

RUSSELL Y WHITEHEAD: *PRINCIPIA EDUCATIVA*

ALEJANDRO HERRERA IBÁÑEZ

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Después de la publicación de *Principia mathematica*, escrita entre 1910 y 1913, Whitehead y Russell se van por caminos divergentes. Mientras el primero se embarca en un proyecto filosófico de carácter especulativo —y, por consiguiente, poco popular en esa época en el mundo filosófico anglosajón—, el segundo se erige como una de las mayores figuras de la filosofía analítica contemporánea, aunque no pueda catalogarse estrictamente como filósofo analítico. Es posible, sin embargo, encontrar algunos puntos de coincidencia entre ambos en sus reflexiones sobre educación. Aproximadamente por los mismos años —en 1926 y 1929— cada uno publica una serie de ensayos, en forma de libro, que ofrecen estimulantes ideas poco conocidas entre pedagogos. Dichas ideas —basadas más en intuiciones y experiencias propias que en trabajo experimental o estadístico— giran en torno a la educación en general, desde la niñez hasta la etapa universitaria. En cuanto a esta última, cada uno manifiesta su concepción de la universidad y de la enseñanza universitaria y ofrecen reflexiones que me parecen de gran actualidad.¹

Aquí me propongo reunir algunas de las ideas fundamentales que pudieron servir de punto de partida para lo que podría haber sido su segundo trabajo filosófico conjunto y añadiré algunas reflexiones personales. Me concentraré, además, en su concepción de la educación en general y en su idea de la educación o enseñanza universitaria en particular, con especial énfasis en lo que puede derivarse de su pensamiento respecto a la enseñanza de la filosofía en la universidad.

¹ Bertrand Russell, *On Education*, Allen & Unwin, 1926. Trad. cast. Julio Huici: *Ensayos sobre educación*, Espasa-Calpe, Madrid, 1967. Alfred N. Whitehead, *The Aims of Education*, MacMillan, 1929. Trad. cast. Dora Ivnicki: *Los fines de la educación*, Paidós, Buenos Aires, 1957. Las referencias a Russell están tomadas de la traducción española y las de Whitehead, de una reimpresión en The New American Library de 1949. Para una exposición más detallada de las ideas de Whitehead, véase mi artículo: "Enseñar filosofía, enseñar a filosofar y educar en filosofía", *Universidades. Anuario 1986*, UNAM-UDUAL, México, 1987.

Russell piensa que la educación es de dos tipos: educación del carácter y educación de la inteligencia. Esta última se llama propiamente “instrucción” (p. 11). Tal división corresponde a la distinción —a mi parecer, más nítida— entre educación y enseñanza. Mientras que esta última corresponde a la instrucción o adiestramiento intelectual, la primera corresponde a la educación propiamente dicha, que para Whitehead consiste en una formación de segundo nivel. En efecto, para él, la educación consiste en “la adquisición del arte de la utilización del conocimiento” (p. 16). En este sentido, se trata también de una enseñanza, pero de un orden superior que presupone la adquisición de conocimientos previos. Mientras que la enseñanza puede ser teórica o práctica, la educación tiene siempre un carácter práctico, puesto que se trata de llegar a un *saber cómo*, más que a un *saber que...* (véase mi artículo de la n. 1, pp. 235-5). De manera que podemos afirmar que mientras para Russell la enseñanza proporciona instrucción, para Whitehead la educación proporciona sabiduría (p. 41).

Esta sabiduría se logra, para Russell, mediante la formación del carácter y para formar éste hay que inculcar en el educando, según él, cuatro características universalmente deseables, que son: la vitalidad, el valor, la sensibilidad y la inteligencia (pp. 43-44). Es por la *vitalidad* que sentimos placer por la vida e interés por todas las cosas, especialmente por el mundo exterior. Gracias a ella rompemos nuestro aislamiento saliendo de nosotros mismos. Su base es fisiológica. En cuanto al *valor*, Russell piensa en el que nos lleva a controlar miedos irracionales. Según él, el miedo ha sido causa de atraso y desgracias para la humanidad, y piensa que es de gran importancia formar generaciones que carezcan de él. La *sensibilidad* es también de gran importancia, pues consiste en la capacidad de vernos afectados por cosas buenas y —aunque Russell no lo dice— supongo que también por cosas malas. Supongo también que la afectación producida tiene siempre algún efecto positivo, es decir, constructivo, en nuestra conducta, si es que ha de ser una característica acorde con la primera, es decir, con la vitalidad, que refleja el optimismo russelliano. Esta sensibilidad puede ser estética o cognoscitiva y en este último caso consiste en la posesión del hábito de observación. Éste se encuentra, naturalmente, muy conectado con la cuarta característica, la *inteligencia*. Para Russell, ésta consiste en la aptitud para adquirir conocimientos y resultará fundamental en el periodo de la formación universitaria. Para él, el cultivo de la inteligencia encuentra su fundamento en la curiosidad, entendida ésta como un “genuino afán de conocimiento”. Cuando la curiosidad muere, la actividad de la inteligencia cesa.

Si bien el enfoque de Russell es más intelectualista, no es difícil ver que las características enumeradas son compatibles con la concepción whiteheadiana de la educación. Es por medio de la inteligencia, la sensibilidad, el valor y la vitalidad que podremos hacer un mejor uso de nuestros co-

nocimientos. El enfoque de Whitehead, sin embargo, pone más énfasis en aspectos no estrictamente intelectualistas. Para él, el arte de utilizar bien nuestros conocimientos se traduce en la posesión de un sentido de los valores que nos lleva a la comprensión del arte de la vida, es decir, “de una actividad variada que expresa las potencialidades del individuo frente a su entorno” (p. 50). Puede afirmarse con seguridad que, en cualquier caso, tanto Russell como Whitehead ven en la educación algo más que la impartición de conocimientos. Para Whitehead se trata de inculcar un arte de vivir y un sentido de valores. Para Russell, de formar un carácter que en última instancia convergerá con las metas del primero.

Lo dicho hasta aquí enmarcará la ulterior reflexión de ambos en torno a la universidad. Ahora bien, ambos son herederos de un modelo de universidad con el que rompieron decididamente. Según Russell, este modelo se origina en el siglo XVII y llega hasta el siglo XIX, e incluso hasta el primer cuarto del siglo XX en Oxford. Se trata del modelo que fomenta el ideal aristocrático en las universidades inglesas, cuya meta es la formación del caballero o *gentleman*, es decir, del rico ocioso que se dedica a cultivarse. Pero aunque la aristocracia busca su perpetuación y aislamiento al impedir el acceso de los plebeyos a la educación superior, de esta manera cava su propia tumba —y lo mismo sucede con las universidades plutocráticas, sucesoras inmediatas de las universidades aristocráticas—, pues una buena parte de sus educandos deja de identificarse con los intereses de su clase. No obstante lo anterior, Russell piensa que hay un elemento rescatable en la universidad aristocrática. Se refiere al ideal aristocrático de lo que él llama “la cultura inútil”, de la cual es un apasionado defensor. Obviamente no se trata de un ideal plutocrático; Russell deplora que la búsqueda de tal cultura esté en decadencia, pero no aboga por el reestablecimiento del modelo aristocrático, que posee más defectos que cualidades. Russell defiende la universidad como el lugar en que se imparte cultura inútil, en contra del ideal de los plutócratas, a quienes les tiene sin cuidado la cultura y quienes sólo se interesan por la introducción de carreras orientadas al crecimiento económico, con la subsecuente creación de escuelas y carreras técnicas. La *ciencia pura* y la *cultura desinteresada* son ideales que deben mantenerse en la nueva universidad no aristocrática. Para Russell es necesaria “la creación de una democracia educada, deseosa de gastar el dinero público en cosas que nuestros capitanes de la industria son incapaces de apreciar” (p. 223). Por ello piensa que lo mejor es que los organismos culturales dependan del erario público y no de las fundaciones de los ricos. En otras palabras, piensa que las universidades nacionales y estatales están más libres de intereses utilitarios que las universidades privadas y que los intereses utilitarios no garantizan la búsqueda del conocimiento por el conocimiento mismo.

En la concepción de Russell, “las universidades existen con dos finalidades: primera, para educar hombres y mujeres para determinadas pro-

fesiones, y segunda, para fomentar la cultura y la investigación sin tener en cuenta la utilidad inmediata” (pp. 223–224). En cuanto a la primera finalidad, Whitehead piensa que en nuestro siglo de creciente especialización, el especialismo es inevitable, pero al mismo tiempo nos advierte que “un hombre que sólo conoce su propia ciencia [...] ni siquiera conoce eso. Su pensamiento no es fértil, ni tiene la capacidad de captar con rapidez el significado de teorías extrañas. No descubrirá nada y será torpe en las aplicaciones prácticas” (p. 62). Sin embargo, es cada vez más difícil tener una cultura a la vez amplia y sólida. Los caminos para buscar el mejor equilibrio posible entre intelecto y carácter son, para Whitehead, tres: (i) el de la cultura humanista; (ii) el de la cultura científica, y (iii) el de la cultura técnica. Seguir cualquiera de estos tres caminos con exclusividad causa graves pérdidas para el carácter o para el intelecto, y mezclarlos sólo produce fragmentos de información mal conectados entre sí o nunca utilizados. Whitehead piensa que “el problema de la educación es retener el énfasis dominante, ya sea humanista, científico o técnico, e infundir en cada camino algo de los otros dos” (p. 64). También, —a diferencia de Russell— piensa que la educación técnica no debe ser despreciada. La antítesis entre educación técnica y educación liberal es falaz, y la preferencia por esta última tiene raíces en la cultura platónica posrenacentista. Según Whitehead, mientras Platón es la figura mítica de la educación liberal, San Benito lo es de la educación técnica. La falsa dicotomía entre ambas educaciones proviene de la distinción tajante entre actividades corporales y actividades intelectuales (pp. 58–64). Russell, sin embargo, estaría de acuerdo con Whitehead. Lo que Russell critica es la impartición de educación exclusivamente técnica por parte de una plutocracia que sólo busca el incremento de la producción y que descuida totalmente la educación liberal o humanista.

En todo nivel y tipo de educación, pero sobre todo en el nivel humanista y filosófico, para Russell es de suma importancia huir de dos grandes escollos que son, por un lado, el dogmatismo y, por el otro lado, el escepticismo. Uno peca por exceso de seguridad y el otro por exceso de inseguridad. En ambos casos la búsqueda del conocimiento queda paralizada. “El dogmático —nos dice Russell— olvida la dificultad; el escéptico niega la posibilidad” (p. 38). Lo que la educación debe tratar de producir es lo que él llama un “temperamento científico”. Muy en el tono en el que lo había dicho antes Charles S. Peirce, Russell piensa que el espíritu científico siempre está consciente de la posibilidad de error (p. 38), pero ello no suprime su deseo de encontrar la verdad (p. 211). El espíritu científico requiere de una inseguridad inicial (Peirce diría que ésta es el motor de la investigación) y de una búsqueda de evidencias. En otras palabras, el espíritu científico es un espíritu crítico, espíritu que Russell recomendó más de una vez para la actividad filosófica. La finalidad es, pues, “enseñar a pensar, y no la ortodoxia o la heterodoxia” (p. 210). En esto hay una coincidencia total con Whitehead,

para quien la enseñanza del “arte del pensamiento” es de suma importancia (p. 62).

Junto con este espíritu crítico que —como la palabra lo dice— nos sirve de criba al enfrentarnos a ideas, hipótesis, sugerencias, teorías, doctrinas, etc., en la enseñanza es de fundamental importancia para Russell —especialmente, agregaría yo, en la enseñanza universitaria— fomentar el espíritu de aventura intelectual (p. 212). Este espíritu fomenta la invención y la creatividad. Para ello, según Russell, no se debe nunca hacer sentir al alumno que lo que piensa es tonto. El maestro debe ser siempre un aliado y nunca un enemigo del alumno (*ibid.*). Whitehead lo pone de manera muy bella al decirnos que las universidades son casas de aventura compartida por jóvenes y viejos (p. 102); son escuelas de educación e investigación (p. 97) en que debe efectuarse una transmisión imaginativa de información (*ibid.*). Se trata —nos dice— de poner al estudiante en contacto con mentes dotadas de la experiencia de la aventura intelectual (p. 102). Para él, el problema se reduce a “poner a los jóvenes bajo la influencia intelectual de una banda de estudiosos imaginativos” (p. 104). Russell dice que “lo importante es el espíritu de libertad y de aventura, la sensación de emprender un viaje de descubrimientos” (p. 233). Y para ello es necesario forjar generaciones valerosas, es decir, que avancen sin los miedos irracionales de las generaciones anteriores (*ibid.*). Whitehead agrega, a este respecto, que en la universidad el alumno debe dejar ya de estar mentalmente inclinado sobre su escritorio y que debe ponerse en pie y mirar alrededor (pp. 37–38). En esta etapa, en especial, debe pasar de la pasividad a una libertad activa (p. 48). La meta es acabar con las ideas inertes y cultivar la imaginación, la cual deberá funcionar unida al conocimiento.

La concepción pedagógica y didáctica de Whitehead es muy elaborada para ser comentada aquí (véase mi artículo en la n. 1). Mencionaré, en cambio, algunas ideas de Russell sobre aspectos más específicos de la organización universitaria. En primer lugar, si bien Russell no comparte los modelos aristocrático y plutocrático y, por tanto, no piensa que la herencia o la capacidad económica deban usarse como criterios de selección, ciertamente cree que debe haber algún criterio y para él éste debe ser el de la aptitud. Le parece insensato que no sea así pues, por ejemplo, “una sociedad que quisiera tener médicos eficientes seleccionaría para el estudio de la medicina a los jóvenes que demostrasen más inteligencia y aptitud” (p. 224). Esto lleva a Russell a concluir que “la educación universitaria debiera considerarse como un privilegio para aptitudes especiales, y los que las poseyeran debieran ser sostenidos durante sus estudios a expensas públicas”. “Ninguno —añade— debiera ser admitido sin pruebas previas de aptitud, y a nadie se le debiera permitir que continuase sus estudios sin demostrar ante las autoridades competentes que estaba haciendo buen empleo de su tiempo.” Y concluye: “La idea de la universidad como un lugar de

lujo donde los jóvenes ricos holgazanean durante tres o cuatro años, está muriendo” (p. 225). Habría que añadir que también debe morir la idea de la universidad como un lugar que confiere un *status* académico o profesional a estudiantes ineptos cuyos estudios son sostenidos con los impuestos del pueblo mediante becas, subvenciones o cuotas irrisorias y criterios de selección excesivamente laxos.

En segundo lugar, ahora que se ha tratado tanto el tema de la vinculación entre docencia e investigación, conviene señalar que Russell ya había insistido en que “todo profesor de la universidad debiera ser investigador y disponer de energía y tiempo suficientes para saber lo que se ha hecho acerca de su especialidad en todos los países” (p. 226). Para ello, Russell piensa que no se debe imponer una carga excesiva de horas de enseñanza a los profesores, pues la investigación es una de las funciones fundamentales de la universidad. Ella es creadora de conocimientos nuevos y éstos son causa de progreso (p. 228). E insiste en que se abra un lugar a la investigación desinteresada y no utilitaria, investigación que está motivada por el deseo de comprender mejor el mundo. La satisfacción de este deseo produce una de las dichas fundamentales, y Russell “no quisiera que el poeta, el pintor, el compositor o el matemático tuvieran que preocuparse del más remoto efecto de sus actividades en el mundo de la práctica” (pp. 228–229). Supongo que tampoco querría lo mismo para el filósofo. A este respecto, Whitehead no comparte el punto de vista de Russell. Para Whitehead “la insistencia, por parte de la cultura platónica, en la apreciación intelectual desinteresada es un error psicológico” (p. 57). Para él, toda cultura debe ser esencialmente para la acción, y la curiosidad científica supuestamente desinteresada tiene como meta la unión de acción y pensamiento. Whitehead sostiene que ningún hombre de ciencia busca el mero conocimiento. Según él, el científico conoce para calmar su pasión por el descubrimiento: “no descubre para saber, sino que sabe para descubrir” (p. 57). Un repaso de ambas posiciones muestra que están manejando sentidos distintos de la noción de (in)utilidad. Desde luego que Russell aceptaría con Whitehead que la búsqueda desinteresada de una mejor comprensión del mundo tiene una gran utilidad para el investigador. Ver con claridad y librarse de la duda, o llegar a la meta de una investigación, son sucesos sumamente útiles, aunque no en el sentido utilitario o pragmático. Desahacerse de calambres mentales —podría decir Wittgenstein— es también útil y hasta quizás más útil que querer encontrar aplicaciones a toda costa. La cultura está enfocada ciertamente a la acción, como un todo. Pero de ahí no se sigue que cada hallazgo de un investigador tenga que estarlo. El conflicto entre Russell y Whitehead es, pues, sólo aparente.

En tercer lugar, como consecuencia lógica del fomento del espíritu de libertad y de aventura, Russell se pronuncia contra el estilo tradicional de impartir clases en la universidad, especialmente —aunque él no lo dice—

en lo que se refiere a las humanidades. Él sugiere que, al comenzar el curso, el profesor dé una lista de los libros que se deban leer con cuidado y otra lista de lecturas optativas. Luego, a lo largo del curso, debe dejar ejercicios y examinar cada uno individualmente con su autor. Además, debe reunirse semanal o quincenalmente con sus alumnos para conversar sobre los problemas que se hayan suscitado y dar libertad a éstos para elegir temas distintos de los señalados (p. 226). Whitehead es aún más radical contra la educación libresca. Para él una universidad no se puede justificar meramente por la información que da. Dicha justificación no es válida —dice— “desde la popularización de la imprenta en el s. XV” (p. 97). La información debe transmitirse imaginativamente y debe arrojar luz sobre los hechos. Debe dejar de asociarse la enseñanza con la enseñanza libresca. Para Whitehead, la base última de la vida intelectual es el conocimiento de primera mano, y en gran medida —dice— la enseñanza libresca es enseñanza de segunda mano y ésta sólo puede llevar a la mediocridad (p. 61).

Los estándares educativos y didácticos de Russell y Whitehead ciertamente son altos y plantean un reto a profesores y alumnos con afán de superación que deseen embarcarse en una aventura común, con o sin reformas universitarias oficiales.

Aunque el pensamiento pedagógico de ambos autores no se limita al periodo universitario ni a la concepción de la universidad, en estas breves notas he querido recoger únicamente los puntos de coincidencia a que ambos llegaron, tal vez independientemente el uno del otro, en torno a la enseñanza y educación universitarias. Indudablemente su pensamiento está inacabado. Tanto Whitehead como Russell son insensibles a la dimensión social y transformadora de la universidad, tanto en su nivel de divulgación del conocimiento como en su papel crítico y vigilante frente al estado. Después de todo, ellos no vivieron los problemas de las universidades de los países del Tercer Mundo. Sin embargo, pienso que las ideas aquí expuestas no son ajenas a nuestra realidad y que haríamos bien en repasarlas y tenerlas presentes para conformar cabalmente nuestra idea de universidad y para nuestras tomas de decisiones en el nivel individual y tal vez también en el nivel colectivo en un futuro no muy cercano.