

La Educación Moral según Henri Bergson

Jorge Martín

En memoria del profesor Juan A dot

Abstract

Henri Bergson, the famous French philosopher, did not devote any of his major works to the question of analyzing pedagogical issues, but he actually made reference to them in a variety of circumstantial writings. The aim of this work consists on introducing his way of conceiving the moral instruction, as it appears in the first chapter of *The Two Sources of Morality and Religion*. With this objective in mind, the bergsonian anthropology is synthetically presented and, then, his ideas about education.

Key words: Bergson-ethical education - intellectualism - will-mystic.

Resumen

Henri Bergson no dedicó ninguna de sus obras principales a la cuestión pedagógica, pero hizo referencia a ella en diversos escritos de circunstancia. El objetivo de este trabajo consiste en presentar su concepción de la instrucción moral, tal como aparece en el primer capítulo de *Las dos fuentes de la moral y de la religión*. Para lograrlo, primero se presenta en forma sintética la antropología bergsoniana y, a continuación, las ideas del filósofo sobre la educación.

Palabras clave: Bergson-educación ética - intelectualismo - voluntad-mística.

Introducción

De alguna u otra manera la vida adulta del filósofo Henri Bergson siempre estuvo vinculada con la educación, ya sea como estudiante en la Escuela Normal Superior, como docente en el Colegio de Francia o como funcionario en el Consejo Superior de la Instrucción Pública. A través de sus escritos, cursos e interven-

ciones en los ámbitos políticos, formó a generaciones de pensadores en su país y en el extranjero. Sin embargo, ninguna de sus obras fundamentales ha estado dedicada con exclusividad a la cuestión pedagógica.

Para conocer su pensamiento en materia educativa debemos recurrir sobre todo a textos de circunstancia. Y en relación con la instrucción moral, que es el tema que desarrollaremos en este artículo, observamos una continuidad en su reflexión que comienza con un discurso pronunciado cuando era un joven profesor, en 1885, y que concluye en un pasaje (a menudo olvidado) de su último gran libro: *Las dos fuentes de la moral y de la religión*, publicado en 1932.

Para evitar falsas expectativas, es importante tener en cuenta que Bergson nunca se propuso elaborar un sistema pedagógico completo con didácticas particulares, etc. Su filosofía de la educación, al igual que la de Rousseau, expone más bien principios o máximas generales, pero no entra en detalles (aunque es cierto que, esporádicamente, encontramos en sus escritos referencias relativas a la enseñanza de las disciplinas, a la adquisición de saberes y a las prácticas escolares [Lombard, 1997]).

La libertad: fundamento de la antropología bergsoniana

La filosofía de la educación indica que, detrás de toda concepción pedagógica, hay una determinada idea de lo que es el hombre. Por eso, antes de pasar a desarrollar el planteo de Bergson sobre la instrucción moral, debemos presentar su antropología. Por una cuestión de espacio, nos limitaremos a señalar su núcleo fundamental sin entrar en detalles, tal como se desprende de las dos primeras obras del filósofo.

El propio autor ha sostenido, desde un punto de vista teleológico, que la carencia de una adecuada reflexión sobre la naturaleza humana incide negativamente en los proyectos pedagógicos:

La desgracia es que la cuestión esencial, en materia de educación, es aquella que frecuentemente olvidamos plantear antes de trazar un programa: <¿Cuál es nuestro objetivo? ¿Qué queremos obtener? ¿Qué género de hombre vamos a formar?> (Bergson, 1972: 1378).

a) *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*

Bergson comienza su obra filosófica de madurez con una tesis doctoral: el *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia* (1889). En ella plantea por primera vez su famosa, y a menudo incomprendida, teoría de la duración. A partir de esta nueva concepción de lo que es el tiempo real, que se diferencia del tiempo espacializado y homogéneo construido por la inteligencia humana, buscó iluminar el problema de la libertad que es común a la psicología y a la metafísica.

La palabra libertad tiene para el filósofo dos sentidos posibles. Por un lado, puede ser entendida como libertad de perfección, coincidiendo desde este punto de vista con la moralidad y con un ideal propuesto a la actividad humana. Por otro lado, significa elección, y es sinónimo de libre albedrío, que es el atributo propio de un ser cuyas acciones son, al menos parcialmente, indeterminables. Bergson sostiene que la libertad de elección es necesaria para la realización de la libertad moral, por lo cual la primera forma de libertad puede ser vista como un medio cuyo fin es esta última. Es por esto que da inicio a su filosofía (como buen espiritualista francés), en el *Ensayo*, fundamentando la idea de libre albedrío, y la concluye en *Las dos fuentes de la moral y de la religión* proponiendo un ideal moral.

Una vez que ha cuestionado en el tercer capítulo de su tesis doctoral los principios sobre los cuales se apoya el determinismo físico y psicológico, el filósofo presenta su propia concepción de la libertad. Para caracterizarla, sostiene, no hay que recurrir a ejemplos ordinarios de la vida cotidiana (en los que se puede aplicar en forma válida el asociacionismo), sino a los momentos fundamentales de nuestra existencia. El acto verdaderamente libre es raro, es aquél en el cual se encarna la totalidad de nuestra vida interior. Por eso, la libertad no tiene un carácter absoluto (como pretende Kant), sino que admite grados cualitativos. Hay una infinidad de transiciones intermedias entre el acto automático o reflejo, en el cual una impresión recibida se transforma inmediatamente en movimiento, y la decisión más grave tomada en ciertas circunstancias, en la que es el yo entero con su pasado y su presente lo que se refleja. Una acción libre es, pues, como una obra de arte que expresa la totalidad de nuestro carácter¹.

Para refutar al determinismo asociacionista, Bergson muestra que la causalidad psicológica no tiene nada que ver con la causalidad física. E incluso, para evitar todo malentendido al respecto es que, unos años después, Bergson descartó la expresión “causalidad psicológica” y comenzó a utilizar la palabra *creación* para designar lo que ocurre en nuestro espíritu. De esta noción se ha dicho, y con razón, que es quizá la más importante de todo el bergsonismo (Levesque, 1975). Con ella,

el filósofo quiere indicar que no hay una relación de determinación necesaria entre la causa y el efecto, porque el efecto no está dado en la causa y el porvenir no es más solidario del presente.

El texto fundamental al respecto, que marca la transición en el uso de estas expresiones, es una carta escrita por Bergson en 1903 a León Brunschvicg (elaborada, por tanto, en el período de gestación de *La evolución creadora*). Es claro que, ya en esta época, él quiere dejar de usar la palabra *causa* para referirse a cosas tan diferentes:

O la libertad no es sino una vana palabra, o es la causalidad psicológica misma. Pero esta causalidad psicológica, ¿debe ser entendida en el sentido de una *equivalencia* entre el acto y sus antecedentes múltiples? Hablar así sería representarse la causalidad psicológica y toda causalidad en general, sobre el modelo de la causalidad física, volver de una manera indirecta a este determinismo matemático universal que acabamos de cuestionar, es decir, en suma, negar la existencia de una causalidad propiamente psicológica. Si hay una causalidad psicológica real, debe distinguirse de la causalidad física, y puesto que esta implica que *nada se crea* en el pasaje de un momento al momento siguiente, aquella implica por el contrario la *creación* por el acto mismo, de algo que no existía en los antecedentes (Bergson, 1972: 586).

Así, una vez rechazados por turno los diversos argumentos de los deterministas, sólo queda para Bergson constatar interiormente, situándonos en la duración pura, que la libertad es la creación de uno mismo por uno mismo. La energía espiritual propia de la persona humana, en oposición a la causalidad física, se caracteriza por extraer de sí misma más de lo que contiene, por enriquecerse desde adentro, por crearse o recrearse sin cesar.

Para concluir este punto, cabe señalar, a fin de evitar falsas interpretaciones, que en la filosofía bergsoniana la noción de creación no es teológica². No sólo porque no es, como en la tradición cristiana, un privilegio de Dios, sino porque tampoco es una verdad de fe. ¿Significa esto que el acto creador es una idea de la razón? De ninguna manera, puesto que la inteligencia, habiendo percibido el momento presente en su fugacidad, no llega a comprenderlo sino antes o después de su irrupción: al aplicarle el principio de causalidad desemboca siempre en la repetición y en la identidad. Para Bergson, la creación no es un misterio³, es un hecho claro pero de una claridad que no es la de la razón. Es una certeza empírica, un dato inmediato de la conciencia (Gouhier, 1989).

b) *Materia y memoria*

Como ya hemos visto, en el *Ensayo* Bergson ha buscado fundamentar la libertad humana basándose en la no espacialidad de los estados de conciencia. Por la disciplina elegida para lograr su objetivo, se lo ha acusado en diversas oportunidades de psicologista⁴. Pero en *Materia y memoria* (1896) va a dar un paso decisivo en el desarrollo de su filosofía al erigir la duración psicológica en un principio ontológico. De este modo, la libertad no se va a circunscribir al yo humano sino que se va a extender a todos los grados del ser, tomando así la duración un verdadero sentido metafísico.

Claramente, el *Ensayo* requería de una prolongación. Porque si bien es cierto que el determinismo psicológico y el asociacionismo habían sido debidamente criticados, no sucedía lo mismo con el determinismo físico. Si, como sostiene el epifenomenismo, nuestros estados psicológicos fuesen estrictamente paralelos a los estados cerebrales, entonces todas las reflexiones de Bergson carecerían de sustento, y el libre albedrío sería una ilusión (amén de que la psicología quedaría subsumida bajo las ciencias de la naturaleza, y se podría cumplir el sueño cartesiano de una *mathesis universalis*).

Por eso, en *Materia y memoria* su autor va a buscar refutar esta postura que sostiene que el pensamiento es una simple función del cerebro, y que el estado psicológico es un epifenómeno del estado cerebral. Precisamente, el subtítulo de la obra es *Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Aquí Bergson adopta una postura dualista que reconoce dos niveles de realidad: la materia y el espíritu, en general, y el cuerpo y el alma, de manera más específica, en el sujeto individual.

En el *Ensayo* Bergson había buscado resolver el problema de la libertad, que es común a la metafísica y a la psicología. En esta segunda obra, que presenta una gran complejidad, él aspira a atenuar o incluso suprimir las dificultades teóricas que ha suscitado siempre el dualismo metafísico, a partir del estudio de la memoria, que es una función psicológica precisa. Y así como en su tesis doctoral había denunciado la espacialización de los estados de conciencia, ahora muestra cómo nuestra concepción de la memoria (y de la unión del alma y del cuerpo) está falseada por nuestros hábitos espacializantes.

En el apartado anterior, hemos visto que Bergson sostiene que somos libres cuando nuestros actos emanan de nuestra personalidad entera. Es decir que el acto libre expresa la duración interior en el espacio y en la sociedad. *Materia y memoria* retoma este punto que apenas había sido planteado, y lo desarrolla incorporan-

do toda la problemática del cuerpo. Según las conclusiones de este libro, la percepción y la memoria usuales no son modos de conocimiento desinteresado, sino preparaciones para la acción presente, gracias a las cuales la libertad psicológica se encarna por intermedio del organismo en la necesidad de la naturaleza.

Hay un párrafo de la conferencia “El alma y el cuerpo” que sintetiza muy claramente los resultados de *Materia y memoria*, sumando el planteo del *Ensayo*. En este pasaje, Bergson asocia su postura a la del sentido común, pues éste se atiene a la experiencia inmediata, ingenua, y no está condicionado por prejuicios teóricos. Desde su punto de vista, tenemos conciencia de movimientos voluntarios, es decir que no nos parecen determinados por una causa material. El hecho de que nos sintamos libres, nos lleva a suponer en nosotros, para explicarlo, una fuerza consciente, independiente del cuerpo en el espacio (por la percepción, la conciencia desborda el cuerpo extendiéndose en el universo material) y en el tiempo (por la memoria, nuestro espíritu se instala en el pasado, y por la voluntad, en el porvenir). Y puesto que esta fuerza produce actos libres, el yo se define como una causa espontánea capaz de crear en el exterior y de crearse a sí misma en el interior (a diferencia de la postura materialista que sostiene que la conciencia no sería creadora sino dependiente del cerebro, y que si pudiéramos conocer perfectamente su funcionamiento, podríamos también prever todo lo que va a hacer y, por tanto, no seríamos libres)².

Tres discursos sobre la educación

Una vez esbozada la antropología de Bergson, podemos enfocarnos en las cuestiones pedagógicas. Pero antes de pasar específicamente a la instrucción moral, nos detendremos en tres textos de circunstancia (Bergson, 1972) que presentan algunas ideas importantes del filósofo sobre la educación.

a) “La especialidad”

Luego de haber terminado su formación en la Escuela Normal Superior, Bergson obtuvo su primer puesto como profesor de filosofía en octubre de 1881, en el liceo para varones de Angers. Conforme a la tradición, siendo el nuevo docente del establecimiento, pronunció el 3 de agosto de 1882 el discurso de atribución de pre-

mios, en el cual expuso su visión con respecto al tema de *la especialidad*.

En estas páginas, el joven filósofo denuncia los graves inconvenientes que se siguen de una especialización prematura. Él sabe, como ya lo había previsto Comte, que la división de las ciencias es natural, y que es necesario escoger una disciplina particular para poder hacerla avanzar. Pero sostiene que se debería descender a una ciencia especial luego de haberlas considerado desde lo alto, en sus lineamientos generales, a todas las otras. Como la verdad es una, sólo se conoce la naturaleza de los fragmentos estudiados por las diversas ramas del saber científico, cuando se percibe el lugar que ocupan en el conjunto.

La ultra-especialización precoz genera, paradójicamente, una ciencia estéril. Como el especialista carece de conocimientos generales, solo puede aspirar a verdades de detalle. Pero para plantear nuevos problemas, para realizar grandes descubrimientos, para renovar los métodos epistemológicos, es preciso elevarse por encima de la propia especialidad, tal como se puede ver en la historia de la ciencia, con figuras como Descartes o Pasteur.

Para Bergson, los grandes especialistas son los animales y las máquinas. Hacen muy bien lo que hacen, pero no podrían hacer otra cosa. Por eso, son inferiores al hombre. Y es por una especie de pereza intelectual, por no querer hacer el esfuerzo⁶ de estudiar el resto, que éste se encierra en los límites de una ciencia especial. De este modo, se fragmenta el saber y se pierde la unidad del ser humano.

Como antídoto frente a este peligro y para resguardar la dignidad de nuestra especie, Bergson propone potenciar todas nuestras facultades. Esto se puede lograr a través de los estudios clásicos y una adecuada formación humanística, los cuales fortifican nuestro espíritu desarrollando la totalidad de nuestra inteligencia⁷.

b) “La cortesía”

En septiembre de 1883, Bergson fue aceptado como docente en el liceo Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, ciudad en la que pasaría cinco años. El 30 de julio de 1885 le tocó nuevamente pronunciar el discurso de distribución de premios. El tema que eligió en esta oportunidad fue *la cortesía*. Según cuenta la leyenda, él iba caminando por uno de los pasillos del establecimiento cuando el director súbitamente lo atropelló y, sin disculparse, le preguntó mientras se alejaba: “Entonces, Bergson, ¿de qué va a tratar su discurso?”. Y el filósofo le respondió con calma:

“¡De la cortesía, señor director!” (Barlow, 1968: 32).

En esta ocasión, Bergson nos presenta, según él mismo indica, una lección de moral. Plantea que la cortesía no se reduce a cumplir con ciertas normas de protocolo o ceremonial, porque si así fuera algunos pueblos primitivos deberían considerarse más refinados que nosotros. Sin duda, hay que tener en cuenta las formas de la civilidad, ya que no respetarlas es un indicio de mala educación. Pero la cortesía es algo más que fórmulas hechas aprendidas de memoria. Por eso, Bergson distingue tres clases: de los modales, del espíritu y del corazón.

En el fondo de la primera, encontramos un sentimiento, el amor de la igualdad. Pero la igualdad bien entendida, como lo exige la justicia, es decir, como el reconocimiento de los méritos ajenos. Así concebida, la cortesía de los modales es el arte de manifestar a cada uno la estima y la consideración a las cuales tiene derecho.

En toda sociedad encontramos una multiplicidad de oficios y de profesiones. Si bien esto implica un evidente progreso, tiene como contrapartida negativa que, cuando salimos de nuestras ocupaciones habituales, nos comprendemos menos los unos a los otros. Por eso, es preciso aprender a olvidarse de uno mismo y colocarse en el lugar del otro para interesarse en sus actividades y en su pensamiento. Esta es la cortesía del espíritu, una especie de flexibilidad y libertad intelectuales que permite establecer una simpatía entre las almas.

Por encima de esta cortesía, hay otra más elevada moralmente, que ya es una virtud. Hay espíritus tímidos, ávidos de aprobación porque desconfían de sí mismos, y que unen, en una vaga conciencia de su mérito, el deseo y la necesidad de escuchar el reconocimiento ajeno. Y así como una palabra de reprobación salida de una boca autorizada genera tristeza en estas almas, un elogio merecido potenciará sus vidas y producirá más frutos. Detrás de esta cortesía del corazón hay una gran bondad natural: es la caridad ejerciéndose en la región de los amores propios.

Frente a la vida cotidiana de la sociedad, marcada por las relaciones utilitarias que se establecen entre los hombres, la cortesía bajo todas sus formas nos introduciría en una república ideal constituida por seres espirituales. Y si bien no se puede enseñar, porque involucra el corazón y el espíritu, la lectura de los autores clásicos (y la contemplación desinteresada de la belleza a la cual nos invitan) es la mejor preparación para cultivarla.

Por último, Bergson sostiene que la filosofía completa en este punto a los estu-

dios literarios. Quiere decir que los que han realizado investigaciones filosóficas profundas, han desarrollado con bastante frecuencia una disposición de espíritu (tolerancia, imparcialidad, amabilidad, cortesía) que hace que la discusión pierda su acidez y la lucha intelectual su violencia, siempre y cuando se dé entre puras ideas (ya que lo que genera las disensiones graves son las pasiones groseras, los apetitos y los deseos, que mezclamos con nuestros pensamientos).

c) “El buen sentido y los estudios clásicos”

El 30 de julio de 1895 Bergson pronunció en la Sorbonne este discurso sobre el *buen sentido*, en ocasión de la distribución de los premios del Concurso general. El tema elegido, importante en Francia porque remite a la tradición cartesiana, era en esa época objeto de estudio por parte del filósofo, ya que aparece desarrollado, en otro contexto, en el tercer capítulo de *Materia y memoria*, libro que aparecería al año siguiente.

En esta última obra, Bergson elabora una psicología que contempla el funcionamiento de la vida mental en relación con su comunicación con el mundo a través del cuerpo. Establece dos tipos psicológicos extremos: el hombre impulsivo, que vive en el puro presente (y reacciona automáticamente a los estímulos del medio), y el hombre soñador, que vive en el pasado (gozando con recuerdos inútiles para la situación actual). Entre estos dos límites, se encuentra el hombre equilibrado y bien adaptado a la vida, con buen sentido o sentido práctico (Bergson, 2008a).

En el discurso, el buen sentido es definido como un cierto hábito para permanecer en contacto con la realidad. Pero mientras que los otros sentidos nos colocan en relación con las cosas, aquél nos orienta en la vida práctica, desde el punto de vista personal y social.

El buen sentido es algo originario, en la medida en que es la fuente común de la acción y del pensamiento. No es, entonces, ni pura voluntad ni pura inteligencia, y es lo que le da a la acción su carácter razonable, y al pensamiento su carácter práctico. Muchos años después, en su “Mensaje al Congreso Descartes” (junio de 1937), Bergson sintetizaría este planteo con una famosa fórmula: *es necesario actuar como hombre de pensamiento y pensar como hombre de acción*⁸.

Desde el punto de vista intelectual, lo último significa que el buen sentido es

la atención misma orientada en la perspectiva de la vida, es decir que debe ajustarse a situaciones siempre nuevas. Y nada se opone más a esto que las ideas ya hechas, socialmente establecidas. Por el contrario, este sentido, que genera una cierta desconfianza de la inteligencia con respecto a ella misma, quiere que tengamos todo problema por nuevo y le hagamos el honor de un nuevo esfuerzo.

Desde el punto de vista práctico, el buen sentido fomenta la acción, despeja nuestras vacilaciones y nos permite tomar decisiones exactas y rápidas. Ahora bien, nuestras acciones tienen consecuencias, buenas o malas, para nosotros y para la sociedad que nos rodea. Este sentido práctico nos permite presentir los efectos, elegir entre las distintas alternativas aquélla que posibilitará la mayor suma de bien realizable. Y así se conecta con el espíritu de justicia, que es el instrumento del progreso social. Pero no es la justicia abstracta y teórica, desligada de la realidad concreta. Se trata de la justicia encarnada en el hombre justo, que se inserta a través de él en los acontecimientos.

En síntesis, el buen sentido es más que el instinto⁹ y menos que la ciencia. Se relaciona con el primero, por la rapidez de sus decisiones y la espontaneidad de su naturaleza. Pero se opone a él por su flexibilidad y su capacidad de adaptación a la realidad circundante, preservándonos del automatismo intelectual. Y si se parece a la ciencia por su preocupación en permanecer en contacto con los hechos reales, se distingue de ella porque no busca la verdad universal sino la del momento presente.

Para Bergson, la instrucción le proporciona un apoyo al buen sentido, pero hasta cierto punto. Es, como en Rousseau, una especie de educación negativa que interviene, no tanto para imprimir un impulso, sino para alejar los obstáculos. Uno de los más importantes para la libertad del espíritu, como ya hemos señalado, son las ideas que el lenguaje nos aporta ya hechas. Aquí la educación clásica, al enseñarnos a traducir las ideas de una lengua a otra, nos permite trascender el plano lingüístico y acceder al puro devenir del pensar. La formación clásica, incluso cuando parece atribuir la mayor importancia a las palabras, nos enseña sobre todo a no ser engañados por ellas¹⁰.

Por otro lado, la educación del buen sentido debe preservar a la inteligencia de una excesiva confianza en sí misma, de su tendencia marcada a deducir y generalizar, debe en otros términos desacostumbrarla a una cierta manera demasiado abstracta de pensar. Y por último, debe enseñar a no juzgar a los hombres y a las sociedades desde un punto de vista puramente intelectual, ya que la inteligencia también se nutre de la fuerza del querer y la pasión de las grandes cosas (que son cualidades del carácter).

¿Qué conclusiones se desprenden de estos tres discursos? En el fondo de todos ellos aparece, como era de esperar, un antiguo problema filosófico (enfocado ahora hacia la antropología): el de lo uno y lo múltiple. Por un lado, percibimos la tendencia a la fragmentación que aqueja al ser humano y a la humanidad y, por otro, sentimos la necesidad de restablecer su unidad a través de la educación (Worms, 2005)

La formación clásica puede superar los obstáculos que separan al hombre de sí mismo y a los hombres entre sí. Mientras que la naturaleza humana, por pereza y falta de esfuerzo, tiende a no desarrollar todas sus facultades y capacidades, la cultura integral propia de los estudios desinteresados preserva la unidad y la fecundidad del saber frente a la especialización.

Esta clase de educación también permite recuperar la unidad del hombre a través del desarrollo del buen sentido. Ante el problema del dualismo teoría-práctica, Bergson busca superar su disociación, y restablecer la unión de lo intelectual y lo práctico. Es decir que se enfrenta tanto al pragmatismo, que sobredimensiona la acción utilitaria, como al intelectualismo, que plantea un saber ideal desligado de la vida. El buen sentido posibilita la integración del espíritu y del cuerpo, del pensamiento y de la acción.

Por último, y desde una perspectiva más política, la cultura clásica fomenta el aprendizaje de la cortesía, requisito indispensable para la convivencia pacífica en la medida en que fortifica las cualidades cívicas. De este modo, al dejar de lado la propia mirada, se garantiza una coexistencia social basada en la justicia, restableciéndose así la unidad entre los hombres.

Pedagogía y ética

Luego de veinte años de estudios teóricos y de una progresiva maduración espiritual (que incluyó su acercamiento al catolicismo), Bergson publicó en 1932 la obra con la cual iba a concluir de algún modo el itinerario filosófico comenzado con su tesis doctoral: *Las dos fuentes de la moral y de la religión*.

En el primer capítulo del libro (<La obligación moral>), que es aquél en el cual se centrará nuestro análisis (dejando de lado la cuestión de la religión), Bergson

distingue dos clases de sociedades que remiten a dos fuentes: la presión y la aspiración. Están la sociedad cerrada y la sociedad abierta, habiendo entre ellas una diferencia de naturaleza, y no simplemente de grado (aunque de hecho nunca se dan en estado puro).

Así como la naturaleza ha provisto a los animales de instintos que les imponen una conducta acorde con los intereses del grupo, toda sociedad, a través de la educación, inculca al hombre un sistema de hábitos de obediencia (costumbres e imperativos) que buscan mantener el orden de la comunidad. De este modo, resulta que algunas obligaciones morales son fruto de una presión social que actúa sobre la voluntad individual (la cual, por ser libre, puede llegar a sustraerse a aquélla con dificultad).

La obligación social tiende a formar una sociedad cerrada, que se caracteriza por comprender a un cierto número de individuos y excluir a otros (familia, tribu, etc.). A diferencia de la sociedad abierta, que se extiende a la humanidad entera, la cerrada se defiende contra otras sociedades del mismo tipo. De modo tal que, en tiempos de guerra, el homicidio, el pillaje, etc., llegan a ser no ya lícitos, sino incluso meritorios.

Pero esta moral cerrada no es la única. También es posible acceder, a través de un esfuerzo superador, a una moral completa o absoluta que es la abierta. Mientras que la primera se reduce a fórmulas impersonales, la otra se encarna en personalidades excepcionales, como los santos del cristianismo, los profetas de Israel, los arhats del budismo o los sabios griegos, entre otros.

Estos hombres y mujeres privilegiados han logrado romper los límites impuestos por la naturaleza, y han dilatado su caridad a toda la humanidad. Coincidiendo con el impulso mismo de la vida, han posibilitado la liberación y el progreso de la especie humana. Cada uno de ellos ha manifestado, a través de sus obras y de sus palabras, un amor que parece ser la esencia misma del esfuerzo creador.

La vitalidad desbordante de estos héroes morales, que introducen la verdadera libertad en la historia, es un llamado constante para todos los seres humanos. La emoción¹¹ que suscitan en nuestra alma no es más una coacción, sino una atracción más o menos irresistible. Se convierten en modelos o ejemplos que aspiramos a imitar bajo una forma original.

Una vez presentadas, en forma sintética, estas dos concepciones, podemos pasar ahora a la cuestión de la educación ética (desarrollada por Bergson en el

anteúltimo párrafo del primer capítulo). Él se enfrenta a la postura intelectualista de algunos pedagogos que se limitan a disertar sobre la moral a sus alumnos, pero que no logran inculcársela. Esto se debe a que recurren a la sola razón, la cual es incapaz, en forma aislada, de vencer las pasiones e impulsarnos al cumplimiento de nuestros deberes. Por supuesto, esto no significa que para este filósofo, la moral sea irracional o que su instrucción descarte al intelecto. Bergson simplemente muestra los límites de una moral exclusivamente teórica y plantea que, junto a la educación intelectual moral, también hay que contemplar la esfera de la voluntad (lo que era llamado *buen sentido* en los textos anteriores que hemos visto):

No negamos la utilidad, la necesidad incluso de una enseñanza moral que se dirige a la pura razón, que define los deberes y los une a un principio del cual sigue, en detalle, las diversas aplicaciones. Es sobre el plano de la inteligencia, y sobre éste solamente, que la discusión es posible, y no hay moralidad completa sin reflexión, análisis, discusión con los otros como consigo mismo. Pero si una enseñanza que se dirige a la inteligencia es indispensable para dar al sentido moral seguridad y delicadeza, si nos hace plenamente capaces de realizar nuestra intención allí donde nuestra intención es buena, aun es necesario que haya primero intención, y la intención señala una dirección de la voluntad tanto y más que de la inteligencia (Bergson, 2008b: 99).

Para tener alcance sobre la voluntad de los alumnos, el educador no debe circunscribirse a meros razonamientos, sino que debe ampliar su mirada al plano infra y supra-intelectual. La primera opción implica el *adiestramiento*, palabra que quizá toma Bergson en un sentido kantiano. Para Kant, se puede adiestrar al hombre, como se adiestra a los animales. Es algo necesario, ya que somete nuestros impulsos sensibles y barbáricos, y así nos prepara para incorporar la ley moral. Pero no es suficiente, ya que el niño también debe aprender a pensar (Kant, 2003). Desde el punto de vista de Bergson, a través del adiestramiento obtenemos una moral cerrada. Consiste en la adquisición de hábitos a través de la disciplina, y en el cumplimiento de nuestras obligaciones frente al grupo (familia, comunidad profesional, etc.). Se obtiene así un hombre honesto (que está en paz con la sociedad), mientras que no sobrevenga la guerra.

La educación de la voluntad comienza, entonces, por la incorporación de ciertos automatismos socialmente aceptados, pero debe prolongarse y llegar a su pleno desarrollo, a través de la segunda opción, la cual remite al *misticismo*. Aquí no se trata de inculcar hábitos impersonales recurriendo a la disciplina, sino que la

emoción obra a través de una gran personalidad moral que arrastra a los restantes seres humanos:

¿Cómo se influirá sobre la voluntad? Dos caminos se abren al educador. Uno es el del adiestramiento, tomando la palabra en su sentido más elevado; el otro es el del misticismo, tomando el término aquí por el contrario en su significación más modesta. Por el primer método se inculca una moral hecha de hábitos impersonales; por el segundo se obtiene la imitación de una persona, e incluso una unión espiritual, una coincidencia más o menos completa con ella. El adiestramiento original, el que había sido querido por la naturaleza, consistirá en la adopción de los hábitos del grupo; era automático; se hacía por sí mismo allí donde el individuo se sentía a medias confundido con la colectividad. A medida que la sociedad se diferenciaba por el efecto de una división del trabajo, ella delegaba a los grupos así constituidos en su interior la tarea de adiestrar al individuo, de ponerlo en armonía con ellos y por consiguiente con ella; pero se trataba siempre de un sistema de hábitos contraídos en provecho solamente de la sociedad. Que una moralidad de este género baste en rigor, si es completa, no es dudoso. Así, el hombre estrictamente insertado en el cuadro de su oficio o de su profesión, que estaría todo entero en su trabajo cotidiano, que organizaría su vida de manera de proporcionar la mayor cantidad y la mejor calidad posible de trabajo, cumplirá generalmente *ipso facto* muchas otras obligaciones. La disciplina habría hecho de él un hombre honesto. Tal es el primer método; pero en lo impersonal. El otro lo completará si es menester; podrá incluso reemplazarlo. No vacilamos en llamarlo religioso, o incluso místico (Bergson, 2008b: 99-100).

Conclusión

Para terminar con estas reflexiones, sólo nos queda retomar las ideas principales que hemos desarrollado y extraer una conclusión final. Teniendo en cuenta la antropología y la pedagogía de Bergson, podemos afirmar que para este filósofo el objetivo de la educación moral consiste en la creación de nosotros mismos por nosotros mismos, y en la lucha contra lo que fragmenta al hombre y divide a los seres humanos entre sí.

Desde este punto de vista, el verdadero educador es el místico (Worms, 2005).

Lo que caracteriza al misticismo cristiano es que la unión con Dios continúa después del momento contemplativo, impregnando toda la existencia humana. Ésta no se limita al pensamiento y al sentimiento, sino que también incluye la voluntad. El místico pleno es aquél que hace coincidir su querer humano con el querer divino. Luego de la unión con Dios en el éxtasis, después de la *noche oscura* y su desolación anímica, el místico se prepara para la vida divina: se transforma en un instrumento de lo Absoluto, coincidiendo su libertad con la actividad divina. Posee una superabundancia de vitalidad ya que Dios es la vida misma.

Además, la experiencia mística, sostiene Bergson en la línea de la teología joánica, descubre que Dios es amor y objeto de amor. Fruto de una emoción supra-intelectual, el filósofo comprenderá el amor como energía creadora. La creación, entonces, debe ser concebida como una empresa de Dios para crear creadores, para asociarse con seres dignos de su amor. Y la acción del místico, a la par que nos atrae para que la imitemos de un modo original, nos revela que ama a las personas con un amor divino. Él querría, con la ayuda de Dios, perfeccionar la creación de la especie humana para generar una humanidad sin divisiones, una humanidad divina.

Bibliografía

- BARLOW, M. (1966). *El pensamiento de Bergson*, México, FCE, 1968.
- BERGSON, H. (1972). *Mélanges*, Paris, PUF.
- — (2002). *Correspondances*, Paris, PUF.
- — (1889). *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris, PUF, 2007a.
- — (1907). *L'évolution créatrice*, Paris, PUF, 2007b.
- — (1896). *Matière et mémoire*, Paris, PUF, 2008a.
- — (1932). *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris, PUF, 2008b.
- — (1919). *L'énergie spirituelle*, Paris, PUF, 2009a.

- — (1934). *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF, 2009b.
- CHEVALIER, J. (1959). *Conversaciones con Bergson*, Madrid, Aguilar, 1960.
- GOUHIER, H. (1989). *Bergson dans l'histoire de la pensée occidentale*, Paris, Vrin.
- GUNTER, P. (1995). "Bergson's philosophy of education", en: *Educational Theory*, 45, 3, pp. 379-394.
- KANT, I. (1803). *Pedagogía*, Madrid, Akal, 2003.
- LEVESQUE, G. (1973). *Bergson. Vida y muerte del hombre y de Dios*, Barcelona, Herder, 1975.
- LOMBARD, J. (1997). *Bergson. Création et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- MARITAIN, R. (1949). *Las grandes amistades*, Bs. As., Desclee de Brouwer, 1954.
- WORMS, F. (2005). "Problème et tâche de l'éducation selon Bergson", en: *Cahiers Philosophiques*, 103, pp. 9-22.

Notas

1 Es importante no malinterpretar la concepción bergsoniana de la libertad, como se hace habitualmente al tacharla de irracionalista y reducirla a una mera espontaneidad irreflexiva. En la serie dinámica de un yo que desemboca en una decisión profunda, se pueden encontrar retrospectivamente diversas razones. No hay que olvidar que la duración remite a la vida psicológica en su totalidad, incluyendo las ideas que le otorgan su matiz racional (Bergson 2008a). Desde el punto de vista pedagógico, P. Gunter (1995) ha señalado correctamente que los reproches de antiintelectualismo y de mentalidad anticientífica dirigidos a la filosofía de Bergson carecen de fundamento.

2 Jacques Chevalier refiere el siguiente diálogo que mantuvo con su maestro: "¿Cómo ha llegado usted a la idea de creación? ¿Acaso por una influencia religiosa, como parece suponerlo Söderblom? -De ninguna modo. La idea de creación

estaba indisolublemente enlazada a mi descubrimiento del tiempo, y se reveló a mí al mismo tiempo que aquél, cuando comencé a desprenderme de Spencer. Para mí, la creación, es la aparición de algo nuevo e imprevisible” (Chevalier, 1960: 165).

3 Dice Bergson: “La creación, así concebida, no es un misterio, la experimentamos en nosotros desde que actuamos libremente” (Bergson, 2007b: 249).

4 Así, por ejemplo, dice Raïssa Maritain: “Bergson ha establecido una doctrina psicológica de la libertad más bien que una doctrina metafísica... Pero en su plano psicológico la doctrina bergsoniana de la libertad no es en modo alguno incompatible con las conclusiones metafísicas de Aristóteles y de Santo Tomás. Solamente revela su insuficiencia si se la presenta como una metafísica de la libertad” (Maritain, 1954: 86).

5 “Primero, ¿qué dice la experiencia inmediata e ingenua del sentido común sobre este punto? Cada uno de nosotros es un cuerpo, sometido a las mismas leyes que las demás porciones de la materia. Si se lo empuja, avanza; si se tira de él, retrocede; si se lo levanta y se lo abandona, cae. Pero, al lado de estos movimientos que son provocados mecánicamente por una causa exterior, hay otros que parecen venir de adentro y que se diferencian de los precedentes por su carácter imprevisto: se los llama <voluntarios>. ¿Cuál es su causa? Es lo que cada uno de nosotros designa con la palabra <yo>. Y, ¿qué es el yo? Algo que parece, con o sin razón, desbordar por todas partes el cuerpo al cual está unido, sobrepasarlo tanto en el espacio como en el tiempo. En el espacio primero, porque el cuerpo de cada uno de nosotros se detiene en los contornos precisos que lo limitan, mientras que por nuestra facultad de percibir, y más particularmente de ver, irradiamos mucho más allá de nuestro cuerpo: llegamos hasta las estrellas. En el tiempo luego, pues el cuerpo es materia, la materia está en el presente, y, si es cierto que el tiempo deja en ella sus huellas, no son huellas de pasado, sino para una conciencia que las percibe y que interpreta lo que percibe a la luz de lo que recuerda: la conciencia retiene este pasado, lo enrolla sobre sí mismo a medida que el tiempo se desarrolla y prepara con él un porvenir que contribuirá a crear. Incluso, el acto voluntario de que hablábamos hace un instante, no es otra cosa que un conjunto de movimientos aprendidos en experiencias anteriores y desviados en una dirección nueva cada vez por esta fuerza consciente, cuyo papel parece ser aportar sin cesar algo nuevo en el mundo. Sí, ella crea lo nuevo fuera de ella, puesto que dibuja en el espacio movimientos imprevistos, imprevisibles. Y crea también lo nuevo en el interior de sí misma, porque la acción voluntaria repercute sobre el que la quiere, modifica en cierta medida el carácter de la persona de la cual emana, y realiza, por una especie de milagro, esta creación de sí por sí, que tiene todo el aire de ser el objeto mismo

de la vida humana. En resumen pues, al lado del cuerpo, que está confinado al momento presente en el tiempo, y limitado al lugar que ocupa en el espacio, que se conduce como un autómatas y reacciona mecánicamente a las influencias exteriores, captamos algo que se extiende mucho más lejos que el cuerpo en el espacio, y que dura a través del tiempo, algo que exige o impone al cuerpo movimientos, no ya automáticos y previstos, sino imprevisibles y libres: esta cosa, que desborda el cuerpo por todos lados y que crea actos, creándose de nuevo ella misma, es el <yo>, es el <alma>, es el espíritu, siendo precisamente el espíritu una fuerza que puede extraer de sí misma más de lo que contiene, devolver más de lo que recibe, dar más de lo que tiene. He aquí lo que creemos ver. Tal es la apariencia” (Bergson, 2009a: 30-31).

6 Podríamos hablar de una pedagogía del esfuerzo en Bergson. En otro discurso de distribución de premios, pronunciado el 31 de julio de 1902 en el liceo Voltaire, el filósofo sostiene que la fuente profunda de toda energía, incluso intelectual, es un esfuerzo de la voluntad: “Ahora bien, esta adaptación perfecta del espíritu a los objetos de los cuales se ocupa, adaptación que es la inteligencia misma, la observación nos muestra que puede adquirirse en una amplia medida. Ella se adquiere por un esfuerzo de voluntad. A pesar de las apariencias, no es otra cosa que una concentración de la atención, una forma por consiguiente del esfuerzo voluntario. Cuanto más poderoso es este esfuerzo de concentración, más profunda y más completa es la inteligencia... Todo progreso real de la inteligencia, todo incremento de alcance o de penetración, representa un esfuerzo por el cual la voluntad ha conducido el espíritu a un grado de concentración superior” (Bergson, 1972: 558-559).

7 Desde 1919 hasta 1925 Bergson formó parte del Consejo Superior de la Instrucción Pública donde defendió con pasión los estudios clásicos. En una primera etapa, ejerció una gran influencia en virtud de su amistad con el ministro LéonBérard; pero cuando asumió su sucesor, ÉdouardHerriot (junio de 1924), el proyecto bergsoniano de reforma de la enseñanza secundaria fue descartado. Para conocer sus ideas al respecto, debemos recurrir a su exposición de 1922 en la Academia de ciencias morales y políticas: <Los estudios greco-latinos y la reforma de la enseñanza secundaria> (Bergson, 1972). Aquí el propuso formar una doble élite, la del pensamiento y de la acción, a través de una educación clásica que prepararía para las carreras liberales, y una educación no clásica que se encaminaría a las carreras industriales, comerciales y agrícolas: “Una sólida educación clásica, griega y latina, para aquellos que representarán más especialmente a los ojos del mundo, el espíritu francés; una educación secundaria sin griego ni latín, muy elevada pero de carácter práctico para aquellos que tendrán que desarrollar la riqueza del país: he aquí, desde mi punto de vista, lo que deben dar nuestros liceos” (Bergson, 1972:

1378). ¿No se opone este planteo, que busca formar dos clases diferentes de hombre (el especialista pragmático y el humanista desinteresado), al discurso crítico sobre la especialidad, que buscaba un objetivo universal? En parte sí, pero esto se debe a que han cambiado los tiempos: “Pero una reforma pedagógica es al mismo tiempo una experiencia pedagógica. Ella se hace con la intención de exigir a los resultados que dé, indicaciones sobre el sentido en que debe continuar. Ella responde además a ciertas necesidades, y las necesidades cambian con las circunstancias. Ahora bien, la guerra ha creado una situación nueva; es necesario actualmente que la inteligencia francesa se tense hasta el límite extremo de sus fuerzas, y que obtengamos de ella, en todos los dominios, el máximo de rendimiento” (Bergson, 1972: 1372).

8 En este texto, dice Bergson sobre el vínculo entre este filósofo y la pedagogía: “Ha creado [Descartes] un ideal de educación que no deberíamos jamás perder de vista, y que consistiría en la sustitución completa de la razón a la memoria, con la idea implícita de que el verdadero conocimiento tiene menos relación con una información superficialmente enciclopédica que con una ignorancia consciente de sí misma, acompañada de la resolución de saber” (Bergson, 1972: 1576).

9 En una carta a M. Raffalovich (fecha el 15 de agosto de 1895), Bergson vuelve sobre esta cuestión: “Yo veía sobre todo en el buen sentido una cierta inteligencia de la vida práctica, o, si queréis, el sentido de la acción. Los métodos rigurosos de la ciencia, las creaciones del arte, son cosas de las cuales la humanidad habría podido en rigor privarse; pero la vida social no sería posible sin un cierto sentido de la vida, que es más y mejor que el instinto, y que me parece ser no obstante a la humanidad lo que el instinto social es a ciertas especies animales. En esto consistiría sobre todo lo que se llama por lo general el buen sentido” (Bergson, 2002: 25).

10 De aquí la importancia de la correcta lectura en voz alta de los grandes clásicos de la literatura, que nos permite captar el movimiento del pensamiento al seguir el ritmo de las frases: “¿No se encontrarán defectos del mismo género en nuestra enseñanza literaria (tan superior no obstante a aquella que se da en otros países)? Podría ser útil disertar sobre la obra de un gran escritor; se la hará así comprender mejor y gustar más. Con todo es necesario que el alumno haya comenzado a gustarla, y por consiguiente a comprenderla. Es decir que el niño deberá primero reinventarla, o, en otros términos, apropiarse hasta un cierto punto la inspiración del autor. ¿Cómo lo hará, sino siguiéndole el paso, adoptando sus gestos, su actitud, su andar? Leer bien en voz alta es esto mismo. La inteligencia vendrá más tarde a poner matices. Pero matiz y color no son nada sin el dibujo. Antes de la intelección

propiamente dicha, está la percepción de la estructura y del movimiento; hay, en la página que se lee, la puntuación y el ritmo. Marcarlos como es preciso, tener en cuenta las relaciones temporales entre las diversas fases del párrafo y los diversos miembros de la frase, seguir sin interrupción el *crescendo* del sentimiento y del pensamiento hasta el punto en que es notado musicalmente como culminante, en esto consiste primero el arte de la dicción. Es un error tratarlo como un arte de recreación. En lugar de llegar al final de los estudios, como un ornamento, debería estar al principio y por todos lados, como un apoyo. Sobre él colocaríamos todo el resto, si no cediésemos aquí todavía a la ilusión de que lo principal es discernir sobre las cosas. Pero no se conoce, no se comprende sino lo que se puede en cierta medida reinventar. Dicho sea de paso, hay una cierta analogía entre el arte de la lectura, tal como acabamos de definirlo y la intuición que recomendamos al filósofo. En la página que ella ha escogido del gran libro del mundo, la intuición que-rría encontrar el movimiento y el ritmo de la composición, revivir la evolución creadora insertándose simpáticamente en ella” (Bergson, 2009b: 93-95).

11 La emoción no es una agitación superficial sino un estremecimiento profundo del alma. Que Bergson le conceda a este estado de ánimo un lugar tan importante, no significa que este proponiendo una <moral del sentimiento>. La emoción no solo se prolonga como impulso del lado de la voluntad sino como representación explicativa del lado de la inteligencia (Bergson, 2008b).