

BERGSON Y EL PROBLEMA DE LA EDUCACION

Roberto E. Murillo

Este tema nos permite considerar, no sólo el pensamiento sino también la vida del maestro: Bergson educador, y no solamente Bergson filósofo de la educación. La vida de un pensador nos explica parcialmente la génesis de su doctrina, y a veces es el mejor argumento en favor de sus ideas. Bergson se esforzó siempre por distinguir el saber ya constituido, de sus meros pensamientos subjetivos; por esto prohibió en su testamento la publicación de sus inéditos (1). Creemos que esta distinción deba hacerse, pero nos parece que no destruye la validez del método biográfico.

Este tema tiene valor porque implica a la vez los principios de la filosofía de Bergson que es, en mi concepto, el más inmediato y apremiante en nuestra vida nacional: el de nuestras instituciones educativas, y en particular, el de los liceos.

En relación con el último punto, ¿qué sentido tiene escribir sobre el pensamiento y la obra educativos de un pensador irracionalista? ¿No será hacer el juego a una enseñanza que ha apostatado de la razón para refugiarse en el adiestramiento, en los meros hábitos, en el automatismo y en suma, en lo zoológico y extemporáneamente pueril?

No es así, y por ello conviene entender de la manera más neta y sin ambigüedades en qué consiste el irracionalismo de Bergson. Es preciso distinguirlo radicalmente del irracionalismo materialista, o más estrictamente, positivista.

En 1896, siendo profesor del Liceo Henri - IV, Bergson publica su segundo libro: *Materia y Memoria*. Comienza con estas palabras: "Este libro afirma la realidad del espíritu, la realidad de la materia, e intenta determinar la relación de uno y otra sobre un ejemplo preciso, el de la memoria. Es por tanto netamente dualista" (2). El dualismo, mantenido por la tradición platónica, alcanza su madurez y su verdadero sentido en la filosofía moderna. En Kant culmina con la oposición entre la razón pura especulativa y la razón pura práctica. Con la primera conocemos *objetos*, pero no conocemos el *yo*. Este, con su libertad y su inmortalidad, es más bien un postulado de la razón práctica. El dualismo moderno está, pues, definido por el hallazgo del sujeto, del yo, y por su irreductibilidad a los objetos, a las sustancias. Tal dualismo no es exclusivo, ni mucho menos, de la ortodoxia kantiana. Está presente en Hegel, en Jaspers, en Gabriel Marcel y en tantos otros. Está presente también en Bergson, llamado el "antikantiano" por sus compañeros de la Escuela Normal Superior.

¿Cómo aparece este dualismo en Bergson? ¿Qué diferencia hay para él entre la materia y el yo espíritu? ¿Qué diferencia entre el método de conocer al uno y a la otra? O más propiamente, ¿cómo surge ante Bergson el orden del espíritu como distinto del orden de la materia?

(1) Bergson, *OEUVRES*, Presses Universitaires de France, Paris, 1959. *INTRODUCTION* de H. Gouhier, p. VII s.

(2) Id. p. 161.

En *Pensamiento y Movimiento*, que es la autobiografía intelectual de Bergson, nos cuenta su entusiasmo juvenil por la filosofía de Spencer; pero bien pronto sintió "la debilidad de los *Primeros Principios*". Y concluyó por encontrar esta debilidad en la noción de tiempo. La noción de tiempo con que trabaja la ciencia, que es la de Spencer, es la de un tiempo especializado. Es un tiempo que en realidad no discurre, ya que en virtud del rigor de las leyes naturales, en el presente de la materia podemos leer todo su pasado y su futuro; es un tiempo medible en términos espaciales; de él sólo importan las simultaneidades de los acontecimientos espaciales, y no el tiempo continuo que media entre estas simultaneidades. Bergson llama *duración* (durée) al tiempo propiamente dicho, para distinguirlo de ese tiempo espacial. Y esta duración pertenece a la vida psíquica, porque sólo en ella se da a la vez como unidad indivisible y como rica heterogeneidad: es lo múltiple en lo uno, la "penetración recíproca".

Bergson identifica su duración con el "élan" vital de que trata su obra maestra, *La Evolución Creadora*. El título lo dice: es una evolución en que el tiempo es esencial, en que el futuro acarrea auténtica novedad. El "élan" vital evoluciona de esta manera, y las especies vivas son sus detenciones producidas por la resistencia de la materia. La materia es lo negativo, y se puede definir como "un gesto creador que se deshace". Pero el gesto creador que se hace, el "élan", es, por ser duración, espíritu. El principio cósmico de la vida es de la misma esencia de nuestro yo; en esto sí es Bergson antikantiano.

De acuerdo, pues, en que el espíritu, como aliento vital y como "esencia" del yo, es distinto de la materia. Este es el dualismo ontológico, el dualismo en el orden del ser. Pero falta distinguir los métodos de conocimiento.

La materia, como ámbito de nuestra acción práctica —en esto es Bergson pragmático— es conocida por la sensibilidad y por la inteligencia, en sus formas de sentido común y de ciencia. Pero ya hemos visto que estos métodos no son aptos para aprehender la realidad espiritual. Esta sólo se capta mediante la intuición.

Demos la palabra a Bergson respecto a esta intuición, aunque de antemano sabemos que en este punto "dar la palabra" es operación condenada al fracaso, porque la intuición es, en el límite, inefable; "La intuición de que hablamos se refiere sobre todo a la duración interior. Capta (saisit) una sucesión que no es yuxtaposición, un crecimiento por lo interior, la prolongación ininterrumpida del pasado en un presente que invade el futuro. Es la visión directa del espíritu por el espíritu. Ya nada se interpone; no más refracción a través del prisma una de cuyas caras es *espacio* y la otra es *lenguaje*." (3)

Comunicación de la intuición más allá del lenguaje: teoría muy importante en la filosofía bergsoniana de la educación. Y nótese desde ahora que decimos "más allá" y no "más acá". Ahora bien, la comunicación de la intuición no es otra cosa que la intuición misma, porque cuando decimos que el yo es el correlato de la intuición, no decimos que sea nuestro yo singular y particularizado, sino este yo fundamental y cósmico que es el principio de la vida. "Entre nuestra conciencia y las otras conciencias la separación es menos tajante que entre nuestro cuerpo y los otros cuerpos, porque es el espacio quien hace las divisiones netas" (4). Vemos pues, que profundizar en el espíritu es acercarse a lo uno original. (Recordemos aquí de paso que Plotino y Spinoza fueron objeto de cursos de Bergson en el Colegio de Francia).

Hemos dicho que el lenguaje no es condición suficiente para que se dé la transmisión del saber, es decir, la enseñanza. Distingamos, empero, en esta afirmación dos aspectos muy distintos.

Uno de ellos es clásico en filosofía del lenguaje. Consiste en afirmar que cuando el discípulo aprende algo en virtud de las palabras del maestro, es porque de

(3) Id. p. 1272 s.

(4) Id. p. 1273

alguna manera ya sabía esto que se le enseña. Ya San Agustín, extremando las cosas, lo proponía en el siguiente dilema: cuando alguien me dirige la palabra, puede suceder que yo no sepa el significado de sus palabras: por consiguiente, no le puedo entender. O puede suceder que yo de antemano entendiera todo lo que me dice; entonces, ¿qué aprendo mediante las palabras? (5). Esta posición no es necesariamente irracionalista. Es posible que yo diga lo que pienso. Lo que ocurre es que sólo me lo entiende quien ya se lo ha pensado.

Pero decíamos que la afirmación de que el lenguaje no basta para la enseñanza, tenía un segundo aspecto. Este segundo aspecto es más fuerte que el anterior. Consiste en creer que el lenguaje y el pensamiento no son coordinables. Tal pensamiento, que está más allá del lenguaje, es "metalógico", en el sentido etimológico de la expresión. El "logos" no es todo pensamiento.

Este es el sentido que tiene en Bergson la crítica del lenguaje. Y si no dijéramos más, podría creerse que Bergson renuncia al lenguaje para sustituirlo por otros trucos pedagógicos. Es a esta altura que debemos distinguir entre el más acá y el más allá del lenguaje.

Entre la intuición y el lenguaje no hay exclusión, sino una especie de dialéctica —el término no es bergsoniano— por la que se sostienen mutuamente. No conocemos una intuición pura ni una mera inteligencia.

La intuición sobrepasa al lenguaje; podríamos decir, es inagotable mediante palabras porque es más que ellas. La intuición es a las palabras lo que la infinitud a la finitud. Recordemos que las aporías de Zenón de Elea constituyeron un problema y un motivo de todo el pensar de Bergson. Pues así como, según Zenón, la flecha no alcanza su objetivo porque antes debe pasar el punto medio, y no alcanza éste porque antes debe pasar por el nuevo punto medio, y así al infinito, según Bergson las palabras no alcanzan a describir la intuición. Describir la realidad es intentar agotarla en sus características abstractas, que son infinitas. Es como integrar un movimiento a partir de todas sus posibles detenciones: recomponer el movimiento con inmovilidades. O sirviéndonos de otra metáfora —para seguir el método bergsoniano de aducir muchas metáforas cuyo fondo común sea la intuición que se desea sugerir—: intentar agotar con palabras la intuición es como recoger agua en una criba.

Pero la infabilidad de la intuición no dispensa al pensador ni al educador de usar el lenguaje para expresar sus ideas. Muy al contrario, les obliga a usarlo infinitamente, a afinarlo cada vez más para que se aproxime a la fidelidad.

El ápice de la intuición es para Bergson la mística. Pues bien, aun el místico necesita el lenguaje. En *Las Dos Fuentes de la Moral y de la Religión* (1932) Bergson lo dice así: "Dios es amor, y es objeto de amor: todo el aporte del misticismo está en esto. De este doble amor el místico nunca terminará de hablar. Su descripción es interminable porque la cosa por describir es inexpresable" (6). Es necesario traducir lingüísticamente la intuición aunque la traducción sea paradójica: "... si uno quiere traducirlos (el movimiento y la tendencia) —y es muy necesario— en la lengua de lo estático y de lo inmóvil, tendrá fórmulas que rozarán la contradicción" (7). Esto último nos recuerda a su ilustre discípulo del Colegio de Francia, Gabriel Marcel: expresar el misterio es decir paradojas.

El mensaje de un gran místico o de un gran moralista no se puede comunicar en toda su pureza, por las razones que vimos atrás sobre la necesidad de la preexistencia de esta alta emoción en el interlocutor. Entonces este mensaje, como brasa y no como llama, puede materializarse y difundirse mediante la educación. Los héroes y los místicos —dice Bergson— "querrían llevar con ellos a la humanidad; no pudiendo

(5) S. Agustín, *De Magistro*, 33

(6) Bergson, op. cit., p. 1189

(7) Id. p. 1025

comunicar a todos su estado de alma en lo que tiene de profundo, lo transponen superficialmente; buscan una traducción de lo dinámico en estático, que la sociedad esté en condiciones de aceptar y de hacer definitiva por la educación" (8).

Esto es lo que queremos decir cuando afirmamos que la intuición bergsoniana es superracional, como él mismo dice para distinguirla de la intuición sensible. La educación superracional es, desde luego, más que instrucción: no es solamente teórica. Intenta hacer que nos identifiquemos, a pesar de nuestra materialidad, con el impulso originario de la vida.

Es también posible una educación infrarracional, pragmática. Tampoco es puramente teórica. Está al servicio de nuestra materialidad. Hay, pues, en Bergson, una acción espiritual y una acción material.

Puede darse una educación puramente intelectual. Empero, ésta iría dirigida sólo al intelecto, no a la voluntad. Si queremos dirigirnos a la voluntad —no olvidemos el influjo británico, ejercido sobre Bergson en primer lugar por su madre, oriunda de Inglaterra—, se abren dos vías posibles de educación. "Una de ellas es la del adiestramiento (*dressage*), tomada la palabra en su sentido más elevado; la otra es la del misticismo (*mysticité*), teniendo aquí el término, por el contrario, su más modesta significación. 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" (9). Vemos cómo, paradójicamente, aquella educación que más nos aproxima a la unidad, a la comunión, es la más personal, la menos automática. La solidaridad no se consigue mediante la uniformidad. La hermandad no es masificación.

No se trata de renunciar a inculcar hábitos, que en algún momento pueden ser simples reflejos. Se trata de establecer una jerarquía entre los distintos métodos de enseñanza, y de no poner lo inferior en el lugar de lo superior. Conviene tener esto presente contra el materialismo pragmatista, que postula una educación infrarracional, en la que la nivelación impersonal intenta minimizar todo lo que haya de auténtica personalidad.

Históricamente, como es bien sabido, Bergson representó una superación del positivismo en la cultura francesa. Ya en sus tiempos de estudiante de la Escuela Normal Superior impuso su verdad frente a las doctrinas de moda: kantismo y psicofísica. Cuando Bergson, ya conocido en el mundo intelectual, presentó repetidas veces su candidatura a la Sorbona, fue rechazado porque aquellos dogmatismos dominaban completamente la Universidad. Bergson entra entonces en el Colegio de Francia. A un lado de la rue Saint-Jacques, la Sorbona; al otro lado, el Colegio de Francia. En aquella, la vieja filosofía del positivismo con un Durkheim; en éste la nueva filosofía del espíritu con un Bergson. Gabriel Marcel nos cuenta sus impresiones de estudiante: "Claridad, es la imagen que traduce lo más exactamente la impresión de aireamiento juntamente con la de luminosidad que se apoderaba de nosotros, cuando escuchábamos a Bergson los viernes por la tarde, en el Colegio de Francia, al salir de lo espeso de la existencia sorboniana" (10). Parecidos testimonios dan Jacques y Raisa Maritain. Análogo reconocimiento tienen que hacer sus lectores de hoy a pesar de la perspectiva temporal: todos aquellos que a la vez que rechazan el mecanicismo y cualquier filosofía de la pura exterioridad, reconocen el misterio allende la zona esclarecida por la inteligencia.



(8) Id. p. 1208

(9) Id. p. 1057 s.

(10) Mossé-Bastide, Rose-Marie, *Bergson Educateur*, Presses Universitaires de France, Paris, 1955. p. 68.

Consideramos ahora las aplicaciones de estos principios a las particularidades de la enseñanza. Bergson mismo lo hizo, no sólo por su actividad educativa, sino también por su pensamiento, expresado en discursos y en artículos.

Muy especialmente se preocupó Bergson por la enseñanza secundaria.

Esto se explica, en primer lugar, biográficamente. Bergson fue profesor de liceo —lo cual es muy diferente en Francia de lo que es entre nosotros— entre los años 1881 y 1898. Enseñó en Angers, en Clermont-Ferrand y en París. Durante este lapso pronunció cuatro discursos de distribución de premios, que son de mucho interés para nuestro propósito. Ya los títulos mismos son sugestivos: *La specialité*, dos discursos sobre *La politesse*, *Le bon sens et les études classiques*.

Pero no sólo su contacto con los liceos es la justificación del interés bergsoniano por la enseñanza media. Hay también algo en la naturaleza de esta fase de la educación que la hace más apta para aplicarle principios generales de filosofía de la educación. Tal aptitud mayor se explica porque al liceo le corresponde la formación del hombre, no la del profesional. Y como veremos, en Bergson, la del hombre superior.

La finalidad de la enseñanza secundaria no es la comunicación de la intuición pura ni la sola formación de la inteligencia práctica. Es, como lo subraya R. M. Mossé-Bastide, el "bon sens", el buen sentido. Ella lo define, en su gran estudio sobre Bergson, como "difusión del espíritu en la materialidad" (11).

El Buen sentido bergsoniano no es el buen sentido cartesiano. Decía Descartes que "el buen sentido es la cosa del mundo mejor repartida"; consistía en "distinguir lo verdadero de lo falso". Vendría a corresponder a la inteligencia bergsoniana, inteligencia lógica y geométrica. Y ya sabemos que esta inteligencia se ocupa de la materia crasa, en cuanto ésta es objeto de nuestros apetitos y repulsiones. Es decir, que por más científica que sea, es una inteligencia práctica. Al decirse que distingue lo verdadero de lo falso, parece que es una inteligencia que se ocupa de lo dado, de lo ya hecho para añadirle ulteriormente el calificativo de verdadero o de falso. Pues bien, lo ya hecho, le "tout-fait", es el gran demonio de la filosofía de Bergson, es lo negativo, la resistencia a la creación. Cuando ejercemos una inteligencia puramente práctica, manipulamos convenientemente la materia natural y social, "obedecemos para mandar", como decía Bacon: conocemos las leyes naturales y las convenciones sociales, y obramos de conformidad. Pues bien: no es esa inteligencia la que persigue formar la enseñanza media. Es una inteligencia en que la creación de orden espiritual debe luego descender sobre la materia.

El buen sentido es lo contrario de la rigidez y de la esquematización. En el discurso de 1895, en la distribución de premios del concurso general, realizada con gran solemnidad en el Anfiteatro de la Sorbona, decía Bergson del buen sentido: "si se parece a la ciencia por su preocupación de lo real y su obstinación por permanecer en contacto con los hechos, se distingue de ella por el género de verdad que persigue; porque no tiende como aquélla a la verdad universal, sino a la de la hora presente, y no consiste tanto en tener razón de una vez por todas, como en recomenzar siempre a tener razón" (12).

Frente al buen sentido, mediador entre la intuición y la inteligencia, corrector de la rigidez deductiva, hay unos modelos de hombre, que son antiideales.

Uno de ellos es el "Homo loquax", que podríamos traducir simplemente por locuaz, o quizá por charlatán. Se queja Bergson de que este tipo de hombres se considere capacitado para opinar en filosofía. En ciencia el Homo loquax no opina: no sería tomado en serio. Este hombre no es el Homo sapiens ni el Homo faber. En realidad, ni piensa ni actúa. Es el "hombre inteligente" que opina sobre todo sin saber nada. Dice el autor: "Ponemos muy alto la inteligencia. Pero tenemos en mediocre estima al "hombre inteligente", hábil en hablar verosímilmente de todas las cosas.

(11) Id. p. 198

(12) Id. p. 189

Hábil en hablar, pronto a criticar" (13). "Su pensamiento no es más que una reflexión sobre su palabra" (14). Se burla de los verdaderos investigadores empleando los lugares comunes depositados por la sociedad en el lenguaje.

Aunque parezca paradójico, hay mucho en común entre el Homo loquax y el especialista cerrado. Este es el otro antiideal, también lo contrario del Buen sentido. Tanto el Homo loquax como el especialista cerrado viven de lo ya hecho, en suma, de convenciones. El especialista es más bien un erudito que un científico. Si se trata de explicación de textos —dice Bergson— "citará hechos insignificantes pero inéditos. Coleccionará papeles y documentos. El estilo y la "manera" de un autor casi no le preocupa: habládme de su acta de nacimiento".

De ahí que la enseñanza media no pueda ser propedéutica de especialidades. De ahí que no pueda romperse la unidad de esta enseñanza, encaminada sobre todo a la cultura general bajo la especie de Buen sentido.

Bergson tuvo que defender esta concepción de la enseñanza secundaria en el seno del Consejo Superior de Instrucción Pública, en el año 1921. No podemos entrar aquí en los detalles del proyecto de reforma que entonces se discutía, propuesto por el Ministro M. León Bérard. Sólo nos interesan las opiniones de Bergson sobre la unidad del bachillerato, tal como aparecen en las actas del consejo: "M. Bergson indica la objeción fundamental que plantea a su parecer, la idea de seccionamiento y por consiguiente de especialización en la enseñanza secundaria: el desarrollo general del espíritu humano exige estudios proseguídos primero en todas las direcciones; toda búsqueda prematura de vocación es incierta, peligrosa y casi culpable" (15).

Y es que en realidad Bergson tuvo problemas personales en cuanto a su propia vocación. En el examen de agregación, en la Escuela Normal Superior, le correspondió como tema de filosofía "¿Cuál es el valor de la psicología actual?" Según cuenta Charles Du Bos, Bergson atacó, no sólo a la psicología actuante de aquel momento, sino a la psicología en general. Sin embargo, la psicología habría de ser una de sus principales preocupaciones, como se manifestó desde su tesis doctoral: "Ensayo sobre los Datos Inmediatos de la Conciencia".

Por otra parte, su facilidad para las matemáticas, que entusiasmó a su profesor del último año de liceo, y que gravita en toda su obra, no le sedujo; más bien, las matemáticas y todas las disciplinas deductivas, en que el tiempo no es esencial, le parecieron siempre una tentación para el pensamiento, una corriente pragmática que la intuición debía remontar.

No obstante, el bachillerato de Bergson, anterior a 1902, era un bachillerato precisamente como el que él postulaba: sin especializaciones prematuras.

El bachillerato no especializado, cuyo objetivo es dar más bien una capacidad al alumno para enfrentar problemas concretos; esto es lo que ya postulaba Bergson en su discurso sobre el Buen sentido: "¿Cuál es nuestro objeto, qué queremos obtener, qué género de hombre queremos formar? Esta cuestión comporta sin duda una respuesta que es de todo tiempo y lugar: queremos formar un hombre de espíritu abierto, capaz de desarrollarse en más de una dirección. Queremos que sea dotado de los conocimientos indispensables y que pueda adquirir otros, que haya aprendido a aprender... Las precisiones vendrán de las circunstancias" (16).

El liceo francés ha sido indudablemente el substrato cultural que funda el diálogo entre los intelectuales franceses y el que les preserva de un especialismo más o menos automático.

(13) Bergson, op. cit., p. 1323

(14) Id. p. 1325

(15) Mossé-Bastide, op. cit., p. 157 s.

(16) Id. p. 164

Aunque la cita sea larga, nos parece muy importante la siguiente, tomada del artículo "L'Academie francaise vue de New York par un de ses membres", escrito en respuesta a un norteamericano que se extrañaba de la heterogénea composición de la Academia francesa: literatos, científicos, artistas, políticos: "No hay que olvidar que los espíritus cultivados han estado aproximados durante mucho tiempo unos a otros, en Francia, por estudios clásicos llevados muy lejos, más lejos que en los países donde "retórica y filosofía" son relegadas (reportees) a la enseñanza superior, y reservados, en las universidades mismas, a un número restringido de estudiantes. Una camaradería virtual se anudaba así en las regiones más altas del espíritu, entre hombres que podían después distinguirse diversamente en el mundo, pero que no harían más que intensificar allí, en direcciones diferentes, una misma distinción original... Tan diversas como puedan ser las profesiones, las carreras, ellos no se sorprenden más de participar de la misma compañía, que de haberse encontrado, siendo colegiales, en la misma clase" (17).

Además de *unitaria*, la segunda enseñanza debe ser *desinteresada y selectiva*.

En cuanto al *desinterés* de la enseñanza secundaria, se sigue evidentemente de su finalidad, el Buen sentido, ya que éste, como hemos visto, difiere de la mera inteligencia práctica. En el sentido usual del término, no es Bergson pragmatista o utilitarista. Las cosas no sólo están para ser manipuladas; están también para que simpaticemos con ellas. —Por otra parte, es impráctico hacerlo todo con miras inmediatamente utilitarias: "la mejor manera de tener éxito es no intentarlo demasiado pronto".

Hoy hemos confundido, en virtud de un uso incontinente de la palabra "democracia", la masificación con la igualdad de oportunidades. Esto ha hecho perder el respeto a la excelencia en los hombres, ha atrofiado la sensibilidad para lo distinguido. En la filosofía de Bergson no hay un igualitarismo de tal estirpe. (Ya sabemos que no es tal igualitarismo, sino una jerarquía de valores muy distintos a los de la excelencia personal).

El último libro unitario de Bergson es *Las Dos Fuentes de la Moral y de la Religión*. Su tesis fundamental es que hay dos especies de religión y de moral: moral y religión estáticas, moral y religión dinámicas. La moral estática se impone por presión colectiva, y mira a los intereses de un grupo contra otros grupos: la fuerza de esta moral es anónima; los resultados, pragmáticos. Pero hay otro plano: la moral dinámica. Su fuerza es, no presión, sino atracción. Esta atracción se ejerce no en abstracto, sino por obra de una gran personalidad. La fuente de la moral dinámica es la acción y presencia del héroe. Este educa con su ejemplo más que con su palabra: con su presencia insustituible, fe en el hombre sobre todo. En el sentido de la educación socrática, que no es ni moral anónima y convencional, ni pura doctrina racional. A pesar de que Sócrates habló tanto, enseñó, con su vida y con su muerte, más de lo que dijo.

Hay y debe haber una élite. Pero esta élite no guarda para sí, ahorrativamente, sus valores. Tiene que hacer que el espíritu se difunda en la materialidad, sin dejar por eso de cultivar el puro espíritu.

Por ello, entre moral estática y moral dinámica, no hay ruptura. Son límites, entre los cuales se da una serie de gamas. La moral del héroe se colectiviza en tradición. Lo que el héroe es en moral, lo es el místico en religión. A la sociedad le conviene que haya héroes y místicos. Ella vive una moral y una religión que son la brasa cuyo calor procede de la llama de los grandes.

Estos principios inciden en el pensamiento bergsoniano sobre la educación.

Bergson creía que la enseñanza del Liceo, clásica y rigurosa, debía ser una enseñanza de élite. No se desinteresaba de la educación del resto de la población estudiantil, pero postulaba para ella una enseñanza de otra naturaleza.

Demos la palabra a la señora Mossé-Bastide, erudita en el tema que nos ocupa y verdadera simpatizante de Bergson—, sobre este punto de la enseñanza selectiva: Bergson “quiere liceos clásicos menos poblados, a fin de que la calidad sea asegurada en ellos, y a fin de que el bachillerato readquiera todo su prestigio: “Este examen serio, profundizado, llegará a ser posible el día en que haya menos candidatos”. A sus ojos, lo importante no es levantar el nivel de la base sino el de la cúspide, de donde el valor irradiará en un movimiento de descenso: “gradualmente, de arriba abajo, se transmiten siempre a la parte menos cultivada de la nación, cualidades, hábitos, exigencias intelectuales” (18).

Abriendo escuelas técnicas se puede a la vez elevar el nivel de los liceos, porque muchos estudiantes, que son un lastre para los liceos, pueden encontrar en las nuevas escuelas el cumplimiento de su vocación y el de los verdaderos intereses de la comunidad. —Bergson lo dijo en la sesión del 21 de diciembre de 1921 en el Consejo Superior de Instrucción Pública: Dice el acta: “El (Bergson) concibe dos clases de enseñanza secundaria, una relativamente fácil, y la otra muy difícil. Esta será la enseñanza clásica reforzada, con latín, griego y enseñanza científica más profundizada. Este tipo de enseñanza clásica no se dirigía necesariamente más que a una clientela restringida, destinada a estudios superiores y a ciertas carreras. M. Bergson cree también en la organización próxima de una vasta enseñanza industrial, comercial y agrícola, muy superior a la que existe actualmente. Es una razón más para dar, al lado, una enseñanza clásica muy sólida, capaz de enlazar el presente al pasado, y de mantener intacto este espíritu francés que es tan importante conservar” (19).

Los estudios clásicos constituyen el núcleo del liceo. Bergson fue un estudiante distinguido de griego, y sobre todo, de latín. Recibió latín, desde el 8º año, que es el primero de la enseñanza media, y obtuvo gran número de premios en esta asignatura. Ya miembro del Consejo Superior de Instrucción defendió como el más radical la enseñanza de las humanidades clásicas.

De sus razonamientos, pueden desprenderse dos justificaciones principales en favor de los estudios clásicos en los colegios.

La primera es que los escritores clásicos han usado las palabras con gran transparencia, para mostrar a través de ellas la esencia de lo real, y sobre todo, de lo humano. Es decir, en los clásicos es donde las palabras impiden menos la comunicación del pensamiento. “Veo justamente en la educación clásica, ante todo un esfuerzo por romper el hielo de las palabras y recuperar bajo él, la libre corriente del pensamiento” (20) —dice en el discurso de 1895.— Y nos libramos de la cárcel del lenguaje, cuando podemos traducir nuestras ideas en idiomas diferentes. Continúa el discurso: “Ejercitándoos, jóvenes, alumnos, en traducir las ideas de una lengua a otra, ella (la educación clásica), os habitúa a hacerlas cristalizar en muchos sistemas diferentes; por ello las separa de toda forma verbal definitivamente detenida y os invita a pensar las ideas mismas, independientemente de las palabras” (21).

La segunda razón es que la verdadera forma de aprender una lengua materna romance es saber latín. Y lo que se dice de la lengua, tiene que decirse con mayor razón de la literatura.

Tengamos en cuenta que esta opinión en favor del estudio de griegos y latinos viene de quien creía navegar en metafísica a contracorriente de la tradición griega y de quien cambió la cátedra de filosofía clásica por la de filosofía moderna en el Colegio de Francia. No es la defensa de un especialista, sino de un hombre culto.

La hora de Bergson y de su culto, casi religioso, ha pasado ya casi por completo, incluso en Francia. No sólo la filosofía ha progresado, sino que no lo ha hecho por

(19) Id. p. 176

(20) Id. p. 225

(21) Id. p. 226.

los derroteros trazados por él. Pero esto no quiere decir que no le debamos mucho. Esta deuda no es sólo por lo que representó en la evolución filosófica. Es también por el valor educativo, allende su doctrina, de su gran personalidad. Y también por lo mucho que hay en germen, intuitivamente, en su doctrina. Porque, al contrario de lo que él creía, la intuición no es superpensamiento, sino pensamiento en embrión.

Es posible, pues, tomar como simiente lo que él tomó como plantío. Suggerente o doctrinario, fue sin duda un gran educador.