mencionado los aspectos que constituyen los principios generales sobre los cuales hay que basar la educación intelectual, es tiempo de abordar a las distintas fases o niveles escolares por los que han de pasar los niños una vez que comienzan este periodo de su vida. Este recuento por supuesto contemplará la presunción de cursar hasta la universidad, aún cuando en la práctica (incluso en una situación socioeconómica ideal) es muy probable que no todos los jóvenes en edad acorde tengan el interés y/o aptitud para cursar estudios superiores o ir más allá de lo que es la educación básica. Durante el desarrollo de esta exposición se irán puntualizando estos aspectos. Por cierto, es importante señalar que lo siguiente, al igual que el despliegue anterior de este inciso, está principalmente basado en el primer libro de Russell dedicado exclusivamente a la educación (Russell, 1984), por lo que la

referencia a considerar es ésta a menos que se hagan las indicaciones correspondientes a otras fuentes cuando sea necesario.

1) Educación Preescolar

Comenzaremos revisando el jardín de niños o escuela de párvulos (como es conocida en ciertas regiones) como el punto de partida de la escolaridad. Esta institución, a juicio de Russell, ocupa un lugar intermedio entre la educación del carácter y la instrucción posterior, pues se ocupa de ambas cosas a la vez, apoyándose mutuamente, dando gradualmente, a medida que el niño se desarrolla, mayor importancia a la instrucción. La importancia de este tipo de escuelas radica precisamente en el hecho de que con la evolución del niño se hacen más necesarios los conocimientos psicopedagógicos apropiados para su buen desenvolvimiento, conocimientos que obviamente no todos los padres poseen (además del tiempo suficiente) y que por tanto hacen necesaria la intervención de personal especializado en la materia, como pueden ser los maestros o guías infantiles. Las limitaciones en los padres o cuidadores se hacen más evidentes cuando los niños son hijos de hogares con grandes carencias educativas, económicas o sociales, por lo que este tipo de escuelas suelen fungir como igualadores de oportunidades. Pero también estas escuelas de párvulos poseen características o condiciones que compensan o aportan elementos que no suelen tener los hogares y que son importantes en esta etapa de formación. Por ejemplo, y muy importante, está la compañía de otros niños de su misma edad con quienes compartir actividades e intereses comunes, además que proporcionan un sentido de grupo con los compañeros. También está el hecho de que es necesario el espacio, mobiliario, objetos, etc. que hagan un ambiente favorable a los niños, algo de lo que, salvo los ricos, carecen la mayoría de ellos. Pero incluso en el caso de los ricos, cree Russell, los niños deberían acudir a un parvulario (aunque sólo fuera durante una parte del día), pues de lo contrario y en caso de instrucción particular, es probable que surjan sentimientos de dominio y superioridad sobre los otros, lo que moralmente es indeseable. Otro ejemplo de la importancia de ésta institución preescolar radica en el hecho de que la niñez temprana es importante tanto desde el punto de vista médico-fisiológico como desde el psicológico, y que de hecho ambos están íntimamente relacionados, lo que hace deseables un centro y personal especialista del cuidado y conducción del niño. Por todo lo

anterior Russell considera pertinente institucionalizar en un kindergarten a partir de los dos o tres años de acuerdo con las posibilidades de los padres.

Para conformar su propuesta de jardín de niños Russell se basa en gran medida en las experiencias y aportes de educadoras como María Montessori y la profesora inglesa Margaret McMillan. Esta última, si bien es poco conocida (sobre todo si se compara con la fama de Montessori), llevó a cabo un conjunto de experimentos educativos en los barrios marginados de Londres en las primeras décadas del siglo XX a través de una escuela que ella dirigió. Por añadidura, esta autora produjo una serie de libros relatando sus vivencias, los cuales influyeron fuertemente en Russell, convirtiéndose en importante base de sus convicciones sobre las posibilidades educativas y de equidad de oportunidades de esta institución preescolar para los niños de bajos recursos. De acuerdo con los resultados reportados por la profesora McMillan los niños pese a sus desventajas, que incluyen el habitar en casas pobres y vivir con padres de malos hábitos, podían lograr, gracias a su escuela y sistema, que su estado físico y su inteligencia fueran iguales a los de los niños destacados de clase media.

Russell muestra mucho entusiasmo por las instituciones de estas autoras y es por ello que adopta casi íntegramente sus propuestas como el camino a seguir en la educación inicial. Siguiendo esta línea, Russell sugiere que los niños estén desde la menor edad posible hasta el tiempo que deban escolarizarse propiamente (McMillan prefería retenerlos de 1 a 7 años de edad). Así los niños estarían en el Kinder desde las primeras horas del día y permanecerían hasta el atardecer, haciendo todas sus comidas en la escuela. La mayor parte de sus actividades y su tiempo lo pasarían al aire libre; aunque el interior igualmente debería tener una atmósfera agradable, incluso por salud. De hecho, antes de admitir a algún niño éste debería ser examinado por un médico para establecer su estado de salud y en caso de requerirse debería canalizarse a algún sanatorio; de este modo se cuidaría y se tendría un control sobre su salud. Los jardines donde han de jugar deberían ser agradables y espaciosos a fin de que los pequeños jugaran con soltura. Como se puede observar una institución con tales características tiene a su cargo muchas de las funciones que usualmente asociamos con los servicios de guardería, así que en Russell no hay una distinción entre este tipo de centros. Pero además de estar sanos, estas escuelas deberían de promover que los niños sean mentalmente despiertos, sociables,

vitales y deseosos de nuevas experiencias, y para tal efecto, entonces, es necesario echar mano de los métodos activos de enseñanza.

Con base en estos métodos, por cierto muy poco detallados por Russell, los resultados serían claramente positivos: los niños podrían casi perfectamente leer y deletrear, escribir y hablar con soltura; serían capaces de contar, medir, dibujar, y tener las bases de una preparación científica; incluso podrían hablar alguna lengua extranjera. También aprenderían a cantar, bailar y a jugar varios juegos. Además en lo social no sólo se podría promover el autocuidado y la autonomía sino también el cuidar y asistir a los niños más pequeños. Del mismo modo podrían aprender una serie de tareas, predominantemente del tipo al aire libre: jardinería, plantar, regar y cuidar de las plantas y los animales. El modo para conseguirlo es ir de la mano de estilos modernos y activos, de tal forma que, sobre todo en las primeras etapas, haya una atmósfera relajada de juego y de cariño hacia los pequeños y que más adelante se dedique la mayor parte del tiempo a experimentos y a vivencias interesantes. Como ya dijimos, las técnicas más específicas de cómo conseguir estos resultados no son descritas con detalle por Russell y más bien lo que hace es que nos remite a las obras de las autoras ya reiteradamente citadas.

La importancia que el esfuerzo y la experiencia de un buen jardín de infantes, o escuelas de párvulos, tiene para el continuo educativo de las personas se hace patente cuando consideramos que una buena educación inicial y preescolar capacita en lo físico, social e intelectual para poder adentrarse después a la escolarización propiamente dicha. En el esquema de Russell, como se ve, lo es más considerando que su propuesta es ambiciosa (sobre todo contrastándola con la experiencia real en un país como el nuestro) y que contempla habilidades o capacidades muy completas y avanzadas (como la lecto-escritura y el cálculo) para facilitar su inserción en las escuelas primarias, así como en el trabajo a realizar en ellas. Es por ello que el sistema y quehacer de las etapas escolares posteriores deberían igualmente reformarse y ajustarse, de tal modo que un esfuerzo inicial como éste no se diluya y así se pierda la oportunidad de aprovechar para la educación una niñez con mayor disposición y empuje.

Obviamente una formación así impartida en tales instituciones requiere de una importante inversión económica que a consideración de Russell debe correr a cuenta del Estado, sobre todo tomando en cuenta que el objetivo es que se universalice y pueda llegar a toda la

población y no sólo a aquellos que pueden costearlo. Lo visualiza no tanto como un gasto sino como un acto de justicia social; además que estima que el egreso no sería excesivo sobre todo si se compara con el costo que representaba el gasto militar en un país como la Gran Bretaña o bien otras asignaciones gubernamentales igualmente cuestionables. Nuevamente Russell insiste en que una actitud generalizada de genuino e inteligente amor y cariño hacia los niños puede llevar a dar prioridad a su buena formación con la importancia debida y a implementar las políticas adecuadas.

2) Educación Básica

Una vez que hemos revisado la propuesta de Russell acerca de la educación inicial preescolar, es momento de abordar lo relacionado con la educación escolarizada propiamente dicha. Para ello debemos de examinar su propuesta de educación básica, la educación elemental que toda persona, independientemente de sus inclinaciones de especialización futura, debe obligatoriamente cursar. En el caso de Russell se propone que dicha educación deba abarcar aproximadamente hasta los 14 años de edad, posterior a la pubertad o en la adolescencia, lo que en nuestro contexto nacional puede entenderse o equivaler al periodo de la escuela primaria y secundaria. Por cierto no se especifican los grados en que consiste, por los que se ha de pasar; ni se especifica si hay también un cambio de niveles dentro de este periodo de instrucción tal como ocurre en todas las escuelas comunes. Para empezar debemos asentar que los contenidos a enseñar y su progresión están regidos (y de hecho así deben regirse) sobre dos principios fundamentales: En primer lugar, teniendo en cuenta que al ser una educación básica debe considerarse lo mínimo que toda persona debe saber, independientemente de su posterior especialización, para desenvolverse adecuada o aceptablemente en el mundo, debe ser generalista, impartir generalidades (conocimientos generales), no especializaciones (pues salvo casos excepcionales, ésta debe venir más tarde). Debe tomar en cuenta lo que todo adulto más allá de su oficio o profesión debe saber; considerando, claro, que esta educación es una preparación para la vida futura. El segundo principio, basándose en el sentido común, es que las habilidades y conocimientos a enseñar deben ir de lo más fácil a lo más difícil; de los temas más elementales a otros más complejos, buscando con ello un óptimo aprovechamiento.

Antes de iniciar con la exposición de su propuesta del currículo hay que señalar que Russell considera que un niño al momento de entrar a la escuela primaria debe contar ya con las habilidades básicas de la lecto-escritura y el cálculo; es decir debe saber leer y escribir y tener nociones de operaciones aritméticas elementales. Debe recordarse que de acuerdo a su idea de la educación preescolar, ésta ya también debería capacitar en la adquisición de estas habilidades básicas junto con otro cúmulo de cualidades que posibilitaran entrar a la escuela primaria y a facilitar el trabajo en ella. Por tanto esta enseñanza ya no debería formar parte de la escuela primaria. Además, habrá que suponer que también cuenta con otras condiciones tales como una cierta precisión en el sentido de la percepción, los rudimentos del canto, el baile y el dibujo, y la facultad de concentrarse en alguna ocupación sostenidamente. Claro que no se refiere a capacidades completas, las cuales se ampliarán y perfeccionarán al pasar los años con la educación, sino a lo esencial que permita su actuación en las tareas más estructuradas que demanda esta etapa.

Pasando a la revisión propiamente de su programa, Russell toma la postura de abordar las temáticas escolares en una serie de materias relacionadas, tal como se estila habitualmente. Para ello parcela los temas en áreas de conocimiento afines y nos va dando directrices de las estrategias pedagógicas que en su opinión son más efectivas; sobre todo buscando hacerlas más interesantes. A continuación revisaremos cada una de esas asignaturas.

Comenzaremos explorando su propuesta para la **Geografía** y la **Historia**, que Russell visualiza como áreas de conocimiento afín. Para la **Geografía**: su forma de enseñanza está basada en la estimulación de las mentes de los niños a través de actividades tales como la narración de historias de viajes, con fotografías, ilustraciones y cuentos donde se deslizan los datos de lugares (ciudades, puertos, lagos, etc.) y situaciones topográficas pertinentes a las narraciones y que den cuenta de los puntos geográficos que se espera aprendan. En este sentido las indicaciones de posibles viajes en barco o por tren (los transportes dominantes en su época) pueden dar una idea de los lugares y las dimensiones en tiempo y espacio de los traslados. Sobre todo, Russell cree en las posibilidades educativas de las películas cinematográficas en mostrar de forma gráfica y animada las peculiaridades geográficas de las distintas regiones: las llanuras y las montañas, los climas cálidos y fríos, y sobre todo los distintos grupos humanos (en sus razas: negros, amarillos, blancos, etc.) que los habitan. De este modo, cree, no sólo se

memorizan datos, sino que se estimula su imaginación vinculada con los temas. El valor de la enseñanza de esta disciplina estriba en que los conocimientos disminuyen la influencia de lo meramente local sobre la perspectiva imaginativa del niño y hacen comprender más plenamente la existencia real de países lejanos, cosa que es más difícil si no se tiene la oportunidad de viajar. Esta forma de abordaje es de gran utilidad para la educación de los niños pequeños y sólo más adelante es como sería provechoso que aprendieran más con la utilización de libros con mapas y con textos de ensayos informativos sobre las peculiaridades de distintos lugares y países.

En cuanto a la **Historia**, la estrategia de enseñanza sería muy cercana al caso de la Geografía, con la salvedad de que la primera sería más propia de impartirse a una edad mayor, ya que el sentido del tiempo esté más desarrollado. Puede comenzarse con biografías interesantes de personas eminentes ayudándose de textos ampliamente ilustrados. Tal vez, a decir de Russell, la vida de Alejandro Magno o de Cristóbal Colón, entre otros, puedan ser buenas opciones. Alrededor de los 6 o 7 años a los niños puede empezar a dárseles un bosquejo general de la historia del mundo con las simplificaciones necesarias. De ser posible debe auxiliarse lo más con la utilización de ilustraciones, fotografías y películas cinematográficas; los museos con sus objetos y exposiciones también pudieran ser de gran ayuda. Pero más allá de los medios de qué valerse para la enseñanza, es importante exponer y captar el sentido general y las implicaciones que conlleva su propuesta para la Historia. Para empezar debe señalarse que Russell en su idea de impartirla incluye el tema de lo que comúnmente se denomina Historia Natural, es decir, abarca desde el proceso de la geología (las eras geológicas hasta la conformación actual de la tierra) a la aparición humana, y del hombre primitivo y salvaje al hombre civilizado. Pero aún más interesante, y continuando sobre la línea, es su solicitud de que la Historia se enseñe tomando como hilo conductor la idea de un progreso humano gradual (con sus avances en tecnología, ciencias, artes) obstaculizado por la herencia salvaje del pasado animal, pero guiado también por el conocimiento y el dominio de nosotros mismos y de nuestro medio ambiente. Algo que manifiesta estas posturas y valores ante la transmisión de la Historia es la sugerencia de evitar inspirar una admiración a los héroes y caudillos militares; las guerras, conquistas y demás calamidades, de las cuales se tiene que hablar, deberían ser presentadas más bien como “locuras” evitables en la medida que

el género humano adquiere un mayor poder sobre sí. Por tanto los modelos de conducta a resaltar son personajes como Buda, Sócrates, Galileo, Newton, entre varios otros, que son los que han iluminado áreas de ignorancia, proporcionando un mayor dominio sobre nosotros mismos y sobre la naturaleza.

Como puede verse, su propuesta para la Historia va más en un sentido de presentarla atendiendo a la humanidad como género y no tanto a sus diferencias como naciones, es decir, no hay un interés en mostrar las particularidades locales o nacionales; en buena medida, puede decirse, esto es debido a su marcada desconfianza hacia los nacionalismos como fuente de conflictos y sectarismo. Quizá es posible advertir un cierto sesgo a la hora de mostrar a la humanidad en su conjunto, y éste es que la imagen que se percibe como modelo de progreso al cual apunta es el de las sociedades comúnmente denominadas occidentales (Europa, Norteamérica), donde es palpable el mejoramiento tecnológico y económico; pero podemos decir que Russell lo aprecia no sólo por su dimensión material sino también por lo intelectual y sus conquistas de derechos. En todo caso, finalmente, está el hecho de que su deseo es proporcionar un curso con visión de “perspectiva general” para todos los alumnos en este nivel básico, con independencia de sus futuras inclinaciones (en caso de que algunos se inclinaran por la historia y hasta se hicieran profesionales entonces ya se ocuparían de profundizar), con la intención de hacerles adquirir una sensación de los procesos más amplios dentro de los cuales ocurren sucesos más cercanos y familiares; es decir, que lo local se inscriba dentro de un proceso más global que es el de la historia de la humanidad (Russell, 1967).

Otras disciplinas a cultivar en esos primeros años escolares son algunas artes musicales como el **Canto** y el **Baile**. En el caso del **baile**, Russell cree que es importante promoverlo porque es excelente ejercicio para lo corporal y para el fomento del sentido estético, todo ello acompañado del hecho de que suele ser placentero por sí mismo para los niños. Si estos bailes se enseñan posteriormente en la forma de danzas colectivas, le parece que es aún mejor ya que la coordinación implícita se presenta como una cooperación que los niños aceptan más fácilmente. Russell no abunda en cuanto al modo de impartirse, al parecer apuesta por la tendencia espontánea del niño. Donde es un poco más propositivo es en lo referente al **canto**. En este caso la finalidad también es proporcionar un sentido estético y Russell recomienda que se enseñe poco después que el baile, ya que su aprendizaje es más difícil además de que no

produce tanta satisfacción muscular. Considera que aunque a muchos niños les gusta cantar, no todos posteriormente estarán en la disposición de aprender canciones más elaboradas. Dado que los niños difieren mucho en capacidad musical, las clases que involucren una mayor complejidad en el canto deberían reservarse para niños ya seleccionados; pero aún entre ellos la actividad del canto debería ser voluntaria y no obligatoria. Hay una tendencia de parte de Russell en estas materias a recomendar el ejercicio de una inclinación espontánea más que a una instrucción más precisa. Por cierto, llama la atención que no indique algo respecto al acercamiento a la música mediante la ejecución de algunos instrumentos, o bien si en algún momento es necesario educar proporcionando nociones teóricas musicales básicas.

La **Literatura** es otra disciplina ligada a las artes de la cual se ocupa Russell para su enseñanza. De hecho indica que familiarizar con la “gran literatura” ha sido desde siempre una de las finalidades nominales de la educación, siendo como ya se había señalado antes uno de los mejores componentes para proporcionar una comprensión sutil de los seres humanos, tan necesaria para actuar sabiamente (para hacer adquirir un “sentido del destino humano”) (Russell, 1967). En este caso el real valor que encuentra en su impartición es que los alumnos lleguen a familiarizarse con ella de tal modo que la hagan presente en su vida diaria, incluso que influya en su pensamiento y estilo de lenguaje. Para conseguirlo establece que el eje rector de la enseñanza de la literatura sea la representación. Esto es que los pequeños aprendan de memoria un conjunto de buenas piezas literarias, particularmente dramáticas, para posteriormente poder representarlas (sus recomendaciones específicas de buenas obras son las de Shakespeare o incluso episodios de la Biblia; pensando esto, obviamente, en un público de habla inglesa). El acto de representar es para que lo que se aprenda de memoria no sean sólo fragmentos estereotipados, aburridos o superficiales, sino medios para conseguir un fin que normalmente es placentero al niño. Russell cree que a partir de los tres años a los niños les gusta y atrae la representación espontánea, pero también la más elaborada. Este tipo de procedimientos buscan ser más agradables con el resultado que a la vez las obras literarias se fijen más permanentemente. Dado que considera que la literatura debe tender a dar placer, incluso para que los niños puedan sacar provecho de ella, entonces sugiere que su enseñanza debiera limitarse en los primeros años a lo que pueda representarse. Lo demás consistiría en la lectura voluntaria de cuentos infantiles bien escritos de la biblioteca escolar.

Este acento que pone en la representación como una mejor manera de adquirir lo valioso de una educación literaria conlleva una crítica a otros métodos o formas tradicionales de impartirla como es la lectura rápida -y superficial- de las obras de autores importantes, o bien la arraigada costumbre de hacer memorizar un conjunto de nombres de autores, libros o fechas que son más acordes para contestar un examen y cubrir un programa (Russell, 1967). Como se había indicado, la estrategia de hacer aprender buenos o bellos textos de memoria es con el fin de inducir efectos en el estilo de pensamiento y lenguaje hablado o escrito, y no en la capacidad memorística general, que para tal caso este tipo de ejercicios, nos dice Russell aludiendo a los psicólogos, no han mostrado resultados significativos. Finalmente, es de llamar la atención que en lo relativo a la literatura Russell se incline más a considerar a los alumnos como consumidores más que como creadores; aunque como veremos más adelante en otro apartado, en la práctica no siempre lo consideró así.

Los **Idiomas modernos** es otra de las materias consideradas en su currículo, y en este caso se refiere al aprendizaje de alguna o algunas lenguas extranjeras. Russell cree que es posible aprender y llegar a dominar algún idioma extranjero si se hace a temprana edad y ello sin afectar al lenguaje materno, al contrario de lo que afirmaban otros educadores de su tiempo. Es por ello que aboga para que se enseñe lo más pronto posible con el fin de que sea aprehendido con mayor facilidad y efectividad. Para su enseñanza sugiere que de ser posible pueda ser dada por un instructor extranjero, algún nativo de la lengua que ha de ser impartida, lo cual permitiría que hubiera una situación más natural y mejor asociada al caso para que los niños conversaran o se dirigieran al maestro(a). Las actividades recomendadas para la educación de los idiomas son, en su opinión, las charlas informales y los juegos que involucren el ejercicio del lenguaje, los cuales deberían subir gradualmente la complejidad en su uso. Esto aseguraría que hubiera un ambiente más agradable y un menor desgaste mental para adquirirlos. Las lenguas que recomienda para enseñar son el francés y de ser posible también el alemán; esto tomando en cuenta que se está dirigiendo primordialmente a un público de habla inglesa.

Las enseñanzas de las **Matemáticas** y la de la **Ciencia**, de acuerdo con Russell, sólo comenzarían en los últimos años de esta educación básica que se ha estado esbozando, es decir, aproximadamente hacia los 12 años de edad. Si lo ponemos en la perspectiva del contexto mexicano podemos decir que esto se localizaría en el período correspondiente a la

educación secundaria o nivel medio básico. Cuando habla de las **matemáticas** piensa en la geometría y el álgebra, áreas de la matemática que son más abstractas que la aritmética la cual debería ser impartida en los años precedentes. De la geometría afirma que con buenos métodos (que no detalla) casi todas las personas pueden comprender sus fundamentos. En el caso del álgebra, en cambio, lo considera más abstracto por lo que no siempre es fácil de entender, sobre todo para aquellos que son muy apegados a lo concreto. Duda que esto se deba sólo a métodos de enseñanza defectuosos; por su naturaleza considera que sólo a algunos llegan a gustarles las matemáticas, principalmente a aquellos que tienen talento para ellas. La capacidad para las matemáticas la equipara al sentido musical en el aspecto de que es un talento poco extendido a la mayoría de los individuos. Aún así cree que todo estudiante debería ensayar las matemáticas con el fin de descubrir quien es el que tiene dicho talento. Es por esto que la enseñanza matemática debería extenderse a todos entre los 12 a 14 años, aún para aquellos no especialmente interesados pues la aptitud no siempre es evidente desde un principio, y entonces convencerse de si algún alumno tiene la capacidad. La misma situación ocurriría en el caso de las ciencias. Cuando habla de **ciencias** se refiere específicamente a la física y a la química, disciplinas a las cuales se les dará énfasis en esta etapa. Se daría por sentado que en los años anteriores se les hayan dado “nociones populares” de astronomía y geología, sobre animales prehistóricos, exploradores famosos, y otros temas que sean de interés general para los niños; es decir asuntos vinculados con otros aspectos del ámbito científico (fisiología, anatomía, higiene). En el caso de la física y la química Russell piensa que la afición a ellas, al igual que con las matemáticas, se encuentra más bien en una minoría, incluso si se emplean buenos métodos de instrucción, por lo que su enseñanza tendería a explorar quienes son los que tienen la aptitud. Como es de esperarse, a algunos les gustarán y por tanto sobresaldrán y a otros les desagradarán y no se destacarán, siendo en la mayoría de las ocasiones un reflejo de su inteligencia o aptitud. Probablemente la mayoría de las veces ya se podrá tomar una decisión en firme a los 14 años sobre si se tiene tal capacidad, aunque en otros casos será dudoso descubrir si existe o no, por lo que entonces convendría extender los métodos de ensayo. Podemos afirmar, pues, que a estas materias (matemáticas y ciencia) Russell las concibe no sólo para que en ellas se transmitan o hagan adquirir conocimientos definidos sino, primordialmente, como una ocasión para descubrir, al ejercitarlas, las aptitudes

peculiares que puedan tener los educandos y así poder esbozar o apuntar hacia una posible especialización.

Un criterio similar se seguiría respecto al estudio de lo que Russell llama los **Clásicos**: el estudio del latín o griego, lenguas que permitirían adentrarse en el conocimiento del legado literario y filosófico grecolatino. Ciertamente este es un aspecto del programa educativo que está muy ligado con su tiempo y circunstancia y, por lo que solía comentar Russell, al cual no tenía en demasiada estima. Pues bien, como se decía arriba la principal finalidad de instruir en estas materias es sondear mediante su ensayo quienes puedan tener facilidad o vocación para profundizar más adelante sobre esta ruta. Por tanto tras transcurrir este periodo (a los 14 años aproximadamente) Russell supone que ya debería delinearse una educación más o menos especializada; es decir que ésta identificara y empezara a ser acorde con los intereses y aptitudes del estudiante. En suma, considera que estos últimos años, en los que se enseñan asignaturas más complicadas, deberían emplearse en descubrir lo que podría enseñarse a los chicos en los cursos escolares que están por venir.

Finalmente, es importante señalar que Russell indica que durante los años de escuela no debe descuidarse la **educación extraescolar**, o sea, la formación mediante actividades extramuros, básicamente al aire libre, tales como el conocimiento de cosas agrícolas, la familiaridad con animales y plantas, la jardinería, los hábitos de observación del entorno, etc. Todas ellas actividades de “importancia humana” básica que son las que permiten conocimientos del medio (la salida y puesta del sol, la sucesión de las estaciones, la siembra y la cosecha, etc.) que conectan con la naturaleza y sus ciclos, ayudando a dar una mejor perspectiva de la vida. Estas labores, cree, es necesario que sean establecidas principalmente en el caso de niños de zonas urbanas, sobre todo para aquellos sin recursos, donde sus familias no pueden otorgárselas; la escuela entonces podría hacerse cargo de al menos algunas de ellas.

Este es el currículo de educación básica propuesto por Russell para los niños de entre aproximadamente 6 a 14 años de edad. De éste se puede destacar que es un programa pensado tanto para transmitir algunos conocimientos y habilidades que se consideran importantes para una apropiada comprensión del mundo social y natural, como para ir ensayando y perfilando las aptitudes peculiares de cada educando y poder trazar una trayectoria de su posible futuro. Hay entonces un afán por proporcionar lo mínimo necesario para todas las personas, a la vez

que de prestar un servicio, principalmente en sus últimos años, a cada alumno en su individualidad, en poder reconocer sus potencialidades.

3) Educación Media

Una vez que se ha revisado esta etapa pasaremos a examinar lo concerniente al periodo que Russell denomina como “últimos años escolares” y que se refiere a los cursos escolares previos a la educación universitaria. Significa una etapa que cubre la formación de los jóvenes de los 15 a los 18 años de edad aproximadamente; es decir, lo equivalente al bachillerato o nivel medio superior, en términos de nuestro sistema nacional. Este nivel se caracterizaría por el hecho de que aquí comienza un periodo de relativa especialización; especialización que puede comenzar a partir de los 15 años si es que el alumno ya muestra inclinación hacia un área de interés. Russell cree que todo chico de inteligencia promedio ya tendría definida un área de preferencia a esa edad, aunque cuando no haya una distinción definida sería deseable que continuara con una educación general. En otros casos, más bien particulares, cuando se muestre una aptitud excepcional, la especialización podría empezar antes. Es decir, establece que debe haber flexibilidad en las reglas, según los casos. Sin embargo, como pauta general los alumnos de capacidad media pueden comenzar su especialización a partir de los 15 años; en tanto que los de capacidad inferior al promedio no deberían de hacerlo. Aunque considera que estos últimos tal vez podrían especializarse en algún arte u oficio, o sea, que podrían recibir algún tipo de enseñanza técnica o para el trabajo. No obstante cree que este tipo de enseñanza no debería de comenzar antes de los 14 años, ni que tampoco debería de ocupar todo el tiempo del alumno. No abunda más al respecto de esta educación técnica: por ejemplo, si todo estudiante debiera recibir algo de ella o qué tanto. Tal vez podamos afirmar que la cuestión relativa a las especializaciones en este periodo responde a su inquietud por dar una sólida formación general para todos, al menos durante los primeros ciclos (hasta la edad de 14), aunque con el correr de los años en la medida que despuntan las capacidades individuales la escuela debe adecuarse a las respectivas aptitudes con el fin de que todos puedan sacar provecho de su educación.

Russell propone para este periodo 3 grandes áreas de enseñanza: **Clásicos, Matemáticas y Ciencia, y Humanidades modernas**. Cada área a su vez puede derivarse en otras sub-especialidades; por ejemplo: los clásicos comprenden el estudio del latín y griego; las humanidades modernas incluyen los idiomas modernos, la historia y la literatura. En el caso de las matemáticas y la ciencia, deberían ir juntas al inicio aunque más tarde podrían escindirse ya que incluso en algunas ciencias no es tan necesario saber mucha matemática. Así como en el caso del latín y griego se esperaría que ocurriera una especialización voluntaria en una lengua u otra antes de dejar la escuela (o sea antes de los 18 años), en las otras áreas podría ocurrir una situación similar. Es decir, Russell sugiere que debería permitirse a los estudiantes poder especializarse (aproximadamente a los 16 años) en una u otra rama dentro de cada grupo de enseñanza, aunque sin abandonar del todo las ramas no elegidas.

Tal vez nos parezca que algunas de estas áreas de estudio o materias bien podrían abarcar otras temáticas de importancia o incluso ampliarse en la educación de este nivel, sobre todo desde una mirada contemporánea donde el volumen de información o técnicas a manejar se ha multiplicado notoriamente; sin embargo más importante que la estructura del programa están los métodos de instrucción y trabajo, así como el espíritu con que deben impartirse.

Al respecto, Russell enuncia que la cuestión fundamental es el buscar hacer que el trabajo sea interesante sin ser demasiado fácil. Por ejemplo, como una idea general sugiere que al estudio detallado y preciso en ciertas disciplinas debe complementarse con textos y conferencias sobre aspectos generales. Además para ciertas asignaturas proporciona otras directrices que son de utilidad. En literatura sugiere que antes de que los jóvenes tengan que presenciar una tragedia griega, una obra teatral, se les haga leer una buena traducción hecha por algún traductor acreditado. Las matemáticas podrían diversificarse con conferencias ocasionales sobre la historia de los descubrimientos matemáticos, el impacto que éstas tienen en la vida diaria y las ciencias, e incluso con el placer que pueden ofrecer cuando se trabaja con ellas a un alto nivel. En el caso de la historia, de manera similar, su estudio debería acompañarse con lúcidos esquemas aún cuando contuvieran amplias y discutibles generalizaciones; posteriormente se les debería enseñar que las generalizaciones son problemáticas invitándoles a su vez a rechazarlas o aceptarlas por medio de un estudio pormenorizado de las mismas. Con la ciencia sería recomendable hacer leer algunos textos de

divulgación científica que informaran de las investigaciones recientes, dando una idea de los hallazgos particulares que se inscriben dentro de búsquedas científicas más generales. El propósito global de todo esto es buscar incentivar un posterior estudio minucioso y exacto de los temas, pero no que las iniciales simplificaciones agradables lo sustituyan. Hay en Russell una preocupación por que no se dé la impresión que existen atajos al conocimiento, que la comodidad de lo simple y agradable no eclipse el saber arduo y preciso. O sea, a estas alturas solicita un mayor compromiso y exigencia para los alumnos.

Sobre esta misma línea, Russell afirma que debe procurarse mediante mejores métodos llegar a un trabajo profundo, de calidad; avivar el interés de los alumnos para conseguir tal fin. Se debe buscar que encuentren un trabajo intelectual que les parezca importante para que les interese; de hecho cree que la sencillez no siempre atrae a los alumnos, más aún, que a los alumnos inteligentes suelen gustarles los retos con dificultades. Cree también que con buenas formas de enseñanza y la eliminación del “miedo” intelectual (en el sentido de ser un obstáculo para un pensamiento libre y decidido) muchos hombres y mujeres jóvenes que parecen flojos y poco brillantes muy seguramente serían despiertos e inteligentes.

Además de estas áreas de especialización Russell considera que hay otras materias que deben ser enseñadas a todos, y éstas tienen que ver con asuntos que revisten mucha importancia utilitaria. Entre tales temas se mencionan a la anatomía, la fisiología y la higiene, materias que involucran la educación para la salud que todo individuo requiere. Propone también que estas materias sean enseñadas en dos tiempos: una primera antes de la pubertad, que puede ser pertinente a la educación sexual, y dadas de forma sencilla, elemental; y una vez más en este momento posterior, impartidas ya con mayor amplitud y relacionadas con los eventos de la salud y la enfermedad. Igualmente cree que todo joven debe conocer lo relativo al sistema político y legal en que está inmerso, aunque cuidando que su enseñanza no derive en propaganda política.

Russell considera que al igual que en periodos precedentes la iniciativa debe partir en lo posible del estudiante, si bien en este nivel se requieren estrategias diferentes a las de los niños pequeños. Advierte sobre la supervisión que debe haber respecto al trabajo individual, es decir, que haya una atención hacia las labores personales de cada alumno, incluso si se trabaja con un grupo dedicado a una misma tarea. Para ello se promovería que muchas de las labores diarias

se lleven a cabo como estudio voluntario, autónomo, por cuenta del alumno, aunque con la obligación de hacer reportes periódicos acerca del trabajo que se ha realizado. Esto último, a juicio de Russell, ayuda a que el alumno retenga mejor los conocimientos adquiridos y a que sus lecturas y actividades tengan un fin intencionado. El énfasis hacia promover y supervisar el trabajo individual, por su parte, permitiría al maestro tener un mejor control de los progresos personales de cada educando, y en su caso tomar las medidas pertinentes. Se esperaría que con los jóvenes menos brillantes se tuviera que ejercer un control más estrecho; sin embargo, aunque fuera necesaria una mayor guía, ésta no debería realizarse con medios autoritarios sino con base en la persuasión, preguntas y estímulos. Igualmente podrían proponerse temas sobre asuntos determinados que capacitaran en la indagación de hechos y en su presentación de un modo ordenado.

A los alumnos también debería animárseles a que se interesaran en cuestiones políticas, sociales e incluso teológicas, las cuales suelen ser importantes y están sujetas a constantes controversia. Russell propone que los mejores medios educativos para afrontar estos temas son las mesas redondas, el debate y la discusión. El maestro podría animar a que los partidarios de ciertas posturas busquen los argumentos pertinentes para apoyarlas y que a la vez los contrasten con quienes sostienen la posición contraria. En caso de que hubiera una posición dominante por parte del grupo el maestro podría contra argumentar (incluso si no es su postura personal) para avivar la discusión y que los alumnos no se quedaran tan sólo con un aspecto de la cuestión. De hecho, una conducción sensata de la discusión debe tener como fin mostrarles a los alumnos que éste es un método para investigar la verdad y no tan sólo una disputa para obtener un triunfo retórico. Por esta vía los alumnos pueden comprender que la educación es apta para afrontar las cuestiones que mueven al mundo, más específicamente, que la enseñanza escolar no esta divorciada del terreno pragmático. Lo importante es presentar el ideal de una actitud científica frente a cuestiones prácticas, esto es, el hallar argumentos y hechos verdaderos ante ciertos asuntos, sin eludirlos ni tomarlos propagandísticamente. Principalmente en política este hábito de pensamiento es muy valioso, aunque, reconoce Russell, es poco común.

Russell destaca la importancia de fomentar el hábito de la discusión inteligente en la juventud que es la etapa cuando hay una mayor flexibilidad y apertura mental. Subraya que la

finalidad es enseñar a pensar y no inculcar la ortodoxia o la heterodoxia; o sea, que la escuela debe promover la autonomía intelectual. Esta promoción del intelecto de los alumnos conlleva a la vez perseguir cierta virtud moral pero no por medio de la mentira y el engaño, como lo hacen ciertos grupos de interés, sino mediante la recta educación de las pasiones y de los instintos. Por tanto en la virtud deseada un elemento esencial debe ser la persecución del conocimiento y no el ocultamiento o tergiversación de hechos. Así las pasiones y el intelecto se funden en lo que Russell llama un principio de vida objetivo, más que subjetivo: es decir, que la realidad se va descubriendo por el pensamiento, en oposición a la evasión de la misma con base en la construcción de mitos sin sustento. En otras palabras, que el pensamiento racional combate a la construcción de mitos en que suele refugiarse por comodidad, miedo o interés la subjetividad de los individuos o grupos. Puede resumirse todo lo anterior con la afirmación de Russell de que lo que hay que cultivar es el espíritu científico, pero que éste debe abarcar lo más posible de las cuestiones, ir más allá del área de especialización (Russell menciona que muchos hombres de ciencia llegan a ser poco científicos cuando tratan con asuntos que no son de su especialidad). Este espíritu científico se construye y se ejerce a través de la razón, la observación, el contraste con la realidad, y no mediante los prejuicios y los deseos. Esta actitud mental de criticismo es necesaria e importante por lo que las escuelas deberían trabajar en ella; además que es vital en un mundo en constante propaganda de todo tipo, principalmente política.

Finalmente, como cierre a la revisión de la educación escolar, podemos apuntar que Russell sintetiza que durante todos estos años lo que debería hacerse es imbuir a los educandos el espíritu de aventura intelectual, más que el abrumarlos con sus limitaciones; hacerles comprender que el mundo puede ser transformado por medio del conocimiento y que éste está efectivamente relacionado con la vida real. A la vez debería hacerse que el maestro apareciera ante los alumnos como un aliado y no como su enemigo. Mediante estos preceptos, así como una buena educación durante los primeros años, sería de esperarse entonces que la adquisición de conocimientos fuera agradable para la mayoría de jóvenes.

4) Educación Superior

El último tramo de este esbozo de la educación intelectual se refiere a los estudios superiores que en su forma institucionalizada corresponden a la universidad, una etapa que sin duda es la que Russell mejor conoció y a la que estuvo más vinculado en su vida. Plantea que a estas alturas la educación ya esté especializada de lleno en diferentes disciplinas y recuerda nuevamente que una especialización más temprana quede reservada para casos particulares de individuos destacados en algún talento o habilidad especial (prodigios musicales como Mozart, por ejemplo, no deberían estar sujetos a los estudios generales hasta los 18 años, con el fin de poder sacar provecho a su talento).

Russell establece en su propuesta que en principio la universidad debe estar abierta para todos aquellos que ya hayan concluido su educación preuniversitaria, sin embargo considera que es muy probable que no todos sacarían provecho de una educación a este nivel. Como se recordara cree que a los 18 años ya todo alumno puede haber recibido, de acuerdo con su esquema, la educación pertinente a todo individuo, por lo que la enseñanza superior queda a disposición de aquellos que quieran prolongar un estudio de mayor profundidad y exigencia en ciertas áreas especializadas. Considera que no sería para todos pues muy probablemente no todos sentirían atracción por este tipo de educación (en buena medida teórica) y de régimen, o bien no tendrían las aptitudes correspondientes. De cualquier modo, el ingreso a la universidad estaría sujeto a cierta selección, la cual espera Russell que se realice de acuerdo a criterios educativos y no económicos (sólo los que puedan costearla) como muchas veces ocurre. El criterio económico distorsiona su misión formativa al dejar fuera a muchos jóvenes con aptitudes y al admitir a otros que no tienen capacidad o bien no tienen un genuino interés. Un sistema de becas como el que se implementaba en la Inglaterra de sus tiempos, a su parecer, comenzaba a subsanar esta situación; aunque propiciaba otros problemas como se señalará más adelante. El tener que seleccionar está ligado al hecho de que los recursos suelen estar limitados por lo que debe realizarse una admisión controlada que debería ser lo más justa posible. De hecho hay algunos pasajes (Russell, 1981) donde al delinear una propuesta utópica del curso de una vida individual en una sociedad justa propone que el acceso podría ser más abierto, es decir que una persona podría tener toda la educación escolar que quisiera, sin consideración a su capacidad para los exámenes. En un escenario así, donde los recursos

económicos no fueran el condicionante, la situación quedaría a discreción del estudiante, sujeto a su interés de continuar en la universidad o no, ya que Russell cree que la mayoría de quienes tienen poca capacidad para el estudio tienen también escasa afición a las labores intelectuales, por lo que pocos de ellos desearían continuar con éstas después de los años pertinentes. En todo caso cree que la educación debería ser enteramente gratuita hasta la edad de 21 años aproximadamente. Un poco más adelante retomaremos lo concerniente a quienes deben ir a la universidad, lo de los criterios de selección, por el momento basta asentar que para Russell la formación universitaria no es obligatoria, que debe estar sujeta a los intereses y aptitudes del joven, y sobre todo que las otras personas no universitarias con su educación precedente bien pueden realizar otras tareas satisfactorias para sí y de utilidad social.

Para tener una idea de lo que Russell considera que es una universidad, cuál es su función en la vida social, es interesante abordar la revisión que hace de las fases históricas por las que han pasado las universidades inglesas y que contribuye a delinear su situación contemporánea. Russell (1984) menciona que hubo una primera fase en la Edad Media donde había colegios de educación para los clérigos, los cuales se convirtieron en refugios, casi por completo, del saber de la época. Más tarde, en el Renacimiento, se impuso la idea de que las personas distinguidas, de las clases dominantes, debían educarse a este nivel lo que condujo a una segunda etapa en la que la universidad estuvo mayoritariamente dominada por la formación de la aristocracia, la educación del caballero, durante los siglos XVII al XIX. Esta educación de la elite aristocrática, con el advenimiento de la democracia y el industrialismo, debió ceder paso a una tercer etapa, que aún no desplazaba del todo a la segunda, a decir de Russell (hay que recordar que hablamos de la primera mitad del siglo XX). En esta última fase las universidades inglesas se fueron convirtiendo en escuelas profesionales y volvieron a una posición más análoga a la que ocupaban en la edad media; es decir, se han constituido en centros donde se forman abogados, médicos, y, en número creciente, ingenieros, administradores y otros trabajadores técnicos que demandan los diversos negocios. Las universidades, así, proporcionan a los expertos que un mundo más complejo requiere y que la industrialización más científica reclama. Como puede verse, esta situación que Russell apunta como característica de las universidades inglesas es muy similar a la que guardan las universidades de otras latitudes, las de nuestro país incluidas, por lo que sus comentarios y observaciones bien pueden ser de

pertinencia a nuestros contextos. En otro lugar, no obstante, Russell (1967) apunta que en realidad las finalidades que inspiraron a las universidades arrancan de tiempos anteriores al medioevo, que podría decirse que la primera universidad fue la Academia de Platón. Russell recuerda que Platón intentaba formar a la clase de personas convenientes para el resguardo de su república ideal, y que para tal objetivo se proponía dar a sus discípulos un tipo de educación superior en la cultura de su tiempo: en primer lugar se enseñaban las matemáticas y la astronomía, y después la filosofía; la filosofía tendría que tener una inspiración científica con una dosis de misticismo. Esta educación cultural en sentido amplio y con una fuerte finalidad política elitista subsistió en centros educativos posteriores de Occidente, en sus distintas épocas, hasta que más recientemente la democracia y la ciencia introdujeron modificaciones importantes. Esto nos habla de las continuidades y rupturas que han ocurrido en el recorrido histórico de las universidades.

Como se señalaba arriba, la función social de la universidad en el industrialismo y la democracia ha conducido a que éstas provean de los expertos técnicos en los distintos ámbitos, principalmente los requeridos por las empresas y sus dirigentes. Esta situación ha llevado a que mucha de la educación se estreche en detrimento de la cultura en su sentido más amplio y desinteresado. Esta cultura “desinteresada” también incluiría a la ciencia pura, la ciencia básica sin una aplicación inmediata. Russell señala este interés por la cultura como uno de los aspectos rescatables asociados a la aristocracia y lo identifica como una herencia de la tradición renacentista a la cual tiene en alta estima. Sin embargo, dado que son inevitables los cambios sociales que introduce el acontecer histórico, entonces es necesario preservar parte de esta tradición como finalidad universitaria con un nuevo enfoque, lo que en este caso implicaría que la cultura se extienda, relacionándola con la vida de la comunidad como un todo (la cultura al servicio de la democracia), y no sólo como el placer refinado de una minoría ociosa, como sucedía con la aristocracia. De hecho recordemos que se había señalado al saber cultural amplio como uno de los componentes de la sabiduría y que Russell aboga por que la educación superior debiera hacer todo cuanto pueda para fomentar entre el alumnado no sólo el conocimiento sino la sabiduría (Russell, 1967). Siendo así la situación y como una forma de contrarrestar la excesiva dependencia que muchas universidades inglesas (y sobre todo norteamericanas) presentaban en su manutención de las aportaciones privadas de los ricos

industriales, las cuales llegaban a condicionar lo que debía ser enseñado, propone que estas instituciones, y otros organismos de cultura, deban de depender del Estado. La dependencia de fondos públicos haría que las universidades se condujeran de un modo menos pragmático y no estuvieran sujetas a enseñar sólo en función de los intereses empresariales, a los cuales no suelen importarles demasiado los asuntos culturales en la vida académica. Aunque reconoce que una condición deseable para que la gente esté dispuesta a gastar sus contribuciones en estos menesteres es crear una democracia educada, capaz de valorar estas cuestiones, lo que implica una elevación del nivel intelectual de la población.

La preocupación por los temas culturales en la educación superior y su aparente conflicto con los temas científicos y técnicos en el mundo moderno es una constante en su reflexión. Al respecto Russell cree que la división entre educación cultural y científica no debería ser tan terminante por lo que considera que todo estudiante de alguna disciplina científica debería tener algún conocimiento de historia y de literatura, y que todo “estudiante cultural” debería tener alguna familiaridad con las ideas básicas de la ciencia en general. Esto implicaría que hubiera una voluntad para adaptar la enseñanza a las necesidades de aquellos que no van a profundizar demasiado en los temas en cuestión. Por ejemplo, propone que cualquiera que sea la educación científica que se ofrece a quienes no van a especializarse en ciencias, debería tratar en parte de la historia científica y en parte de los aspectos generales del método científico. Una estrategia a seguir podría ser el programar conferencias periódicas de personalidades destacadas dirigidas al cuerpo general de estudiantes y no sólo a aquellos que se especializan en el tema a exponer (Russell, 1967).

En la línea de las consideraciones anteriores, Russell establece que las universidades existen para dos objetivos: primero, para educar individuos para determinadas profesiones, y segundo, para fomentar la cultura y la investigación sin tener en cuenta una finalidad inmediata. Así, Russell indica que quisiera ver en las universidades a los individuos que han de ejercer esas profesiones y a los que poseen las aptitudes necesarias que les capacitan para desempeñarse en la investigación y en la cultura. La universidad, entonces, como una institución donde se practica la enseñanza, la investigación y el cultivo de la cultura.

La cuestión de a quiénes gustaría ver Russell en la universidad, quiénes deberían estar allí, nos lleva al tema de la selección de estudiantes para este nivel. Se señalaba previamente que

Russell asienta que el criterio de selección debería de ser educativo y no socioeconómico, por tanto los métodos para el ingreso deberían de detectar a los más aptos para el estudio y el trabajo académico con independencia de su fortuna familiar. Para cumplir con tal cometido deberían buscarse los mejores métodos, pues los que estaban en boga en su época y país tendían a ser injustos o bien desgastantes, como en el caso del sistema de becas implantado para subsanar la carencia económica de los aspirantes. La lucha por la obtención de becas es una preocupación frecuente en los escritos de Russell ya que considera que conduce a un desgaste físico y mental por la tensión nerviosa: los jóvenes muchas veces se jugaban buena parte de su futuro en algún examen clave (la dependencia del éxito en una prueba breve después de una larga preparación). Ya se ha indicado que por cuestiones educativas y económicas probablemente no sea posible y pertinente dar educación universitaria a todos (en lo financiero es prácticamente imposible), por lo que se hace necesario un método de selección, el cual debe depender principalmente de la eficiencia intelectual. Para ello Russell propone que quizá sería mejor si se selecciona sobre la base del rendimiento mostrado a los maestros durante los cursos; o incluso que sería oportuno seleccionar a los posibles universitarios a los 12 años, después de los cuales no estarían sujetos a una competencia extenuante sino sólo a las razonables condiciones de esfuerzo. Y a esta edad deberían ser seleccionados más por la inteligencia que por el rendimiento real, para lo cual recomienda que se utilicen tests de inteligencia que, en su opinión, si bien no son infalibles suelen llegar a resultados más o menos correctos en lo general; además de tener el merito de no exigir la preparación exhaustiva y desgastante de los exámenes que eran habituales (Russell, 1932, 1963). Hay en este punto una preocupación por evitar el deterioro a la salud física y mental que puede ocasionar una excesiva competencia en el ingreso a la universidad, así como una inquietud de que el posible acceso pueda ser monitoreado desde una edad más temprana, en el curso de su vida escolar, para poder detectar su potencial para estos estudios. Por cierto, indica que una vez que los jóvenes estén dentro de la universidad sus gastos deberían correr por cuenta del Estado, pero dado que estar allí debe ser considerado un privilegio debe exigírseles a los alumnos trabajo y aprovechamiento, estando sujetos a una eventual expulsión en caso de no reflejar un buen empleo de su tiempo y de los fondos de la sociedad; tal vez, apunta, los jóvenes emplearían mejor su tiempo fuera de ella.

Al decir que los alumnos deberían demostrar un buen desempeño de su trabajo académico en la universidad, Russell aclara que no piensa en una demostración acorde con el tipo de actividades que suelen constituir la enseñanza en muchas universidades y donde se basan primordialmente en conferencias. Aquí entramos, como puede notarse, en el terreno de los métodos educativos universitarios. En el caso de Russell, más bien se decide por que la labor académica tenga como columna vertebral un sistema de tutorías más personalizado, que haya una mayor supervisión al trabajo individual, revistiendo todavía una mayor pertinencia a este nivel a lo que se realizaba con los niños pequeños. En concordancia con esta idea recomienda que los profesores al inicio de los cursos deberían dar una lista de los textos básicos a estudiarse, así como la información de otras lecturas adicionales que complementen los temas a cubrir. Sobre esta base los estudiantes tendrían que elaborar ensayos extrayendo las ideas medulares y reflexionado sobre ellas. Semanal o quincenalmente los profesores deberían examinar individualmente los ejercicios de los alumnos, sus avances, y discutir con ellos los problemas mediante reuniones personales. Apunta que esto no es muy distinto del régimen que se sigue en universidades antiguas y prestigiosas, como Oxford y Cambridge. Añade que si en un momento dado algún alumno tiene la iniciativa de realizar un ensayo distinto a los sugeridos inicialmente no se le debe desalentar, pues finalmente la aptitud de los alumnos debe evaluarse por la calidad de sus trabajos. En este tema podemos apreciar una constante en las propuestas de Russell y es su afirmación de que la educación no debe consistir primordialmente en transmitir información, algo que destacadamente hacen las conferencias al exponer temas, sino en la formación de los alumnos para saber manejar y conseguir esa información. También podemos advertir que su planteamiento alude a un tipo de trabajo marcadamente teórico, sin una referencia explícita hacia como sería el trabajo en disciplinas más empíricas o prácticas, tal como se presenta en ciertas carreras o profesiones.

Además de la docencia la otra función característica de las universidades es la investigación. Russell indica que ésta es tan importante como la enseñanza dado que la causa principal del progreso en la vida humana está en los conocimientos nuevos, y su ausencia podría conducir a un paulatino estancamiento. Para ello debería promoverse la búsqueda de nuevo conocimiento, pero no sólo del conocimiento que es cercanamente utilitario, sino de aquel que no lo es de inmediato, que es teórico. Cree que el conocimiento utilitario se vale

para florecer de la investigación desinteresada, de aquella que no tiene otras motivaciones que el deseo de comprender mejor el mundo. Considera que todos los grandes progresos son en su origen tan sólo teóricos, hasta que después se les encuentra alguna aplicación práctica. Pero que incluso cuando hay teorías magníficas sin alguna aplicación práctica estas conservan su valor intrínseco, pues la comprensión del mundo es una aspiración humana fundamental. Dado que la búsqueda del conocimiento y la belleza forman parte de la energía creativa humana, entonces las universidades deberían alentar su ejercicio en la ciencia y el arte al más alto nivel, sin demasiadas preocupaciones por sus efectos inmediatos o remotos en la práctica.

Russell advierte que en las universidades suele haber una cierta oposición entre la enseñanza y la investigación, entre quienes le conceden una mayor importancia a una u otra actividad. Le parece que este es un antagonismo un tanto falso pues realmente todo profesor debería ser también un investigador y por tanto disponer del tiempo y la energía necesarios para conocer lo que se ha hecho sobre su especialidad a nivel internacional. En esta línea recomienda que todo profesor universitario debería de tener un año sabático (uno por cada 7 de servicio) que preferentemente emplearía en viajar a otras universidades para enterarse de lo que se hace en otros centros y países. Este proceder de investigar y mantenerse actualizados daría a los profesores la oportunidad de no rezagarse y quedarse tan sólo con lo que aprendieron en su juventud. Russell cree que las dificultades que surgen de la oposición entre ser profesor o investigador se deben principalmente a una idea equivocada de la enseñanza, así como a un bajo nivel del estudiantado. De este último aspecto señala que el nivel de capacidad por debajo del requerido o la falta de compromiso esperado lleva a que se solicite una mayor atención de los profesores para con los alumnos; incluso buscando que aquellos produzcan un buen efecto moral en los segundos, que cuiden inculcarles una cierta conducta (exhortar a que se conduzcan de un modo decoroso). Russell cree que ésta no debería ser una función de los profesores a este nivel superior pues lo pertinente a esta condición es lo que se cultivó en los primeros años de vida (hay que recordar que su propuesta se basa en una continuidad desde la niñez); en todo caso la moralidad que debe promoverse en los alumnos es la del trabajo comprometido y de calidad. De la enseñanza, considera que el bajo nivel de los estudiantes propicia una acción de compensación de sus deficiencias lo que conlleva más horas para la instrucción -y más desgaste- y hace que los maestros no dispongan del tiempo deseado para la

investigación. Como se ha estado indicando, Russell solicita que los alumnos sean de una elevada aptitud para este nivel.

En concordancia con lo anterior Russell expresa la idea de que en la enseñanza universitaria ya no es importante la aptitud pedagógica de los profesores, que lo importante es su dominio de una especialidad y el conocimiento de lo que se ha hecho en ella. Encontramos así en Russell una tendencia a considerar que en la instrucción superior sólo se requiere del docente ser un especialista de alto grado, que lo didáctico pasa a un segundo plano, y donde pareciera que hay una disminución del papel directivo del maestro en aras de una cada vez mayor responsabilidad por parte del alumno. Hay que añadir que además de las consideraciones educativas existen otras observaciones por las cuales Russell suele tener reservas en cuanto a la valoración de asuntos ajenos a lo académico en la labor de los profesores, y aún en su selección: son consideraciones que rozan los ámbitos político y social. Su preocupación a este respecto reside en que por esta puerta se puede invadir el quehacer docente para el control por parte de grupos de interés. En un ensayo donde aborda la relación de la libertad y las universidades, Russell (1974b) sostiene que un concepto clave que debe tenerse en cuenta (y debe defenderse) es la idea de la *libertad académica* como un modo de preservarse ante los poderosos cuando quieran manejar al profesorado para sus fines. Apunta que: “La esencia de la libertad académica es que los profesores deben ser elegidos por su conocimiento del tema que van a enseñar, y que los jueces de este conocimiento deberían ser otros especialistas.” (pág. 158). Señala que, en cambio, los enemigos de la libertad académica sostienen que se deben considerar otras condiciones además del conocimiento que tenga una persona de su especialidad. Según el criterio de estos críticos debe valorarse también la “moralidad” del docente o cuidar que no exprese opiniones contrarias a las dominantes, las cuales suelen estar en consonancia con las que tienen los grupos que detentan el poder.

Si bien en Russell se encuentra esta tendencia a tomar en cuenta tan sólo el dominio de la especialidad en la docencia universitaria, en buena medida para resguardar la independencia de los profesores, y a considerar que los alumnos de este nivel ya no necesitan tanto de la didáctica magisterial, en realidad quizá no creyó del todo en ello; o no siempre. En uno de sus últimos escritos sobre el tema de la educación superior traza algunas directrices sobre lo que

debería de constituir la labor del maestro universitario y ahí hace algunas recomendaciones que sobrepasan este margen un tanto reducido del profesor como un mero especialista:

“Hay algunas cosas, que yo creo que debería ser posible, aunque no lo sea de momento, dar por supuestas en todos cuantos se dedican a la enseñanza universitaria. Es natural que estos hombres y mujeres estén fuertes en alguna habilidad especial. Pero, además de esto, existe una visión general que deben imponerse la obligación de exponer ante aquellos a quienes instruyen. Deben ejemplarizar el valor del entendimiento y de la búsqueda del saber (...) Deben inculcarles un temple antidogmático, un temperamento de continua investigación y no de cómoda seguridad. Deben intentar crear espíritus despiertos al mundo en su totalidad y no a lo que está próximo a nosotros en el espacio y en el tiempo.” (Russell, 1967, págs. 180-181).

Agrega que los docentes también deberían de explicar a sus alumnos la importancia de la tolerancia haciéndoles reconocer la probabilidad del error; que aquello que en un momento dado pasa por saber en realidad podría ser erróneo. Deberían recordarles además que aquellas personas que hoy se tienen por dignas de honor muchas veces fueron impopulares en su día, por lo que en ese sentido el “valor social” es una virtud de la mayor importancia. Pero por encima de todo, considera que aquel educador que en verdad tenga la intención de sacar lo mejor de sus estudiantes debe considerarse a sí mismo, reflejándolo, como un servidor de la verdad y no como el de algún interés sectario. Como puede apreciarse, en la medida que se intente conseguir estos propósitos se requeriría que los profesores contaran con ciertas cualidades pedagógicas a fin de lograr transmitir estas actitudes entre los educandos, y que, por cierto, son más acordes a lo que en algún momento Russell expresó como deseables para la educación superior.

Tal vez una manera sintetizada de entender lo que Russell concibe como educación superior se encuentra en una reflexión que hace, en un escrito tardío, respecto al tipo de educación promovida por Sócrates y Platón en la Grecia clásica. Como se apuntaba arriba, Russell equipara, o da como antecedente de las universidades, a la Academia, la escuela

establecida por Platón cerca de Atenas. De ella menciona que por ciertos indicios se puede inferir que, en muchos aspectos, debió de parecerse a los modernos centros de enseñanza superior: contaba con material científico, tenía una biblioteca y mantenía cátedras y seminarios. Agrega que por ciertas fuentes se sabe que en los seminarios o grupos de discusión se planteaban problemas para que los alumnos los resolvieran. Sin embargo, más allá del modo en que estuvo organizada, a Russell le interesa destacar su objetivo académico -con el cual concuerda- y del cual dice que consistía en adiestrar la mente de los individuos para que estos pensarán por sí mismos con base en la razón. Añade que en la Academia la enseñanza no se proponía ninguna meta práctica inmediata, a diferencia de la instrucción de los sofistas (maestros ambulantes que aleccionaban sobre todo en la retórica) los cuales buscaban la eficiencia en los asuntos de carácter práctico. Esto último, como se recordara, está de acuerdo con su postura de que los institutos no estén sólo supeditados a la enseñanza de cuestiones de carácter pragmático, sino que impulsen una formación intelectual más integral. Sobre todo, le gusta destacar que el rasgo distintivo de una verdadera educación no reside en transmitir sólo información, sino en enseñar a pensar, a que cada estudiante piense según se trate en las distintas disciplinas. En sus palabras, Russell llegó a enunciarlo de la siguiente manera:

“No es misión de una universidad llenar la cabeza de los estudiantes con tantos hechos como sea posible meter en ella. Su verdadera misión consiste en inculcar en el estudiante hábitos de examen crítico y la comprensión de cánones y criterios sobre todas las materias.” (Russell, 1975c, pág. 57).

Abunda que tanto Sócrates como Platón, este último principalmente en la Academia, hacen explícito el concepto de las tradiciones griegas de investigación con su idea sobre la naturaleza de la educación. Es decir, pusieron de relieve que debe existir una estrecha colaboración entre maestros y estudiantes, los primeros guiando a los segundos para que puedan “ver por sí mismos”; y que ello se realizaba en escuelas o sociedades donde se abordaba la ciencia y la filosofía. Los alumnos pueden aprender a pensar independientemente mediante esfuerzos personales y con la ayuda de un mentor que pueda dirigir esos esfuerzos. A

grosso modo este es el método que Russell llama “investigación bajo inspección” según se le conoce en algunas modernas universidades; método de trabajo que estaría acorde principalmente con su idea de la tutoría, tal como se había indicado arriba. Sobre esta línea, afirma que una institución académica cumple su genuina función en la medida en que inculca “hábitos mentales independientes” y un espíritu de investigación que sea libre de las tendencias y prejuicios del momento. Russell previene que en el caso de que las universidades fracasen en esta misión, corren el riesgo de descender al mero adoctrinamiento. La importancia de esta cuestión reside, a su juicio, en que cuando el pensamiento independiente recae, ya sea por una ausencia de disciplina o por la falta de valor, el autoritarismo y la propaganda se expanden, con consecuencias sociales lamentables (Russell, 1975c).

Esta es, pues, su idea de lo que una universidad puede y debe hacer para cumplir adecuadamente con su misión de formación superior. Con esta etapa concluye también la revisión a su propuesta de educación intelectual, la cual institucionalmente está vinculada con la escolarización de los educandos.

E) Educación y sociedad

Otro aspecto a abordar para tener una idea más completa de la teoría de Russell, son las consideraciones que hace en cuanto a la relación que establece la educación con la sociedad y grupos en las que se lleva a cabo. Más específicamente, a la influencia que en la educación ejercen ciertas fuerzas sociales, o grupos, presentes en la sociedad que tiran de la educación según sus intereses. Es una dimensión que nos devuelve a las cuestiones vinculadas a lo que son los fines de la educación, y donde ésta es contemplada más como institución política que como sistema psicopedagógico.

Para este análisis es relevante traer a consideración lo que Russell afirmó en cierta ocasión al decir que la educación suele tener dos fines: por un lado formar la inteligencia, y, por el otro, preparar al ciudadano. Agregó, ilustrando, que en la antigua Grecia los atenienses procuraron mayormente lo primero, en tanto que los espartanos se fijaron más en lo segundo. Y si bien entre ellos ganaron los espartanos, los atenienses son los que perviven en la memoria de la humanidad (Russell, 1974a). Con esto, Russell hace patente que sus simpatías se hayan

en la formación de los educandos como individuos, como fines de sí, y no tanto como los elementos de un grupo, donde deben servir para los fines de éste. De hecho en su segundo libro íntegramente educativo, titulado *Education and the social order*, trata primordialmente la tensión que suele surgir entre la educación del individuo frente a la del ciudadano (Russell, 1932, 1963).

Uno de los primeros escritos de Russell conocidos respecto a la educación surgió en 1916 como respuesta a la situación que envolvía al mundo en la Primera Guerra Mundial. Allí abordó cuestiones concernientes a la educación también como institución política (algo que en su opinión usualmente omitían los teóricos educacionales), tratando de esbozar nuevos principios sobre los que podría edificarse la educación como parte de la reconstrucción social tras la guerra. Le interesaba especialmente destacar que el poder de la educación en la formación del carácter y la opinión suele ser utilizado por los poderosos para aleccionar a la población y así en un momento dado garantizarse su apoyo, incluso en empresas lesivas – como la guerra u otras- que de otro modo, razonablemente, serían rechazadas (Russell, 1975d). Desde ese texto, y en adelante, encontramos en Russell una constante desconfianza hacia fuerzas sociales o grupos de interés, los cuales, cree, suelen convertirse en influencias restrictivas sobre el desarrollo de la inteligencia e iniciativa individuales y que ven al alumno como un pieza del engranaje. Por ejemplo, en un ensayo sobre la libertad y la autoridad en la educación (Russell, 1931) comentó que normalmente el Estado quiere que los niños sirvan para el engrandecimiento nacional y para mantener la forma de gobierno existente; la Iglesia quiere que sirva para aumentar el poder del clero; el maestro, debido al énfasis en la competencia, quiere que el alumno sirva para glorificar a la escuela; el padre, en tanto, quiere que su hijo sirva a la glorificación de la familia. Entre toda esta trama de intereses el niño mismo, con su aspiración a mayor felicidad y bienestar posibles, no siempre suele ser considerado, o sólo tangencialmente. Esta es una muestra de las distintas autoridades que pueden intervenir en la formación del niño y que sólo parcialmente lo atienden como persona pues se centran en sus respectivos objetivos.

Sobre esta misma línea de los intereses detrás de la educación y de su uso como forma de adoctrinamiento, Savater (1997) recuerda que Russell llegó a advertir que la educación tenía por costumbre favorecer al Estado propio, a la religión propia, al sexo masculino y a los ricos,

con lo cual puede decirse que de algún modo percibía los dudosos objetivos que suelen subyacer a las prácticas educativas y que se transmiten sin hacerse explícitos por parte de los grupos interesados (lo que algunos teóricos educacionales llaman un “currículo oculto”). Esta advertencia sobre las articulaciones que guardan los intereses de grupo con los hábitos y conocimientos transmitidos, Savater la enlaza con el tipo de análisis que han realizado otros estudiosos sobre la relación del saber, su transmisión, y los grupos de poder que pretenden normalizar o disciplinar socialmente (como Michel Foucault, por ejemplo).

En todo caso, este tipo de educación tiende a formar a los alumnos dentro de cierta conformidad con las exigencias del grupo al cual pertenece o en el que se desenvuelve. De tal grupo o conjunto social que circunda al escolar, y que le requiere determinado comportamiento, Russell (1932, 1963) distingue dos tipos: un “grupo mayor”, que correspondería a la sociedad en su conjunto, y un “grupo menor”, que correspondería más bien a los compañeros de la escuela. El grupo mayor comúnmente se manifiesta filtrando sus valores y conductas por medio del hogar, a menos que éste entre en conflicto con la totalidad de la sociedad (como puede suceder en el caso de las familias de inmigrantes o de otras minorías). El grupo menor, en tanto, deja ver su influencia en el ámbito de la escuela, con los condiscípulos. Como se dijo arriba, estos grupos pueden actuar en concordancia o bien pueden entrar en conflicto trayendo como consecuencia distintos efectos en la conducta y personalidad de los estudiantes; aunque otros posibles conflictos pueden surgir entre los gustos del individuo y los del grupo. En cualquier caso, esta situación tiende a modelar los hábitos y emociones en relación con el tipo de exigencias o códigos de conducta de grupo; suscitan un ajuste social. Los efectos en los jóvenes pueden ir desde fomentar algunas formas de valor, propiciar la consideración hacia los demás, etc., hasta otras como la sumisión, la uniformidad o el resentimiento; por lo cual es importante, en el caso del grupo menor, estar atento al tipo de pequeña sociedad que establecen los alumnos entre ellos. Por todo ello sería de desear para la educación que la influencia del grupo no fuera excesiva y que su acción resultara más favorable que dañina.

La atención de Russell se centró principalmente en la actuación del grupo mayor, la sociedad en su conjunto, a través de su representación política en la forma del Estado. La intervención del Estado, con su carga política y económica, puede causar daños a la educación,

los cuales se derivan primordialmente, a decir de Russell, de dos fuentes: primero, de que los intereses de algún grupo parcial suelen anteponerse a los intereses de la humanidad; segundo, de que existe una fuerte tendencia, tanto en la masa como en los gobernantes, a la uniformidad. De estos males, el primero, la rivalidad, es el mayor en la actualidad, aunque el segundo, la uniformidad, podría persistir y agravarse aún si fuera superado el primero. Para Russell, los Estados nacionales acostumbran promover la parcialidad del grupo en detrimento del conjunto de la humanidad a través del nacionalismo, fomentando con ello la rivalidad e incluso los conflictos. Los países, en este sentido, buscan educar en el nacionalismo, a preparar “buenos ciudadanos” que guarden lealtad a su nación y Estado.

En esta situación, los profesores como servidores de la nación y sujetos a su inspección, se convierten en instructores de ideas preconcebidas e incuestionables, con lo que su papel puede reducirse al de propagandista, sobre todo del nacionalismo. Y para evitar que haya disensos se busca unanimidad en las opiniones. Esta es una de las razones por las cuales, según Russell, muchos gobernantes apoyan a la educación pública, por su poder de adoctrinamiento. De hecho, Russell (1974a, 1987) creyó que en una sociedad altamente tecnificada, como la que comenzaba a avizorar en las primeras décadas del siglo XX, los gobernantes crecientemente echarían mano de los avances más recientes de la ciencia y la tecnología en sus diversas ramas para influir en el terreno de la educación; particularmente para el mantenimiento del status quo. Estas posibilidades científicas podrían asegurar y ampliar el poder de los dirigentes de la sociedad para fines dañinos, a costa del resto de la población, si para el caso los seres humanos sólo se preocuparan por perfeccionar los medios sin atender los fines y valores para los que se sirve. En el caso de la educación, por ejemplo, las técnicas psicológicas, y otras aún más sofisticadas, podrían ser empleadas para formar ya sea a los dirigentes o a los “buenos ciudadanos” conformistas.

Una de las materias más utilizadas en la propaganda en pro del nacionalismo es la enseñanza de la Historia, la cual suele tener un sesgo en la presentación de hechos y su explicación, buscando favorecer a la propia nación. Es esta visión parcial, a veces hasta sectaria, del acontecer histórico y social el que predispone a las naciones en un mundo competitivo a estar en latente rivalidad y conflicto que pueden desembocar en guerras. Ante tal situación Russell opone que los alumnos sean más bien formados en una cultura internacional

la cual supere los aspectos fragmentarios y muchas veces mitológicos que componen la educación nacionalista. En lo político incluso llegó a sugerir la implantación de un gobierno mundial que constituyera un Estado, con su fuerza armada única, que dirimiera los conflictos entre naciones, además de administrar los diversos asuntos humanos pero a una escala global. Algo similar a la ONU pero con mayor poder y efectividad. En lo concerniente a la educación, esto implicaría que a los niños se les inculcaría una lealtad hacia esta autoridad mundial, promoviéndose así una ciudadanía mundial. Para tal efecto sería necesaria entonces una fiscalización de la enseñanza en el sentido de que se evitara que algún país enseñara un nacionalismo agresivo, además de promover una historia general como humanidad (Russell, 1981). Esta sería su respuesta para que la educación no quedara sujeta a los intereses de un grupo parcial y se pensara más bien en función de la humanidad. Park (1964) menciona, por ejemplo, que a raíz de la Segunda Guerra Mundial Russell sugirió que surgiese una universidad internacional, una institución que bajo auspicio multinacional preparara personas dentro de un espíritu internacional de concordia. Dentro de lo que ahora nos ocupa, una de sus funciones sería hacer una fiscalización como la mencionada y hacer recomendaciones sobre los materiales didácticos empleados en los países como, por ejemplo, los libros de texto. También colaboraría en la formación de instructores de maestros a fin de que este espíritu mundialista llegara primero a los maestros y posteriormente se filtrara a los alumnos. Para colaborar en esta universidad, obviamente se pediría una lealtad manifiesta hacia el gobierno internacional. Algunos autores (Park, 1964; Hendley, 1986) consideran respecto a esto que Russell es algo inconsecuente pues parece que pretende sustituir un dogmatismo, el nacionalista, por otro, además que la solicitud de lealtad al gobierno supranacional puede hacer que los maestros se encuentren supeditados a la misma burocracia restrictiva en sus labores docentes; sin mencionar que se presentarían problemas prácticos y de concepto para su implementación. Tal vez Russell, si es que lo advirtió, considero que estas dificultades o riesgos serían menores a los males que conlleva una educación nacionalista limitante.

Sin embargo, como se dijo arriba, aún cuando se superara la parcialidad nacionalista es seguro que persistiría el riesgo de la tendencia uniformadora de la sociedad. Dada tal posibilidad, Russell subraya la importancia de las minorías como un modo de resistencia frente a un poder totalizador de la mayoría dominante. Y dicha situación puede darse incluso en las

democracias, pues si éstas ejercen sus poderes sin restricción entonces pueden ser tan tiránicas como una dictadura; la tolerancia de las minorías es parte esencial de una prudente democracia. Pero Russell es más radical en cuanto a la posibilidad de la diferencia y la resistencia a la unanimidad, y para ello afirma la importancia del individuo ante la sociedad. Asevera que el individuo tiene su propio valor intrínseco y que inclusive los mejores individuos contribuyen al bien general en la medida que no son exigidos por el resto del grupo. Por ello considera que debe permitirse a los individuos las libertades que no sean evidentemente dañinas para el prójimo como una parte esencial de la búsqueda del bien general (Russell, 1981). Este tipo de alegato por la individualidad es frecuente encontrarlo en Russell, solicitando que se permita su expresión, y aún el disenso, tanto por el bien de los individuos como de la sociedad: “Las nuevas esperanzas, las nuevas creencias, y los nuevos pensamientos son siempre necesarios a la humanidad, y no puede esperarse que surjan de una absoluta uniformidad.” (Russell, 1974b, pág. 169).

En el terreno de la educación, por ejemplo, esta finalidad implicaría que los alumnos fueran formados en un sentido de desplegar sus potencialidades individuales, que observen al mundo por sí mismos y actúen en él libremente, pero también inculcándoles una tolerancia y búsqueda de comprensión por los que son diferentes. Y para tal propósito es necesario que los maestros tomen un rol diferente al de ser sólo propagandistas de lo establecido por otros poderes, que este gremio pueda contar con una mayor autonomía dentro del servicio público. Así los maestros jugarían un papel incluso de resistencia ante ciertos intereses, promoviendo la libre discusión y realizando con sus alumnos la labor civilizadora de la que ya se ha hablado (Russell, 1985a). Sin embargo, su individualismo, como tal vez ha sido advertido, no es uno que sea aislacionista o egocéntrico, pues reconoce la importancia de la cohesión social, sino más bien es uno cooperativo, donde los individuos se asocian para realizar las distintas tareas políticas, económicas o culturales. De hecho, Russell es un persistente crítico del culto hacia la competencia y sus secuelas, muchas veces nocivas, en el mundo moderno. Es decir, que por el bien propio y de la comunidad es mejor para los individuos cooperar que competir. Finalmente, es entonces acertado mencionar que por esta vía de la cooperación, incluso internacional, así como por el adecuado respeto por su individualidad, es como los individuos

(alumnos incluidos) pueden llegar a conciliar su necesidad de ser formados como ciudadanos de una sociedad.

F) La experiencia de “Beacon Hill”

Como se ha señalado esta tesis versa acerca del pensamiento educativo de Bertrand Russell, es decir, propiamente sobre su **teoría**: las propuestas y reflexiones que expuso en diversos textos a lo largo de su carrera, por lo que la atención se centra en sus escritos con independencia de lo que fue su experiencia real como educador. Por ello no hemos hecho una referencia directa acerca de su trabajo realizado, principalmente cuando dirigió, junto con su segunda esposa, la escuela progresista de “Beacon Hill” durante aproximadamente 7 años (1927-1934). No obstante, quizá sea útil y necesario hacer algunos apuntes relativos a lo que fue su experiencia en dicha escuela con el fin de complementar esta exposición general de sus ideas; además podemos acercarnos al tipo de vicisitudes que se presentan cuando se pretende llevar una serie de propuestas educativas a la práctica.

Podemos comenzar mencionando que para Russell este ensayo de establecer una escuela de orientación progresista no resultó una empresa exitosa o satisfactoria para sus pretensiones iniciales. Como muestra podemos citar la respuesta que le dirigió en 1959 a un tal Mr. Francis, quien le solicitó, por correspondencia, información bibliográfica referente a su experiencia realizada en materia educativa:

“...No conozco la existencia de literatura acerca de la escuela que dirigí durante un tiempo y no creo que se pueda decir nada interesante acerca de ella. No tardé en descubrir que la conducción de una escuela exige aptitudes prácticas y administrativas que yo no poseo.” (Russell, 1977, pág. 209).

Esto nos da una idea de que Russell no estimaba positivamente el desempeño de su escuela, lo que es acorde con lo que expresaba en esa época hacia el final de su vida. Sin embargo, al parecer no siempre mantuvo tal opinión y sobre todo su esposa, Dora Russell, con quien codirigió el centro, difería de esta apreciación (Dora lo siguió dirigiendo tras su

separación hasta el cierre definitivo). Por tanto es interesante conocer algo de información acerca de la escuela y su funcionamiento, así como las valoraciones que de la misma realizaron el propio Russell y algunos otros autores.

Primeramente, debemos indicar que la motivación principal para el establecimiento de la escuela fue el deseo de Russell y su entonces esposa por contar con un centro educativo donde pudieran formar a sus hijos en compañía de otros niños de acuerdo a la orientación progresista que sostenían. Decidieron establecer su propia escuela con el fin de trascender los defectos que encontraban en la enseñanza existente. Por un lado, les disgustaba la educación de orientación religiosa y el puritanismo, así como la falta de libertad presente en las escuelas comunes; por otro lado, no estaban de acuerdo con muchos de los educadores “modernos” de su época pues estos solían no considerar importante la instrucción escolar, o bien admitían una casi total falta de disciplina. Por tanto deseaban una combinación del reverso de esas fallas (Russell, 1975a). Probablemente junto con estos motivos se hallaba además la oportunidad de poner en práctica varias de las ideas respecto a la educación que ambos compartían, pues su interés en la materia venía desde años anteriores al inicio de esta empresa.

Beacon Hill, que dio nombre a la escuela, era (o es) una localidad campestre del sur de Inglaterra, la cual contaba con algunas edificaciones que servían como casa y que originalmente perteneció al hermano de Bertrand, Frank. Bertrand Russell y su entonces esposa rentaron la propiedad y la acondicionaron de tal modo que sirviera como lugar para su escuela. En ella procuraron que existieran los espacios y mobiliarios óptimos para su funcionamiento: salones para clase, recámaras, laboratorio, comedor, área de juegos, materiales didácticos diversos, libros, etc. También se contrató un grupo de maestros a los que se les explicó la orientación educativa con que funcionaría la escuela. Con la casa, el personal y el equipamiento abrieron las puertas de su escuela en septiembre de 1927, contando en sus inicios con 12 alumnos internos y 5 externos. A los niños los dividieron en 3 grupos: grandes, medianos y pequeños, pero sin asignarlos a grados escolares ordinarios. Los niños tomaban sus alimentos, se aseaban, jugaban y recibían lecciones en la escuela; los internos obviamente también allí dormían. Dora es quien mayormente proporcionó reportes del modo en que estaba organizada la escuela y sobre el trabajo realizado en ella, aunque Russell también aportó algunas noticias al respecto (Park, 1964). De los informes se sabe, por ejemplo, que los niños

pequeños, menores a 5 años de edad, dormían y jugaban en un salón aparte; mientras que a los medianos, entre 5 y 7 años, se les adiestraba en la lectura, escritura y sumas, pero siempre esperando que ellos mismos solicitaran aprender estas habilidades. Además, se les procuraba el estudio de la naturaleza y el entorno; realizaban manualidades como la pintura, el modelado, tejido, costura, carpintería; así como llevar a cabo experimentos químicos simples; también aprendían expresiones en francés y alemán mediante juegos y conversaciones. Para los chicos mayores, de 8 años en adelante, el trabajo académico consistió de lecciones en historia, geografía, ciencia y matemáticas (usualmente enseñadas en el laboratorio), así como francés y alemán, que enseñaba la esposa de Russell (también se les dio ruso por algún tiempo). Russell estaba a cargo de las lecciones de historia y geografía. Se les dio algo del estudio de los “clásicos” si es que alguien lo solicitaba. Además, siempre se procuró que las preguntas sobre sexo y otras cuestiones de la vida fueran contestadas libremente.

Respecto a los métodos de enseñanza, Park (1964) señala que puede decirse que fueron métodos modernos, pero que propiamente no hubo un método, pues más bien se intentó adaptar los métodos a cada situación particular del niño. Indica que Dora expuso que primeramente intentaron enseñar las cosas que los alumnos mostraban querer aprender, y más adelante les hacían sugerencias sobre la utilidad de los varios tipos de conocimiento. Russell llegó a hablar sobre la utilización de la idea de “vocaciones” para la instrucción de los niños. En todo caso se buscó en primera instancia apelar a la motivación intrínseca, el deseo de aprender, de los propios educandos, y se evitó lo más posible recurrir a premios o a fomentar la competición. Como ejemplo: los niños mayores mostraron mucho interés en conocer acerca del funcionamiento del cuerpo humano, lo cual dio pie a darles los fundamentos de la anatomía y fisiología. Otro caso fue el de servirse de una colección de esqueletos de animales y cráneos de aves con que contaban para animar el estudio de la ciencia. La historia y la geografía, en tanto, eran enseñadas por medio del estudio de la vida de una población en relación con el clima, la tierra, y otras características del medio. Parece que mucho del trabajo en estas materias era principalmente de tipo individual, aunque también había exposiciones generales sobre algún tema histórico que escogieran los alumnos. En el caso de la literatura y el arte, llama la atención que su estilo de trabajo enfatizara la actividad creativa de los niños más que el aspecto apreciativo de obras ya elaboradas. Es decir, se fomentaba la creación y

representación de obras dramáticas a cargo de los chicos, así como otras piezas literarias; incluso llegaron a componer poesía colectiva, o sea, que cada integrante contribuía a la conformación de un poema. La postura de Russell a este respecto es que los alumnos deberían ejercitar su creatividad espontánea sin ser coartados por las directrices de los maestros; de este modo los niños podrían dar expresión a lo que realmente pensaban y sentían. Este modo de proceder con la literatura contrasta con las recomendaciones que realizó en su propuesta teórica que expusimos en el inciso dedicado a la educación intelectual, donde sus sugerencias van más por el lado de aprender por medio de la apreciación y la representación de obras ya establecidas. Park señala que se procedía de un modo similar en lo referente a la música y el canto: se les enseñaba a componer sus propias melodías.

Otro aspecto interesante de la organización de la escuela era el que los pupilos participaban de un cierto tipo de autogobierno a través de un consejo escolar. Este consejo se conformaba de los niños mayores de 5 años y les daba la posibilidad de votar y participar en la elaboración de algunas reglas (como los horarios de descanso y limpieza). El espíritu detrás de este consejo era la idea de que la participación de los alumnos en la formulación de las reglas hace más probable que las comprendan y las sigan. El consejo también servía como un órgano para dirimir los conflictos que se presentaban entre los estudiantes.

Es conveniente hacer notar que además del cuidado y la enseñanza para los alumnos, los Russell en ocasiones llegaban a tener actividades cercanas a las de terapeutas, pues se encargaban de intentar corregir algunas problemáticas que encontraban. Por ejemplo, Russell llegó a reportar a los padres de una niña con estreñimiento las vicisitudes de su cuidado, las contrariedades y los modos en que intentaban remediarlas, echando mano para ello de métodos con influencia de la psicología infantil, incluso, de inspiración freudiana; a decir de Russell, por cierto, con buen éxito (Wood, 1967).

Finalmente, es importante remarcar que a diferencia de otras escuelas de tendencia progresista de la época, como la escuela “Summerhill” dirigida por Alexander S. Neill, que apostaban por una libertad casi irrestricta con el fin de no perturbar emocionalmente a los niños (en una posición algo anti-intelectual), la orientación de Beacon Hill siempre ponderó la importancia de desarrollar el intelecto. Por ejemplo, en una carta de 1928 dirigida a H. G. Wells, donde le habla de su labor educativa, Russell (1975a) le puntualizó esta situación al

llamar su atención sobre el hecho de que casi ningún otro reformador educativo recalca la importancia de la inteligencia. Tal era el caso de Neill (a quien calificó como una persona admirable en muchos sentidos), de quien criticó que su concesión de libertad a los niños era tan amplia que estos fallaban en la obtención del adiestramiento necesario, pasando mucho tiempo en el cine, cuando de otro modo podrían interesarse en cosas de mayor valor.

No obstante, Wood (1967) afirma que en la conducción de su propia escuela los Russell colocaron el mayor énfasis en la libertad y en la evitación de la represión, lo cual condujo a una mayor permisividad en el actuar de los niños. Esa permisividad se llegó a reflejar en la forma de hablar y dirigirse a los maestros, incluso en el uso de la ropa. La posibilidad de prescindir de la ropa en ciertas ocasiones (pero sólo en chicos menores a la pubertad), fue motivo de muchas leyendas sensacionalistas sobre la escuela (Clark, 1985).

Ahora bien, ante este retrato de la escuela es interesante notar como con el paso de los años, Russell llegó a tener una visión pesimista acerca del experimento que resultó. Esta actitud crítica tardía hacia la escuela contrasta con la imagen más bien entusiasta que reflejaba en los reportes que publicaba acerca de su marcha en los años en que la dirigió. Igualmente contrasta con la visión más bien positiva que manifestó Dora en el transcurso de los años, incluso una vez que cerró el colegio en 1943 debido a la guerra mundial (Park, 1964; Hendley, 1986). Por cierto, Wood (1967) menciona que probablemente el “espíritu rector” para el establecimiento de la escuela fuese Dora, pero sobre todo, que en realidad los puntos de vista sobre educación entre Dora y Bertrand no eran idénticos (por ejemplo, Dora creía en una mayor libertad), aún cuando algunos llegaron a confundirlos.

Russell (1975a) en su autobiografía señala que, a su juicio, la escuela fracasó por tres razones principales: Primero, por las dificultades financieras para sostenerla: muchos de los padres no aportaban sus cuotas y su trabajo como escritor no era suficiente. Segundo, el personal docente no siempre se conducía de acuerdo a los principios establecidos, aún cuando en corto afirmaban estar de acuerdo con ellos. Tercero, quizá el más serio, porque se encontraron con una proporción inesperada de niños problema (muchos padres de estos niños difíciles fueron de los más interesados en enviarlos a esta escuela experimental); incluso menciona que muchos de los alumnos llegaban a ser crueles y destructivos por lo que no podían dejárseles en plena libertad. Clark (1985) recalca esta última situación afirmando que

los niños no constituían una sección representativa sobre la cual se pudiera contrastar adecuadamente sus ideas educativas; aunque también menciona la poca capacidad administrativa de Russell. Wood (1967), en tanto, se adhiere a las razones esgrimidas por Russell: falta de personal docente idóneo; refugio natural de niños difíciles (con los que el intento de permitirles un libre desarrollo sólo podría desembocar en un caos); y las dificultades económicas y administrativas prácticas. Russell en retrospectiva, en su autobiografía, señala también que hubo cosas equivocadas en los principios sobre los cuales se llevó la escuela. Por un lado, hubo una pretensión de mayor libertad de la que realmente existió en la escuela (por ejemplo, en materia de salud e higiene), lo cual solía contrariar a los niños una vez que habían oído hablar sobre la libertad del centro; algunos incluso retaban hasta que punto se les podría permitir actuar sin reprimenda. Por otro lado, Russell llegó a la conclusión de que los niños requieren de una mayor directividad por parte de los adultos: los niños pequeños en grupo requieren para su bienestar de cierto orden y rutina; más adelante abundaremos acerca de este punto. Sin embargo, Hendley (1986) advierte que quizá hubo otros descuidos mayores, como es la sobrecarga de trabajo y el desgaste para los maestros, con una remuneración insuficiente, a quienes la orientación de la escuela dejaba con un margen limitado de autoridad para ejercer una relación maestro-alumno funcional. Aunado a que entre los Russell existieron unas relaciones personales atípicas que probablemente no beneficiaron a que se diera una atmósfera laboral adecuada que permitiera la retroalimentación con el profesorado. Todo lo cual abonó a crear esa sensación de fracaso de la escuela que Russell solía expresar.

CAPÍTULO III

FUENTES PSICOPEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE LA TEORÍA

El pensamiento educativo de Bertrand Russell sin duda recibe distintas influencias, las cuales, al articularse, llegan a constituirse en las fuentes que conforman su propuesta o teoría. En el caso de Russell encontramos que él desarrolla muchos de sus juicios a partir del contacto que tuvo con la obra de diferentes autores en varios campos: filosofía, psicología, pedagogía, principalmente. En este capítulo nos ocuparemos de examinar algunas de las influencias, teóricas y de práctica, que Russell conoció y que sirvieron de base para la formación de sus ideas en este campo. Específicamente nos abocaremos a revisar el influjo que ejercieron la psicología y los educadores de su época, dada la afinidad que estos elementos mantienen con la disciplina a la cual pertenece esta tesis. Comenzaremos revisando lo concerniente a la renovación de la pedagogía en su tiempo.

A) Educación progresista

Hacia finales del siglo XIX y durante el primer cuarto del XX en los países más urbanizados e industrializados, primordialmente en Europa y en los Estados Unidos, ocurrió el movimiento de reforma de la educación que buscaba superar las insuficiencias de la escuela tradicional que ya entonces eran evidentes. Delval (1983) señala que es en este periodo que surgen un sin número de movimientos y ensayos pedagógicos de muy variado tipo, los cuáles mostraban muchos rasgos en común, aunque también diferencias; de hecho, una prueba de su necesidad es que tales propuestas surgieron en varios lugares casi simultáneamente y muchas veces sin aparente conexión. A este amplio movimiento se le ha dado en llamar genéricamente de maneras variadas: “Educación nueva” o “Nueva educación”, “Nueva escuela” (incluso “Escuela activa”); en nuestro caso lo referimos como “Educación progresista” (o “educadores

progresistas”) siendo éste el término empleado por Russell para indicarlo. Quizá una manera de caracterizar este movimiento de pedagogos y filósofos progresistas, un elemento unificador ante lo variado de la oferta, sea resaltar ante qué se oponían, qué defectos encontraban en la educación corriente. Guevara Niebla (2002), haciendo un recuento de la situación, sintetiza las principales deficiencias de la escuela tradicional contra la cual estos educadores se revelaron:

“Esta revolución escolar buscó negar una concepción de la escuela que dislocaba lo real, que fragmentaba el tiempo, que procedía por vía autoritaria, que desconocía la riqueza física, estética, caracterial y social del educando, lo mismo que su singularidad. Esta escuela tradicional ignoraba la psicología del desarrollo, no establecía nexos entre motivación y aprendizaje y su eficacia “magistrocéntrica” descansaba en el poder de requerimiento del oficiante. Tal pedagogía operaba sobre una estructura de poder piramidal que se asociaba al formalismo, la memorización, el didactismo, la competencia, el autoritarismo y la disciplina.” (pág. 60).

No obstante la distancia en el tiempo, y ciertos avances, es justo decir que muchas de estas insuficiencias persisten en nuestra época. John Dewey, el más destacado representante de la corriente progresista en Norteamérica, llegó a ilustrarlo con la idea de que la nueva educación era una revolución copernicana en pedagogía: si en la revolución de Copérnico, en astronomía, el centro de gravedad se trasladó de la tierra al sol, en este caso el niño se convirtió en el sol hacia el cual se volvieron las aplicaciones de la educación, él era el centro respecto al cual de organizaba el sistema. En el sistema tradicional el centro estaba en el maestro o, incluso, en el libro de texto (citado en Guevara Niebla, 2002). La educación progresista, en cambio, trataba de cambiar la educación a fondo en todos sus aspectos: la instrucción, la relación maestro-alumno, hasta la inserción de la escuela en el entorno social. Esta nueva educación, en la que se pueden distinguir diferentes corrientes, tuvo en común la idea de que la escuela debía favorecer la actividad del niño, que fuera más activa y menos verbalista en sus métodos de enseñanza. Los diversos movimientos produjeron todo tipo de innovaciones que proporcionaron muy ricas experiencias acumuladas, y dieron a conocer nombres que se volvieron clásicos de la pedagogía: Dewey, Montessori, Decroly, Claparede, Freinet,

Makarenko, y anteriores a ellos, Pestalozzi y Froebel, entre varios otros. Sin embargo, este auge de reforma educativa decayó hacia el final de los años 20's del siglo XX, al parecer por causas económicas y políticas (recesión, fascismo, crisis social, etc.) (Delval, 1983).

Lawrence Cremin destacó 4 elementos principales en la educación progresista los cuales dan cuenta de su espíritu en sus distintas formas: 1) la ampliación del programa y la función de la escuela al incluir la preocupación por la vocación, la salud y calidad de vida de la familia y la comunidad; 2) la aplicación en el aula de principios pedagógicos derivados de las nuevas investigaciones en psicología y en las ciencias sociales; 3) el ajustar cada vez más la enseñanza a distintos tipos y clases de niños que se desarrollan dentro del ámbito de la escuela; y 4) el progresismo significó la esperanza de que la cultura podría hacerse democrática sin hacerse vulgar, la esperanza de que todos podrían compartir los beneficios de las nuevas ciencias y artes (citado en Goldstein y Krasner, 1991). Mostrando estas características y el ambiente educativo general de la época, así como al recordar la exposición de Russell, especialmente en lo referente a los postulados modernos, es claro que su pensamiento ha sido influido por la corriente progresista en educación y que la obra de Russell mismo se inscribe dentro de ésta.

Ahora bien, la relación más específica que Russell mantuvo con algunos de estos autores y educadores es más difusa. Es decir la cantidad de estos autores al ser citados de forma concreta en sus escritos es más bien reducida, si bien transmite la idea de que estuvo al tanto de ellos como movimiento. Por ejemplo, Hendley (1986) refiere que Dora Russell en su autobiografía dijo que ella y Bertrand conocieron acerca de Freud, Adler, Piaget, Pestalozzi, Froebel, Montessori, y Margaret McMillan. Menciona Hendley también que los Russell indicaron en el proyecto original de su escuela que sus métodos de enseñanza estarían sobre las líneas de McMillan, Montessori, con algo de Froebel y de trabajo individual. No obstante, al revisar los textos de Russell (libros, artículos) encontramos que no hay una mención directa de los autores clásicos del movimiento progresista, salvo Margaret McMillan y María Montessori -sobre todo esta última-. De hecho, esto lleva a Park (1964) a expresar que sorprende el que Russell muestre escasa evidencia de la influencia en su obra del trabajo de pedagogos como Pestalozzi, Froebel, Spencer y, sobre todo, Dewey, siendo que todos ellos son figuras destacadas y tocaron asuntos educativos afines a sus propuestas. Sugiere que quizá Russell pensó que sus aportes no estaban muy relacionados con lo que él estaba interesado en hacer, aunque admite que esto

sería muy poco entendible. En el caso de Dewey, la figura más sobresaliente del movimiento, Park resalta el que Russell no le haya prestado más atención dado que muchas de las cuestiones tratadas por Dewey son similares a lo que él abordaba; aunado al hecho de que los trabajos principales de Dewey en la materia ya habían sido publicados para cuando Russell elaboraba sus propuestas y reflexiones. Especula que esto podría deberse a que a Russell le desagradaba la filosofía pragmatista de Dewey, la cual varias veces llegó a criticar, y que por tanto es probable que se encontrara prejuiciado para tomarlo en cuenta. Sin embargo, el mismo Park afirma que Russell leyó la obra educativa de Dewey, una vez que ya había formulado sus propias ideas, y que se encontró en un acuerdo sustancial con él.

Siguiendo con esta relación, Hendley (1986) señala que a él le extraña, le parece poco probable, que Russell hubiera iniciado su empresa educativa sin tener conocimiento de las prácticas y propuestas educativas de Dewey, pues se conocían, al menos filosóficamente, desde 1914. Además refiere que se sabe que Russell leyó los textos de William James sobre psicología y sus ensayos sobre educación desde los inicios del siglo, lo que revela un conocimiento temprano sobre la producción norteamericana en materia educativa y psicológica. En suma, que Hendley cree que Russell pudo haber aprendido más de Dewey sobre educación de lo que estuvo dispuesto a reconocer. Por la otra parte, Hendley menciona que John Dewey leyó e hizo una reseña favorable del primer libro educativo de Russell. Del libro dijo que aunque no lo encontraba notablemente original lo valoraba por desplegar una fuerte fe en la posibilidad de conseguir un mundo mejor por medio de la educación. Lo caracterizó también como que exhibía un “ilustrado sentido común empírico” -lo que podría entenderse como un sentido común bien informado aplicado a las experiencias-, lo cual estaba en el espíritu de los escritos sobre educación del filósofo John Locke. En todo caso, Russell hace un reconocimiento tardío a la labor educativa de Dewey en su revisión histórica de la filosofía occidental. Allí declara su admiración intelectual y personal por el personaje (aún cuando expresa su desacuerdo filosófico, en especial con su epistemología) y destaca la profunda huella dejada en la educación norteamericana y la fuerte influencia que ha ejercido en los sectores sociales progresistas de países tan dispares como China y México (Russell, 1971). Y en efecto, de acuerdo con Guevara Niebla (2001) la influencia de la pedagogía de Dewey en la educación de nuestro país se dejó sentir tanto antes como después de la

Revolución de 1910 (principalmente en los años 20's y 30's). Con personajes como Moisés Sáenz y Rafael Ramírez muchas de las ideas y métodos activos incidieron directamente en las prácticas de algunas escuelas mexicanas; en especial en la escuela rural. Añade que el propio Dewey al visitar México y conocer algunas experiencias, como la “parcela escolar” rural, tuvo comentarios elogiosos para esas realizaciones.

Volviendo a la situación de los reformadores educativos que cita como influencias directas, hay que recordar que al momento de revisar lo concerniente al kindergarten en la educación temprana se mencionó que remite con frecuencia a las obras de Margaret McMillan y María Montessori, sin duda sus autoras predilectas. En el caso de McMillan, Park (1964) especula que ella pudo haber tenido aún mayor influencia sobre Russell que Montessori. Es muy probable que su impacto en Russell se deba a que su trabajo representa las posibilidades de la intervención educativa para subsanar las carencias físicas y mentales de los ambientes de origen de los niños (hay que recordar que el trabajo de McMillan se realizó principalmente con niños de barrios marginados). Y sus métodos eran igualmente activos, de construcción y exploración del entorno. Por su parte, Montessori tal vez sea la educadora más referida por Russell, sobre todo en lo referente a sus métodos de enseñanza en la educación inicial: activos, con escasas restricciones, e invocando la iniciativa del niño. Los métodos Montessori tal vez sean los más famosos en cuanto a técnicas no directivas y que promueven el papel activo del alumno. Entre sus principios destaca el postulado de construir ambientes de aprendizaje adecuados para que el niño pueda operar para conseguir una serie de fines interesantes, encauzando así en orden y perfeccionamiento su actividad, que podría ser irrefrenable. La acción del profesor aquí es más bien de “guía”, un papel más pasivo que activo, donde la actitud debe ser la de un observador con curiosidad científica y respeto por el fenómeno a vigilar. En pocas palabras, es crear lugares donde a partir del manejo de diferentes tiempos, espacios y materiales, se facilite la oportunidad a los niños de que sean realmente los protagonistas de su educación (García, 1999). Ante estos rasgos es comprensible la simpatía y afinidad que Russell siente por estas propuestas, paradigmáticas del movimiento progresista en educación. Y las retoma casi integralmente en su oferta para la educación inicial de los educandos. Indicando que las principales reservas que mantiene respecto al sistema Montessori es que este pueda ser totalmente aplicable a los estudiantes mayores, pues por su

permissividad difícilmente podrían desarrollar en la mayoría de los alumnos capacidades intelectuales más poderosas: la disciplina mental, por ejemplo, como capacidad de concentración y perseverancia ante un trabajo arduo y no siempre agradable (Russell, 1975d). Una crítica, por cierto, que podría ser extensible a otras propuestas progresistas.

B) Psicología moderna

Otra fuente importante para la conformación del pensamiento de Russell es la influencia que recibió de parte de las modernas teorías psicológicas que estaban en boga en el tiempo en que realizó sus reflexiones en el campo educativo. Se hace alusión a la denominación de “psicología moderna” para resaltar el hecho de que en la época que Russell construía sus teorías educativas (en las primeras décadas del siglo XX), en aquellos años también ocurría una renovación de la psicología, haciéndose más científica y con mayor poder de aplicación. A decir de Russell (1974a), la psicología había dejado de ser una rama de la filosofía, comenzando su vida independiente al hacerse más empírica y menos especulativa. La experimentación y la medición (sobre todo de los tiempos de reacción, al estilo de los experimentos de Wundt) se consideraron los inicios de esta nueva era; sin embargo sus resultados, si bien podrían ser interesantes, en realidad no solían tener algún tipo de consecuencia práctica. Esta situación cambió más tarde con la aparición de otras corrientes - como el conductismo o el psicoanálisis- que tenían una capacidad de incidir en el campo aplicado más poderosa. Según Russell, en gran parte el cambio y el progreso de la psicología se realizó en la medida que se abandonó la consideración del hombre como un ser eminentemente racional, el cual se conducía mediante la lógica (intelectualismo). Al explorar los componentes irracionales del comportamiento, a través del estudio de animales, dementes o, en educación, deficientes mentales, el cambio se operó para obtener resultados realmente significativos; los cuales a su vez incidirían en el terreno de la aplicación (clínica, educación, etc.) (Russell, 1974a). Dada la importancia e influencia que para Russell representó el estudio de la psicología, principalmente del conductismo y el psicoanálisis, nos detendremos a considerar el modo en que él interpretó estas corrientes y lo que le pareció valioso para los asuntos educativos.

1) Conductismo

Podemos comenzar este punto asentando que dada la época en la cual Russell entró en contacto con la psicología conductista la versión de ésta que él conoció es aquella desarrollada particularmente por Iván Pavlov y John Watson. Los estudios de los reflejos condicionados, de Pavlov con perros y de Watson con niños, llamaron fuertemente la atención de Russell sobre la posibilidad de un estudio científico, sistemático, de la conducta y reacciones de los organismos, en especial de los humanos. Consideró que su propuesta era una forma de acercarse a los seres humanos considerándolos como parte de la naturaleza y que por tanto respondían según explicaciones naturales. A decir de Park (1964), Russell afirmó haber sido influenciado más por Pavlov que por Watson, aunque reconoce a este último como quien difundió el conductismo (fue Watson quien le dio forma en tanto que teoría). De Pavlov, extrae sus métodos o técnicas que permiten condicionar los reflejos innatos para que puedan responder a una variedad de estímulos inicialmente no asociados a las reacciones, lo cual establece un proceso de aprendizaje. De hecho menciona que la psicología conductista tiene su base experimental principalmente en este trabajo de Pavlov (Russell, 1974a). De Watson, en tanto, obtiene un cúmulo de información relativa al estudio de los bebés y sus reacciones aprendidas y no aprendidas, así como una discusión tocante a las posibilidades de la maleabilidad humana por medio de la crianza.

Como es sabido para el conductismo el interés recae en la conducta manifiesta u observable y a las condiciones externas, ambientales, de estimulación, y no se hace referencia a los estados o aspectos internos del sujeto, siendo la piedra de toque para el establecimiento de aprendizaje el asociacionismo. Russell reconoció al conductismo en tanto estudio científico de la psicología humana, simpatizó con sus acciones de experimentación, y valoró sus técnicas derivadas que ampliaban el poder de aplicación, sobre todo en educación; sin embargo, como se mencionó con anterioridad, nunca lo aceptó plenamente como teoría, a su filosofía de fondo. En un escrito tardío, Russell (1975c) caracteriza al conductismo como una escuela psicológica rama del positivismo, donde su interés por las conductas abiertas y observables, que pueden ser sometidas a prueba, es equiparable al modo como realiza sus experimentos un científico físico. Que incluso una cierta extensión de tal tipo de concepción es aquella que

busca explicaciones “psicoquímicas” y fisiológicas a los fenómenos psicológicos. Es así que esta clase de teoría tiende en cierto sentido al materialismo y al positivismo. Más específicamente, aludiendo al tipo de experimentos con reflejos condicionados, a su parecer lo que esos estudios suponen demostrar es que la situación concreta y observable de las respuestas conductuales revela ciertos hechos encadenados, con conexiones que pueden ser alteradas, hasta cierto punto, mediante hábitos impuestos. De esta manera, a juicio de Russell, la explicación aducida utiliza la psicología asociacionista de un modo bastante tradicional, a la manera del filósofo empirista clásico David Hume. Además que la explicación, al parecer, deja implicado que no hay necesidad de postular entidades ocultas (como el pensamiento), pues todo lo que pueda decirse está cubierto o abarcado por los acontecimientos observables y enlazados. Tal vez esta forma de abordar los fenómenos a la manera del empirismo más básico es lo que le llevó a palpar sus limitaciones teóricas; y quizá también para la práctica.

Lo que Russell toma del conductismo para la educación es su poder para explicar y establecer hábitos, principalmente los que se forman desde temprana edad. Especialmente lo que le parece relevante es que se puede dar cuenta del modo en que determinadas reacciones emocionales -como las primarias advertidas por Watson en los niños: el miedo, la furia y el amor- eventualmente pueden asociarse a distintos estímulos para establecer hábitos, sean estos adecuados o indeseables. Pueden establecerse emociones dirigidas a determinados “objetos”: amor, temor, etc. en distintas cantidades, hacia ciertos seres, objetos o situaciones. Y dada la importancia de la vida emocional y el hecho de que pueden formarse estos hábitos desde los inicios del nacimiento, entonces es importante considerar que haya una educación prácticamente desde los primeros días a fin de que los aprendizajes sean los convenientes (por ejemplo, eliminar los miedos irracionales) (Park, 1964; Russell, 1985b). Hay entonces una consideración de la importancia de la crianza y sus efectos y no solo una sujeción a lo que se nos da por herencia biológica, en particular la acción de los reflejos e instintos. Como se advierte, la atención de Russell por las propuestas conductistas se concentra en las implicaciones que tienen para la educación temprana, la formación del carácter, y no tanto por las aplicaciones que pudiera tener para la escolarización y la adquisición de conocimientos. Si acaso suele referir que en la formación de hábitos llega a haber una asociación entre reprimendas y castigos con el estudio de ciertas materias -como las matemáticas- lo que induce

a que se establezca una aversión por los temas; o bien, refiriendo los experimentos de discriminación de figuras geométricas por parte de los sujetos de Pavlov y las consecuencias emocionalmente negativas ante su incapacidad por la tarea, como ejemplo del desgaste emocional indeseable ante el hecho de enfrentar a los niños tempranamente con problemas que exceden su capacidad de comprensión (Russell, 1932, 1963). Incluso en estas situaciones la preocupación recae en los aspectos emotivos y no en la posibilidad de dar conocimiento.

Es frecuente encontrar que Russell refiere al conductismo en compañía del psicoanálisis, como mención de que eran las teorías y técnicas en psicología más destacadas o influyentes de su época; teorías y métodos que veía como opuestos, aunque en ocasiones hallaba similitudes (como se verá más adelante). Sin embargo, llegó a estimar que como técnica para adquirir poder, el conductismo era superior al psicoanálisis, pues comprendía el tipo de métodos que siempre han sido adoptados por aquellos que adiestran animales o instruyen a los soldados. Utiliza la fuerza de la costumbre en la formación de hábitos, un poder que siempre ha sido reconocido, y que como demostraron algunos experimentos de Pavlov, puede tanto producir neurosis o histeria, que aliviarlas (Russell, 1974a).

Finalmente, Park (1964) enumera una serie de desacuerdos que, a su juicio, Russell muestra con el conductismo, sobre todo con algunas de las formas que adoptaba en sus planteamientos más extremos. Primero, que para Russell, Watson exageraba acerca de los poderes de la educación, pues parecía sugerir que por medio de las técnicas de crianza, particularmente el condicionamiento, era posible hacer de cualquier niño casi cualquier cosa, incluso un Mozart o un Newton. Para Russell tal postura era errónea pues negaba las diferencias individuales debidas a la dotación genética que cada individuo tiene incluso en un mismo ambiente. Por cierto, el mismo Park advierte de que en realidad Watson no declaró que él fuera capaz de hacer de cualquier niño un Mozart, lo cual introduciría una objeción a su crítica. Otro desacuerdo declarado por Russell con Watson es la recomendación que éste hizo referente a que un niño que mostrara un afecto especial por un padre o madre debería ser separado de este a fin de no dañar su crecimiento; Russell encontraba esta idea dudosa pues en verdad el muy natural cariño padres-hijo no representa un asunto grave a menos que muestre aspectos patológicos. Pero quizá, a decir de Park, la principal reserva que Russell revelaba era su temor por que el conductismo pudiera ser usado por poderes como el del Estado para

impulsar sus fines. Esta objeción no sería propiamente sobre los fundamentos conductistas sino sobre la manera en que podría ser usado, aunque probablemente esto se deba a la imagen que a veces transmite de los seres humanos como máquinas que pueden ser programadas. Sin embargo, tal vez sea justo decir que la mayor reserva o crítica expresada por Russell con el poder de aplicación del conductismo en la educación es su limitada capacidad para incidir profundamente en la psique de los educandos. Como se recordara cuando revisamos la cuestión de cómo inculcar comportamientos adecuados (como la disciplina) en la educación del carácter, la inclinación conductista por ocuparse sólo por la conducta manifiesta puede conducir a que se dejen de lado los aspectos emocionales más profundos involucrados en el aprendizaje. De hecho, Russell (1974a) denota esta postura al expresar que para fines prácticos de las técnicas educativas, un educador se comportará como un psicoanalista cuando tenga que ocuparse de asuntos relacionados con “instintos poderosos”, pero será un conductista en asuntos que el niño considere sin importancia emocional; como ejemplo, indica que el cariño hacia los padres deberá ser considerado a la manera psicoanalítica, pero hábitos como el lavado de dientes podrían ser tratado según el estilo conductista.

2) Psicoanálisis

De inicio, es importante mencionar que la versión del psicoanálisis que Russell retoma como fuente de inspiración para actuar y discutir en educación es la versión más clásica de éste, particularmente la expuesta por Sigmund Freud a inicios del siglo XX. Al parecer hablaríamos de las primeras elaboraciones de Freud hechas en la materia. Este aspecto es sugerido cuando, por ejemplo, Park (1964) advierte que en ninguno de los libros sobre educación de Russell, aun cuando refiere a las teorías psicoanalíticas, hace una cita específica de una obra en particular de Freud; indica, además, que Russell emplea más bien conceptos freudianos más tempranos tales como la noción de lo consciente y lo inconsciente, y no usa una terminología posterior como podría ser la de los componentes de la personalidad (id, ego y superego). Esta idea de que Russell se enfoca principalmente en los primeros trabajos de Freud puede ser reforzada al notar que en un trabajo tardío al comentar las teorías de Freud, y aludir a títulos específicos, cita a los clásicos *La interpretación de los sueños* y *Psicopatología de la vida cotidiana* que son de 1900 y 1904 respectivamente (Russell, 1975c).

Como se mencionaba arriba, Russell considera al psicoanálisis como una concepción opuesta al conductismo pues tiene el interés de abarcar sin restricciones a las entidades ocultas del comportamiento, de la mente. Por ello esta psicología da una importancia primordial a la noción de la mente subconsciente, que por su naturaleza no es observable directamente, pero que tiene un papel determinante en la dirección de la conducta. El psicoanálisis, por tanto, ofrece una teoría de la mente subconsciente y de sus modos de operar. Para Russell (1974a), el psicoanálisis como teoría psicológica procura descubrir los deseos (normalmente inconscientes, ocultos) que surgen del individuo y que inspiran diversas creencias y actitudes, no sólo en los sueños o las “ilusiones alocadas”, sino también en los momentos irracionales de la vida cotidiana. Por ejemplo, es en los sueños, los olvidos y otras situaciones de la vida diaria donde se manifiestan los deseos reprimidos. En el caso de los sueños, estos se elaboran y juegan con una variedad de elementos sobre la base de la experiencia inmediata y de esos deseos reprimidos, no solo del día sino a veces incluso de aquellos que se remontan a la infancia. Para comprender la naturaleza no accesible de los sueños es necesario que el psicoanalista interprete ciertos símbolos que intervienen en el proceso de la represión, desentrañando su verdadero sentido (Russell, 1975c). Russell menciona también que Freud parte de un punto de vista en gran medida biológico; tal vez porque advirtió que los impulsos o deseos están arraigados en los instintos naturales. En suma, el psicoanálisis avanza en el estudio de los deseos y anhelos presentes en los individuos, así como en los mecanismos que los reprimen por diversas razones en el curso de la vida (sobre todo por la crianza temprana) y los fuerzan a conseguir otras salidas o expresiones, muchas veces inconvenientes.

Como señalamos anteriormente, Russell consideró que el psicoanálisis era diferente y aún opuesto al conductismo, incluso a primera vista, casi incompatibles. Sin embargo, también expresó que a su juicio había verdad en ambas teorías y que era importante que se llegara a una síntesis de las dos. De hecho, Russell encuentra algunos paralelismos en su modo de explicar la conducta, que quizá no haya tantas diferencias como pareciera a simple vista. Más específicamente, que problemas examinados por el psicoanálisis pueden, en un momento dado, ser considerados desde una óptica conductista. De tal modo que Russell (1974a) halla que Freud parte de deseos fundamentales (por ejemplo, el impulso sexual) a los cuales concibe buscando alguna salida en una u otra dirección; mientras que el conductismo parte de un

sistema de reflejos y de su proceso de condicionamiento. Así, los reflejos pueden equipararse a los deseos fundamentales de Freud, y el proceso de condicionarlos a la búsqueda de las diversas salidas. Y los conflictos emocionales que aparecen en el psicoanálisis, en el conductismo aparecen como conflictos entre hábitos, o entre hábitos y reflejos. Con todo, Russell advertía la diferencia que ocurre en sus maneras de incidir en la vida mental de las personas: el psicoanálisis por “medios mentales” y el conductismo por vía de los reflejos condicionados. Pero como se ha señalado, consideró que había verdades en ambas aproximaciones por lo cual era importante tomar en cuenta, incluso sintetizar, ambas en una teoría adecuada sobre la educación (Park, 1964).

Además de indagación teórica, el psicoanálisis constituye una técnica terapéutica para aliviar conflictos psíquicos y emocionales. Según Russell, en este caso el fin de la terapia, a grueso modo, es solucionar la problemática, sobre todo emocional, suscitada por los conflictos resultantes entre los deseos y creencias personales con los aspectos de la realidad, primordialmente, social. Russell estimó que la técnica del psicoanálisis, tal como se practicaba en las primeras décadas del siglo, ejercida con adultos, era lenta, engorrosa y costosa, por lo que creyó que sus aplicaciones más importantes y prometedoras se hallaban en la educación (Russell, 1974a). Para decirlo de cierto modo, en la prevención de los conflictos emocionales causados por una mala educación: básicamente por una educación autoritaria, represora y distorsionadora de la realidad. Así, lo que Russell extraía de valioso del psicoanálisis es el reconocimiento e hincapié que éste hace acerca de la vida emocional; y específicamente para lo educativo, llamar la atención sobre los problemas o desgaste emocional resultantes de prácticas educativas, básicamente tempranas, incorrectas. Por tanto, la labor de un buen educador sería darle la vuelta a este tipo de educación represiva y ofrecer mejores alternativas para dirigir a los educandos (como lo vimos al revisar la cuestión de la disciplina en la educación del carácter) propiciando un ajuste emocional mejor y más profundo en la niñez y para su vida adulta.

En efecto, este interés para dirigirse a las emociones en la formación de los individuos generalmente es lo que ha llevado a pedagogos interesados en la aplicación de las ideas del psicoanálisis a la educación a propiciar o propugnar prácticas y métodos más permisivos y libertarios. De tal modo que Palacios (citado en Hernández, 1998), ha inscrito a las reflexiones

y derivaciones -más bien pocas- del psicoanálisis a la educación dentro de la corriente “antiautoritaria”. De hecho, el mismo Freud señaló que la educación era un tema que casi no había tocado, y Palacios abunda indicando que a su juicio lo abordó de un modo poco claro y esporádicamente, siendo que su postura se movía entre una crítica a la tendencia represiva de la educación (proponiendo un ambiente de cierta libertad) y un reconocimiento a la función de ayuda que se le puede prestar al niño para que adapte su ego al superego. En suma, que la posición de Freud era que la educación hallara un punto de equilibrio entre las funciones de ajuste y de permisividad. Park (1964), por su parte, recuerda que el propio Freud no solía mostrarse muy optimista respecto a las posibilidades de la educación, pues en sus consideraciones respecto a la naturaleza humana creía que las fuerzas irracionales solían imponerse a las tendencias racionales por lo que éstas en lo general tenían pocas oportunidades de éxito. En todo caso, Hernández (1998) asienta que ha habido diversas propuestas educativas que toman como base la teoría psicoanalítica, pues ésta aporta ideas acerca del desarrollo psicosexual infantil, sobre el papel de los procesos inconscientes en la vida cotidiana (incluida la escolar), así como un estudio del origen y desarrollo de las “relaciones objetales”. Agrega, finalmente, que algunas de las principales contribuciones de esta teoría a la educación son: que prestó atención a la educación de la primera infancia, que dio importancia a la dinámica de la relación entre el educador y el educando, su crítica antiautoritaria, y el acento puesto en el rol de la educación en la mancuerna represión-permisividad. Siendo éstos temas en los que Russell, por cierto, se mostró interesado.

No obstante la simpatía hacia el psicoanálisis y la influencia que manifestaba recibir, Russell también mostraba algunas importantes diferencias respecto a sus postulados o consecuencias. Park (1964), por ejemplo, ha identificado al menos dos aspectos en los cuales Russell muestra algunos desacuerdos. Una primera reserva, no achacable propiamente a Freud, es que la tendencia de muchos de sus seguidores por evitar los malos efectos emocionales (como las neurosis) de la directividad propiciaba que no se diera una adecuada importancia a la posibilidad de sí producir buenos efectos. Esta situación tuvo como consecuencia, a juicio de Russell, que varios de esos seguidores (de la época en que Russell elaboraba su propia propuesta) adoptaran una especie de doctrina según la cual la naturaleza de los niños debía dejarse a su propio desarrollo espontáneo, casi sin interferencias. Este tipo de doctrinas, que

podrían ser atribuidas a ciertos freudianos así como a la influencia de la filosofía naturalista de la educación de Rousseau, llevaba a poner un exagerado énfasis en la naturaleza del niño y la libertad en la educación. Esta apreciación, en efecto, puede ser reforzada si se recuerda el caso de A. S. Neill y su escuela “Summerhill”, la cual se mencionó anteriormente, pues en ella se llevó a cabo una pedagogía antiautoritaria que tuvo como eje la no represión en cualquiera de sus formas. Y entre los presupuestos teóricos que se mencionan como sus fuentes de partida se mencionan los postulados psicoanalíticos, aunque también los marxistas (Saavedra, 2001). Tal postura, como lo expresó Russell, puede conducir a una educación que deje de lado desarrollar otras importantes capacidades, como la disciplina y lo intelectual.

La segunda desavenencia identificada por Park tiene que ver directamente con planteamientos de Freud, en este caso con la tendencia excesiva, en la opinión de Russell, de encontrar simbolismo sexual en la conducta de los niños, particularmente en sus juegos. En este caso el parecer de Russell es que más que lo sexual el impulso rector de las acciones del niño es su deseo de volverse adulto, de adquirir poder (una “voluntad de poder”); lo cual es una noción que se asemeja más bien a los planteamientos de Alfred Adler, el ex discípulo de Freud. Además, creía que situaciones como las planteadas por la idea del complejo de Edipo se desarrollaban en muy raros casos, más que ser la norma. Con todo, Russell estimaba que el psicoanálisis había realizado una importante aportación al señalar que “desordenes nerviosos” presentes en la vida posterior son derivados de un mal manejo de los asuntos relacionados con el sexo en la infancia. En cierta medida, algunas de las reservas que Russell mantenía respecto a las afirmaciones psicoanalíticas provenían de su apreciación declarada de que gran parte de las ideas de Freud sobre la infancia provenían de su experiencia con adultos neuróticos (de sus recuerdos) más bien que de una observación cuidadosa y directa de los niños (Hendley, 1986).

En la misma línea de los desacuerdos de Russell con el psicoanálisis hay que recordar que en el inciso relativo a la formación del carácter apuntamos que él desestimaba la, a su parecer, exagerada idea de que el carácter se determina en la infancia de una manera casi inexorable. De igual modo allí se indicó que Russell mostraba reservas con ciertas aseveraciones de los psicoanalistas referentes a la interpretación de la psique, especialmente con la cantidad de simbolismos hallados en la conducta y los sueños; desde su punto de vista mucho de ello sólo eran especulaciones, incluso un tanto fantasiosas. Aunque Russell (1975c) señala que el

mismo Freud llegó a mostrarse más cauto en la utilización de su catálogo confeccionado de símbolos de lo que posteriormente fueron sus seguidores. Wood (1967) ha expuesto la postura encontrada de Russell respecto a las teorizaciones psicoanalíticas: Recuerda que, por un lado, al hacer un relato del modo de conducirse de su escuela, Russell describía la situación en que los alumnos al dejárseles en una posición sin restricciones en su lenguaje -buscando que expresaran libremente su sentir-, podían a veces expresar su pensar sexual (por ejemplo, hallando similitud entre la forma de un árbol con un símbolo fálico), más o menos en la línea de lo dicho por los textos freudianos; lo cual corroboraría algunos de sus planteamientos. Pero, por otro lado, señala que Russell también solía confrontar a los freudianos demasiado entusiastas que llegaban a hacer descripciones muy detalladas de lo que ocurría en el inconsciente; a éstos solía decirles que todo ello se basaba en hipótesis, que no podían demostrarlo. Esta última situación tal vez quede mejor explicada si aclaramos que si bien Russell llegaba a expresar su desacuerdo con ciertas afirmaciones psicoanalíticas, sobre todo aquellas que creía sólo interpretaciones especulativas, en general tenía una buena estima del psicoanálisis en tanto que indagación racional sobre la psicología humana. De hecho, Russell (1975c) afirma que la teoría freudiana tiene el mérito, pese a ciertos detalles, de realizar un intento serio para dar una explicación científica general sobre los sueños. Incluso puntualiza respecto a la teoría de la mente inconsciente, que por su misma naturaleza no es directamente observable, que más allá de su solidez se trata de todos modos de: “una hipótesis científica perfectamente adecuada. Los que la rechazan automáticamente partiendo de una tendencia positivista no comprenden la función de la hipótesis en el método científico.” (pág. 294).

Finalmente, hasta este punto hemos abordado como es que Russell toma al psicoanálisis básicamente como una fuente para orientarse -al igual que con el conductismo- dentro de la educación del carácter, temprana, por su fuerte contenido de sugerencias respecto a la formación afectiva, emocional. Sin embargo, hay un momento en el cual también obtiene algunas claves del psicoanálisis que tienen una mayor pertinencia para el aspecto intelectual de la formación; esto es, extrae implicaciones pedagógicas de la técnica terapéutica. Mejor dicho, encuentra en el diálogo del proceso de terapia una relevancia cognitiva. Russell (1975c) expresa que hay una “concepción terapéutica del conocimiento”, la cual propiamente no es nueva en la historia intelectual y que podría remontarse a la antigüedad clásica con la figura de

Sócrates. Para exponerla destaca cómo la recuperación de recuerdos y el análisis o descubrimiento de los procesos intervinientes en la represión (los cuales ocasionan desórdenes neuróticos), dentro de la terapéutica psicoanalítica, encuentran un paralelismo con la situación clásica de Sócrates guiando a un joven esclavo -en el dialogo de Platón, *Menón*- para recordar o despertar su conocimiento en la solución de un problema de geometría. Por tanto, los diálogos terapeuta-paciente como guía para alcanzar conocimiento, a su juicio, describen una relación acertada de lo que es la relación maestro-discípulo donde se da una interacción que busca el saber, equiparable a una situación de tutoría, como la que vimos cuando se habló de las escuelas superiores en la educación intelectual. Russell lo explica de la siguiente forma a propósito de la práctica socrática:

“Sobre el aspecto educativo del proceso recordatorio, hemos de notar que la práctica de la terapia psicoanalítica se basa precisamente en esta noción del nuevo despertar de recuerdos del pasado. A despecho de sus elementos más misteriosos, el psicoanálisis domina más firmemente la conexión entre educación y terapia que la psicología asociacionista basada en Hume. En un sentido amplio, educación, para Sócrates, es terapia del alma. Es un proceso que conduce al conocimiento y, por consiguiente, al Bien. La ignorancia puede así ser considerada como un obstáculo a la libertad, alcanzándose un modo de vivir libre mediante el conocimiento y la sabiduría.” (pág. 69).

Y como el análisis involucra la identificación de los deseos e impulsos como requisito necesario, si bien tal vez no suficiente, para efectuar la curación, éste implica entonces un acto de conocimiento que, como hace Russell, debe ser valorado. Añade que hay un punto de vista similar en la filosofía de Hegel, donde se explica a la libertad en el sentido de que se comprende el funcionamiento de las necesidades. Por cierto, como puede advertirse, la anterior cita tiene también una alusión a la psicología conductual. En suma, Russell tomó el psicoanálisis principalmente para aspectos de la crianza temprana, pero en un momento dado también llegó a encontrar en sus técnicas connotaciones para la instrucción.

3) Otras Influencias Psicológicas

Además del conductismo y el psicoanálisis como corrientes dominantes, Russell tuvo conocimiento de las aportaciones de otras tendencias de la psicología que en aquella época despuntaban en su desarrollo y sumaban ideas a la reflexión educativa. Aunque es justo señalar que su aprovechamiento es más marginal, es decir, su presencia en los escritos de Russell no es tan prominente como la atención dirigida hacia las citadas corrientes. Es así que en sus textos sobre educación encontramos que desfilan algunas obras y autores (como Mitchel, Rivers, Cameron o Hollingworth) que ciertamente no son muy conocidos pero que suelen ser citados para reafirmar alguna idea o encontrar apoyo para algún tema específico (manejo de la ansiedad, estudios de niños dotados, etc.). Dada la naturaleza de esas referencias hallamos que Russell buscó información calificada de investigadores o especialistas (en psicología y/o medicina, principalmente) para sus opiniones educativas. No obstante estas citas esporádicas, también podemos identificar algunas líneas de estudio retomadas por Russell y a las que podemos agrupar para exponer la influencia dejada en él.

Por un lado, podemos apuntar que Russell mostró estar al tanto de algunos de los trabajos importantes realizados en su época sobre el estudio de la psicología infantil y del desarrollo. Hay que recordar que las primeras décadas del siglo XX fueron un periodo fructífero en lo que se refiere al estudio de la niñez y su evolución; un interés muchas veces ligado a la transformación de la escuela dado que esta buscaba partir de los niños y su dinámica. Ya hemos apuntado que este es el periodo de los ensayos en la educación activa y progresista, y Delval (1983) recuerda que también es la época de los trabajos de Stern, Bühler, Claparede, Wallon, Werner, Piaget, Vigotsky, etc., así como de ciertas aplicaciones del psicoanálisis a la educación. De tal modo que encontramos que Russell, por ejemplo, retoma la obra de William Stern sobre la primera infancia para principalmente discutir acerca de la naturaleza de algunos miedos (a la oscuridad, a lo desconocido, etc.) según lo cual podrían clasificarse entre instintivos o no, y por tanto elucidar el papel que juegan el entorno y la sugestión en su aparición. Toma también el trabajo realizado por la educadora e investigadora Susan Isaacs en la “Malting House School” para indicar que existía apoyo empírico a la idea del desarrollo del habla libre en los niños de acuerdo con algunos lineamientos postulados por psicoanalistas (Hendley, 1986). Wood (2005) señala que Susan Isaacs fue una autora que mediante las

observaciones hechas en su escuela (entre las décadas de los 20's y 30's), de algún modo desafió planteamientos hechos por Piaget al sostener, por su cuenta, que niños en edad preescolar daban muestras de un pensamiento racional no contemplado por las ideas de éste. Agrega que sus observaciones e interpretaciones anticiparon muchos de los argumentos contemporáneos sobre el desarrollo de los niños. Por cierto, Hendley menciona que Susan Isaacs, pese a las referencias de Russell, llegó a expresar que su escuela no era una aplicación de la teoría psicoanalítica a la educación sino que representaba más una aplicación de la filosofía educativa de John Dewey. Otra muestra de estar enterado en este campo la da Russell (1932,1963) cuando cita el trabajo de Jean Piaget, específicamente su libro sobre *El juicio y razonamiento en el niño* (al cual calificó como valioso), para apoyar la idea de que la capacidad de razonamiento abstracto es, de las que se prueban en la escuela, la última en desarrollarse; por lo que, como consecuencia educativa, dedujo que los alumnos no deberían ser expuestos a problemas que se hallasen definitivamente fuera de su alcance, no acordes a su desarrollo intelectual (por ejemplo, algunas matemáticas), pues además de la fatiga emocional que puede implicar, es posible que solo se obtuvieran respuestas estereotipadas que no denotaran una real comprensión de los temas. Por lo que -en una situación como la que él ilustra- recomendaba que los maestros tuvieran conocimientos en psicología del niño.

Por otra parte, además de estar pendiente de la información proveniente de la psicología propiamente dicha, Russell (1974a, 1987) tomó en cuenta los avances científicos del momento referentes al creciente control que se estaba dando en el comportamiento y las emociones por medios biológicos. Es decir, que a través de la fisiología humana se estaba incidiendo en el ánimo y la mente de los individuos para obtener conductas deseadas o eliminar las indeseadas; por ejemplo, las drogas y medicamentos, o la alimentación (a través de la ingesta de yodo se prevenía el retraso mental), etc. Russell preveía que podría llegarse a la administración de secreciones glandulares para moldear el carácter, pero que incluso podría pensarse que la maleabilidad podría trasladarse a un nivel embrionario, o sea, que mediante tratamientos químicos o térmicos se podría conducir a los futuros individuos en ciertas direcciones deseadas, con lo que la capacidad de formación de las nuevas generaciones ya no se limitaría al nacimiento. Esta situación puede enlazarse con las posibilidades de la eugenesia –las pretensiones de utilizar los conocimientos sobre la herencia con la finalidad de mejorar o

perfeccionar al ser humano-, que a continuación veremos, pero que, a decir de Russell, implican problemas que no se limitan a lo técnico pues al plantear dirigir de antemano en ciertos sentidos a los individuos, y a las sociedades, se involucran asuntos relativos a los fines o valores; una reflexión tocante a la ética.

Mencionar las posibilidades de la eugenesia nos lleva a la discusión, de tanto en tanto recurrente, de establecer la influencia que tienen en el comportamiento tanto la herencia como el ambiente; o, dicho de otro modo, la influencia de la genética y la educación. Un área de estudio y discusión que muchas veces se ha centrado en el origen del intelecto. Russell da muestras de que estuvo al tanto de esta discusión, y dada su relevancia en la cuestión educativa, procuró hacer sus propias puntualizaciones (Russell, 1932, 1963). Ya que es un tema donde hace acopio de un cúmulo de información psicológica, además de ser de interés para la educación intelectual, es pertinente exponerlo con un poco de amplitud.

En principio, Russell (1963) hizo la siguiente aseveración: “La característica de una planta o animal adultos, resulta de la interacción del ambiente y del organismo a partir del momento de la fecundación” (pág. 35); agregando que esto era lo más objetivo e imparcial que podría enunciarse a la luz de los conocimientos al respecto, pues cualquier otra declaración más cargada hacia alguno de los factores sería controversial. Para Russell, los enfoques de los especialistas marcaban una diferencia en cuanto al peso que daban a cada factor: así, los genetistas se inclinaban por la herencia, en tanto que los psicólogos lo hacían por el ambiente. Sin embargo, una mayor brecha se abría cuando entraban consideraciones más de índole ideológica y política: los conservadores e imperialistas (dominantemente blancos y poco ilustrados) se inclinaban por la eugenesia, mientras que los radicales lo hacían por la educación ya que es potencialmente democrática e ignora el color. Incluso esta diferencia hacía que psicólogos, como Lewis Terman, conservador, subrayaran la herencia, en tanto que genetistas progresistas no se inclinaban por la eugenesia. Aunque ambos bandos reconocían mutuamente situaciones obvias: que las características físicas son parte de la herencia, o bien que las enfermedades o sustancias que afectan al cerebro en la infancia pueden truncar a un niño prometedor. Ahora bien, para Russell gran parte de la dificultad científica para determinar el peso de los factores residía en el hecho de que los padres como transmisores de los elementos hereditarios constituyen, por lo general, una parte muy importante del ambiente en el que se

forman los niños. Por ejemplo, en el estudio de gemelos idénticos para demostrar la fuerza de lo congénito, éstos en realidad suelen estar rodeados de un ambiente muy semejante. Russell, por su parte, declaró que en lo personal no creía que, en el hipotético caso de que 2 mellizos idénticos, hijos de alguna reina, fueran separados, viviendo uno en el palacio y otro en un barrio pobre, éstos a la edad de 20 años presentarían una mentalidad muy parecida. Con lo cual demostraba una inclinación a favorecer el medio para la formación. Sin embargo, consideró también que había en algunos especialistas (como Watson) una tendencia a exagerar el papel del ambiente, una especie de omnipotencia de la educación, siendo esta opinión igualmente objetable.

Para cuestionar tal tendencia, Russell echó mano de algunas situaciones de diferencia individual. Así, estaba el caso del idiotismo (deficiencia mental), que estaba condicionado por un defecto congénito del cráneo, y el caso de los débiles mentales que era también evidente. Mientras, en el otro extremo, estaba el caso de niños dotados (por ejemplo, para el cálculo), los cuales, según estudios, hacían razonable pensar que su habilidad se debía a una causa innata. Russell concluyó que si se admitía que tanto el idiota como el niño dotado eran congénitamente diferentes del promedio, entonces parecía muy probable que hubieran otras variaciones congénitas no tan extremas. Aparte de esto, estaba el caso de las impresiones (aunque quizá menos científicas) de los educadores prácticos, los cuales en sus experiencias declaraban advertir la existencia de diferencias de capacidad natural entre sus alumnos. En suma, que si bien es difícil, o hasta imposible, determinar hasta dónde llega el ambiente y hasta dónde la herencia, Russell pensó que es casi seguro que cierto aspecto de la diferencia de inteligencia es congénito. En cuanto a lo teórico, Russell advertía que en autores como Watson había una cierta idea en la que parecería que los humanos carecían de instintos y que la mente de un niño no posee un carácter independiente de la experiencia; es decir que solo “expresan” el ambiente. Sin embargo, Pavlov mismo afirmó que sus perros, sujetos experimentales, mostraban las 4 clases de temperamento enunciadas por Hipócrates, mostrando diferentes desórdenes nerviosos según la clase a que pertenecían. Si bien Watson y otros podrían argumentar que incluso tales diferencias podrían atribuirse a experiencias ocurridas en circunstancias desconocidas, aún en este sentido, de que no hubiera instintos sólo reflejos no condicionados, no se podría deducir que no haya diferencias mentales congénitas. La

observación del aprendizaje de reflejos condicionados había dado muestras de diferencias entre individuos: algunos aprenden más rápido, otros discriminan mejor entre estímulos parecidos, etc. En suma, que para Russell aún si se admitiera que toda la educación se compone de la formación de reflejos condicionados (una idea muy discutible), ello no significaría que todos los niños pudieran ser educables por igual.

Russell concluyó que no puede negarse la importancia de las diferencias congénitas entre los seres humanos, pero que las consecuencias prácticas de los partidarios de la eugenesia no eran firmes: por un lado, no se tenía suficiente base científica en sus supuestos y, por otro, estaban atravesadas por consideraciones políticas cuestionables (los negros o asiáticos son inferiores a los blancos, los europeos del sur a los nórdicos, etc.). Además, ni siquiera había un consenso respecto a cuales cualidades son meritorias para heredar.

Russell (1932) estimó que había un campo para la investigación respectiva a la herencia de las capacidades, pero que tendrían que adoptarse mejores métodos. Es decir, si quisiera ser abordado científicamente necesitaría hacerse mucha labor previa en sus bases; sobre todo descubriendo cualidades mentales simples, definidas y medibles que no dependieran de la educación. Señaló que los tests mentales de inteligencia intentaban hacer esto: medir la inteligencia con independencia del medio; pero que realmente en el mejor de los casos lo lograban sólo dentro de un medio social homogéneo. Es decir, que las respuestas a los reactivos dependían muchas veces de crecer en un medio urbano o rural, o bien de cierta formación: por ejemplo, las cuentas con dinero o los ejercicios de rimas. Pero cuando las pruebas se aplicaban con niños de otros ámbitos, éstas perdían en su validez. Agregó que no obstante tales deficiencias, muchos partidarios de lo hereditario obtenían de allí sus conclusiones. Russell pensó en algunas posibilidades de cómo podrían utilizarse las pruebas en el estudio de esta cuestión: se podrían aplicar a toda la población en estudios longitudinales, incluso de décadas, para que, por ejemplo, en casos de huérfanos asilados se buscaran las correlaciones entre la inteligencia de estos y sus padres. No obstante, estos serían métodos de inferencia estadística, del tipo que no satisfacen a los genetistas pues estos más bien aspiran a aislar el gen, o grupo de genes, correspondientes a cada caso o aspecto de la herencia. Aunque, al considerar que las cualidades mentales son tan complejas, Russell preveía que en un futuro cercano no sería posible lograr esto. Así, trabajos, como el de Francis Galton, tendientes a

demostrar la tesis de que las habilidades se heredan, estaban lejos de ser científicamente convincentes, aunque era probable que tuvieran alguna verdad. En suma, que la única posición científica a la luz de los conocimientos sería admitir la ignorancia respecto a la distribución de la capacidad natural y las leyes de su herencia. Y, finalmente, la solución al problema desde la óptica de la educación práctica sería asumir una posición razonable que involucrara una ética de respeto hacia el individuo o persona:

“Ha de contarse con diferencias de capacidad entre los alumnos, diferencias no atribuibles a la influencia del ambiente. Todo talento natural debería cultivarse tan pronto fuese descubierto (...) Pero no se ha de suponer nada ya sea a favor o en contra de la inteligencia de un alumno o grupo de alumnos basándose en la raza, status social o realizaciones personales de sus padres.”(Russell, 1963, pág. 41-42).

CAPÍTULO IV

PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: PRINCIPALES CORRIENTES

En este capítulo haremos un alto en la exposición de ideas de Russell para realizar una breve revisión de algunas de las corrientes principales de la psicología que han hecho aportaciones, tanto en lo conceptual como en aplicaciones, a la reflexión y práctica educativas. Nos centraremos en algunas tendencias representativas de ciertos modos de concebir al individuo en su desarrollo y de sus consiguientes formas de intervención educativa. Tales corrientes o escuelas a considerar son: la teoría conductista, la teoría innatista, la teoría psicogenética y la teoría sociocultural. Cada corriente implica un considerable cuerpo teórico y una cantidad de estudiosos seguidores de la propuesta, los cuales a la vez han ido ampliando, revisando y precisando muchos de sus planteamientos, por lo que en este capítulo nos abocaremos a resaltar sólo los aspectos principales que delinean su carácter, por lo que es probable que se incurra en alguna simplificación de los paradigmas. De hecho para fines expositivos nos centraremos en sus autores principales, más influyentes o representativos. De esta manera obtendremos elementos conceptuales que nos permitan hacer un análisis de las ideas educativas de Russell enmarcadas dentro de algunas propuestas psicológicas contemporáneas, y que nos ayudarán a delinear de mejor manera su imagen de los individuos en desarrollo y su educación.

A) Teoría conductista

La teoría conductista representa uno de los paradigmas más destacados en la psicología moderna, siendo esta corriente representativa de un cierto modo de abordar el aprendizaje, con una concepción dominada por el empirismo y el ambientalismo. De esta escuela ya habíamos hablado en el capítulo anterior en su versión pionera, aquella que conoció Russell; sin embargo en este apartado revisaremos la versión más desarrollada e influyente, aquella enarbolada por B. F. Skinner como su principal representante. De hecho la teoría conductista

del aprendizaje fue la tendencia dominante de la psicología en Norteamérica a mediados del siglo XX, irradiando desde allí su influencia al resto del mundo.

En el conductismo de Skinner hallamos al proceso de condicionamiento operante como su piedra de toque, un condicionamiento de conductas del individuo que, a diferencia del condicionamiento clásico, como el de Pavlov, no se basa en las respuestas reflejas y la asociación entre estímulos, sino en las conductas que operan sobre el ambiente y la relación que establecen con sus consecuencias. Las consecuencias contingentes a las conductas pueden ser “reforzantes” o no, es decir que pueden incrementar o no las probabilidades de aparición de las respuestas nuevamente. Sin embargo, conserva la postura de análisis del comportamiento en términos de conducta observable, sin aludir a estados o procesos internos, y con un fuerte énfasis en el control conductual por medio de arreglos ambientales. La investigación básica tiene su origen en los estudios realizados con animales (ratas, palomas, etc.) sometidos a distintos “programas de reforzamiento”, pero también con humanos; incluso se consideró que las leyes fundamentales del aprendizaje eran las mismas para los distintos organismos. Como se ha recalcado, esta corriente se considera muy influida por la filosofía empirista, donde el conocimiento tiende a ser una copia de la realidad y se acumula mediante mecanismos asociativos. Varios autores han señalado esta relación (por ejemplo: Delval, 1983, 2001), y Hernández (1998) indica que el conductismo hereda de la corriente empirista tres de sus rasgos característicos: el ambientalismo, el asociacionismo y el anticonstructivismo. Es ambientalista porque considera a los factores externos, al medio ambiente -ya sea físico o social-, como el determinante de la forma en que se comportan los individuos. Es asociacionista porque para describir y explicar el aprendizaje y la incorporación de conocimientos hecha mano de “leyes asociativas” (como las propuestas por David Hume) entre los distintos elementos: estímulos, respuestas, consecuencias. Y es anticonstructivista al postular a un sujeto cognoscente esencialmente pasivo, reactivo a los eventos del entorno, donde la evolución de sus conocimientos son sólo la acumulación de relaciones o asociaciones entre estímulos y respuestas, sin alguna organización estructural; y, por supuesto, no se recurre a explicarlos de acuerdo a “estructuraciones internas” de los sujetos, o bien, debido a procesos mentales organizativos. Añade Hernández que para tal enfoque no existen cambios cualitativos entre estados de conocimiento (inferior y superior), sino sólo modificaciones cuantitativas. A

grandes rasgos estas serían algunas de las características definitorias del conductismo, aunque es pertinente recordar que en el espectro de la corriente existen variantes que incorporan en diferente medida otras variables intervinientes (como en el aprendizaje observacional); incluso, como en el caso de ciertas aplicaciones terapéuticas, algunos elementos cognitivos. Sin embargo, el conductismo skinneriano es no sólo el más sobresaliente, sino también el más radical en el apego a sus postulados. Finalmente, el conductismo como paradigma dominante en la psicología declinó hace ya varios años, pero no ha desaparecido; como Wood (2005) señala: la idea de que la psicología humana puede y debe ser entendida sin referencia a mentes y/o procesos mentales está aún presente y mantiene un reto para aquellos estudiosos del desarrollo humano que ponen a las teorías cognitivas en el centro de su reflexión.

Gardner (1988), por su lado, apunta que desde hace varias décadas el programa conductista se debilitó, de tal modo que en la actualidad muchos de sus postulados teóricos tienen sólo interés histórico, aunque no así sus diversos logros en cuestiones de aplicación práctica. Y precisamente una de esas materias de aplicación práctica ha sido la educación. La educación ha sido campo de acción para la propuesta conductista dado su énfasis en el aprendizaje a través del condicionamiento. Más específicamente, Skinner (1986) aseveró que la educación es el establecimiento de conductas que en el futuro representarán una ventaja para el sujeto y para los demás. La educación, entonces, en un sentido general, sería el medio explícito para formar o hacer adquirir conductas deseadas. Y el modo de establecer conductas funcionales sería mediante el arreglo de contingencias (reforzadores) dispensadas por las distintas “instancias de control” de la sociedad. Según Skinner, las instancias educativas pueden ser diversas en la comunidad, estando la familia en primer lugar, ya que es el núcleo donde se enseña casi todo el comportamiento básico (caminar, hablar, vestirse, etc.); es decir, da una educación inicial. Pero hay otras instancias más explícitas, siendo, por supuesto, la escuela la institución más destacada. Aunque hay que puntualizar que si bien las conductas o los reforzadores en el hogar o la escuela pueden variar, el procedimiento es básicamente el mismo, pues para este enfoque los procesos de aprendizaje son los mismos, sin diferencias significativas entre las edades (sean niños pequeños o mayores, o adultos). Recordemos que la idea del desarrollo humano como cambios cualitativos es desestimada, que la evolución en las habilidades es una cuestión de suma de aprendizajes, acumulativo, incluso sin referencia

directa a la maduración biológica. Que de hecho, da la impresión de que más allá de la edad casi cualquier cosa podría hacerse aprender –u olvidar- por el individuo si su entorno así lo determinara (Gardner, 1993).

Las aportaciones del paradigma conductual (sobre todo skinneriano) específicamente en la escuela, están básicamente en 2 ámbitos: uno, en el manejo conductual de los estudiantes en el salón de clases, y otro, en la transmisión de conocimientos a través de la enseñanza programada. El primero tiene que ver con el mantenimiento de “buena conducta” en el aula, siendo la implementación de técnicas de modificación conductual algunos de los principales procedimientos (Eysenck, 1979). El otro ámbito, más pertinente a nuestra revisión, tiene que ver con los conocimientos académicos, con la instrucción. En esta área, Hernández (1998) afirma que la idea rectora es la de la enseñanza programada, asumida ésta genéricamente como una fragmentación de la materia ha enseñar y sus correspondientes respuestas específicas o segmentos de conducta emitidos por los alumnos que pueden ser reforzadas y dirigidas paulatinamente hacia una meta educativa. Este enfoque ha llevado a la elaboración de programas de enseñanza, los cuales a su vez han promovido el desarrollo de diversas técnicas de programación educativa (diseños de objetivos, análisis de tareas, etc.). Tal vez la muestra tecnológica conductista más notoria en su tiempo, basada en esta educación programada, fueron las máquinas de enseñar desarrolladas por Skinner (aunque existía un antecedente por parte del psicólogo Sydney Pressey). La máquina de enseñanza, en su versión más común, era un dispositivo mecánico programado para presentar series de sencillas preguntas sobre alguna materia a los alumnos, quienes debían contestarlas, y que, a su vez, indicaría si se habían contestado correctamente (ya sea mediante un aviso, pasando a la siguiente pregunta o incluso sonando un timbre). Este procedimiento esperaba que los alumnos tuvieran la oportunidad de emitir -al contestar las preguntas- muchas respuestas que pudieran ser reforzadas; por tanto se buscó que la temática en la seriación de las preguntas fuera muy fragmentada y que la posibilidad de error fuera mínima para permitir el continuo reforzamiento, a fin de afianzar mejor (mediante condicionamiento) a las emisiones acertadas (Eysenck, 1979). Con ello se buscaba que los estudiantes progresaran en su aprendizaje de una manera más rápida y efectiva, avanzando a su propio ritmo. Al parecer las máquinas mostraban buenos resultados para sus fines, pues en efecto permitían aprender buena cantidad de información fáctica

(fechas o personajes históricos, datos geográficos, etc.), es decir, que realizaban lo que un profesor tradicional haría: transmitir información en el sentido de hacer adquirir hechos concretos. Eysenck, partidario de las máquinas, las consideró valiosos elementos de apoyo, aunque percibió sus limitaciones. En tanto, desde una óptica crítica, Gardner (1987) menciona que las máquinas de enseñar se basaban en un criterio según el cual el individuo es un ser esencialmente pasivo al cual se le debe inyectar información, por tanto se dejaba muy poco espacio a la imaginación de los alumnos, a su posibilidad de hacer preguntas, saltar etapas o manejar resultados inesperados; en suma, a una participación activa de su intelecto. No obstante, pese a su crítica, también hace un reconocimiento a Skinner como precursor en el intento por aprovechar los avances de la tecnología para motivar y ampliar el aprendizaje mediante la interacción con máquinas; algo sin duda muy actual.

Quizá sea injusto decir que Skinner sólo se planteaba entrenar a los alumnos en asuntos básicos, pues en un momento dado afirmó que la educación debía buscar desarrollar la comprensión e incluso enseñar a pensar, o el “autocontrol” (Skinner, 1986). Sin embargo, probablemente las limitaciones de su marco teórico, limitado en mucho sólo a lo observable – por ejemplo, cierta conducta no es signo de conocimiento, sino el conocimiento mismo- y al control externo, conducían a una cierta estrechez en sus propuestas educativas.

Finalmente, un par de citas pueden mostrarnos, a manera de síntesis, las concepciones de Skinner acerca de la educación. La primera se refiere a su imagen de los educandos:

“Su nombre es Emilio. Nació a mediados del siglo XVIII, en la primera oleada del interés moderno por la libertad personal. Su padre fue Juan Jacobo Rousseau, pero ha tenido muchos padres adoptivos, desde Pestalozzi, Froebel y Montessori hasta A. S. Neill e Iván Illich. Es el estudiante ideal. Lleno de buena voluntad hacia sus maestros y compañeros, no necesita disciplina. Estudia porque es curioso por naturaleza. Aprende las cosas porque le interesan (...) Desgraciadamente él es imaginario.” (Skinner, 1982, pág. 145).

La otra cita se refiere a cuál es o debe ser la naturaleza de la educación:

“La función principal de la educación es transmitir la cultura, capacitar a los nuevos miembros de un grupo para sacar provecho de lo que otros ya han aprendido. En consecuencia, la tarea principal del estudiante es aprender lo que otros ya saben ... Esta no es una opinión popular. No parece compatible con la concepción del maestro como alguien que ayuda al estudiante a descubrir el mundo por sí mismo; o que estimula la curiosidad natural; o que guía el desarrollo intelectual, emocional o moral; o que hace más significativo el proceso de aprendizaje.” (Skinner, 1982, pág. 153. Cursivas en el original).

Estas declaraciones hacen patente su desconfianza hacia la espontaneidad o “impulso interno” de los estudiantes por conocer o desarrollarse. Además hacen notoria su apuesta por que el proceso educativo sea algo eminentemente exógeno, es decir, algo que se les dé desde fuera, lo cual reitera sus tendencias ambientalistas y anticonstructivistas ya señaladas.

B) Teoría innatista

La corriente innatista es otro modo de abordar el conocimiento y desarrollo de los individuos y alude a la idea -o ideas- según la cual las estructuras o componentes básicos de la mente tienen una presencia congénita, es decir, que anteceden a las experiencias. Propiamente no puede decirse que haya una teoría con tal nombre, sin embargo de este modo podemos referir a las propuestas teóricas que apuntan hacia estas características. Para la revisión de esta propuesta dentro de la psicología tomaremos como referencia las ideas del principal exponente y revitalizador de la corriente: Noam Chomsky. Chomsky es un lingüista considerado revolucionario y renovador dentro de su disciplina, pero cuyos aportes teóricos han repercutido en varios otros campos, particularmente en la psicología y la filosofía. En psicología es palpable su importancia e influencia en los ámbitos de la cognición y el desarrollo; de hecho es frecuente encontrar una mención a sus ideas en obras dedicadas a estos temas (por ejemplo: Garton, 1994; Wood, 2005). Aun más, para reafirmar su pertinencia a la psicología es oportuno mencionar que la Asociación Psicológica Americana (APA) le entregó a Chomsky el

Premio por Contribución Científica Distinguida correspondiente al año de 1984, y en la exposición de motivos se indicó lo siguiente:

“Por ampliar nuestra definición de psicología científica. Su genio crítico y creativo inspiró a los lingüistas con una nueva concepción de la gramática y de la teoría lingüística. No sólo ha demostrado que una comprensión de la gramática debe ser central para cualquier comprensión seria de la mente humana, sino que, tanto por método y ejemplo, él ha mostrado a los psicólogos como tal comprensión puede ser lograda y desarrollada.” (American Psychological Association, 1985, pág. 286; traducción propia).

La obra de Chomsky en lingüística se describe normalmente como una investigación donde lo que se busca es desentrañar la gramática universal (sistema de reglas) inherente a cada individuo humano que le posibilita comprender y producir el lenguaje. Especialmente su atención se ha centrado en el estudio de la sintaxis, las normas de unión y ordenación de palabras para la formación de oraciones, más que en otros aspectos del lenguaje como son el significado o su utilidad como comunicación. Su modo de operar en esta disciplina suele ser técnico y especializado auxiliándose de modelos formales sobre el lenguaje. Sin embargo, las implicaciones de sus concepciones generales son las que han repercutido en otros campos. Una repercusión que es notable al considerar que en la época que irrumpió con su propuesta (hacia finales de los 50's) el clima intelectual de la época en psicología y filosofía estaba muy dominado por el empirismo. Los temas generales chomskianos más influyentes son, siguiendo a Gardner (1988), su postura mentalista, la concepción psicológica modular y su apuesta por el carácter innato de la mente. Su postura *mentalista* representa la antítesis de la propuesta conductista, pues a su parecer para que la psicología pueda dar cuenta significativamente del comportamiento debe postular modelos abstractos no directamente accesibles; así, en el conocimiento se debe acudir a la existencia en la mente de estructuras abstractas que lo hagan posible. En el caso del lenguaje, por ejemplo, para explicar su complejidad y la capacidad de generar frases prácticamente infinitas -su propiedad creativa-, Chomsky emplea la distinción entre *competencia*, el conocimiento personal de la lengua, una suma abstracta de las

estructuras elementales y de las reglas de combinación almacenadas que el hablante puede movilizar en caso de requerirlo, y *realización* o la ejecución de este sistema, los actos de habla en su aspecto perceptible (Aimard, 1987). No bastarían sólo los supuestos del encadenamiento de estímulos y respuestas o la imitación y el refuerzo observables. De hecho, la crítica de Chomsky al modo skinneriano de abordar el lenguaje se considera una de las mejores demostraciones de la inadecuación del conductismo para dar cuenta del comportamiento complejo. Gardner (1987) ha dicho que prácticamente Chomsky solo con sus críticas incisivas desacreditó tanto a la psicología conductista como a la lingüística tradicional. Pero volviendo a los mensajes generales de Chomsky para la ciencia cognitiva, un segundo tema es el de la modularidad; esto es, concebir a la mente como una serie de “módulos” (u órganos) relativamente independientes entre sí, los cuales tienen sus propias reglas de desarrollo y funcionamiento, así como sus formas preestablecidas para interactuar con otros módulos. Este es un rechazo a la idea de la existencia de facultades muy amplias y generales de la mente. Una evolución por tanto no sería válida para todas las facultades, así que el lenguaje es un módulo que mantiene una cierta autonomía con lo que sucede en otros dominios como el procesamiento espacial o el razonamiento. El otro tema es el del innatismo, la creencia de que gran parte del conocimiento es innato (no aprendido) y universal, y que sin enseñanza todo ser humano, por el hecho de pertenecer a la especie, cuenta con él. Ya que este es el tema principal de esta sección lo expondremos con un poco de detenimiento.

Chomsky es partidario de las tesis innatistas, una postura que está vinculada con la filosofía racionalista, opuesta al empirismo, y que como habíamos señalado ya cree en la primacía de la mente sobre la experiencia. De hecho reconoció su deuda con Descartes y otros filósofos racionalistas. En el caso del lenguaje, a Chomsky siempre le ha sorprendido la relativa facilidad con la que los niños lo adquieren; cómo es posible que los niños aprendan un sistema tan complejo sin instrucción deliberada y con información o muestras más bien fragmentarias. Su respuesta a esta situación es que los niños “ya lo sabían”, ya contaban con ese conocimiento y sólo necesitaban estar expuestos a un lenguaje; y lo mismo cabría o sería razonable esperar sobre otras capacidades cognitivas. Garton (1994) y Wood (2005) indican que estas afirmaciones alentaron una gran cantidad de investigación sobre la adquisición del lenguaje con el fin de determinar su validez. Añaden que si bien se ha visto que el aprendizaje

del lenguaje no es exactamente como Chomsky decía –se necesita de mayor interacción o apoyo social- se ha reconocido la importancia del elemento genético o innato para su logro. Ahora bien, la naturaleza de lo congénito en Chomsky difiere con el racionalismo clásico, cuyas bases son más metafísicas, en que ahora se apoya en una perspectiva biológica; lo que además le lleva a postular o justificar una naturaleza humana universal, independiente de las condiciones históricas o sociales, como miembros de una misma especie (Margáin, 1977). Basándose en este enfoque biológico (“organísmico”, lo llama Garton), y especialmente tomando nociones de la embriología, Chomsky presenta la imagen del desarrollo humano como un organismo que va desplegándose, en lo físico y mental, conforme a un programa preestablecido con sus diferentes órganos responsables de las respectivas facultades psicológicas, según la modularidad ya referida. Por tanto hay una atención a la idea de maduración donde cada módulo o capacidad se desarrolla de acuerdo a su propio ritmo y “periodo crítico” para ser activado. En este esquema los elementos del ambiente físico y social se presentan sólo como estímulos o desencadenantes de estas facultades (al menos en sus estructuras generales) preexistentes; por ejemplo: los sonidos del habla al lenguaje, ciertos patrones de luz al sistema viso-espacial. etc. Ante esta concepción la idea misma de aprendizaje, como algo que se obtiene o extrae de la experiencia con el ambiente, es reconsiderada y más bien se concibe como un evento donde se “despierta” el conocimiento (Chomsky, 1989, 2005).

Dadas este tipo de consideraciones las ideas de enseñanza o instrucción adquieren otro cariz. Específicamente pueden tener repercusiones en el sentido o concepto de la educación, si bien Chomsky sólo ha abordado el tema educativo de manera tangencial o con nociones generales. Gardner (1993), por ejemplo, ha afirmado que las opiniones de Chomsky son inquietantes en el campo educativo, pues si el conocimiento se expresa de acuerdo con un programa fincado en la genética, entonces las intervenciones educativas son difíciles de justificar. Además, si como Chomsky afirma, cada forma de conocimiento tiene sus propios principios y limitaciones entonces es difícil esperar que ocurran transferencias significativas de una situación educativa a otra. La desconfianza hacia las intervenciones educativas mediante métodos de enseñanza lo pone de manifiesto en la siguiente cita, expresada en un coloquio

donde se le inquirió sobre los usos educativos en la enseñanza de idiomas que pudieran tener sus teorías, incluso su declaración la extiende a otros métodos instructivos:

“La verdad de la historia es que alrededor del 99 por ciento de la enseñanza consiste en lograr que a los estudiantes les interese la materia. Luego el 1 por ciento restante tiene que ver con los métodos de cada cual. Y eso no vale sólo para los idiomas (...) El aprendizaje no logra resultados duraderos cuando no se ve que tenga sentido. El aprendizaje tiene que salir de dentro; uno tiene que querer aprender. Si uno quiere aprender acabará aprendiendo por malos que sean los métodos.” (Chomsky, 1989, pág. 147).

Esta idea de que el conocimiento “surge de dentro” queda mejor expuesta si atendemos la declaración de Chomsky (2005) de abogar por una “concepción humanista de la educación” – de la cual señala a Russell como un destacado promotor, y también a John Dewey-. Según esta idea el niño tiene una naturaleza intrínseca cuyo elemento fundamental es el impulso creativo. Sobre esta línea, el objetivo de la educación entonces consistiría en ofrecer la libertad y el contexto estimulante y complejo que permitiera al niño explorarlo de manera imaginativa para de ese modo despertar su impulso creativo intrínseco, enriqueciendo su crecimiento. Así, el propósito de la educación no podría ser dirigir el crecimiento del niño hacia un fin determinado, sino que debe consistir en permitir que el principio de crecimiento tome su propio curso individual, facilitándose este proceso tanto con la empatía de los educadores como con la incorporación a un ambiente estimulante, rico y motivador. En cierto modo sintetiza su postura al indicar que se inclina, no sólo con base en consideraciones teóricas sino también de preferencia ética, por la estimulación y la libertad en oposición al tutelaje, la dirección y el control. En todo caso concibe a la educación, contrario a Skinner, como un proceso que debe ser de carácter endógeno, que constituya un llamado a fuerzas internas; esto es, apuesta a una educación que apele al potencial del desarrollo intrínseco.

Las limitaciones a este enfoque radical se encuentran en el relativo descuido de los factores contextuales, sociales y culturales, que inciden en el desarrollo y la formación de los individuos. Como se señalaba arriba, en el caso del lenguaje variadas investigaciones apuntan

a que el medio, la interacción o la intervención social deliberada, tienen un papel mucho mayor en su conformación, al igual que en varias otras capacidades cognitivas, hablando sólo de lo intelectual. Más adelante retomaremos algunas de estas cuestiones.

C) Teoría psicogenética

La teoría psicogenética es un paradigma basado fundamentalmente en la obra de Jean Piaget, fundador de la epistemología genética, un campo de estudio ligado a la psicología, la filosofía y la educación. El trabajo de Piaget generalmente ha sido descrito como una indagación sobre los orígenes -la génesis, de allí su nombre- y desarrollo del conocimiento en los individuos. Es así como la labor de Piaget se identifica con la psicología evolutiva y de hecho se convirtió en la teoría más influyente sobre el desarrollo intelectual.

Al igual que las otras corrientes revisadas, la teoría de Piaget acusa también ciertas influencias filosóficas, que en su caso pueden rastrearse principalmente hasta Emmanuel Kant. De hecho, buena parte de su obra es una investigación empírica sobre el crecimiento mental del niño en las categorías kantianas de espacio, tiempo, número, causalidad, etc. Categorías estas establecidas por Kant como a priori en el individuo pero que, según creyó Piaget demostrar, en realidad deben ser construidas (Gardner, 1993; 1994). Garton (1994) caracteriza a la teoría de Piaget, al igual que la de Chomsky, como organísmica, es decir que los cambios en la cognición van en una dirección y ocurren a medida que se despliega la naturaleza biológica del organismo humano. Lo cual conlleva a que la teoría resalte la universalidad de la cognición, que la capacidad cognitiva surja como una propiedad universal de los individuos, por lo que el contexto es considerado relativamente menos importante o no tan influyente en los cambios cualitativos cognitivos. Aunque si bien Piaget se basa en la biología, como Chomsky, su constructivismo da mucha más importancia a la experiencia activa en la formación del conocimiento. Gardner (1987) indica además que Piaget comparte con Chomsky (y con Freud) la perspectiva de que el estudio de la mente debe echar mano de construcciones teóricas que no se limiten a la superficie del comportamiento, al habla o conductas manifiestas, sino que deben dar cuenta de las estructuras subyacentes, no directamente perceptibles, que lo

hacen posible. En el caso de Piaget es indagar las estructuras -la organización e interrelación- de la actividad intelectual.

Como es sabido, en la propuesta de Piaget la evolución del conocimiento humano se aborda describiendo y explicando una serie de cambios que se suceden durante el transcurso de la niñez y hasta la adolescencia, y que pueden ser englobados de acuerdo a sus características dentro de amplios periodos o etapas de desarrollo (Delval, 1983). Es decir, que las formas cognitivas de actuar responden según cualidades comunes en todos los ámbitos dentro de cierta época de la vida que posteriormente serán superadas, por lo que los cambios de una etapa a otra entrañan cambios cualitativos, y no sólo cambios lineales o acumulativos. Los cambios que se suceden en el modo de actuar remiten a cambios en las estructuras cognitivas y el desarrollo implica entonces una evolución en los instrumentos intelectuales de acceso al conocimiento, que en el sistema piagetiano son básicamente de naturaleza lógico-matemática. Más específicamente, la propuesta de Piaget alude a una extensa formación de *operaciones* mentales, es decir, a acciones que se han interiorizado y que además son reversibles, que pueden volver sobre sus pasos revirtiendo a la situación inicial. Las etapas del desarrollo cognitivo que cada niño atraviesa sucesivamente son las siguientes. El periodo *sensorio-motor*, caracterizado por la adquisición de conocimientos predominantemente marcado por la acción y ejercicio de los sentidos y los movimientos corporales. El periodo *preoperatorio*, donde se hace presente la actividad simbólica (el lenguaje, juegos, imitación, etc.), además de aparecer las concepciones intuitivas sobre los fenómenos y situaciones; o sea el niño, maneja nociones prácticas pero aún no de una manera sistemática o lógica. El periodo *operatorio concreto*, que alude a que en el niño maduran el tipo de operaciones ya mencionadas, pero donde además estas acciones pueden descentrarse, no limitarse a un único aspecto de la situación; aunque aún están sujetas a que el niño se halle presente en la problemática o situación concreta. Finalmente durante la adolescencia se llega al periodo *operatorio formal*, es decir, aquí el sujeto tiene la posibilidad de operar o razonar sobre proposiciones o enunciados, sobre formalismos simbólicos, sin necesidad de que él tenga que estar presente en la situación concreta; se puede pensar hipotéticamente, sobre lo posible.

Para dilucidar cómo se da el desarrollo en los individuos, Piaget utilizó algunos conceptos clave de inspiración biológica. Por una parte está la idea de *organización*: el agrupamiento y

sistematización de distintos elementos, que en el caso piagetiano aluden a los comportamientos y acciones coordinados que forman esquemas y estructuras cognitivas. La *adaptación*, que involucra procesos de asimilación y acomodación: la *asimilación* se refiere a la incorporación de nueva información a las estructuras ya existentes del sujeto, y la *acomodación* alude a los cambios o adecuación que se da en las estructuras para dar cuenta de la nueva información con la que se ha entrado en contacto. La adaptación implica una *equilibración* o autorregulación entre los mecanismos de asimilación y acomodación en el organismo. Un desequilibrio entre los esquemas previos y la nueva información introduce un conflicto que mueve a restablecer el equilibrio, adaptándose a la nueva situación. A grueso modo, es el juego de estos factores el que induce a crear o construir estructuras cognitivas más aptas para las demandas del entorno (Garton, 1994; Wood, 2005).

En general, debe destacarse el retrato que hace Piaget sobre el desarrollo cognitivo humano, recordando que éste se basa en la idea del individuo como un sujeto activo y constructor de su propio conocimiento y estructuras intelectuales. A diferencia de las otras teorías revisadas, como en el conductismo, no hay una idea de la primacía del ambiente, donde el sujeto aparece como pasivo y reflejando los elementos de los objetos; o bien, como en la teoría innatista, no hay una primacía del organismo en desarrollo, donde los objetos y situaciones son solo estímulos para las estructuras dadas de antemano. En el caso del constructivismo de Piaget, hay una relación recíproca, de afectación mutua, a fin de lograr conocimiento: el sujeto debe interactuar con el objeto de conocimiento (sea este físico, cultural o social) a fin de extraer sus propiedades y a la vez formar sus propias estructuras cognitivas en relación a él.

La teoría de Piaget, al igual que las otras corrientes, ha tenido repercusiones educativas, si bien el propio Piaget se ocupó del tema sólo indirectamente. Sin embargo, según Hernández (1998) y Ferreiro (2005) las derivaciones educativas de la teoría no siempre han tenido éxito, sobre todo cuando han querido tomar muchas de las propuestas teóricas con un sentido literal; como cuando se intentó incidir en el desarrollo mediante la instrucción directa en algunas de las tareas clásicas piagetianas. Case (1989), en tanto, ha identificado una serie de temas distintos pero con lazos comunes en varias de las propuestas educativas de inspiración piagetiana: Uno es el que afirma que la educación debe adaptarse al estado actual de desarrollo

de los niños, atendiendo al modo en que interpretan al mundo y la forma en que actúan en él. Otro es el que sostiene que la educación debe orientarse hacia los procesos espontáneos de aprendizaje y desarrollo del niño, hacia sus procesos autónomos. Y uno más es el que afirma que la educación debe tratar de ampliar la base del desarrollo intelectual infantil, es decir, que los educadores deben procurar ampliar los intereses y experiencias de los niños a fin de que puedan aplicar sus estructuras y operaciones en una amplia gama de dominios. Añade que además de las recomendaciones sobre lo que se debe hacer, se han hecho sugerencias sobre lo que se debería evitar: Una afirma que los educadores no deberían dar demasiada importancia a la enseñanza directa de los temas o a realizar actividades que más bien interfirieran en los intentos del niño por extraer conocimiento; más bien se deben canalizar los intentos activos del niño. Otra advierte que la educación no debe tratar de producir una aceleración excesiva del desarrollo, a riesgo de sólo conseguir resultados artificiales o superficiales, ya que, dentro de la teoría de Piaget, no es probable que esto se logre pues las estructuras generales del desarrollo tardan en cambiar y están regulados por procesos internos; además, aún cuando fuera posible, de todos modos el niño conseguiría llegar, a su tiempo, a las etapas superiores. Finalmente, Case menciona que son 2 los grupos de educadores que más se han basado en las nociones generales de Piaget para establecer objetivos y diseñar currículos. Un primer sector es el de los pedagogos interesados en la educación preescolar pues en su teoría hallan un marco teórico psicológico que da sustento a sus ideas y es una fuente de inspiración para actividades que sean adecuadas para contribuir al crecimiento intelectual de los pequeños –de hecho, Ferreiro (2005) afirma que la teoría piagetiana es la primera fundamentación científica de la escuela activa, la que tanto defendían los educadores progresistas-. El segundo grupo es el de la comunidad científica y matemática, pues el énfasis de la teoría en el desarrollo de procesos intelectuales de este tipo les proporciona ideas acerca de cómo orientar actividades que fomenten tales procesos, e incluso tareas para su evaluación.

Ahora bien, con el tiempo se ha ido imponiendo la idea de que la aplicación de la teoría psicogenética a la educación, más allá de procedimientos o ejercicios específicos, apunta a respetar la naturaleza activa y constructiva del niño; a alentar el constructivismo ya referido. Piaget (1974) expresó su posición de un modo sintético, valiéndose del contraste que encontró con las posturas que a su parecer representaban las otras corrientes teóricas más influyentes en

psicología y educación a inicios de los años 70's. Señaló que las investigaciones sobre el desarrollo de la inteligencia y las estructuras de conocimiento se podían dividir en tres vertientes que tenían implicaciones pedagógicas muy distintas. La primera -en la tradición anglosajona- se orientaba hacia un asociacionismo empírico, lo que reducía todo conocimiento a una adquisición exógena a partir de experiencias o presentaciones audiovisuales o verbales dirigidas por el adulto. La segunda -bajo la influencia de Chomsky- se caracterizaba por una atención a los factores innatos y a la maduración interna, lo que llevaba a que la educación dependiera en gran parte del ejercicio de una "razón" ya prefigurada desde el inicio. En cambio la posición de Piaget era distinta:

“la tercera dirección, que es decididamente la nuestra (...) es de naturaleza constructivista, es decir, sin preformación exógena (empirismo) ni endógena (lo innato), sino que funciona a partir de superaciones permanentes de las elaboraciones sucesivas, lo cual conduce pedagógicamente, por descontado, a acentuar decididamente las actividades parcialmente espontáneas del niño.” (Piaget, 1974, pág. 90. Cursivas en el original).

En suma, de acuerdo con Hernández (1998), a lo que conduce la propuesta de Piaget en cuanto a metas y objetivos educativos es a establecer que éstos deben apuntar a favorecer y potenciar el desarrollo general de los educandos. Es decir, que la educación debe ser un medio para fomentar el desarrollo, considerando que éste comporta un mayor conocimiento acerca del mundo físico, social y moral. Propone, entonces, una pedagogía en muy buena medida centrada en el niño, que pone el énfasis en la promoción de su autonomía intelectual y moral (Piaget, 1974). O como formula resumidamente Delval (1983), discípulo de Piaget, debe buscarse una escuela para el desarrollo y la autonomía del niño.

Como señalamos al inicio, la teoría de Piaget se convirtió en la más influyente sobre desarrollo intelectual, y aún ahora es muy importante. Sin embargo, durante las últimas décadas sus ideas fueron sometidas a una gran revisión por la vía de muy variadas investigaciones, lo que ha conducido a frecuentes críticas a sus concepciones. Así, los estudios acerca de la primera infancia, con métodos disponibles más precisos, han apuntado a que

realmente los bebés están mejor “equipados” que lo que suponía Piaget y que por tanto ciertos conocimientos del mundo, al menos incipientemente, están ya presentes a temprana edad, sin necesidad de que los elabore en un largo transcurso (por ejemplo, nociones de permanencia de objetos o de cantidades) (Gardner, 1993). De tal modo que hay un creciente reconocimiento hacia la importancia de los factores innatos y del proceso de la maduración biológica en el despliegue de las habilidades cognitivas. Del mismo modo, hay una creciente objeción a considerar la inteligencia en la forma de una estructura general que afecta a todos los ámbitos de la cognición durante las etapas de desarrollo, pues se ha encontrado fuerte evidencia de desfases o disparidades evolutivas en los distintos ámbitos abordados, ya sea el lenguaje, la habilidad numérica, la actividad gráfica, etc.; lo que ha propiciado una mayor atención a concepciones modulares de la mente (como la de Chomsky), o sea, a considerar estructuras con cualidades y estilos cognitivos diferentes, relativamente independientes, incluso en su desarrollo (Gardner, 1994). Otra crítica recurrente ha sido cuestionar que Piaget estudiara el desarrollo intelectual en lo general, pues, más bien, la suya es la indagación de una única línea de desarrollo: la del pensamiento lógico-matemático (con un acento en el manejo de las cantidades y el número); un ámbito más bien propio de la ciencia y que no refleja necesariamente el tipo de actividad mental ligado a las artes o a la vida social (Gardner, 1987). Es más, Wood (2005) afirma que varios teóricos objetan la pertinencia de tomar a la lógica, o al dominio creciente de operaciones lógicas como las de Piaget, como base para caracterizar y entender el desarrollo de la comprensión del mundo en el niño. Wood también menciona que, dadas las irregularidades, hay corrientes que cuestionan incluso la idea de etapas de desarrollo como adecuadas para dar cuenta del crecimiento intelectual y prefieren hablar en términos de sólo una adquisición creciente de pericia cognitiva, sin estar sujeta a periodos que impliquen la discontinuidad en los cambios evolutivos. Por otra parte, Gardner (1987, 1993) también ha criticado que el gran énfasis de Piaget en la universalidad de la cognición humana deja poco margen para tratar lo intelectual en términos de diferencias individuales, de estilos personales, con diferencias que se manifiestan incluso desde muy temprana edad.

Otro importante flanco de críticas a la teoría de Piaget está en la desatención a los contextos de desarrollo, a los factores sociales y culturales que afectan o forman parte de la evolución mental del niño. En cierto sentido la imagen del niño piagetiano como un pequeño

científico que va construyendo solo su conocimiento, minimiza el hecho de que desde su nacimiento los niños están inmersos en una cultura que determina encuentros sociales y estilos de crianza; es decir, que el desarrollo humano está decididamente ligado a la sociedad y cultura circundantes (Gardner, 1993). Así, se considera -en buena medida debido a la creciente influencia de las ideas de Vigotsky- que en Piaget hay una merma al papel de la interacción social, sea con adultos o con pares, en el incremento de la capacidad intelectual. Del mismo modo, hay un cuestionamiento a la poca importancia dada a los instrumentos y productos culturales como elementos del logro y cambio cognitivos; siendo, por ejemplo, el lenguaje un elemento importante en el intercambio social que actúa en el conocimiento (Bruner, 1988). Estos son temas que abordaremos en el próximo inciso. Sin embargo, por el momento son oportunos para señalar la objeción que suele hacerse a la corriente educativa piagetiana que muestra gran desconfianza hacia la instrucción o intervención educativa directa por parte de los maestros, a los cuales da un papel menos activo en la formación del intelecto, sobre todo en edades tempranas. Como veremos, otras tendencias ven al niño como parte y heredero de una cultura, por lo que las intervenciones educativas deliberadas (aún a temprana edad) de miembros más competentes de la sociedad, como son los maestros, tienen y pueden tener un papel más decisivo en el desarrollo.

D) Teoría sociocultural

La teoría sociocultural –también referida por algunos autores como sociohistórica o histórica-cultural (Hernández, 1998)- es una corriente que tiene a su principal exponente en la figura de Lev S. Vigotsky¹, psicólogo e investigador ruso. Según Garton (1994), sus tesis se enmarcan en la aproximación contextual del desarrollo; es decir, que, a diferencia de Piaget -de hecho, como veremos, varias de sus ideas suelen exponerse en contraste con las de Piaget-, sus explicaciones evolutivas establecen una estrecha relación entre el individuo y el ambiente, considerado en este caso como el contexto social definido cultural e históricamente. Es por ello que mucho de su enfoque puede hallarse en la tradición filosófica de Hegel y Marx

¹ En esta tesis escribo el nombre *Vigotsky* siguiendo la recomendación de Hernández (1998) de que esta es la manera adecuada de hacerlo en español. Sin embargo, para las referencias bibliográficas se respeta la forma en que cada fuente publicó el nombre.

(Bruner, 1991). Según Wood (2005) el interés principal que guió el trabajo de Vigotsky se centró en entender la naturaleza, evolución y transmisión de la cultura humana, a diferencia de Piaget, cuyos intereses se centraron en el estudio del conocimiento desde una perspectiva biológica. En ambos casos, el trabajo en psicología fue un medio para llegar a objetivos más amplios: Piaget buscaba unificar en su teoría la biología, la ciencia natural y la psicología; en tanto que Vigotsky buscaba integrar la psicología con análisis de historia, arte, literatura, sociología y actividad cultural, esto es, una teoría coherente con las humanidades y las ciencias sociales. Lo anterior, a decir de Wood, lleva a estos autores a imágenes diferentes de la niñez, su desarrollo y educación.

Vigotsky parte de la premisa de que las funciones psicológicas superiores en los individuos (como la planeación o el razonamiento) tienen un origen social, interpersonal; es decir, aquello que tiene un origen en el plano interpersonal del sujeto, en la interacción con otros miembros de su comunidad, sobre todo mayores, llega a constituirse con el desarrollo como una función a nivel intrapersonal, ya propia del individuo. Para dar cuenta de cómo se da esa particularización de la experiencia social (y en general de la cultura) por parte del sujeto, Vigotsky utiliza el concepto clave de la *internalización* -o interiorización- del saber. Sin embargo, como Bruner (2001) ha reconocido, este proceso de internalización realmente nunca fue aclarado por Vigotsky; no especificó bien sus mecanismos. No obstante, Leontiev, colaborador de Vigotsky, empleó el término de *apropiación* para explicar el cambio cognitivo en el individuo, reemplazando así el concepto piagetiano de *asimilación*; esta sustitución introduce además la distinción entre una metáfora inspirada en la biología y otra de corte socio-histórico. Esto quiere decir que, aunque Leontiev acepta la idea fundamental planteada por Piaget de que los niños construyen de forma activa su conocimiento interactuando con el ambiente, su concepto indica que éstos no descubren los objetos y herramientas de su cultura explorando sin ayuda, sino a través de su inmersión en situaciones organizadas social y culturalmente, donde los objetos juegan un papel, tomando aquello que requieren para sus actividades inmediatas (Newman, Griffin y Cole, 1991). Es este enfoque de ver al niño como un sujeto activo y constructor de su conocimiento, al igual que Piaget, pero con un decisivo papel por parte de las prácticas culturales y la interacción social, lo que ha llevado muchas veces a que se le llame “constructivismo social” (Wood, 2005). Por cierto, para esta teoría la

idea de *herramientas* no refiere tan sólo a objetos físicos (como un martillo) sino también, y especialmente, a instrumentos culturales tales como el lenguaje, el alfabeto, sistemas de numeración, gráficos, etc. En cualquier caso, el enfoque afirma que estas herramientas tienen una influencia formativa en la cognición, llevan a ciertos modos de pensar o transforman y estructuran el pensamiento humano.

Una noción fundamental para dar cuenta de la posibilidad de internalizar lo interpsicológico es la idea de “zona de desarrollo próximo” (ZDP). Este concepto alude en general a la diferencia que hay entre lo que un individuo puede hacer por sí mismo, sin ayuda de alguien, y lo que logra hacer por medio de la ayuda e indicaciones de otra persona más madura o capaz. Más específicamente, Vigotsky (1988) lo explicó en el contexto de una prueba de desarrollo mental, donde la zona sería la distancia que separa el nivel de ejecución de los problemas que el niño puede conseguir de manera independiente (el nivel *real* de desarrollo) y lo que puede lograr o resolver con la ayuda de un adulto o compañero más apto (el nivel *potencial*). El primer nivel indicaría las funciones psicológicas que ya han madurado en el niño, y el segundo referiría más bien las funciones que están en vías de maduración, que en un futuro próximo alcanzarán su madurez –y se interiorizarán-. Newman, Griffin y Cole (1991) retomando esta idea vigotskyana, y ampliándola, han dado en llamar “zona de construcción del conocimiento” a la situación de interacción adulto- niño con su estructura de apoyo personal, y de herramientas culturales involucradas, que producen o hacen posible el cambio cognitivo. Esto ocurre sobre todo en una situación típica escolar, por lo que puede afirmarse, como lo anticipó Vigotsky, que este es un concepto que se ha vuelto muy provechoso para los psicólogos y educadores. De hecho, Bruner (2001) ha indicado resumidamente el modo en que la pedagogía es eficaz en la ZDP: por medio de atraer la atención del alumno, haciendo visibles ante él las características decisivas de un problema, ordenando en series las etapas de la comprensión, favoreciendo la negociación y, en fin, desplegando ante el alumno la tarea paso a paso. Y el vehículo clave para esas relaciones intersubjetivas mentor-alumno es el lenguaje. Así, en Vigotsky se halla la atención al lenguaje como instrumento, como medio de comunicación, de transmisión de intenciones e información, con un papel en el intercambio social. Pero además, el lenguaje al hacerse “intrapicológico” cumplirá una función de autorregulación personal a la manera como lo

hacia el habla del guía cuando se daba la interacción interpersonal. Ahora bien, en un nivel más amplio, la noción de ZDP implica una reconsideración de la relación entre los procesos de aprendizaje y desarrollo, especialmente el importante papel que tiene el aprendizaje en el desarrollo. Vigotsky sostiene la idea de que el aprendizaje organizado pone en marcha una serie de procesos evolutivos, que de otra forma no se darían sin el aprendizaje, que se convierten en desarrollo mental. Dicho de otro modo, que el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; es decir, una secuencia en la que el aprendizaje precede y “jala” al desarrollo. Esta sería una postura distinta a la de Piaget en el sentido de que éste considera que el desarrollo o maduración es una condición previa al aprendizaje, lo posibilita; o sea, el aprendizaje va a remolque del desarrollo, o el desarrollo va siempre por delante del aprendizaje (Vigotsky, 1988). Pero si bien la *zona* es patente en el contexto escolar, lo cierto es que éste es un fenómeno que se da en las interacciones cotidianas del niño a muy temprana edad. Para Vigotsky, los logros obtenidos en cooperación entre miembros maduros y aprendices es uno de los fundamentos mismos del aprendizaje y el desarrollo; la capacidad de aprender a través de la instrucción es una característica propia y fundamental de la inteligencia humana (Wood, 2005).

Bruner (2001) ha realizado una caracterización sintética de las posturas teóricas de Piaget y Vigotsky que nos permiten apreciar globalmente, por contraste, sus concepciones sobre el desarrollo humano, así como sus programas de investigación. Según Bruner, Piaget indagaba la naturaleza invariante del curso del desarrollo intelectual, o sea, su propuesta se muestra más como una teoría de la “orientación” del desarrollo más que como una teoría de los “factores” del desarrollo; es decir, que el desarrollo cognitivo comienza y se sigue en un orden invariante, con independencia de la fuente o alimentos que lo abastecen. Para Piaget hay un carácter sistemático inherente al desarrollo intelectual mismo, contrario a la posición empirista que se basa en asociaciones y contingencias muchas veces circunstanciales. Vigotsky, en cambio, se ocupaba sobre cómo los otros aportan el marco cultural que hace posible el proceso de desarrollo, donde lo sistemático del desarrollo resulta en buena parte del carácter del discurso, el lenguaje, y de la propia cultura. Por tanto, su posición trata acerca de los cambios, a veces repentinos, que introduce o produce el aprendizaje en cooperación, de la variabilidad en el desarrollo y los mecanismos del cambio. Además, Bruner sugiere que en realidad estas teorías

investigaban formas distintas del pensamiento: En su caso, Piaget se interesaba en la modalidad del pensamiento basado en la prueba, la explicación causal, la predecibilidad, etc.; es decir, el que se expresa en el conocimiento más bien propio de la ciencia, sobre todo de las ciencias naturales. En tanto, Vigotsky se preocupaba más por el tipo de pensamiento reconstructivo e interpretativo de las intenciones o circunstancias de los otros, un pensamiento más adecuado a las relaciones intersubjetivas y al conocimiento cultural afín a las humanidades. No obstante, hay que tomar en cuenta que su interés en estas modalidades intelectuales era predominante pero no exclusivo. Además, Bruner recuerda que hay puntos en común en sus teorías: por ejemplo, Vigotsky afirmaba que en el desarrollo se inicia por el dominio de los objetos concretos y se dirige luego hacia el dominio de los abstractos; y Piaget, por su parte, pensaba que el progreso del niño hacia la etapa formal requiere de un apoyo cultural para realizarse.

Ahora bien, al igual que el resto de los paradigmas revisados, la teoría sociocultural también ha sido objeto de cuestionamientos y críticas. Por ejemplo, Wood (2005) menciona que en el caso de Vigotsky, varios psicólogos, incluyendo algunos de sus seguidores, reconocen que mucho en sus afirmaciones fue en realidad especulativo e incluso, a veces, contradictorio. En cierta medida esto podría atribuirse a que Vigotsky ya no pudo conocer los avances posteriores de la psicología del desarrollo como para sopesar sus ideas; por tanto, sólo queda a la especulación la posible opinión que tendría respecto a lo que se ha realizado invocando su influencia. Por su parte, Delval (2001) recalca el aspecto opaco que entraña la falta de explicación (ya referida) de la interiorización del conocimiento y por ello cuestiona, a despecho de lo sostenido por algunos de sus seguidores, que la posición vigotskyana pueda ser considerada como constructivista -el ya referido “constructivismo social”-. En su opinión, el enfoque adopta una postura cercana al empirismo al sostener que el conocimiento pasa del exterior al interior del sujeto sin aclarar su proceso. En esta línea, Castorina (2000) indica que el programa vigotskyano al no especificar su “posición epistémica” con el “objeto de conocimiento” crea lagunas y deja abiertas interrogantes, como el preguntarse si cuando se caracteriza el aprendizaje en términos de *internalización*, ¿hay una aproximación al empirismo, al innatismo o al constructivismo? Y agrega que esto ha dado pie a diferentes interpretaciones sobre cómo transmitir las *herramientas culturales*, lo que traducido en

propuestas pedagógicas derivadas, ha conducido a que éstas vayan de las cercanas a posturas empiristas, donde el aprendiz es pasivo y depende fuertemente del docente, hasta las afines a un constructivismo radical, donde hay una intensa actividad autónoma por parte de los aprendices. Por otra parte, Gardner (1994) menciona que este tipo de enfoque que resalta a la cultura, sobre todo en autores de orientación antropológica, tiende a desdeñar el curso del desarrollo endógeno de los individuos -el que es regulado por los factores internos y biológicos del organismo- y sus cauces, y en consecuencia a las diferencias individuales (en capacidad, habilidad, creatividad, etc.) que pueden atribuirse a éste. Así, esta visión ambiental desatiende también el hecho de que algún individuo puede avanzar en un campo tan sólo con una ayuda modesta de su entorno social o el que algunas personas relativamente aisladas pueden conseguir resultados considerables. En cierto modo, resume, este tipo de enfoque antropológico es adecuado más bien para explicar cómo en una cultura el individuo promedio se desenvuelve en una situación promedio. Y, en otro sentido, Bruner (1988) adelanta que algunas de las posibles críticas que se le podrían hacer a la visión vigotskyana es el cuestionar si necesariamente es benéfico siempre adonde se le quiera conducir al niño en la ZDP, lo que se quiere que aprenda; es decir, interrogantes con implicaciones éticas o con las valoraciones que entraña el aprender en sociedad.

Ahora bien, además de Vigotsky podemos considerar dentro de la corriente socio-cultural a otra figura importante e influyente: Jerome Bruner. Este autor es de los que más han contribuido a poner de relieve la importancia de la cultura en el desarrollo humano, por lo que es oportuno mencionar brevemente algunas de sus ideas. Bruner es una figura contemporánea dentro del modelo sociocultural que en cierto sentido retoma, amplía, e incluso actualiza, algunas de las nociones vigotskyanas. Él también pone a la transmisión cultural y a la interacción social como fundamentos del desarrollo, aunque, como señala Wood (2005), es más consciente de las influencias de la línea natural biológica en el crecimiento y sus restricciones para el intelecto. Igualmente, al estar al tanto de los avances de las ciencias cognitivas los ha aprovechado para desarrollar muchas de sus tesis. En términos generales puede decirse que la imagen del niño en desarrollo que Bruner transmite es la de un individuo heredero de su cultura, y de instrumentos culturales, pero que a la vez es activo y participativo de ella. Siendo el lenguaje el principal instrumento cultural que permite el intercambio social y

la negociación de significados con los que le rodean -los *vicarios* de la cultura-. De hecho, el interés de Bruner en el lenguaje y su función en la recreación de la cultura le ha llevado a valorar y explorar no sólo el lenguaje proposicional típico de las teorías científicas, sino especialmente el lenguaje y el pensamiento implicados en las narraciones, el que se expresa mediante los relatos del tipo de la literatura o la historia y que hacen posible dar sentido al mundo (Bruner, 1988, 1991).

Bruner, además, se ha involucrado en temas educativos debido a la importancia que siempre ha dado al proceso de instrucción como promotor del desarrollo. Así, un ejemplo de buen proceso de enseñanza, donde interviene el tutelaje y la interacción personal maestro-alumno a través del lenguaje con el fin de hacer avanzar en el conocimiento, una auténtica ZDP, es el de la tutoría. Una tutoría bien llevada, según Bruner (1988), es una situación educativa donde mediante la negociación de significados puede, y debe, conseguirse la metacognición, es decir, una reflexión acerca del propio saber que se comparte; este es un modo a través del cual el educando no es pasivo y más bien se hace participativo y aún negociador de su cultura. Esta concepción de la tutoría también resalta la importancia que tiene el lenguaje, y por tanto las ganancias que se obtienen en experiencia y conocimiento no sólo con la acción, sino también con la conversación. Además que mediante el lenguaje se transmite no sólo la información, sino también una actitud hacia esa información y hacia el conocimiento. Más adelante retomaremos algunos de estas ideas.

Por su parte, Case (1989) ha hecho una caracterización general de la que a su parecer es la postura de Bruner y sus seguidores en materia educativa. Señala que, dada su concepción del niño como heredero de instrumentos culturales, su énfasis educativo ha sido abogar por una “potenciación cultural” para los niños; es decir, que haya una exposición de los niños a currículos escolares que reflejen la estructura conceptual actualizada de cada disciplina, con las adecuaciones para su edad y alentando su participación en un aprendizaje orientado hacia el descubrimiento. Esto sería válido y recomendable también para alumnos de grupos vulnerables o minoritarios, pues se considera que la escuela debe ser un espacio de ampliación de horizontes donde los niños adquieran habilidades y conocimientos con una capacidad de abstracción creciente. Según Case, este enfoque comparte con el piagetiano su interés por el proceso de desarrollo intelectual, además de mostrar otras similitudes como: concebir que una

de las metas principales de la educación es la promoción en los niños del desarrollo de operaciones cognitivas de alto nivel, que este esfuerzo debe tener en cuenta su nivel cognitivo actual, y que para conseguir un autentico progreso éstos deben involucrarse en tareas con alguna forma de procesamiento cognitivo activo.

Finalmente, Barth (1995) ha identificado en los escritos de Bruner cinco temas que son característicos de la psicología cultural y su visión del desarrollo humano. Tales temas son: La importancia del **contexto**, pues el desarrollo siempre se sitúa en un contexto (físico, social, cognitivo, afectivo) por lo que es parte integrante de él; además, en esta perspectiva, el conocimiento a adquirir tiene una interpretación cultural, histórica y social. La **atención conjunta**, que se refiere a la comunicación intersubjetiva que permite atender a significados comunes, lo cual requiere una base de conocimientos culturales comunes y de un objeto de atención común a partir del cual la comprensión de un saber puede ser “negociado”. La **metacognición**, que tiene como características la reflexión sobre el propio pensamiento y la acción consciente o toma de conciencia del sentido de nuestros pensamientos y acciones, que permiten adquirir cierto control sobre la actividad intelectual y la regulación de las acciones propias. El modo de pensamiento interpretativo que es la **narrativa**, pues ya que la cultura suele recrearse mediante relatos que cuentan historias, este modo de pensamiento es central; la forma narrativa es una manera de estructurar las vivencias para entenderlas, comunicarlas y recordarlas mejor. Por ultimo, el concepto de **cultura**, que en los términos de Bruner constituye tanto el mundo al cual el individuo en desarrollo debe de adaptarse y participar, como la “caja de herramientas” que le permiten dar sentido a la realidad; tales herramientas pueden ser intelectuales (modos de analizar), materiales (ciertas tecnologías) o simbólicas (sistemas simbólicos). Estos temas presentes en la obra de Bruner, abunda Barth, también han influido y se encuentran, ya sea uno u otro, en el trabajo de otros psicólogos contemporáneos que igualmente se interesan en la psicología con perspectiva cultural, así como en la pedagogía. En suma, este enfoque, centrado en la interacción y la participación guiada como medios del desarrollo y el aprendizaje, tiene implicaciones para los métodos de investigación y los procesos educativos.

CAPÍTULO V

DESARROLLO Y EDUCACIÓN EN RUSSELL:

UN ANÁLISIS Y BALANCE

En este último capítulo me abocaré a realizar un análisis de las concepciones sobre el desarrollo humano y la intervención educativa que advierto subyacen, o soportan, la teoría educativa de Bertrand Russell. En primera instancia, procuraré desentrañar y exponer la que, a mi juicio, es la imagen general del individuo en desarrollo y a educar que presenta Russell. Posteriormente, daré un cuadro general de la formación y enseñanza óptimas que Russell propone. Retomare para ello, como marcos de referencia teóricos, diversos elementos de lo expuesto ya sobre enfoques psicológicos y educativos. Finalmente, en el último apartado trataré de hacer una evaluación o balance mediante una visión de conjunto de su propuesta educativa; buscando su validez y/o actualidad de acuerdo con algunas de las visiones contemporáneas de la psicología vinculadas a la educación.

A) Imagen del desarrollo en Russell

Para captar la imagen del individuo en desarrollo que Russell ofrece en sus escritos es necesario extraerla mediante cierta tarea de análisis y síntesis, ya que en realidad Russell no hace una exposición definida, pormenorizada, de tal. Es decir, no da una teoría, propiamente, sobre el desarrollo, al menos no en el sentido detallado o sistematizado que podría ofrecer algún psicólogo del desarrollo; lo cual es comprensible dado que su interés no era elaborar alguna teoría respecto al desarrollo psicológico y lo que buscaba en realidad era ofrecer reflexiones y directrices para la práctica educativa. Por tanto, lo que hace es más bien aportar intuiciones y nociones generales respecto a este tema. No obstante, como se señaló arriba es posible delinear una imagen subyacente que conlleva a concebir a los individuos en crecimiento, a los educandos, de cierto modo.

Tal vez una manera esclarecedora de acercarse al concepto de desarrollo que maneja Russell sea cuestionarse a qué imagen de las teorías y autores revisados en el capítulo anterior se asemeja. Es decir, si su postura puede considerarse afín al conductismo, al innatismo, a la epistemología genética piagetiana, o a la postura sociocultural. En mi opinión, puedo adelantar, considero que la imagen del desarrollo mental de Russell es afín o más cercana a la imagen del desarrollo que ofrece Piaget. Esto es, que comparte con la psicogenética piagetiana algunos aspectos importantes: su consideración del niño como un organismo biológico con su propio crecimiento intrínseco, y su apuesta por que la evolución mental requiere de una participación activa del intelecto en relación con el ambiente, su propensión a interesarse más en el individuo que en su medio social, e incluso, su interés en promover y desarrollar la autonomía moral e intelectual del sujeto, entre otras. Pero es probable que este juicio quede mejor explicado una vez que hagamos la revisión de algunas de las nociones básicas de Russell sobre la naturaleza humana y su desarrollo.

Como se recordara, en el apartado correspondiente a la exposición de la filosofía social y ética de Russell, se indicó que Tomasini (1977) localizó a los principios de su filosofía social en su concepción del hombre -de la naturaleza humana- concebido como un ser con un cierto principio vital, un “principio de crecimiento”, que impulsa a los individuos a desarrollarse, a preservarse, e incluso a perfeccionarse. Este principio, que en el ser humano tiene sus peculiaridades, opera desde el inicio de la vida y acompaña a las personas durante su desarrollo; por lo que es una idea que retoma nociones de la biología y, puede decirse, se apoya en ella. De hecho, podemos recuperar también que Tomasini (1999), en el mismo apartado, señala que la concepción de Russell del ser humano es “biologizante” en la medida que lo retoma como un organismo biológico, con independencia de sus circunstancias históricas y sociales. Algo que en su opinión es consecuencia de su inclinación individualista, de su interés por concebirlo como un individuo, presentándolo de una manera más bien abstracta, sustraído de los contextos en que realmente vive. Estas consideraciones, agrega, le marcaran o impondrán ciertos límites al momento de explicar el comportamiento o de elaborar propuestas para el cambio social. Ante esta exposición, entonces, encontramos que la perspectiva de Russell puede ser catalogada, siguiendo la categorización de Garton (1994), como una organísmica, la cual se basa en principios de orden biológico, donde los contextos

de desarrollo son menos importantes, y se resaltan las propiedades universales de los individuos. Igualmente, puede mencionarse que este interés centrado en el individuo para fines de análisis y explicativos, bien puede identificarse con lo que suele llamarse “individualismo metodológico”. Es esta una postura que según Newman, Griffin y Cole (1991) suelen adoptar muchos psicólogos y científicos cognitivos, quienes suponen que el individuo es la unidad básica de análisis de los procesos de construcción del conocimiento. Y es, por cierto, una postura con la que generalmente se asocia a Piaget.

La idea de que la concepción de Russell del desarrollo se halla fincada en su desenvolvimiento como organismo biológico, puede reforzarse con las frecuentes metáforas de las que hecha mano para ilustrar sus descripciones del crecimiento humano. Por ejemplo, podemos recordar la analogía dada por Russell, que Chomsky (1972) cita para exponer su idea de la concepción humanística de la naturaleza intrínseca del hombre, donde compara al niño con una planta a la que debe dársele un terreno y las condiciones apropiadas para que desarrolle su propio potencial. Y en la misma línea, no obstante, advirtió en otra ocasión que si bien los hombres como los árboles requieren para su desarrollo de un buen terreno y libertad apropiada, lo cierto es que las condiciones requeridas para el desarrollo de los humanos es algo mucho más difícil de descubrir y obtener que las de los árboles (Russell, 1975d). Aún más, como se expuso en los incisos anteriores correspondientes a la definición y fines de la educación, Russell enfatiza que la educación debe entenderse como una tarea que requiere basarse, aprovechar y encauzar la materia originaria que la naturaleza proporciona al ser humano, y no tratar de frustrarla o destruirla (Russell, 1975b). Y esa materia originaria, desde el punto de vista de la conducta y la vida mental, está constituida por los impulsos y deseos que están anclados en los instintos. Que el instinto, o los instintos, una noción de clara inspiración biológica, juegan un papel fundamental en la formación y comportamiento de la psique de los individuos, es una idea que se encuentra en varios momentos de los escritos de Russell, y dada su importancia para abordar el curso del desarrollo, entonces será pertinente considerarla brevemente.

Para Russell, los instintos, junto con los reflejos, constituyen los componentes básicos, originarios, con los cuales está equipado el recién nacido para iniciar su desarrollo y enfrentar al mundo. Ciertamente Russell nunca da una definición precisa de lo que es un instinto, o lo

que entiende por instinto, sin embargo, es posible advertir que invoca el término para significar a una fuerza primaria, un “resorte” de la conducta que lleva al organismo, en este caso el ser humano, a buscar algo, a lograr la consecución de una meta, a conseguir una satisfacción mediante la realización de alguna acción. Del mismo modo, tampoco da una lista o clasificación de los instintos aunque se infiere que alude a los impulsos que llevan, por ejemplo, a la preservación, al afecto, a la sexualidad, al conocimiento, o al poder, entre otros. Pues bien, estos impulsos primarios son con los que habrá que tratar desde el inicio y es lo que hace a Russell afirmar que la educación consiste en el cultivo de los instintos no en su supresión. Sin embargo, también remarca que los instintos son moldeables en el sentido que pueden satisfacerse de maneras muy distintas, teniendo cierta vaguedad o indeterminación en su conducción, lo cual permite o hace posible que el ambiente, la crianza, forme a los niños, aún con cualidades iguales o muy similares, de maneras diversas con resultados muy variados (Russell, 1984). En todo caso, son estos instintos los que le dan la naturaleza activa al ser humano desde temprana edad, y hay que recordar que esto es o forma parte de una de las objeciones que Russell (1932, 1963) dirigió al conductismo de Watson pues, en su opinión, éste sugería que la educación se basa casi exclusivamente en el condicionamiento de reflejos no condicionados, con lo que excluía el rol de los instintos. Así, a través del reconocimiento a la acción de los instintos, Russell subraya la naturaleza proactiva de los individuos en oposición a un papel solamente reactivo ante el ambiente como le darían los reflejos. Además, la ponderación hacia los instintos implica la suposición de que la mente tiene también un carácter independiente de la experiencia, o que no todo se deriva de ésta.

Puede decirse que esta noción russelliana de los instintos está en consonancia con lo que habitualmente suele entenderse por instinto. Al respecto, García Madruga y Moreno (2007) mencionan que el concepto de instinto generalmente se utiliza de un modo intuitivo para referirse a una disposición para actuar, una especie de motivación, o al tipo de conductas que se realizan sin estar mediadas por el pensamiento (de un modo casi automático), y que tienen una base genética-biológica, siendo compartidas por los miembros de una misma especie. Añaden que a lo largo de la historia de la psicología y de otras disciplinas, el concepto de instinto ha tenido diversas caracterizaciones (como en Freud o McDougall) cada una resaltando distintos aspectos de interés; no obstante, en la psicología actual, debido a su

vaguedad y dificultades como concepto con valor explicativo –por ejemplo, a veces se llega a asociar cada conducta específica con un instinto específico- ha sido difícil incorporar el concepto, e incluso se ha cuestionado su utilidad. Ahora bien, como se señaló arriba, el empleo del concepto suele hacerse más bien de manera intuitiva, especulativa, precisamente el modo en que lo utiliza y expone Russell, por lo que puede decirse que su aproximación al mismo es más filosófico que científico.

De cualquier forma, es esta concepción la base teórica que lleva a Russell a considerar al ser humano como un ser movido por impulsos y por deseos, y en consecuencia, por pasiones (Tomasini, 1999). En cierto modo, esta es una postura cercana a la de Freud, pues recordemos que Russell señaló que Freud para elaborar sus teorías parte de un punto de vista en gran medida biológico, donde los impulsos y deseos están vinculados con los instintos (Russell, 1975c). En todo caso, es patente la importancia que Russell da a los impulsos primarios que la naturaleza provee a los humanos como base para su desarrollo. Y es esto lo que ha llevado a Tomasini a afirmar que Russell entendía por educación, entre otras cosas, no solamente los procesos de instrucción y de adquisición de conocimientos, sino, sobre todo, la “doma” de las pasiones. Continuaremos retomando estas nociones, pero por lo pronto es oportuno remarcar que si bien para Russell la naturaleza es la que proporciona las fuerzas iniciales, éstas no se pueden o deben quedar en su estado primario, siendo aquí donde interviene el poder de la crianza para su refinación. Y entre ello destacará el cultivo del intelecto. De tal suerte que para Russell, como ya se había mencionado en otro capítulo, la educación actúa destruyendo la rudeza del instinto, y a través del conocimiento aumenta la riqueza y variedad de sus contactos con el mundo; suaviza, por tanto, el deseo, pero, simultáneamente, amplía su alcance (Russell, 1975b).

Como se mencionó arriba, Tomasini (1999) afirma que para Russell la idea de educación se aplica más en el sentido de dominar las pasiones que de proporcionar conocimientos; sin embargo, puede afirmarse que en Russell (1984), en más de un sentido, el hacer adquirir conocimientos tiene que ver con el cultivo de una pasión o deseo, que en este caso se trata del impulso ligado al intelecto. Tal como se expuso en el capítulo II, la vida intelectual y el desarrollo de la inteligencia tienen como fundamento instintivo a la curiosidad, ese afán por conocer o saber cosas acerca del mundo (un impulso que el hombre comparte con otros

animales, aunque en éstos se encuentra en formas elementales). Así, la curiosidad es el impulso inicial que anima a la inteligencia, y ésta una facultad mental que posibilita conocer y aprender. Respecto a la inteligencia, cabe recordar que Russell señala que este concepto puede referir tanto al conocimiento actual, con el que se cuenta, como a la capacidad de conocimiento, ya que de hecho ambos aspectos están íntimamente relacionados. No obstante, aunque incluye ambos aspectos cognitivos dentro del concepto inteligencia, Russell cree que el término realmente alude más a una aptitud para adquirir conocimiento, que a un conocimiento ya adquirido. Sin embargo, subraya que tal aptitud sólo se adquiere ejercitándose, con la práctica de aprender cosas; es decir, cree que para que la inteligencia se desarrolle debe ejercitarse, ya sea dando conocimientos o haciendo que se adquieran conocimientos. Retomando la situación de la curiosidad, Russell describe su curso señalando que en un inicio puede advertirse en la naturalidad con que los niños se interesan en los objetos, seres, fenómenos y/o actividades, y la avidez de conocimientos que implica. Sin embargo, conforme el individuo crece, va dejando de interesarse en lo novedoso y por lo general acepta sólo lo ya conocido, con lo cual, en su opinión, también decrece la actividad de la inteligencia. No obstante, aunque la actividad y extensión de la curiosidad disminuye posterior a la niñez, también es cierto que puede mejorar en calidad durante mucho tiempo. Es decir, puede hacerse más abstracta, interesarse en cuestiones más generales y atender no sólo a hechos particulares. Esta curiosidad abstracta que se disocia de intereses directos, más personales e inmediatos, o mejor dicho, que cuando sus relaciones con otros intereses no es obvia y directa (sólo apreciable por medio de un cierto grado de inteligencia), estaría asociada a una inteligencia de mayor grado. Pero es importante recordar que para que la curiosidad pueda ser productiva y estimule a la inteligencia debe de acompañarse de una serie de prácticas mentales, como el hábito de observación, la paciencia, la habilidad, etc., todos ellos hábitos que la formación debe procurar, pues debe contemplarse que la curiosidad suele entrar en conflicto con otras pasiones. En suma, que para el desarrollo intelectual es necesario estimular y conducir el impulso natural de la curiosidad, cultivando de este modo la inteligencia, una de las cualidades o rasgos del carácter más importantes, y cumpliendo así, según Russell, con uno de los mayores fines de la educación.

Por cierto, es interesante notar que la concepción de Russell de la inteligencia está en sintonía con algunas de las definiciones más comunes que suelen darse de este término. A decir de García Madruga y Moreno (2007), el concepto de inteligencia no es unívoco, y no lo ha sido a lo largo de la psicología, adquiriendo diversas formas según las corrientes teóricas o los autores. No obstante, entre sus acepciones más populares están la que indica que es la capacidad de aprender y de beneficiarse de la experiencia, así como de adaptarse a diversas situaciones y contextos; o bien, la que se refiere a que es la capacidad de abstraer y relacionar, de pensar y comprender en profundidad, de extraer conclusiones y tomar decisiones no asequibles en forma directa o inmediata. Por ello, como se ve, su idea de la inteligencia es compatible con estas acepciones, sobre todo con la primera. Sin embargo, aún más interesante es advertir que la aproximación de Russell a la inteligencia, en mi opinión, tiene cierto paralelismo con las nociones de la inteligencia en sus tipos de *fluida* y *cristalizada*. Esto es, García Madruga y Moreno refieren que algunos autores han introducido la distinción entre la inteligencia fluida y la cristalizada: la primera se refiere a la capacidad para establecer relaciones entre estímulos, enfrentarse y aprender de situaciones novedosas; en tanto que la segunda se refiere a la aplicación en situaciones socialmente establecidas de conocimientos ya aprendidos. La inteligencia fluida, así, apunta a la capacidad de aprendizaje o de obtención de conocimiento; Gardner (1994), por ejemplo, sugiere que el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, de Vigotsky, con su atención hacia el potencial de aprendizaje, alude a una fluidez como la que se indica, mientras que las pruebas psicométricas clásicas de inteligencia se abocan más bien a medir un conocimiento cristalizado. De cualquier forma, García Madruga y Moreno señalan que se ha observado que la inteligencia fluida muestra un cierto declive en el transcurso de la edad, sobre todo durante la edad adulta, mientras que la inteligencia cristalizada puede continuar estable, e incluso incrementarse un poco, aún a edades muy avanzadas. Como se mencionó arriba, Russell da prioridad a la inteligencia durante la infancia principalmente en su vertiente como capacidad de adquisición de conocimientos (podría decirse, fluida); no obstante, cree que aunque después de la niñez ésta disminuye en actividad o extensión, bien puede mejorar (cristalizada) en calidad y hacerse más abstracta o profunda.

Ahora bien, retomando la cuestión de inicio de este inciso respecto a con cuál de las teorías mencionadas la imagen del desarrollo de Russell es compatible o se asemeja, puedo

afirmar, como ya lo adelantaba, que, a mi juicio, la imagen que ofrece es afín a la de Piaget, a su psicogenética. Es decir, Russell al igual que Piaget y Chomsky parte de una fuerte consideración biológica del individuo, de la consideración de sus fuerzas endógenas para el desarrollo. Sin embargo, a diferencia de Chomsky, Russell no considera que ese factor o componente endógeno esté cargado de contenido, de conocimiento a priori; desde su punto de vista (quizá por su adscripción empirista) el conocimiento debe obtenerlo de fuera, de su experiencia o interacción con el ambiente. Más bien lo que los factores intrínsecos, biológicos, aportan son las fuerzas de crecimiento, de “empuje”, que llevan a las personas a buscar todo tipo de cosas o satisfactores según los requerimientos de la naturaleza, y que desde el punto de vista de lo intelectual serían los conocimientos. Entonces, al igual que Piaget, la naturaleza proporciona los factores adaptativos que posibilitaran a los individuos adquirir los conocimientos, pero éstos deberán ser tomados, o construidos, a través de la experiencia con el medio, y el desarrollo del intelecto deberá darse, como se ha dicho, por medio de un ejercicio activo de la mente. Por otro lado, en relación al conductismo, pese a cierta simpatía o acuerdo con los procesos de aprendizaje mediante el condicionamiento, difícilmente puede considerarse una afinidad de parte de Russell, ya que éste gusta de invocar y considerar a los factores internos, no directamente accesibles, del organismo, sean éstos de orden biológico o mental. Además, como se ha reiterado, no concuerda con la visión ambientalista, exógena, radical del conductismo que proyecta la imagen de un sujeto pasivo que sólo refleja o es moldeado por su entorno. Respecto al enfoque sociocultural, como se ha señalado, Russell adopta una perspectiva que se centra más en el individuo y su capacidad de conocimiento, y no tanto en el contexto o la interacción social que lo conduce, sobre todo cuando considera a la infancia. No es que Russell dejara de lado la influencia social y cultural –puede recordarse, por ejemplo, el abordaje que hace de la influencia social, ya expuesta, que ejercen los grupos, mayor y menor, para la transmisión de las prácticas y valores sociales (Russell, 1932, 1963)-, sin embargo, es cierto que el acento lo pone en las posibilidades del desenvolvimiento individual y autónomo del niño. Es muy probable que esto se deba tanto a una tradición filosófica, como a la desconfianza que mantenía hacia las distintas fuerzas de la sociedad que tiran del niño para atraerlo hacia sus intereses. En todo caso, mucho de lo apuntado en las anteriores líneas será matizado y clarificado en los siguientes incisos.

Finalmente, para concluir el apartado, es conveniente retomar el hecho de que en diversos momentos de esta tesis se ha enfatizado el uso de metáforas en diversos autores como vehículo de expresión de sus ideas. Al respecto, Russell (1984) llama la atención sobre la manera en que estas imágenes dominan, muchas veces inconscientemente, el pensamiento de individuos y sociedades, acarreando con ello implicaciones para las prácticas sociales y políticas, la educación por supuesto incluida. Así, entre las más usuales, existe la imagen del sistema social como un **molde**, donde la naturaleza humana debe verterse sobre dicho molde, ya preparado de antemano, buscando que se adquiriera una forma preconcebida; esta sería una postura propia de sociedades estáticas y de sujetos inflexibles. Se haya también la figura de la **máquina**, donde se espera que los humanos funcionen según propósitos simples (por ejemplo, la máxima productividad); una actitud propia, según Russell, de organizadores como los industriales o los comunistas. Y existe también la imagen correspondiente a un **árbol**, donde se trata con seres que tienen su propia naturaleza específica, y que requieren por tanto, para determinados fines, que haya cierto respeto a su naturaleza intrínseca (el molde o la máquina son lo que quiera que sean quien los construye), y las acciones, o *constructividad*, que se les aplica (como a todo lo viviente) es más humilde, limitada, y requiere una especie de simpatía. No obstante, a decir de Russell, la imagen del árbol, pese a ser mejor que las anteriores, es aún defectuosa cuando se trata de los asuntos específicamente humanos, pues estos involucran a una naturaleza especial. Es por ello que la teoría educativa, y las políticas sociales en general, requieren de mayor imaginación y comprensión para poder conseguir la imagen y las intervenciones adecuadas para los fines anhelados. De este modo, Russell abre la posibilidad e invita a generar mejores conceptualizaciones sobre la psicología humana y su desarrollo.

B) Desarrollo y enseñanza

En este inciso examinaremos el cuadro general de las formas de enseñanza óptimas sugeridas por Russell consideradas dentro de un esquema amplio del desarrollo.

Para comenzar, podemos tomar en cuenta las tres teorías sobre educación que, a juicio de Russell (1932, 1963), dominaban el campo en los años que desplegaba sus ideas al respecto. La primera sería la que considera que el único propósito de la educación consiste en proveer al

individuo de oportunidades de crecimiento y eliminar las influencias que le pudieran ser nocivas o perjudiciales. La segunda es la que sostiene que el propósito de la educación es proporcionarle cultura y desenvolver al máximo sus capacidades. Y una tercera sería la que sostiene que la educación debe de considerarse más bien en relación con la comunidad que con el individuo, por lo que su propósito es el de formar ciudadanos útiles. Russell piensa que la tercera teoría es la más antigua, mientras que la primera es la más nueva. Menciona, además, que la segunda y tercer teorías tienen en común la idea que la educación puede suministrar algo positivo, debe darles algo a los educandos, en tanto que la primera teoría asume una función meramente negativa, es decir, quita o va en contra de algo, que en este caso serían los obstáculos al desarrollo. Russell afirma que en lo personal cree que la primera teoría –con la visión negativa de la educación- es la que contiene mayor veracidad, si bien de ninguna manera cree que tenga toda la verdad. De hecho, considera que no existe una educación en la actualidad que se base en exclusiva en una sola de estas teorías, pues estas se encuentran en diversas proporciones en cualquier sistema existente actualmente. Es más, cree que es evidente que ninguna de las tres teorías es acertada por sí misma, y que claramente la elección de un sistema adecuado de educación depende en gran medida de adoptar un equilibrio apropiado entre las tres. Añade que el criterio negativo pedagógico es el que domina mayormente el pensamiento progresista sobre educación, una visión que en buena medida deriva de la creencia general en la libertad, una creencia proveniente desde la época de Rousseau. Ahora bien, como se ha estado señalando, Russell simpatiza con la corriente progresista en educación –incluso él mismo podría inscribirse dentro de ella-, sin embargo, muestra resistencia hacia muchas prácticas provenientes de tal visión negativa, en especial las que procuran el máximo de libertad a los educandos, en una permisividad que evita colocarles restricciones a su crecimiento. Russell cuestiona muchas de esas prácticas en aras de promover todo tipo de hábitos deseables, como la limpieza, la puntualidad, la honestidad, etc. Y sostiene en lo general que la visión negativa en educación contiene muchos elementos válidos, sobre todo en lo que a las emociones se refiere, sin embargo, no puede aceptarse completamente respecto a la formación intelectual y técnica, pues para éstas se requiere de una postura más positiva, que pueda proporcionar algo.

Esta exposición relativa a las teorías educativas nos permite contextualizar el tipo o estilo de enseñanza que Russell propugna para una buena formación y desarrollo. De hecho, hasta podemos cuestionarnos si la propuesta de Russell va más en el sentido de favorecer el *desenvolvimiento* o la *enseñanza*. Estos conceptos y su disyuntiva son una cuestión que Gardner (1987) examina referente a la pertinencia de tales puntos de vista relacionados con la educación artística. De acuerdo con Gardner, existe un criterio al cual se le puede llamar del *desenvolvimiento*, o “natural”, según el cual el niño sería como una semilla, conteniendo su potencial en germen, al cual se le aplica un cuidado más bien preventivo, protegiéndolo de las influencias nocivas para darle la oportunidad de desenvolverse por sí solo hasta alcanzar su madurez. Desde este punto de vista el profesor tiene realmente muy poca participación activa y su tarea se enfocaría a proporcionar al niño un ambiente cómodo, así como los materiales necesarios para que sus talentos innatos florezcan. El criterio opuesto, el de la *enseñanza* –que también puede llamarse “directivo” o “de instrucción”–, considera en tanto, que el *desenvolvimiento* es, por lo menos, insuficiente, por lo que, para que sus potencialidades se realicen, es necesaria una guía firme y una intervención activa por parte de un adulto más capacitado. En este caso no se dejaría al niño librado a sus propios recursos, sino que debe estar bajo la dirección de un maestro que le haga adquirir todo un cúmulo de habilidades y técnicas; aquí la tarea del profesor sería prescriptiva más que preventiva. Más allá del terreno de la educación artística, que es el contexto original en el cual introduce Gardner estas posiciones, en mi opinión esta distinción es ilustrativa de enfoques generales sobre la manera de actuar con los educandos en todo tipo de ámbitos. Así, es claro que la primera posición puede identificarse con la teoría negativa de la educación descrita por Russell, y cercana a las tendencias de los educadores progresistas; además, es una postura que en términos teóricos está emparentada con ideas como las de Chomsky. La segunda, en cambio, es una postura sobre la misión positiva de la educación, en términos de Russell, y puede identificarse con formas educativas más tradicionales. Es un enfoque que además se vincula teóricamente con corrientes que ponen el acento en la labor formativa del medio, como la conductual o, más aún, la sociocultural.

En el caso de Russell encontramos una ponderación de ambos criterios sobre el manejo del niño. De hecho, a mi juicio, el énfasis dado a cada estilo de práctica se encuentra en los

tiempos en que debe hacerse durante el transcurso del desarrollo individual. Esto es, si recuperamos la exposición dada acerca de la educación intelectual, se recordara que cuando Russell trata lo relativo a la infancia, particularmente los primeros años, los años preescolares, su recomendación es alentar los intentos por explorar el mundo por parte del niño y permitirle expresarse, con una intervención limitada por parte de los adultos. Incluso su recomendación de los métodos a emplear para el cuidado de los niños es adoptar técnicas poco directivas, como las propuestas por Montessori o McMillan. Y sólo después, conforme el niño va avanzando en la escolarización y en su crecimiento intelectual, se hace más necesario que se introduzca, de manera gradual, la enseñanza deliberada de los maestros a fin de que los estudiantes desarrollen capacidades mayores (más abstractas) y aprovechen o adquieran conocimientos cada vez más complejos. Entonces, según Russell, al inicio del desarrollo es importante que se animen los esfuerzos espontáneos, los impulsos naturales por conocer, de parte del niño, y que no se interfiera excesivamente de modo tal que se inhiba o tergiversa el conocimiento. Para Russell, la falta de libertad, aparte de que crea conflictos con los adultos que repercuten psicológicamente, sobre todo en lo emocional, tiende a destruir la originalidad y el interés intelectual; esto es, que el deseo natural por conocer puede arruinarse si se les imparte más conocimiento del que desean o pueden asimilar (Russell, 1932, 1963). Puede haber incluso una mayor inclinación a la “corrección”, por el deseo de agradar al adulto, que a la curiosidad natural. No obstante, conforme evolucione el niño cierta parte de su curiosidad decae, además que las materias a asimilar se vuelven más complicadas, y su aprendizaje ya no es tan “natural”, con lo que se impone la intervención educativa, se hace más necesaria. Además, a la vez que se da un mayor peso al proceso de instrucción en las fases posteriores del desarrollo intelectual y la escolarización, del mismo modo debe haber una mayor exigencia a los alumnos; y esto, por ejemplo, puede reflejarse en la situación de la evaluación. Como se recordara en la sección correspondiente, Russell omite pronunciarse respecto a la forma (incluso a la posibilidad) de evaluar el desempeño de los alumnos durante su etapa de formación básica, no hay una indicación sobre cómo calificar o valorar su aprovechamiento y si hay una movilidad entre grados según éste. No obstante, cuando habla de los niveles posteriores, si bien tampoco hay un pronunciamiento detallado, si es perceptible una solicitud a la calidad esperada en el trabajo realizado, sobre todo cuando trata del nivel superior donde

incluso contempla la posibilidad de la expulsión. Entonces, en la medida que el individuo se desarrolla requiere para avanzar en el conocimiento de una mayor instrucción y supervisión por parte del profesor, en cierta medida de una mayor directividad. Esta situación es semejante, por cierto, a la posición mantenida por Gardner (1987) para una formación artística óptima. Sin embargo, como se ha hecho hincapié, aún en años posteriores, la iniciativa en la medida de lo posible debe partir o surgir del propio alumno, de su deseo de aprender. Siendo esta una manera de aprovechar la inercia del cultivo de la curiosidad inicial y de buscar conservar la autonomía del alumno.

Como puede apreciarse, la postura de Russell respecto a la educación tiene, a mi juicio, muchos elementos comunes con la de Piaget. Es decir, al igual que Piaget, Russell es partidario de alentar las acciones espontáneas del niño por explorar el mundo y de una intervención no demasiado directa para su cauce por parte del profesor; o sea, el cultivo del niño como un aprendiz activo y autónomo, constructor de su conocimiento. Considerado esto sobre todo para la niñez temprana. Al respecto es pertinente recordar que Ferreiro (2005) ha expresado que la teoría piagetiana es la primera fundamentación científica de la escuela activa, tan vinculada a la educación progresista. Sin embargo, algunos autores (Bruner, 2001; Wood, 2005) han apuntado que Piaget admitió que el avance del niño hacia la etapa formal (el razonamiento maduro, abstracto, en gran medida proposicional) requiere de un apoyo social y cultural para realizarse, con lo que implicó un reconocimiento a la enseñanza como intervención educativa directa necesaria para el desarrollo, especialmente en el adolescente. En una forma un tanto análoga, Russell, como se ha dicho, reconoce la creciente importancia de la instrucción por parte de los maestros en edades posteriores a fin de que los estudiantes puedan progresar en la adquisición de conocimientos cada vez más complejos y abstractos. Además que, como recomienda, la enseñanza y actividades de los alumnos en los niveles medio y superior igualmente se vuelven más formales, con un creciente manejo del lenguaje, sea verbal o escrito. Más adelante retomaremos algunos otros puntos de contacto de la propuesta de Russell con la teoría piagetiana.

Ahora bien, si el acento de nuestra atención la dirigimos hacia el proceso de la enseñanza, como la actividad central donde un preceptor incide o actúa de un modo más directo en la formación de los alumnos, cabe preguntarse entonces, cuál es el papel que pueden o tienen que

ejercer los profesores en relación con el alumno. Al respecto, Russell (1985a), en un ensayo sobre las funciones del maestro, reitera su idea de que los maestros deben cumplir con un papel un tanto preventivo de los constantes mensajes propagandísticos a que puede estar sujeto el alumno. Es decir, que los maestros deben estar en contra de la propaganda y a favor de la libre discusión, teniendo como objetivo poner en alerta a los estudiantes contra los distintos intereses que tiran de ellos. Una de sus principales funciones sería, por tanto, la de resistencia hacia los distintos poderes, salvaguardando, así, la integridad de sus alumnos. Sin embargo, Russell también establece que los maestros, a la vez, no pueden ser tan sólo árbitros que sobrelleven las controversias, pues tienen también funciones positivas que cumplir. Y una función principal a cumplir es la de formar a los educandos dentro de la idea de civilización, en el sentido en el cual se explicó en el capítulo II. Russell, de hecho, califica a los maestros - más que a cualquier otro sector social- como “guardianes de la civilización”. Por lo que éstos deben tener conciencia de lo que significa la civilización y tener la disposición a impartir una actitud civilizada a sus estudiantes. Aquí, como se ve, entramos al terreno relacionado con los aspectos positivos de la educación, de la posibilidad de los maestros para transmitir diversos saberes y desarrollar capacidades cognitivas más amplias en los alumnos.

Tal vez una mejor manera de apreciar la idea de Russell sobre lo que los maestros deben hacer para instruir adecuadamente a sus alumnos, sea retomar una de sus concepciones sobre la naturaleza de la educación o del proceso educativo. Al exponer esta noción, Russell (1975c) recupera elementos ya apuntados por los filósofos griegos clásicos (en especial, Sócrates y Platón) quienes, desde su perspectiva, asentaron que para avanzar en el conocimiento es necesario que exista una estrecha colaboración entre maestros y estudiantes; específicamente, con los primeros guiando a los segundos. Y que esta colaboración normalmente se realiza en escuelas o sociedades, por lo que el saber en distintas disciplinas se desarrolla como tradiciones y no como esfuerzos aislados o individuales. Esta imagen subrayaría el hecho de que el desarrollo del conocimiento, a cierto nivel, no es un viaje en solitario y que requiere de una dirección y apoyo de los más capacitados con los menos competentes. Pero aún más, refuerza su idea de que la educación no es, no debe ser, tan sólo un proceso de transmitir información. Para Russell, desde luego, algo de esto debe haber por parte del maestro, sin embargo, no sería esta su única función, ni la más importante. La educación implicaría que el

profesor enseñe a sus alumnos a “ver por ellos mismos”, lo que sugiere que piensen por sí mismos, que construyan su propio conocimiento. Su insistencia en que la educación no debe sólo transmitir información tiene que ver tanto con su reserva de que el educando sea un ente pasivo o sólo receptivo, como al hecho de que en sus tiempos los medios de información estaban mucho más disponibles para las personas que en la antigüedad –y en la actualidad, aún más con las nuevas tecnologías-. Por tanto, para el proceso educativo apunta lo siguiente:

“La misión del maestro es de guía, de enseñar al discípulo a ver por sí mismo. Pero aprender a pensar independientemente no es una facultad que se adquiere de golpe. Ha de adquirirse mediante tenaces esfuerzos personales y con ayuda de un mentor capaz de dirigir esos esfuerzos (...) Educación, pues, es aprender a pensar por sí mismo bajo la guía de un maestro (...) Esto no quiere decir que un genuino maestro no pueda tropezar con casos desesperados. En realidad, es rasgo distintivo del proceso educativo que haya esfuerzo por ambas partes.” (Russell, 1975c, págs. 67-68).

Siguiendo con esta línea de considerar que, en opinión de Russell, los filósofos griegos habían comprendido como abordar acertadamente una correcta educación, podemos recuperar como ilustración de lo que es una situación educativa ideal, donde se aprecia el proceso de enseñanza-aprendizaje entre un mentor y un alumno, a la situación clásica, ya mencionada, de Sócrates -en el diálogo *Menón*- guiando al joven esclavo para llegar a la solución de un problema geométrico. Russell recuerda que en este contexto, Sócrates guía mediante sencillas preguntas, dándole pistas, al joven esclavo (carente del conocimiento en la materia) hasta obtener que él mismo logre dar con la solución al problema de geometría planteado de inicio. A decir de Russell, el diálogo entre Sócrates y el muchacho representa un paradigma de lo que es una interacción donde se busca y alcanza el saber:

“...aquí tenemos una descripción bastante precisa de una situación educativa. Es el juego mutuo entre discípulo y maestro, en la forma expuesta en este ejemplo, lo que da lugar a una genuina instrucción. La instrucción, en este sentido, puede ser descrita

como un proceso “dialéctico”, con su significado griego original.” (Russell, 1975c, págs. 68-69).

Esta escena recrea o es equiparable a una situación de tutoría, del tipo que Russell estima y recomienda para los niveles posteriores de la educación intelectual, especialmente, hay que recordar, para la universidad. Tal vez pueda decirse que en este punto se acerca a posiciones cercanas a la del enfoque sociocultural que ponen el acento en la interacción social y el lenguaje, en la instrucción, como vehículos fundamentales para la construcción del conocimiento. Por ejemplo, puede recuperarse la aseveración de Bruner (1988) de que, precisamente, la escena de Sócrates guiando al joven esclavo en la geometría, constituye todo un modelo de la situación donde un sujeto más competente dialoga con y guía a uno que lo es menos, ayudándole a atravesar la “zona de desarrollo próximo”, el concepto vigotskyano. Y es un procedimiento paradigmático que ha dado pie a una serie de ensayos para métodos de instrucción, al parecer exitosos. De hecho, para bordar sobre lo mismo, es oportuno comentar que Bruner asegura que la perspectiva de Vigotsky, con el apoyo social y cultural, es una propuesta de la “alimentación de la mente” que describe el método de una tutoría bien concebida o el de un pequeño grupo de discusión. Siendo un enfoque que se adecua bien, señala, a un sistema tutorial como el de la Universidad de Oxford, por ejemplo. Al respecto, por cierto, es interesante recordar como Russell al recomendar el sistema de tutorías como método educativo para las universidades, remite precisamente, como ejemplos, a la forma de trabajo de universidades como Oxford y Cambridge (Russell, 1984). Además, es de interés mencionar que Russell (1975c) al contextualizar la situación de Sócrates instruyendo al esclavo, da pie a mostrar su escepticismo acerca de las tesis innatistas para explicar el conocimiento, que es uno de los objetivos de Sócrates al obtener del joven la solución al problema planteado (al hacerle “recordar” un saber dormido). En opinión, de Russell esta demostración no es plenamente convincente del fenómeno del conocimiento innato, ya que en la situación es Sócrates quien dibuja las figuras y da al esclavo las claves de sus errores cada vez que se “extravía”. El conocimiento, entonces, como una transmisión social.

Ahora bien, esta cuestión del intercambio social da el marco para retomar las ideas de Bruner (1988) sobre la importancia del lenguaje en la recreación de la cultura. Como se

expuso en otro capítulo, Bruner resalta el papel del lenguaje, como instrumento cultural, para el diálogo y negociación intersubjetiva de las personas, para la creación de significados. Y esto es importante dado que, como apuntábamos arriba, Russell da una importancia creciente –si bien no expresada de manera explícita- al manejo del lenguaje al evolucionar el individuo y ser capaz de manejar información más abstracta; por lo que las actividades del estudiante ya no serían tan prácticas o dirigidas a lo concreto. Bruner, Vigotsky y otros autores socioculturales, por cierto, le darían más peso al lenguaje y la instrucción desde más temprana edad. Sin embargo, lo que me interesa destacar aquí es que Bruner ha propuesto que el lenguaje de la educación, para una óptima educación, es el que impulsa la creación de cultura; es decir, que los mensajes difundidos no sean sólo de adquirir o consumir conocimientos, sino de su creación o recreación, por vía del diálogo, de la negociación de significados, entre los miembros experimentados y los jóvenes de una cultura. Lo cual implicaría que el lenguaje del maestro transmitiera una actitud de apertura del conocimiento (que en ejemplos concretos involucra utilizar términos que expresan duda y probabilidad –podría, tal vez, quizá, etc.-), hipotético, negociador, que invite a seguir pensando, más que como el de hechos dados o establecidos. Incluso habla de la posibilidad de que el lenguaje transmita un entusiasmo por el conocimiento. Según Bruner, todo esto podría propiciar en los alumnos la reflexión y el “distanciamiento” con la información, necesarios para desarrollar en ellos un nivel metacognitivo: un sentido de intervención reflexiva sobre el conocimiento, que lo seleccione o controle según sus propios intereses. Este sería un modo en que el alumno no es pasivo, sino que se hace participativo y aún negociador de su cultura. En mi opinión, es este tipo de uso del lenguaje el que pudiera dar las claves acerca de cómo transmitir ese sentido de aventura intelectual que Russell tanto se mostraba interesado en promover en los educandos y que esperaba que la educación pudiera transmitir. Así, en toda su exposición referente a la educación intelectual, Russell espera que en los distintos niveles la escuela pueda alentar a un estudiante activo y constructor de su conocimiento. Incluso, si se recuerda, espera que en la educación superior los maestros en su enseñanza no sólo comuniquen los conocimientos de su especialidad, sino que puedan enseñar una visión de apertura al saber, no dogmática, de investigación y amplitud de miras en el espacio y en el tiempo (Russell, 1967).

Finalmente, es importante destacar aspectos centrales de la propuesta de enseñanza de Russell. En primer lugar, la propuesta, con su énfasis en indicar que la enseñanza no debe limitarse a la transmisión de información, bien puede entrar en la categoría de iniciativas educativas “estructuralistas”, en el sentido que Passmore (1983) las describe. Es decir, el tipo de propuestas que se inclinan por que los alumnos adquieran un conocimiento estructurado, basado en las ideas rectoras de cada ciencia o disciplina, en el sistema conceptual que utilicen, en las nociones que las relacionen; podría decirse también que en su “lógica”, sus métodos de explicación, etc.; y no en la memorización, según las materias, de datos un tanto aislados. Una corriente educativa que cuenta entre sus filas a autores como Bruner, por ejemplo. Y, más o menos en la misma línea, puede recordarse que Russell (1932, 1963) invocó el libro de Piaget sobre el razonamiento en los niños para recomendar que los alumnos no fueran expuestos a problemas escolares que se hallaran marcadamente fuera de su esfera de comprensión, no acordes a su desarrollo intelectual, pues es muy probable que sólo se obtuvieran respuestas estereotipadas que mostraran una comprensión de los temas sólo aparente o superficial. Así, a mi parecer, esta situación mostraría a Russell cercano a autores como Bruner, Piaget y otros que decididamente se han mostrado contrarios a que a los niños se les instruya sólo en un *saber procesal*, -el aprendizaje de procedimientos para llegar a una cierta respuesta (el uso de fórmulas, por ejemplo)-, sin afianzar una *comprensión conceptual* -que requiere captar las conexiones entre la formalidad y las situaciones a las cuales se refieren-; y que, por tanto, advierten del riesgo de sólo adiestrar para obtener respuestas manifiestas “correctas”, sin hacer que se entienda la “lógica” de fondo (Wood, 2005). En suma, que de acuerdo con lo expuesto, hay en Russell una preocupación por que los alumnos consigan un aprendizaje significativo, una genuina comprensión de las materias, así como una atención para que la educación se halle a tono con el desarrollo con la finalidad de lograr resultados óptimos.

C) Balance y perspectiva de las ideas de Russell

Una vez que se han abordado los modos en los cuales Russell conceptualiza el desarrollo y aborda la enseñanza, es importante realizar un cierto balance o valoración de conjunto de sus

ideas. Y para ello, me parece conveniente hacerlo por vía de una aproximación y cierta consideración hacia la pedagogía progresista y sus aspectos psicológicos.

Es pertinente retomar, entonces, que un modo adecuado de caracterizar en lo general al proyecto de Russell, tanto en lo teórico como en la práctica, es situarlo dentro de la corriente de la educación progresista; que más allá de las discrepancias que haya tenido con algunos autores y prácticas pedagógicas, sus ideas guardan mucho del espíritu común de esta forma de enfocar la educación: el hecho de centrarse en los niños y en sus actividades, procurando el desarrollo del potencial de cada uno de ellos. Y siguiendo la caracterización del trabajo realizado en varias de las escuelas progresistas (sobre todo en Norteamérica) que ha hecho Gardner (1993), varios rasgos comunes con la propuesta de Russell pueden ser advertidos. Por ejemplo, para el trabajo escolar solicitaba que hubiera una mayor atención para cada niño, que hubiera grupos de trabajo y de discusión cooperativa; cuestionaba que hubiera un currículo establecido e impuesto rígidamente y se oponía al sistema de recompensas y castigos; así como que no contemplaba explícitamente la posibilidad de que hubiera exámenes regulares generalizados para monitorear el avance de los alumnos. Tampoco propugnaba por que se agrupara a los niños por grados, al modo tradicional. En cambio, se advierte que Russell aboga por que los niños realicen actividades significativas para ellos, con experimentaciones donde hagan observaciones cuidadosas, se planteen preguntas al respecto, y, en suma, se suscite su interés para poder enseñárseles las distintas materias. Todo esto, junto con varias otras características, delinear un tipo de educación muy atractiva que contrasta con la forma en buena medida burocratizada y estereotipada que la educación tradicional presenta.

No obstante, como Gardner (1993) también ha indicado, el tipo de educación progresista también ha mostrado sus límites o debilidades. Como este autor ha señalado, las escuelas con esta orientación necesitan de una serie de elementos para que funcionen y consigan sus objetivos, pues su consecución no es nada fácil. Así, se requiere de maestros bien preparados, que estén muy entregados y dedicados a su trabajo en la conducción de los niños. Demanda que los padres asuman y se comprometan con la “filosofía” subyacente. Incluso necesitan de una comunidad extra escolar que apoye para que los estudiantes puedan aprender extra muros de las distintas personas e instituciones. Y requiere también que el estudiantado se halle motivado y se responsabilice para aprovechar las oportunidades de aprendizaje que se le

ofrecen. De hecho, Gardner sostiene que la educación progresista requiere, contra lo que a veces pudiera pensarse, de ciertas pautas o patrones de actuación instituidos para que tal educación pueda ser provechosa, ya que de lo contrario es muy probable que un programa progresista se convierta en un pretexto para la pereza o la desidia, e incluso que derive en anarquía. En general, Gardner encuentra, pese a su simpatía, entre sus deficiencias que la educación progresista suele mostrarse poco sensible a las dificultades que los niños pueden encontrar en el marco de la escuela; es decir, que la paciencia, flexibilidad y no directividad que algunos educadores suelen aplicar a los estudiantes puede enmascarar, y aún agravar, el no advertir que los alumnos pueden estar presentando diversas problemáticas de ajuste, incluso cognitivas. De este modo es probable que se deje de lado la ayuda, apoyo o tutelaje necesarios que se puede proporcionar -una situación no siempre considerada cuando algunos piensan en educación progresista- para superar las limitaciones y avanzar en el conocimiento. Es más, Gardner recuerda que la educación progresista por lo general funciona mejor con niños con una alta motivación y curiosidad, con antecedentes favorables que les hagan sacar provecho de sus actividades (procedentes de hogares acomodados, con padres comprometidos con su educación, etc.). Algo que se vuelve dudoso cuando las bases son pobres, en muchos sentidos, y por tanto los niños no son proclives a explorar su ambiente y aprender de sus experiencias. El no considerar los cimientos o las condiciones necesarias para el buen logro de los alumnos es albergar un optimismo desbordado o irreal. En tanto, otra debilidad que Gardner halla en la práctica corriente de la educación progresista es la cuestión de la evaluación. Este aspecto suele ser un punto de controversia respecto a esta orientación, pues deja de lado la posibilidad de establecer con cierta evidencia la efectividad de este tipo de educación, ofreciendo pruebas de su buen funcionamiento. En efecto, los educadores progresistas frecuentemente cuestionan que las formas tradicionales de evaluar suelen ser simplistas o inadecuadas para reflejar el verdadero aprovechamiento de los estudiantes, por lo que rechazan muchas de las pruebas y exámenes comunes porque llegan a encasillar los aprendizajes. Pero, generalmente, por su parte, no ofrecen alternativas reales o fiables en las formas de evaluar, e incluso algunos se han negado a casi cualquier tipo de evaluación. No obstante, a decir de Gardner, es legítimo que se pidan pruebas a cualquier régimen educativo sobre su buen funcionamiento, de tal manera que no quede tan sólo por fe la confianza en la efectividad de estos métodos educativos.

Adicionalmente a esta situación, está el hecho de no saber con relativa certeza cuántos de los alumnos de la educación progresista consiguen aprendizajes significativos (comprensión de los temas explorados) lo cual finalmente es una meta importante buscada mediante esta orientación. En suma, Gardner advierte que en la educación progresista suele haber como limitantes una excesiva fe en la capacidad de los alumnos para educarse por sí mismos, así como, al rechazar a la estandarización por la vía de las pruebas tradicionales, una reticencia a la evaluación que permita conocer efectivamente los alcances de esta pedagogía, a fin de no confundir sus muy válidas metas con sus logros reales.

Ante este panorama es importante señalar que justamente este es el tipo de críticas que se le pueden hacer, al menos en ciertos aspectos, a las ideas (y práctica) educativas de Russell; y que, de hecho, se le llegaron a hacer. En efecto, Park (1964) señala que como reacción a un artículo a manera de informe sobre “Beacon Hill” que Russell publicó en una revista, éste recibió críticas de algunos lectores hacia el trabajo realizado en su escuela, y entre esas críticas se encontró una duda respecto al aprovechamiento que estaban teniendo los alumnos, pues se creía que en realidad los alumnos no estaban aprendiendo información efectiva, y más aún, que ellos no estaban adquiriendo las técnicas necesarias para hacerse de tal información. Es más, Park menciona que entre las críticas generales hechas hacia la escuela de Russell, se encuentra el cuestionamiento a que los alumnos realmente no aprendían mucho en ella -junto con la idea de que la escuela no preparaba para el mundo exterior, o bien que permitía un exceso de libertad, entre otras-. Siendo éstas, añade Park, el tipo de críticas que normalmente se le hacen a las escuelas progresistas. Finalmente, Park dentro de una evaluación general a la propuesta de Russell, puntualiza que una crítica que se le puede hacer, y que lo enmarcaría una vez más dentro de las tendencias de la educación progresista, es que él parece no haber tomado suficientemente en cuenta las diferencias de capacidad entre los distintos alumnos. Es decir, en efecto menciona que hay diferentes talentos e inclinaciones entre los estudiantes, pero dice muy poco respecto a los niños desaventajados o con dificultades, a la manera en que se trabajaría con ellos para alcanzar las metas pretendidas de lograr un alto nivel intelectual. En cierta forma su propuesta hablaría de la labor con alumnos de alta capacidad o disposición mental, presupondría que los educandos de algún modo ya lo son. Aquí, entonces, asomaría nuevamente la excesiva fe, ya referida, en la habilidad y capacidad de los alumnos para

aprender y entender las cosas por sí mismos. La gran confianza, tan típica de los educadores progresistas, en la posibilidad de que los estudiantes puedan educarse a sí mismos con poca ayuda; y que suele ser un cuestionamiento o crítica constante hacia esta orientación.

En realidad puede decirse que esta visión en buena medida optimista sobre la naturaleza del niño y su educación es, o forma parte de, una postura intelectual amplia que tuvo su auge hacia mediados del siglo XX. Es lo que Gardner, Torff y Hatch (1996) han dado en llamar “La edad, o época, de la inocencia” y que sentó las bases de mucho de la concepción corriente sobre la niñez que se volvió dominante en los campos de la psicología y la pedagogía. Dada la pertinencia es conveniente exponerla un poco. Así, en el ámbito de la psicología del desarrollo se estableció una imagen del niño como un individuo relativamente libre que estaba destinado al crecer a pasar por una serie de etapas preordenadas, hasta llegar a una cierta madurez intelectual, emocional o social. Siendo Piaget y su teoría del desarrollo el caso más paradigmático, y donde el niño partía en sus inicios del encuentro directo con el mundo físico a través de acciones naturales y espontáneas que le permitían aprender de él, para posteriormente ir construyendo toda una serie de estructuras de conocimiento de complejidad creciente y en un orden determinado, hasta alcanzar un grado mayor de abstracción y operación sobre las representaciones del mundo. Todo ello ocurría de un modo casi natural y en el supuesto tan sólo de que no hubiera un ambiente abusivo. En una situación análoga en otras áreas del desarrollo, otros autores, como Erik Erikson o Kohlberg, elaboraron teorías donde los niños, creciendo en un ambiente de relativo apoyo, pasaban por una serie, a su turno, de conflictos psicosexuales o psicosociales, resolviéndolos hasta llegar a convertirse en sujetos autónomos y competentes, miembros viables en una comunidad. Igualmente, estos autores, como Piaget y Erickson, se revelaron críticos de posiciones para el desarrollo como las sostenidas por el ambientalismo radical o bien por el determinismo biológico. En suma, que en estas visiones, ya clásicas, el niño era presentado como un ser que al crecer pasaba por una serie de etapas ordenadas y cualitativamente diferentes, con su organización e integridad propias; que no era un adulto pequeño, sino que reflejaba problemáticas de su situación de vida en las distintas áreas (cognitiva, afectiva) de acuerdo a su momento y que desembocaría en una persona integrada al conjugar sus distintas facetas.

En tanto en la pedagogía, continuando con Gardner, Torff y Hatch (1996), se desarrolló una tradición teórica y práctica con un fuerte interés en la niñez. En este terreno el autor sobresaliente sería John Dewey, aunque secundado por un variado grupo de figuras, que en conjunto pueden ser denominados como “educadores progresistas”. Estos pedagogos veían al niño como el elemento central del sistema educativo, y su formación debía tomar en cuenta que ellos aprendían mejor a través de la exploración de su entorno; dándoseles, además, la oportunidad de que siguieran sus propios intereses y a su propio ritmo. De hecho, a este tipo de educación a veces se le ha llamado “educación centrada en el niño”. También, en un sentido similar a las nociones de la psicología del desarrollo, se consideraba que los niños debían construir sus propios conocimientos y significados mediante sus experiencias en la escuela diaria y en su comunidad. No obstante, en el caso de Dewey éste mostraba una visión más marcadamente social que en el caso de los estudiosos típicos del desarrollo, pues hablaba de la importancia del apoyo de las otras personas, especialmente de maestros que estuvieran bien dispuestos y formados, así como consideraba deseable que los niños aprendieran sobre las distintas prácticas sociales que se daban en su comunidad. Sin embargo, no subrayaba que hubiera una enseñanza más abiertamente académica, pues al parecer asumía que habría una evolución natural y suave de las actividades más o menos prácticas centradas en proyectos al manejo de las disciplinas más formales y académicas. Los educadores progresistas, a la vez, se revelaban contra ciertas ideas extendidas en la educación corriente tales como la de considerar al niño como una colección de habilidades mentales separadas que deberían ser cultivadas de modo independiente; al igual que cuestionaban los currículos que se presentaban como colecciones de hechos aislados y de habilidades distintas. Rechazaban, además, el modelo educativo que buscaba la transmisión de información, tanta como fuera posible, del maestro al alumno; así como el modelo educativo de tipo fabril donde los estudiantes eran clasificados y asignados a ciertos roles dentro del sistema. Como ya se ha insistido, proponían en su lugar una educación que confeccionara espacios de aprendizaje donde los niños pudieran explorar materiales de forma activa y trabajaran con sus compañeros dentro de un ambiente apoyado socialmente, siendo ésta una manera de prepararse para vivir en una sociedad democrática. En conclusión, y retomando la exposición previa sobre el estudio del desarrollo, Gardner y sus colaboradores indican que, si bien estas tradiciones en psicología y educación tuvieron un

desarrollo independiente entre sí, lo cierto es que dichas tradiciones compartían supuestos básicos. Ambas atendían los intereses y actividades espontáneas del niño para el aprendizaje y el desarrollo, y establecían que podría haber un progreso con cierta “suavidad” hacia formas más maduras y complejas en el conocimiento y en el ejercicio de la ciudadanía en sociedad. Ninguna, por otro lado, se ocupaba de tratar con detenimiento la cuestión de las diferencias individuales en los alumnos, pues si bien ambas reconocían que los niños diferían en sus intereses y en su potencial natural, ciertamente no lo abordaron con detalle; más bien preferían hablar de “el niño” en general. Además, ambas solían situar el ambiente de desarrollo y educación, para caracterizarlo, como uno que podría considerarse como de clase media, confortable, y dentro de una sociedad democrática. Con lo cual circunscribían el medio de crecimiento a ciertas condiciones; quizá reflejando los lugares donde surgieron tales teorías.

De acuerdo con Gardner, Torff y Hatch (1996) en las últimas décadas, por vía de variadas investigaciones, un conjunto de nuevas intuiciones o temáticas han estado presentes en las consideraciones sobre el desarrollo, lo que ha llevado a desafiar o replantear mucho de ésta visión abordada, que había sido dominante en psicología y en pedagogía. Entre esas temáticas referidas están: la mayor atención a las diferentes habilidades humanas que se dan según distintos contextos culturales; la importancia de los contextos en el desarrollo y el aprendizaje, así como a las experiencias mediadas socialmente; la importancia, más específica, de explicar las diferencias individuales; el tomar en cuenta las dificultades inherentes en los sujetos para alcanzar mayores niveles de pericia cognitiva; entre varias otras. Lo cual, en conjunto, ha llevado a ser más conscientes de las variaciones humanas, de las condiciones necesarias para alcanzar el conocimiento y de las dificultades para su logro, etc.; es decir, a replantear la visión demasiado optimista, “inocente”, de la naturaleza del niño y su aprendizaje. Sin embargo, a decir de estos autores, el progresismo tiene una esencia valiosa y duradera que ha dejado una serie de nociones atendibles. Así, en el ámbito de la educación pueden indicarse: la necesidad de establecer el interés de los niños, la apertura a considerar diversas formas de aprendizaje, la convicción en el beneficio de trabajar sobre proyectos que estén situados en contextos significativos, la importancia dada a la relación entre las condiciones de aprendizaje y las condiciones de ciudadanía para una sociedad democrática, etc.

Ante esto es claro que la propuesta de Russell, tal vez por imbuirse del espíritu de la época, muestra mucho de las insuficiencias -y a la vez de las virtudes- del enfoque progresista. En varios de los aspectos de la teoría de Russell, y también de su praxis, las críticas hechas hacia el progresismo también pueden ser dirigidas a ella. Principalmente, a mi parecer, está esa confianza en la creencia, reiteradamente mencionada, de que todos los alumnos podrían aprender sin demasiado apoyo, andamiaje o mediación social; ignorando un tanto los obstáculos de todo tipo que van dándose a lo largo del curso del desarrollo hasta poder alcanzar los altos niveles de competencia intelectual deseados. Sin embargo, creo que ese acento o interés en desarrollar las facultades intelectuales de los educandos es, entre otras razones, lo que lo distinguió de otras propuestas progresistas más radicales de la época y que le previno, le hizo palpar, algunos de los excesos y limitaciones de la visión más ingenua del desenvolvimiento natural. Al respecto, puede recordarse que en distintos apuntes autobiográficos, Russell (1975a, 1981) menciona que una de las razones que lo llevaron a fundar su escuela fue su desacuerdo no sólo con la educación común sino también con cierta educación progresista que no valoraba lo suficiente la formación intelectual de los niños y su disciplina. O bien, puede apuntarse que el mismo A. S. Neill, de la escuela “Summerhill”, le indicó a Russell que en su opinión, a diferencia de él, pese a un acuerdo sustancial en sus enfoques, ponía menos atención al aspecto emocional y más a la formación cognitiva, incluso observó que descuidaba la educación en trabajos prácticos o manuales, procurando que los niños se preguntaran más por las estrellas (Russell, 1975a). Más claramente, cabe recordar que Russell (1975d) señala que, pese a su simpatía, los métodos Montessori le parecen adecuados sobre todo para los niños pequeños, pues para los mayores se requiere mayor presión o directividad de los adultos a fin de poder desarrollar capacidades más poderosas. Y finalmente está la situación abordada en el apartado anterior de este capítulo donde se asentó que en términos generales su apuesta por la educación espontánea de los niños la contempla sobre todo para la educación inicial y básica, siendo que para etapas posteriores se requiere de una instrucción más académica para conseguir mayor grado de aptitud. Si bien, hay que señalarlo, su imagen acerca del paso de niveles educativos lo hace parecer ligero, casi sin problemas.

Finalmente, para cerrar este capítulo, creo que ha quedado claro que, con base en estudios más amplios en las últimas décadas, se ha ido estableciendo con solidez la idea de que para el

aprendizaje y el desarrollo se requiere de una muy significativa participación y mediación del entorno social y del contexto. Algo relativamente descuidado por las visiones optimistas del progresismo sobre la naturaleza del niño en psicología y pedagogía. En el caso de Russell, encontramos que en su obra hay momentos en que muestra una fe entusiasta por las posibilidades de conocimiento del niño siguiendo su propio impulso o curiosidad, con apenas la guía de un mentor; pero también suele haber un reconocimiento de la necesidad de que otra persona más capaz pueda conducirlo para avanzar en su formación. Esta última actitud también puede ser resultado del paso del tiempo y las experiencias que Russell tuvo. Es decir, si bien nunca fue un partidario de la libertad total en los niños, ni negó la ayuda que los adultos debían brindarle, lo cierto es que en los inicios de su empresa educativa, Russell parece desplegar una mayor fe en la propia espontaneidad del niño. Sin embargo, Hendley (1986) en cierta forma sugiere que más allá del entusiasmo de sus primeros textos, o de los informes de la época en que estuvo ligado a su escuela, Russell en escritos educativos posteriores parece ser más consciente de, y pide por, la necesidad de una guía o enseñanza más estructurada. De hecho, Russell (1975a) retrospectivamente, al hacer un análisis sobre las fallas en los principios del funcionamiento de su escuela, señala la necesidad de que los niños tengan una mayor directividad o tutela, aún en su tiempo libre, para que se encaucen sus iniciativas. Y algo similar reporta Navarro (1973) que Russell le comunicó, hacia el final de su vida, respecto al cambio en sus opiniones educativas, ponderando más el orden y la rutina, con la seguridad que conllevan, y menos la libertad, algo vacía, de dejarlos a su suerte.

No obstante, es importante asentar que con todo, e independientemente del nivel escolar al que se refiera, en el pensamiento educativo de Russell siempre hay una demanda por que se aliente y estimule el papel activo y la iniciativa del educando, que se fomente su autonomía; y que para ello se eche mano, o se tomen en cuenta, sus fuerzas internas, sean orgánicas o mentales. Esto es, pese al reconocimiento de la importancia del andamiaje social, de las instituciones culturales, o de las fuerzas sociohistóricas para la formación de los individuos, es primordial considerar que el niño no es una hoja en blanco donde se escribe lo que la sociedad o los demás quieren; no es posible —y quizá tampoco deseable— un moldeamiento al estilo del ambientalismo radical. Al respecto, y para reforzar este punto, puede mencionarse la alusión que Wood (2005) hace respecto de una teoría, algo reciente, como la de las Inteligencias

Múltiples, de Gardner (1994), a la cual emparenta con perspectivas modulares e innatistas de la mente (como la de Chomsky). Según Wood, una teoría como esta con su postulación de distintos perfiles intelectuales anclados en una fuerte base genética, introduce toda una consideración a las posibilidades de educabilidad de las personas, pues trae como consecuencia que se plantee hasta que punto la educación debe ajustarse más bien a las necesidades e inclinaciones del bagaje con que ya cuenta el niño por naturaleza. Es decir, vuelve la atención hacia las fuerzas o aspectos endógenos del alumno. Otra vez, no hay entonces una maleabilidad absoluta en la educación, sino que debe haber un respeto por la naturaleza intrínseca de los niños, a sus cauces de crecimiento y maduración. Lo cual nos recuerda, para el presente y el futuro, las ideas e intuiciones de autores como Russell o Dewey, quienes, a decir de Chomsky (2005), son representantes de la tradición que postula el reconocimiento y aliento hacia la naturaleza intrínseca y el impulso creativo de los seres humanos. En síntesis, para Russell -y autores semejantes- el niño cuenta ya con un potencial que debe ser aprovechado.

CONCLUSIONES

Una vez que hemos llegado al final de la presente tesis es necesario apuntar una serie de comentarios y reflexiones a manera de conclusiones sobre lo expuesto respecto al pensamiento de Russell. Para ello, para iniciar esta disertación, me parece pertinente retomar una idea expresada por Wood (1967) en relación a los textos educativos de Russell, a la impresión que dejaban, más allá de su intento de plasmarlos en la práctica, y esto es que, por lo general, dan una impresión de moderación y de buen sentido común. Mejor aún, continúa Wood, que como en muchos otros temas que abordó, Russell vio que la mayoría de las cuestiones tienen dos facetas, y que la verdad no suele ser tan simple o unilateral como la pretenden algunos teóricos. Y en efecto, me parece, en un acuerdo sustancial con esta idea, que las propuestas de Russell suelen buscar un balance entre las facetas distintas, a veces opuestas, que presentan los problemas o situaciones. Así, en las propuestas de Russell es posible encontrar una búsqueda de equilibrio en diversas cuestiones educativas: entre la ponderación de los factores de la herencia y de la crianza; entre la libertad y la disciplina; entre la individualidad y la cooperación; entre las ciencias y las humanidades; etc. Incluso en el caso de las formas o estilos educativos, si bien sus ideas están en sintonía con los postulados de la pedagogía innovadora, progresista, lo cierto es que no desdeñó del todo los rasgos de una educación tradicional: por ejemplo, la importancia de que los alumnos llegaran a dominar las materias o disciplinas académicas, o que desarrollaran capacidades como la atención o la dedicación para el trabajo intelectual arduo (Russell, 1984).

Por cierto, la importancia de explorar la posibilidad de una unión donde se conjuguen ciertos aspectos tanto del enfoque tradicional como del progresista ha sido abordado por Gardner (1999). Este autor propone, dentro del empeño suyo y de otros colegas por desarrollar una enseñanza para la comprensión, que es necesario que se aprecie al enfoque educativo tradicional, al menos en sus metas (hablando desde el aspecto cognitivo), donde es valioso que los alumnos estén alfabetizados culturalmente, que comprendan las disciplinas y que hagan buen uso de su intelecto. Pero es también de gran importancia trascender sus lastres en materia de enseñanza (el modelo de transmisión de información) y evaluación (las pruebas

estandarizadas cortas), a fin de que los estudiantes consigan aprendizajes y comprensiones reales. Y para ello una clave está en la perspectiva progresista y su apuesta por que los alumnos se involucren más profundamente en un proceso de construcción activa de su conocimiento, actuando en contextos de aprendizaje más significativos. Ante esto, quizá sin equivocarme, es probable que Russell, estaría de acuerdo en avanzar en una dirección así en el interés de desarrollar la capacidad intelectual de los educandos. Y de hecho, en cierto sentido, en algunos puntos o aspectos llegó a emprender un camino semejante.

En todo caso, como ya apuntaba hacia el final del último capítulo, una de las principales herencias del movimiento progresista, y por supuesto de la perspectiva de Russell, está en la consideración del papel activo, participativo, del niño en su educación, lo cual es digno de preservar, aún con las más recientes tendencias que ponen el acento en el papel de lo social para el conocimiento. Es decir, dado que en los últimos años hay una muy válida corriente de pensamiento -en buena medida inspirada en la obra de Vigotsky- que pone el acento en la transmisión social y cultural del entorno del niño, así como en la mediación necesaria de los adultos, existe un riesgo de que algunas de estas posturas deriven en una especie de ambientalismo, donde los niños aparezcan tan sólo como moldeados (un tanto a la manera skinneriana) por las acciones de su medio. Ante ello, una ponderación de las fuerzas intrínsecas y proactivas (más o menos en la línea de Piaget), incluso un reconocimiento de las restricciones orgánicas, pueden dar una visión más equilibrada sobre el curso del desarrollo y la educación de los niños. Además, como ya se había mencionado en esta tesis, esta no es una posición incompatible con las concepciones sobre la naturaleza social del niño y su pedagogía derivada. Basta para ello mencionar que, por ejemplo, Wood (2005) refiere que en investigaciones sobre la interacción social en el ámbito doméstico del niño, se ha visto que en un porcentaje mayor dichas interacciones son iniciadas por solicitud del niño hacia sus mayores, con lo que se resalta su carácter activo. Mientras que en lo referente a la enseñanza, Castorina (2000) ha sugerido que el programa sociohistórico vigotskyano, al considerar una transmisión bidireccional de la cultura, en realidad es compatible con un constructivismo no radical, donde la actividad del aprendiz juega un papel importante y no está sujeto, no depende tan sólo, de la actividad y autoridad del docente.

Ahora bien, en el caso de Russell otro asunto que me parece relevante, que forma parte de su legado y que está en sintonía con algunas de las nuevas tendencias, es que su interés por el individuo o su llamado a respetar la individualidad, es un alegato constante por tomar en cuenta las diferencias individuales para la educación. Si bien no trató con detenimiento la cuestión de las diferencias individuales –y de hecho, según vimos en el último capítulo, los progresistas usualmente preferían referirse a “el niño” en general-, sí encontramos en sus escritos, en diferentes puntos, una preocupación por que éstas sean tomadas en cuenta. Por ejemplo, durante el trazo de una sociedad utópica, al comentar la cuestión de la educación, Russell (1981) espera que haya una atención mayor por adaptarla a los tipos distintos de alumnos, e incluso contempla que para los jóvenes cuyos intereses no vayan en la dirección de lo intelectual o lo artístico, una educación técnica en paralelo a su formación escolar puede ser más efectiva para estimular sus mentes que el estudio de libros a los cuales normalmente no son aficionados. Como casi siempre, de lo que se trataría es de seguir los intereses “instintivos” de cada niño. El reconocimiento a la existencia de distintos talentos e intereses en los individuos, que no pueden ser homogeneizados en el conjunto, está presente también en una crítica dirigida a las pruebas psicológicas de inteligencia, al menos como se utilizaban para la selección social en Estados Unidos en los años 20’s. Además de creer que, en el mejor caso, tales pruebas servían para probar la inteligencia promedio, Russell (1987) expresaba su escepticismo al considerar que esas pruebas, a gran escala, conducirían a clasificar como retrasados a personas de una elevada capacidad artística; e incluso algo similar ocurriría con grandes matemáticos, pues esas pruebas se dirigían a explorar una capacidad general sin ser sensibles a detectar los talentos específicos que tienden a ser muy especializados. Está crítica a las prácticas de la psicometría tradicional, además de otras dirigidas a los tests usuales de las cuales ya se habló en un capítulo anterior, en cierto modo remiten al tipo de cuestionamientos que han hecho otros autores, como Gardner (1994), quienes cuestionan la idoneidad de este tipo de pruebas para dar cuenta de la riqueza y variedad del talento humano. De cualquier forma, vale recordar para el caso la recomendación hecha por Russell (1932, 1963), ya mencionada, respecto a la actitud de un educador práctico ante las diferencias de capacidad natural mostradas por sus alumnos, y ésta es que todo talento natural debería ser cultivado tan pronto fuera detectado, pero además, en caso de que el talento fuera realmente notable,

entonces sería conveniente que desde el inicio su educación se orientara hacia tal talento y no tanto hacia una educación general. Por tanto, hay en Russell, como en muchos otros educadores, una petición por que la educación sea, lo más posible, personalizada para poder satisfacer los distintos requerimientos individuales.

Hay también otro par de puntos que considero de interés mencionar para valorar la visión educativa de Russell. El primero tiene que ver con el enorme papel que tienen las emociones y la vida afectiva en la conformación de la personalidad, y por tanto, a la relevancia de su buena conducción. Esta tesis, y se estableció desde un inicio, tiene el enfoque de abordar la dimensión intelectual de la educación (ligada a la escolarización) propuesta por Russell y deja de lado, aunque no totalmente, lo relativo a la formación emocional y del carácter; que en el sistema de Russell se lleva a cabo sobre todo en los primeros años, previos a la escolarización. Sin embargo, esta revisión estaría incompleta si no se hiciera, por lo menos, un reconocimiento a su importancia, incluso para la vida intelectual. Y es que en realidad, dada la concepción russelliana de la condición humana, las emociones, sentimientos, o pasiones, son los motores que mueven la acciones, las motivan, y el intelecto (o la razón) lo que proporciona es el elemento mediador con el mundo, el que las administra y les da cauce. Al respecto, Chomsky (2005) menciona que Russell citó alguna vez una idea del filósofo David Hume quién dijo que la razón es y debe ser la esclava de las pasiones, y que Russell al referirla agregó que toda persona razonable se adhiere a esta conclusión. Por cierto, en el terreno de la psicología, Vigotsky expresó una opinión similar diciendo que: “el pensamiento (...) no nace de otros pensamientos. El pensamiento tiene sus orígenes en la esfera motivacional de la conciencia, una esfera que incluye nuestras inclinaciones y necesidades, nuestros intereses e impulsos, y nuestro afecto y emoción. La tendencia afectiva y volitiva se sitúa detrás del pensamiento. Sólo aquí encontramos la respuesta al “porqué” final en el análisis del pensamiento.” (citado en Braslavsky, Baquero y Llorente, 2000, pág. 8). El intelecto, pues, como instrumento de las pasiones Y Chomsky añade que quienes contraponen a la emoción frente a la razón, en realidad se alejan de la tradición intelectual occidental. Que, de hecho, para conducirse de una manera acertada se necesita conjugar tanto a la razón como a la emoción, pues la razón se interesa en la elección de los medios adecuados para conseguir un fin deseado y para ello toma, o debe tomar, en consideración factores emocionales y morales.

Entonces, es importante reiterar que aún cuando en nuestra revisión y análisis la esfera emocional no es abordada en detalle, la realidad es que en el esquema de Russell ésta tiene una presencia vital, de forma tal que está asociada al resto. Por ejemplo, en cierta ocasión en que Russell (1985b) expresó que más allá de las críticas hechas al psicoanálisis éste tenía el mérito de resaltar la importancia de la vida emocional, estimó también que sería de esperarse que un adecuado desarrollo emocional fuera benéfico tanto para el carácter como para la inteligencia, que se desarrollarían mejor. Y esperaba, entonces, que una educación científica fuera capaz de dirigir su atención a las emociones. Incluso, sería pertinente señalar que Russell (1932, 1963) atribuye a una corriente cultural como el “Movimiento Romántico” en Europa, que fue una reacción o protesta a favor de las emociones y en contra del acento desmedido que se ponía en la promoción de la voluntad, la mejora en el trato hacia los niños pequeños, y que más adelante este movimiento fue el que ayudó al surgimiento de los nuevos enfoques, más amables, sobre la educación. Por otro lado, siguiendo con lo afectivo, pero más vinculado con la escuela, es interesante retomar su solicitud por que sea la educación inicial con los padres, en casa, la que se ocupe de una formación moral y social en el carácter del niño, de tal modo que no sea la escuela la que se ocupe de esta misión, interfiriendo en sus funciones. Esto aparece como una visión atinada de Russell, especialmente cuando se observa un análisis como el de Savater (1997) refiriendo que socialmente está ocurriendo un “eclipse de la familia”, un fracaso en su labor formativa, que lleva a una tendencia creciente a pedir que sea la escuela la que se ocupe de estas carencias en disciplina y sociabilidad, sobrecargándola de tareas que obstaculizan sus funciones académicas y afectan su calidad.

Finalmente, el último punto para concluir esta breve valoración tiene que ver con subrayar el acercamiento y uso que hace Russell de la psicología para conformar su pensamiento educativo. Para ello quiero resaltar la pertinencia que la psicología tiene, y puede tener, sobre las cuestiones de la educación. Casi todos los autores (por ejemplo: Hernández, 1988; Piaget, 1974) al comentar el papel que la psicología tiene en la educación, aceptan que su relación no es directa, que no hay una traducción directa entre los frutos de la investigación psicológica y las actividades educativas, sobre todo en las aulas. Pero si bien, apuntan estos autores, la psicología de ninguna manera es suficiente para la práctica educativa, si debe ser, en cambio, considerada necesaria. Tal vez lo expresa mejor Gardner (1994) cuando afirma: “Y puesto que

algunos individuos seguirán asumiendo la responsabilidad de planear las vidas de otros, parece preferible que sus esfuerzos queden enmarcados por nuestro creciente conocimiento de las mentes humanas.” (pág. 443). Y para ello la psicología es, y será, una disciplina fundamental para proveer de ese conocimiento. Creo que Russell vislumbró este punto y por tanto, más allá de los aciertos y errores en sus interpretaciones, reflexiones y prácticas, él es un buen ejemplo de esos esfuerzos que procuran enmarcarse en el conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Aimard, P. (1987). *El lenguaje del niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- American Psychological Association (1985). “Awards for distinguished scientific contributions: 1984”, en: *American Psychologist*. Vol. 40, N° 3, pp. 285- 300.
- Barth, B.-M. (1995). “Présentation générale: l’émergence d’une psychologie culturelle et les processus d’éducation”, en: *Revue Francaise de Pédagogie*. N° 111, pp. 5- 10.
- Bonilla, E. (1992). *El prisionero de la verdad. Bertrand Rusell*. México: CONACULTA / Pangea.
- Braslavsky, B., Baquero, R. y Llorente, J. (2000). “La teoría de Lev Vigotsky. Nuevas lecturas a la luz de los problemas actuales”, en: *Novedades Educativas*. N° 113, pp. 4- 9.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- _____ (2001). “Piaget y Vygotsky. Celebremos la divergencia”. En: O. Houdé y C. Meljac (eds.). *El espíritu Piaget. Homenaje internacional a Jean Piaget*. Madrid: Editorial Popular, pp. 237- 251.
- Case, R. (1989). *El desarrollo intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Castorina, J. (2000). “Los problemas epistemológicos en la escuela socio-histórica”. En: S. Dubrovsky (Ed.). *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 35- 50.
- Chomsky, N. (1972). *Conocimiento y libertad*. Barcelona: Ariel.
- _____ (1981). *Conversaciones con Chomsky*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (1989). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- _____ (2005). *Sobre democracia y educación. Vol. 1, Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural*. Barcelona: Paidós.
- Clark, R. (1985). *Russell*. Barcelona: Salvat.
- Delval, J. (1983). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia.

- _____ (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Devaux, C. (1976). *Russell. O la paz en la verdad*. Madrid: EDAF.
- Encyclopedia Britannica (1986). *New Encyclopedia Britannica*. Tomo IX. Chicago, Ill.: Encyclopedia Britannica Inc.
- Eysenck, H. J. (1979). *La rata o el diván*. Madrid: Alianza.
- Ferreiro, E. (2005). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.
- García, E. (1999). “La propuesta Montessori”, en: *Educación 2001*. N° 55, pp. 35- 37.
- García Madruga, J. y Moreno, S. (2007). *Conceptos fundamentales de psicología*. Madrid: Alianza.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1988). *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1994). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1999). “Unir la perspectiva progresista y la tradicional”. En: M. Stone Wiske (Ed.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós, pp. 433- 439.
- Gardner, H., Torff, B. y Hatch, T. (1996). “The age of innocence reconsidered: preserving the best of the progressive traditions in psychology and education”. En: D. R. Olson y N. Torrance (eds.). *The Handbook of education and human development*. Oxford: Blackwell, pp. 28- 57.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Gilbert, R. (1978). *Las ideas actuales en pedagogía*. México: Grijalbo.
- Goldstein, A. y Krasner, L. (1991). *La psicología aplicada moderna*. Madrid: Pirámide.
- Guevara Niebla, G. (2001). “La experiencia educativa”, en: *Nexos*. Vol. 23, N° 288, pp. 97- 99.
- _____ (2002). “La revolución copernicana en educación. De Friedrich Herbart a John Dewey”, en: *Educación 2001*. N° 88, pp. 60- 63.

- Hendley, B. (1986). *Dewey, Russell, Whitehead: Philosophers as educators*. Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Kilmister, C. (1992). *Russell*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Margáin, H. (1977). “Reflections on language de Noam Chomsky”, en: *Vuelta*. Vol .1, N° 4, pp. 38- 40.
- Montero, M. L. (1980). *En torno a la filosofía moral de Bertrand Russell y a sus ideas educativas*. Tesis de licenciatura no publicada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Navarro, F. (1973). *Ética y política en la obra de Bertrand Russell*. Tesis de Licenciatura no publicada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- O’Connor, D. J. (1983). “Bertrand Russell”. En: D. J. O’Connor (Ed.). *Historia crítica de la filosofía occidental. La filosofía contemporánea*. Tomo VII, Buenos Aires: Paidós, pp. 43- 109.
- Palazón, M. (1975). *Bertrand Russell empirista (Las ideas)*. México: UNAM.
- Park, J. (1964). *Bertrand Russell on education*. Londres: Allen & Unwin.
- Passmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.
- Russell, B. (1931). *Ensayos de un escéptico*. Madrid: Aguilar.
- _____ (1932). *Education and the modern world*. Nueva York: W. W. Norton.
- _____ (1955). *Diccionario del hombre contemporáneo*. Buenos Aires: Santiago Rueda.
- _____ (1963). *La educación y el mundo moderno*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora.
- _____ (1967). *Realidad y ficción*. Madrid: Aguilar.

- _____ (1971). *Historia de la filosofía occidental*. Madrid: Espasa – Calpe.
- _____ (1974a). *La perspectiva científica*. Barcelona: Ariel.
- _____ (1974b). *Por qué no soy cristiano. Y otros ensayos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- _____ (1975a). *Autobiografía. 1914- 1944*. México: Aguilar.
- _____ (1975b). *Misticismo y lógica*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1975c). *La sabiduría de occidente*. Madrid: Aguilar.
- _____ (1975d). *Principios de reconstrucción social*. Madrid: Espasa – Calpe.
- _____ (1977). *Bertrand Russell responde*. Barcelona: Granica.
- _____ (1981). *Antología*. México: Siglo XXI.
- _____ (1982). *La evolución de mi pensamiento filosófico*. Madrid: Alianza.
- _____ (1984). *Ensayos sobre educación*. México: Espasa - Calpe.
- _____ (1985a). *Ensayos impopulares*. Barcelona: Edhasa.
- _____ (1985b). *Escritos básicos*. Barcelona / México: Planeta.
- _____ (1986). *Elogio de la ociosidad. Y otros ensayos*. Barcelona: Edhasa.
- _____ (1987). *Ícaro o el futuro de la ciencia*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- _____ (1997). *Respuestas*. Barcelona: Península.
- Saavedra, M. (2001). *Diccionario de pedagogía*. México: Pax México.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Skinner, B. F. (1982). *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. México: Trillas.
- _____ (1986). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Martínez Roca.
- Tomasini, A. (1977). *Introducción a la filosofía social de Bertrand Russell*. Tesis de Licenciatura no publicada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- _____ (1999). “Bertrand Russell: filosofía y política”, en *Conciencia Mexicana*. Vol. 3, N° 9, pp.169-184.
- Villoro, L. (1976). “Moral y política en Bertrand Russell”, en *Diálogos*. Vol. 12, N° 67, pp. 34-36.
- _____ (1981). “Introducción”. En: B. Russell, *Antología*. México: Siglo XXI, pp. 6- 16.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona / México: Grijalbo.
- Wood, A. (1967). *Bertrand Russell, el escéptico apasionado*. Madrid: Aguilar.
- Wood, D. (2005). *Cómo piensan y aprenden los niños*. México: Siglo XXI.