



51
201

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
" A R A G O N "

SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACION EN DURKHEIM
(ELEMENTOS PARA UNA LECTURA CRÍTICA).

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A:

JUAN PABLO VAZQUEZ GUTIERREZ

ASESOR: MTRO. GERARDO MENESES DÍAZ.

SAN JUAN DE ARAGON, ESTADO DE MEXICO.

1994



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A la memoria de mi padre,
Sr. Pedro Vázquez Hipólito
(1934-1992).*

*A mi familia y amigos, con
quienes no son necesarias
menciones oficiales.*



RECONOCIMIENTOS.

Este trabajo ha esperado largo tiempo para ver la luz. En su elaboración son muchas las personas a las que debo mi agradecimiento:

La Mtra. Alicia de Alba, que acompañó esta investigación en sus inicios. Los maestros Juan Carlos Geneyro, Norma Arias y Lucero Argott, que comentaron el proyecto definitivo. Los profesores y amigos, Angel Espinoza, Verónica Mata y Rosario López, así como los compañeros de la Maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM. Fernando Aceves, Lety Cordero y el H. equipo de brigadas, quienes comparten conmigo un ideal de trabajo y me otorgaron todas las facilidades en esta tarea. La generación 84-87 de Pedagogía, los camaradas del Taller de Titulación y muchos otros compañeros (a quienes me es imposible enumerar aquí) con quienes he discutido algunas de las ideas que conforman este trabajo.

De manera especial, mi gratitud a Gerardo Meneses, amigo y director de esta tesis, así como a Silvia y Julie, sin cuya paciente e inestimable intervención, este trabajo simplemente no habría sido posible.

SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACION EN DURKHEIM.

CONTENIDO

PRESENTACION.	7
1. DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO.	14
1.1 CARACTERIZACION DEL OBJETO Y TESIS DE TRABAJO.	14
1.2 OBJETIVOS.	25
2. CONSIDERACIONES BIBLIOGRAFICAS.	26
2.1 LOS TEXTOS DE DURKHEIM SOBRE EDUCACION.	26
2.2 CRITERIOS PARA LA DEFINICION DE UNA BIBLIOGRAFIA BASICA.	30
2.3 RELACION DE TEXTOS.	34a
3. PRINCIPALES INTERPRETACIONES.	37
3.1 INTERLOCUTORES DE LA EPOCA.	38
3.1.1 La polémica con Gabriel Tarde.	41
3.1.2 Debates con el sindicalismo revolucionario y el socialismo.	46
3.2 PRIMERAS INTERPRETACIONES.	52
3.3 INTERPRETACIONES DE LOS 30 y 40.	56
3.3.1 La crítica de Jean Piaget.	56
3.3.2 Intentos de recuperación y desarrollo de la línea durkheimiana.	61
3.4 LA INTERPRETACION DE TALCOTT PARSONS.	64
3.5 CRISIS DE LA INTERPRETACION PARSONIANA.	77
4. NOTAS SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACION EN DURKHEIM.	86
4.1 DURKHEIM Y LA ESCUELA LAICA EN FRANCIA.	87
4.1.1. Durkheim y los signos de la crisis de la modernidad.	87
4.1.2. Durkheim y el debate escolar.	91
4.2 DEFINICIONES Y CONCEPTO EN EDUCACIÓN DURKHEIM.	99
4.2.1. Premisas.	99
4.2.2. Función metodológica de las definiciones en Durkheim.	107
CONCLUSIONES.	112
BIBLIOGRAFIA.	118
ANEXOS.	135

LISTA DE ABREVIATURAS.

- LDTS.** La División del Trabajo Social.
- LRMS.** Las reglas del método sociológico.
- SUI.** El Suicidio.
- EyS.** Educación y Sociología.
- LFEVR.** Las formas elementales de la vida religiosa.
- LEM.** La educación moral.
- LEPF.** Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia.

SOBRE EL SISTEMA DE CITAS:

A fin de agilizar la lectura del texto, en todos los casos, las referencias bibliográficas se indican mediante el primer apellido del autor y el año de publicación de la primera edición (ejemplo: Durkheim, 1922).

Cuando el texto consultado corresponde a una edición posterior o una traducción, estos datos se señalan inmediatamente después de una línea diagonal (Durkheim, 1922/tr. 1975).

Las páginas citadas se indican siempre al final de la referencia, precedidas por dos puntos (Durkheim, 1922/tr. 1975: 52-54).

Los datos completos de todas las referencias hechas en el texto pueden consultarse (salvo indicación contraria) en la sección bibliográfica incluida al final de este trabajo.

PRESENTACION

La vida y labor teórica de Emile Durkheim se ubican en el contexto de la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX en Francia. A la luz de esta consideración inicial, hablar hoy del pensamiento de Durkheim sobre la educación probablemente le parecerá al lector abordar un tema históricamente rebasado y, por ende, carente de interés y actualidad.

Comúnmente se cree que revisar el pensamiento de un autor que perteneció a una época distinta a la nuestra constituye una tarea escolástica o - en el mejor de los casos - guiada por intereses estrictamente historiográficos; útil en tanto contribuye a la comprensión y difusión de las ideas del autor, pero lamentablemente limitada a la mera circulación y repetición de verdades ya descubiertas. En fin, una empresa poco comprometida con los retos que nos plantea el presente y con la producción de nuevos conocimientos.

Sin embargo, esta opinión difícilmente puede ajustarse al caso de Durkheim y, en especial, a sus ideas sobre la educación. En su carácter de "clásico" del pensamiento sociológico y reconocido por cierta tradición de pensamiento como "fundador" de la Sociología de la Educación, sus puntos de vista sobre el tema educativo han sido por décadas objeto de numerosos estudios e interpretaciones, sin que hasta el momento pueda considerarse como agotada la investigación al respecto.¹

¿A qué se debe este persistente interés por el pensamiento de Durkheim?

Ante todo, a la vigencia que mantiene su perspectiva en el campo de la reflexión sobre el tema educativo.

Esta vigencia no significa, en modo alguno, que a casi ochenta años de su formulación, los puntos de vista de Durkheim sobre la educación se ajusten en forma lineal y pura a nuestra realidad actual. Se refiere, fundamentalmente, a que su pensamiento ha jugado un papel estratégico dentro del campo, como punto de partida de numerosos debates.

¹ Para una interesante discusión sobre el sentido de los "clásicos" en la teoría social, consúltase Alexander, 1987/tr. 1990:22-51. En torno al debate sobre la paternidad durkheimiana de la Sociología de la Educación y la posición de Durkheim en el campo, véanse los apartados 3.2 y 3.3 de este trabajo.

En este sentido, si bien la realidad que Durkheim estudió se ha modificado sustancialmente y la reflexión teórica ha seguido en ocasiones vías distintas a las que este autor propuso, el núcleo de su argumentación sigue siendo un eje orientador para nuestra actual comprensión de lo educativo.

A principios de este siglo, el discurso durkheimiano jugó un papel central en la constitución de los sistemas educativos latinoamericanos. Temas tales como su concepción sobre la naturaleza y los fines sociales de la educación, el sistema escolar laico, o la constitución de una ciencia de la educación, representaron un referente común para nuestros educadores y reformadores sociales.²

Esta influencia se refleja aún, a través de expresiones diversas, en los modos dominantes de entender, estudiar y desarrollar las prácticas educativas.

Por todo lo anterior puede decirse que hoy por hoy, los escritos de Durkheim sobre la educación constituyen una lectura obligada dentro de la literatura sobre el tema. Este hecho dota de actualidad a la perspectiva de Durkheim convirtiéndola en un pensamiento "vivo" que por sus implicaciones, merece ser objeto de una persistente reflexión pedagógica.

Una vez establecidas estas consideraciones de carácter general, es necesario precisar los elementos que justifican la realización de este trabajo.

El presente trabajo se plantea como una investigación preliminar en torno al concepto de educación en el pensamiento de Durkheim.

La elección de este tema responde a la convicción -asumida como supuesto de trabajo - de que el estudio de este autor ofrece claves para comprender la lógica del pensamiento dominante en la explicación de las dimensiones sociopolíticas de la educación.

En función de su carácter preliminar, con este trabajo se pretende reconocer el estado actual de la investigación en torno al tema, como requisito para establecer una lectura informada y problematizadora de la posición de Durkheim en torno a la educación. Caben respecto a este punto algunas aclaraciones.

² Puiggrós, 1981: 288; 1984: 40 y 1990: 18-19.

En un principio, la realización de este trabajo fue enfrentada como un ejercicio de formación personal tendiente a revisar críticamente nuestros puntos de vista sobre la perspectiva durkheimiana en torno a la educación.³

Tales puntos de vista pueden ser expuestos en los siguientes términos:

a) La concepción de Durkheim constituía una posición a enfrentar sistemáticamente para todos aquellos estudiantes, que en forma un tanto ingenua, pretendíamos arribar a un enfoque "crítico" frente a las posiciones funcionalistas de la educación.

Fuertemente influenciados por la interpretación de un Durkheim "conservador" y "funcionalista", lo identificábamos directamente con este tipo de posiciones, desechando su pensamiento sin mayor análisis.

Nuestro interés por Durkheim se centraba en señalar sus equívocos y limitaciones en relación con las posiciones marxistas, a las que, por lo demás, entendíamos en forma dogmática.⁴

Tomando en cuenta la "vigencia" del pensamiento durkheimiano y su vínculo con las perspectivas dominantes, la actitud arriba mencionada equivalía, en los hechos, a eludir el análisis directo de Durkheim, anulando así toda posibilidad de superación crítica de su perspectiva.

³ Las consideraciones siguientes proceden de nuestra experiencia estudiantil en la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón, UNAM (1984-1987). No obstante, a riesgo de incurrir en generalizaciones arbitrarias, consideramos que algunos de los elementos señalados son aplicables a otros espacios académicos de formación.

⁴ Sobre la interpretación de un Durkheim "conservador", ligada estrechamente a la obra de Talcott Parsons, véase el apartado 3.4 de este trabajo. En relación a la interpretación dogmática marxista y su crítica a Durkheim, cfr. apartado 3.1.2.

b) Nuestra posición "crítica" ante Durkheim no se apoyaba, sin embargo, en el conocimiento directo de su obra y el contexto histórico y teórico al que ésta perteneció.

Conocíamos a este autor fundamentalmente a partir de referencias indirectas, tomadas de manuales de Sociología de la Educación, trabajos introductorios o, en el mejor de los casos, de los textos más conocidos de Durkheim, entre los que destaca Educación y Sociología (Durkheim, 1922).

Esta situación, sumada a la escasa o nula difusión de otros escritos de Durkheim, literatura crítica o compendios bibliográficos sobre el tema, reducía el campo de análisis a un escaso número de textos, favoreciendo así el fortalecimiento de nuestras más arraigadas representaciones sobre él.⁵

c) Determinada por estas condiciones, nuestra posición ante Durkheim presentaba una interesante paradoja: la intensidad con la que se rechazaban, estigmatizaban y criticaban sus planteamientos, se hallaba en proporción directa a la facilidad con que se incorporaban éstos, de forma involuntaria e inconsciente, a nuestros discursos, al intentar conceptualizar el proceso educativo.

Así, al más ferviente rechazo se unía el uso acrítico y reiterado de los supuestos durkheimianos.

Nos parece que el hecho arriba mencionado expresa uno de los múltiples mecanismos a partir de los cuales se refuerza la vigencia del pensamiento de Durkheim. En este caso, el recurrir reiterada e inconscientemente a sus premisas procedía de una significativa incapacidad para superar críticamente éstas.

La acción de las interpretaciones simplistas y esquemáticas se expresaba, en términos formativos, en una limitación de perspectiva que provocaba efectos contrarios a los que pretendía ejercer: al descalificar a priori la perspectiva durkheimiana, contribuía más bien a fomentar su desconocimiento, obstaculizando asimismo su estudio a través de fuentes directas.

⁵ Un ejemplo significativo de los efectos de esta situación, es la reducción que se hace del concepto de educación de Durkheim cuando se le encasilla a las definiciones que éste ofrece en Educación y Sociología (Durkheim, 1922). Este punto sirve de base para la definición de nuestras tesis y se desarrolla en el apartado 4.2 de este trabajo.

Cabe aclarar desde ahora que no es el interés de este trabajo colocar a Durkheim en una posición que no le correspondió (revolucionario, marxista, etc.), o eliminar adjetivos que en cierto sentido le pertenecen.

No se trata pues de esbozar tesis innovadoras sobre Durkheim pero sí, y sobre todo, de desembarazarnos de los "clichés" en que se encajona la reflexión y gracias a los cuales se impide la forma histórica más cabal de hacer justicia a su pensamiento: la realización de su crítica.

Por lo hasta aquí señalado se comprenderá, que en función de sus principales orientaciones, esta investigación se plantea como una revisión crítica de nuestra propia formación. A través de ella se pretende cubrir una necesidad formativa y, al mismo tiempo, ofrecer un panorama introductorio (pero asimismo problematizador) que resulte útil a otros lectores poco familiarizados con el tema.

Inscrita en esta lógica, la construcción del objeto de estudio asumió como ejes de trabajo no sólo la identificación y revisión crítica de los textos de Durkheim, sino también y fundamentalmente, el análisis de las condiciones (históricas y teóricas) de producción de estos textos y de las principales interpretaciones al respecto.

En particular, el análisis de estos elementos jugaba un papel de fundamental importancia debido, entre otras cosas, a su incidencia sobre los procesos de formación.*

Como producto de una investigación preliminar, este trabajo se propone al lector como un ejercicio tendiente a reconocer un campo de estudio, así como revisar críticamente su constitución y desarrollo. En función de esta intención principal, responde la siguiente estructura.

En el primer capítulo se explicitan las premisas y tesis de trabajo que orientan esta investigación.

Particularmente, se discute el uso reiterado del texto Educación y Sociología como fuente principal (y generalmente única) de interpretación, señalando algunas de las implicaciones de este hecho en la comprensión del pensamiento de Durkheim sobre la educación.

* En función de las condiciones precedentes se espera haber dejado sentada la importancia de este proceso. "Leer" a un autor no es simplemente un ejercicio convencional de traducción de signos, o un acto rutinizado de la práctica académica o la divulgación científica, sino ante todo, y por sus implicaciones formativas, una práctica social preñada de consecuencias.

Partiendo de esta problematización, los capítulos dos y tres pretenden contribuir a un reconocimiento general del campo de estudio, estableciendo elementos básicos para afrontar una lectura crítica de Durkheim.

Así, en el capítulo dos se describe en términos generales el estado actual de la bibliografía de Durkheim sobre educación, ofreciéndose asimismo una relación básica de textos.

Por su parte, el tercer capítulo presenta un panorama general de la historia de las interpretaciones sobre el tema, centrando la atención en el origen y desarrollo de las interpretaciones dominantes.

Finalmente, en el capítulo cuatro se realiza un primer avance de interpretación. Dado su carácter preliminar, los apartados que lo integran adoptan la modalidad de ensayos.

En el primer ensayo (apartado 4.1) se revisa la perspectiva de Durkheim sobre la educación dentro del contexto histórico de la Tercera República Francesa, y en particular, del debate sobre el sistema escolar laico.

El segundo ensayo (apartado 4.2) contempla el análisis de la función metodológica de las definiciones en Durkheim, sus alcances y límites, así como su papel dentro de la concepción de este autor sobre la educación.

Establecidas estas consideraciones generales, sólo nos resta entregar este trabajo a la opinión crítica del lector.

CAPITULO 1. DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO.

1.1 CARACTERIZACION DEL OBJETO Y TESIS DE TRABAJO.

1.2 OBJETIVOS.

CAPITULO 1

DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO.

El presente capítulo tiene un doble propósito: 1) establecer los criterios generales desde los que ha sido formulado nuestro problema de investigación; 2) explicitar las tesis que orientan este trabajo y justifican su estructura. A continuación intentaremos cubrir sintéticamente cada uno de estos objetivos.

1.1 CARACTERIZACION DEL OBJETO Y TESIS DE TRABAJO.

Desde el marco de nuestra propia experiencia formativa, ha sido común referirse a la perspectiva de Durkheim sobre la educación citando uno de sus textos más conocidos: Educación y Sociología (Durkheim, 1922).⁷

Este trabajo, compilación de una serie de artículos publicados en vida de Durkheim, ha sido durante décadas no sólo uno de los textos más revisados, sino en muchas ocasiones la fuente única de acceso al pensamiento de este autor sobre la educación.

De este modo, ha sido frecuente deducir el concepto de educación de Durkheim de la lectura de EYS o más aún, homologar o reducir dicho concepto a las definiciones que este texto presenta.

Partiendo de esta identificación entre "definiciones" y "concepto", en múltiples ocasiones hemos identificado a este último a través de fórmulas tales como "*la socialización metódica de la joven generación*"; "*la acción de las generaciones adultas sobre las jóvenes*"; "*el proceso de formación del ser social*"; *el medio por el que la sociedad renueva los condicionamientos de su existencia*"; "*la acción tendiente a suscitar y desarrollar en el niño estados físicos, intelectuales y morales requeridos por la sociedad y los grupos particulares*", etc.⁸

⁷ En adelante este texto se citará como EYS.

⁸ Durkheim, 1922/tr. 1975: 52-54, 60-61, 69 y 106

En este sentido, puede decirse que el texto EyS ha tenido un considerable impacto formativo, al contribuir a la institución de un saber generalizado en torno al pensamiento de Durkheim. Saber que ha tenido a su vez incidencia en la interpretación sobre las dimensiones sociales de la educación.

La reiterada referencia a las definiciones de educación propuestas en EyS -sea para afirmar su valor, o para discutir sus límites - expresa en cierta medida la "centralidad" de este texto. Esto es, su función de paradigma en la interpretación del pensamiento de Durkheim sobre el tema.

Sin embargo, las implicaciones de la primacía de este texto, así como del saber derivado de su persistente uso como fuente principal de interpretación, amerita un análisis más detenido.

Al respecto, cabe determinar en qué medida la constante referencia a EyS responde efectivamente a la consistencia y el poder explicativo de este texto y no, por ejemplo, a la reproducción de una tradición de pensamiento - de base funcionalista- surgida originalmente del estado de la bibliografía de Durkheim sobre el tema, o incluso, del desconocimiento o inaccesibilidad de otras fuentes.

Asimismo es conveniente señalar, que si bien el saber derivado de la lectura de EyS ha tenido cierto valor positivo, al establecer criterios claves para nuestra comprensión de lo educativo, en muchas ocasiones ha funcionado también como un mecanismo limitante en la interpretación.

Desde la interpretación dominante de este texto, se ha constituido una tradición de pensamiento funcionalista, dentro de la cual hemos sido formados y de la que proceden muchas de nuestras representaciones sobre lo educativo.

Establecidas estas condiciones, es posible sostener que una discusión en torno al concepto de educación de Durkheim debería cumplir ciertas condiciones básicas de rigor, a fin de evitar la adopción acrítica de los supuestos que toda una tradición ha establecido. A saber:

a) La realización de una lectura sistemática del pensamiento de Durkheim sobre la educación.

Esto es, una lectura global de la teoría social durkheimiana que permita ubicar las tesis de este autor sobre la educación dentro del conjunto de su obra, a fin de establecer las articulaciones correspondientes.

Esta lectura sistemática debe permitir determinar el sentido y alcances que Durkheim atribuía a las definiciones de su texto EyS dentro de su perspectiva sobre la educación, a la vez que señalar la articulación de sus conceptos y categorías en el plano educativo con los de su sistema teórico global.

Para el desarrollo de estas acciones se requiere, como paso previo, la identificación de la bibliografía general de Durkheim y de sus textos sobre educación.

b) El análisis histórico y crítico de las principales interpretaciones sobre el tema, con el propósito de reconocer el origen, así como determinar la pertinencia de las representaciones dominantes al respecto.

Este ejercicio de revisión diagnóstica sobre la temática nos parece indispensable a fin de contar con elementos para una lectura crítica e informada sobre el pensamiento de Durkheim.

En este sentido, asumimos dicha tarea en términos de la realización de una investigación básica cuyas preocupaciones y directrices iniciales han sido señaladas en la **Presentación** de este trabajo.

Conviene adelantar ahora algunos de los principales resultados obtenidos, a fin de clarificar el sentido y alcance de las tesis que organizan la estructura de este trabajo.

Si bien a lo largo de su obra, Durkheim enfrentó en diversas ocasiones el análisis de la educación, llegando a elaborar definiciones preliminares e incluso estudios particulares, el estado que presenta actualmente su bibliografía hace difícil una revisión integral de su perspectiva.

En estas condiciones el texto EyS se ha presentado como un **esquema general** de la concepción de Durkheim sobre la educación.

Sin embargo esta apreciación, completamente justificable en términos de su real impacto formativo, debe ser matizada por algunas observaciones, no siempre explícitas al momento de leer este texto.

1.- En principio, en relación a la naturaleza de los textos que integran esta compilación caben algunos comentarios.

Se trata de la reimpresión de cuatro artículos, todos ellos derivados de la labor docente de Durkheim en sus cursos sobre educación:

"Pedagogía y Sociología" (1903).

"La evolución y el papel de la enseñanza secundaria en Francia" (1906).

"Educación" (1911), aparecido como "La educación, su naturaleza y su papel".

"Pedagogía" (1911), reimpreso como "Naturaleza y método de la Pedagogía".

Los dos primeros artículos corresponden a las lecciones inaugurales de sus cursos sobre "Educación moral" y "Evolución y papel de la enseñanza secundaria en Francia", publicados póstumamente como La educación moral (1925) y La evolución pedagógica en Francia (1938). En este sentido, la lectura de estos artículos debe hacerse a la luz de los cursos a los que corresponden, a fin de establecer una interpretación completa de su sentido e intención.

En el caso de los artículos "Educación" y "Pedagogía" (quizá los más leídos y que por sus características han tenido mayor impacto formativo), cabe señalar que se trata de dos ensayos breves, preparados para su aparición en un diccionario que se incluyó, como libro de texto, en la formación de profesores del nivel primaria en Francia.⁷

Cabe señalar en torno a este punto dos situaciones:

a) Durkheim no está aquí discutiendo con especialistas en el tema, sino dirigiéndose a docentes que inician su formación teórica. Por ende, le interesa más la ubicación didáctica y clara del asunto, que el desarrollo sistemático de los elementos con los que para esta fecha -seis años antes de su muerte- podría construir un marco general para la interpretación de lo educativo.

b) No obstante, Durkheim no desaprovecha en absoluto su papel como teórico responsable de la formación de profesores de la naciente escuela laica y a su vez, como portavoz de un discurso dominante sobre la educación.

Este hecho explica en cierta medida una característica recurrente de los escritos de Durkheim sobre la educación: su estilo tendiente más a lo programático y normativo que a la actitud polemizante de trabajos como La División del Trabajo.

⁷ Buisson, Ferdinand (comp). Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire. Hachette, París, 1911, pp. 529-536 y 1538-1543, respectivamente.

Social, o El Suicidio.

En fin, la importancia histórica del texto no salva las limitaciones propias de las condiciones de su elaboración. Difícilmente podríamos considerar a este texto como una versión acabada o la exposición de una investigación madura sobre el tema.

2.- Si bien contundente, la exposición realizada en **EyS** es sólo parte de un trayecto, iniciado por Durkheim desde 1887, cuando asumió en Burdeos el curso de Ciencias Sociales y Pedagogía, y coronada en sus disertaciones ya como responsable del curso de Ciencia de la Educación en París (Lukes, 1973/tr. 1984:108,357.).

En este trayecto, que comprende 30 años de la vida de Durkheim, su vasta producción en conferencias, debates públicos y cursos, concretó las líneas generales que **EyS** marca.

Así, cabría pensar que este texto constituye el compendio de tesis de un corpus teórico del que haría falta, para comprender en su plena dimensión, el conocimiento pormenorizado de las partes que lo conforman.

3.- Aún con toda la seriedad que merece el análisis del texto **EyS**, vale la pena recordar un hecho básico en relación con el pensamiento de Durkheim. **Este autor nunca publicó en vida un libro sobre educación.**

En este sentido, es posible que el nivel de rigurosidad de sus escritos sobre educación difiera del que se percibe en el caso de sus obras clásicas.

Con el señalamiento anterior no pretenden invalidarse los aportes de estos textos o las críticas que han recibido. Su consideración busca más bien servir como un criterio de vigilancia para no llevar al extremo interpretaciones sobre aspectos en torno a los que Durkheim apenas si se expresó, o lo hizo en forma ambigua.

4.- Para arribar a una comprensión cabal del sentido de **EyS** dentro del corpus teórico durkheimiano, es necesario indagar sobre el significado que el mismo Durkheim habría otorgado a las definiciones que ahí presenta.

Al respecto sólo pueden aventurarse respuestas aproximadas, partiendo de las premisas metodológicas del autor, lo que equivale, en cierto modo, a **realizar un análisis durkheimiano de un texto de Durkheim.** A continuación adelantamos algunos elementos que apoyan nuestras tesis de trabajo.

Una lectura comparada de Las reglas del método sociológico (LRMS) y EyS hace suponer que, de mantenerse fiel a sus preceptos metodológicos, Durkheim habría concebido las definiciones de éste último texto como **provisionales**.

En este sentido, las definiciones de Durkheim deben ser entendidas como premisas de investigación equivalentes al ejercicio de construcción de un objeto de estudio; como muestra de la actitud prolija del investigador que se exige a sí mismo hacer entendible a sus lectores el objeto del que habrá de hablar; como expresión del que caracteriza con la mayor precisión posible un campo por explorar.

Desde esta perspectiva, las definiciones incluidas en EyS tienen una función metodológica precisa: **posibilitar la ruptura con el sentido común y consecuentemente, la construcción del objeto de reflexión teórica.**¹⁰

En este sentido, las definiciones no buscan cubrir una función explicativa, sino ante todo metodológica. En otras palabras, para Durkheim **definir no es aún explicar sociológicamente**. La construcción de una explicación amerita el desarrollo de una serie de preceptos metodológicos que este autor señaló en los capítulos V y VI de LRMS (Durkheim, 1895/tr.1988).

Con base en la consideración anterior cabe agregar un elemento más a nuestro análisis.

5.- Para Durkheim las definiciones, dada su función metodológica, jamás anticipan conclusiones. Sirven sólo como indicadores para reconocer un objeto de estudio y, por tanto, no pretenden agotar el objeto, sino exclusivamente caracterizarlo.

En este sentido, es posible emplear en la construcción de definiciones diversos criterios. Este señalamiento, como el mismo Durkheim dejó ver en la 2ª edición de LRMS, posibilita la construcción no de una, sino de **diversas definiciones posibles** para un mismo objeto de estudio (Durkheim, 1895/2a ed 1902/tr. 1988:47-48).

Retomando estas consideraciones, caben las siguientes preguntas:

¹⁰ Pierre Bordieu es uno de los autores que con mayor claridad ha destacado la función metodológica de las definiciones en Durkheim. Cfr. Bordieu, Pierre, et al (1975). El oficio de sociólogo. Siglo XXI, México, 1983.

¿Desarrolló Durkheim otras definiciones de educación?, ¿cuáles?, ¿en qué textos? ¿Existen intentos de conceptualización y explicación del proceso educativo en su obra ?

Estas interrogantes dan pie a la formulación de nuestras tesis de trabajo, mismas que se describen a continuación.

Tesis de trabajo.

Partiendo de la evidencia de que en Durkheim las definiciones tienen el papel metodológico de preparar la ruptura con las prenociones y no precisamente explicar, establecemos que las referencias más comunes sobre Durkheim identifican equivocadamente las definiciones de EyS con su concepto de educación.

Esto es, confunden lo que representa un esquema de partida con una teoría sobre la educación que, lo menos que puede decirse, es que no puede inferirse de la lectura de dicho texto.

Para Durkheim, como se dijo más arriba, definir no es lo mismo que explicar.

En la perspectiva de este autor el concepto estaba ligado a la comprensión teórica de los hechos y su explicación causal y funcional, hecho que implicaba el desarrollo de la teoría.

En el texto EyS puede apreciarse ciertamente la construcción del objeto, no así el desarrollo de una teoría de la educación que el mismo Durkheim caracterizó como **en proceso de constitución** (Durkheim, 1922/tr. 1975:94; De Alba, 1990:37).

Así pues, la comparación nos señala dos importantes conclusiones:

a) Si bien Durkheim no estructuró una teoría sistemática sobre lo educativo, avanzó en la construcción de un objeto que merece ser revisado y discutido a la luz del conjunto de sus textos sobre educación y su sistema teórico general.

b) Admitiendo la función metodológica de EyS, este texto, lejos de asumirse como expresión de una teoría durkheimiana de la educación, debe más bien ser ubicado como un esquema general, un encuadre orientador para la lectura de los textos de Durkheim sobre la educación.

El señalamiento anterior cobra especial interés en la perspectiva de su confrontación con estudios particulares de Durkheim sobre problemáticas educativas concretas (La educación moral, La evolución pedagógica en Francia, etc).

Por lo menos en términos metodológicos, la lectura de EyS se presenta como inicial, no como conclusiva.

Ahora bien, esta tesis es reforzada a partir del ejercicio de revisión del campo, hecha en los capítulos dos y tres de este trabajo y desarrollada en sus líneas generales en el cuarto capítulo. Su enunciación aquí tiene más bien la finalidad de establecer un punto de partida para el desarrollo de futuras investigaciones.

Premisas y supuestos de investigación.

Si bien a lo largo del presente apartado se han destacado algunos de los supuestos que soportan este trabajo, es conveniente explicitar las premisas básicas de la investigación que aquí se propone.

1.- Partimos de considerar el discurso de Durkheim sobre la educación como producto de un proceso de permanente construcción, de cara a las problemáticas históricas y teóricas que a lo largo de su vida enfrentó.

En este sentido, su pensamiento sobre la educación no es un conjunto de planteamientos libres de contradicción, o que necesariamente tienen que identificarse en diferentes momentos o diferentes obras. La concepción de Durkheim sobre la educación no es fija; se modificó a partir de la inclusión de nuevos elementos, del debate con otras posiciones, etc.

2.- El concepto de educación que Durkheim desarrolla en sus diferentes textos pertenece a un sistema teórico general que debe ser comprendido al menos en sus líneas generales, a fin de emitir un juicio documentado y crítico sobre sus puntos de vista en torno al tema.

Debe comprenderse pues a la educación dentro de su obra como un concepto sistemático y no operacional. Esta sistematicidad alude a la articulación del tema educativo con el conjunto de las preocupaciones teóricas de este autor, sin negar por ello su necesaria especificidad.

Por lo demás puede decirse, en términos generales, que esta naturaleza sistemática de todo concepto alude a su pertenencia a una teoría, a la vez que explicita una posición frente al mundo.

Todo concepto explicita un punto de vista; no puede reducirse al acto neutral de "caracterizar". Dada su naturaleza eminentemente selectiva, toda definición ofrece una lectura de lo real, destacando cierto tipo de elementos y silenciando inevitablemente otros.

3.- El texto EYS constituye un esquema general de la perspectiva de Durkheim sobre la educación. Sin embargo, en cuanto tal, debe ser analizado en función del proceso de su producción y no aisladamente.

Biográficamente, el trayecto puede ser establecido entre los años de 1887 y 1911. Metodológicamente, habría que partir de las premisas vertidas en LRMS, para arribar al análisis de investigaciones particulares sobre la educación, de cuya muestra tenemos publicaciones póstumas, cursos conferencias y artículos publicados en vida.

4.-El interés de una discusión sobre el concepto de educación en Durkheim se centra en comprender la especificidad de lo educativo en su obra.

Haciendo un símil del propio intento de Durkheim, puede decirse que, así como éste afrontó en LRMS la tarea de definir criterios metodológicos para abordar el estudio de lo social y, en ese sentido, *entender su especificidad y explicarla*, una lectura pedagógica, interesada en comprender su perspectiva debería, partiendo de los principios de éste, abocarse a comprender la naturaleza de lo social-educativo, a través de la interrelación de las propias categorías durkheimianas.

5.- Creemos de interés avanzar en la clarificación del discurso durkheimiano sobre la educación, a fin de comprender su influencia y proyección hacia el presente en distintos ámbitos:

a) El de la formación de profesores. En este ámbito las premisas durkheimianas mantienen su vigencia a través de la formación normalista que conserva, hasta nuestros días ecos de su herencia francesa en la que Durkheim se halla presente.

b) El de la conformación de un discurso sociológico dominante, desarrollado inicialmente en el seno de las universidades y, a través de ellas, instituido como paradigma en la interpretación social de la educación.

En torno a este último aspecto merece una mención particular la vigencia de conceptos durkheimianos tales como educación, Pedagogía y Ciencia de la Educación."

La influencia de estos conceptos afecta no sólo los contenidos de realidad que posibilitan - y los que niegan - , sino también la perspectiva metodológica desde la que se piensa y trabaja tales conceptos.

Así, desde tales concepciones se ha formado una larga serie de supuestos apoyados por tradiciones no siempre claras para quienes las asumimos. De ahí la pertinencia y necesidad de enfrentar, como una tarea formativa necesaria, la revisión de las propias ideas en torno a Durkheim a partir de un análisis directo de su obra.

6.-Este trabajo propone una bibliografía básica para el estudio de la perspectiva de Durkheim sobre la educación. No obstante, dicha propuesta conlleva una serie de supuestos y elecciones metodológicas que deben ser explicitadas.

Al definir una bibliografía no sólo se ponen en juego un conjunto de técnicas destinadas a identificar fuentes de información. Se realizan elecciones metodológicas que repercuten significativamente en la construcción del objeto de estudio.

Dada su naturaleza inevitablemente selectiva, toda relación bibliográfica supone un recorte de la realidad, mediante el cual se ponen de relieve ciertos aspectos de la realidad, silenciándose simultáneamente otros.

En este sentido, a partir de dicha relación bibliográfica se propone una lectura particular del autor e, indirectamente, se ofrece una imagen determinada de éste.

Así, el problema no reside en evitar esta intencionalidad inherente a toda propuesta bibliográfica, sino más bien, reconociendo ésta, en justificarla teóricamente. Esta consideración tiene las siguientes implicaciones:

- No puede hablarse más de bibliografías naturales. Todas ellas corresponden a una construcción determinada. Por ende, son producto de la perspectiva selectiva del campo de sus creadores.

" En este proyecto nos restringimos al análisis del concepto de educación en Durkheim, desde sus dimensiones sociopolíticas. Temas tales como la relación Pedagogía-Ciencias de la Educación, o la perspectiva epistemológica y metodológica durkheimiana, son abordados sólo indirectamente. Cfr. al respecto los trabajos de De Alba, 1990: 36-38 y Geneyro, 1990: 81-87, así como los textos indicados en el capítulo 3, nota No. 5.

- No hay, en rigor, una bibliografía sobre el tema, sino propuestas bibliográficas, con diferentes sentidos, alcances e implicaciones.

Para la definición de la bibliografía básica que propone este trabajo, se ha procurado mantener una lectura abierta de lo educativo, entendiéndolo más allá de lo explícitamente referido al ámbito del espacio escolar y sus actores (profesores, alumnos) y evitando toda selección acritica de textos basada en la asunción de tradiciones establecidas, o guiándonos meramente por la presencia del término "educación".

7.- Desde esta perspectiva, entendemos a la formación, - expresada en los múltiples procesos de socialización humana, - como un objeto central de la reflexión pedagógica. Así, es posible realizar, como señala Adriana Puiggrós, lecturas pedagógicas de múltiples procesos sociales en los que se producen procesos formativos (Puiggrós, 1984:11).

En este marco, una reflexión sobre lo educativo debe rastrear, en el conjunto de la obra durkheimiana, el problema de la formación social del sujeto. Esta consideración permea la construcción de una bibliografía crítica sobre el tema.

Dado que dicha tarea rebasa nuestras posibilidades, hemos optado por establecer una relación preliminar de textos.

La presente relación se apoya en una revisión de los principales compendios bibliográficos sobre el tema. En ella se incluyen, tanto textos procedentes de los cursos de Durkheim sobre educación, como otros que, aunque referidos formalmente a temáticas distintas, mantienen una relación estrecha con problemas referidos a la educación moral.

Esta elección no es arbitraria. Dentro de sus cursos sobre educación y sus referencias indirectas al tema, Durkheim asignó una importancia capital a la educación moral. Esta fue el puente desde el que este autor articuló sus análisis sobre lo educativo a su perspectiva teórica general

1.3 OBJETIVOS

En función de las consideraciones desarrolladas en el apartado anterior, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

- 1) Describir el estado actual de los textos de Durkheim sobre la educación, ofreciendo una propuesta bibliográfica preliminar.
- 2) Revisar las principales interpretaciones en torno al concepto de educación en Durkheim, destacando las referidas al análisis de sus dimensiones sociopolíticas.
- 3) Realizar una interpretación de la perspectiva de Durkheim sobre la educación, a partir del análisis de su contexto histórico y sus premisas teórico-metodológicas.
- 4) Identificar líneas generales de investigación que permitan profundizar la reflexión en torno a la especificidad de lo educativo en el pensamiento de Durkheim.

A fin de ubicar gráficamente la correspondencia de cada uno de estos objetivos con los apartados que integran este trabajo, pueden revisarse adicionalmente los cuadros 1 y 2, incluidos en la sección de Anexos.

NOTAS SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACION EN DURKHEIM.

CAPITULO 2. CONSIDERACIONES BIBLIOGRAFICAS

2.1 LOS TEXTOS DE DURKHEIM SOBRE EDUCACION.

**2.2 CRITERIOS PARA LA DEFINICION DE UNA
BIBLIOGRAFIA BASICA.**

2.3 RELACION DE TEXTOS.

CAPITULO 2

CONSIDERACIONES BIBLIOGRAFICAS.

Dentro de los espacios destinados a la formación de profesionales en el campo de la educación, el análisis de los planteamientos de Durkheim se realiza en ocasiones considerando un escaso número de textos del autor, cuando no partiendo directamente de la revisión de trabajos de carácter general e introductorio, en los que se expone y analiza sumariamente su perspectiva.

Esta situación responde no sólo a una extendida tendencia al estudio fragmentario e indirecto de los autores (sobre todo en el caso de cursos en que prevalece un enfoque panorámico), sino, ante todo, a la naturaleza misma de la bibliografía de Durkheim sobre el tema. El objetivo de este capítulo es mostrar brevemente el estado actual de la bibliografía de Durkheim sobre la educación, ofreciendo al mismo tiempo una relación preliminar de los textos que componen ésta.

2.1 LOS TEXTOS DE DURKHEIM SOBRE EDUCACION.

Al revisar la bibliografía de Durkheim sobre la educación, nos topamos de entrada con algunas dificultades. En principio, con la naturaleza heterogénea de los materiales que la conforman.

La producción teórica de Durkheim presenta, debido a cuestiones de tipo fundamentalmente biográfico, una lamentable irregularidad.

Durkheim tuvo un período de producción intensa que abarca los años de 1893 a 1897, mismos en los que aparecieron la mayoría de sus principales obras; La División del Trabajo Social (1893); Las reglas del método sociológico (1895); y El Suicidio (1897), así como un considerable número de artículos, conferencias y cursos sobre temas diversos de Sociología, Pedagogía y Psicología aplicada a la Educación.

Después de este primer período creador, nuestro autor redujo significativamente el desarrollo de sus investigaciones personales, al aceptar diversos cargos de dirección académica y, sobre todo, al asumir la coordinación general de L'Année Sociologique, publicación primera en su tipo, destinada a difundir

En adelante, estas obras serán citadas como LDTS, LRMS, y SUI, respectivamente. Los cursos de Durkheim sobre educación pueden consultarse en el anexo No 3 de este trabajo.

anualmente los avances en materia de investigación y metodología, en el campo de las Ciencias Sociales.

Ciertamente, Durkheim reflexionó sobre el tema educativo asumiéndolo como parte integrante de su perspectiva sociológica y, en este sentido, sus principales obras ofrecen importantes referencias sobre el tema.²

Sin embargo, la parte sustancial de la reflexión de nuestro autor al respecto (procedente sobre todo de sus artículos y cursos universitarios) jamás pudo ser sistematizada por éste con fines de su presentación integral.

Así pues, *Durkheim nunca publicó un libro sobre educación*. Su pensamiento sobre el tema se encuentra distribuido desigualmente en textos de naturaleza y alcances diversos, provenientes de su labor docente (manuscritos, artículos, comentarios, participaciones en debates y defensas de tesis, planes de clase, etc.).

Esta situación determina las características estilísticas otécnicas y, en ocasiones, hasta el nivel de profundidad de tales escritos.

En sus textos sobre educación, Durkheim buscaba establecer bases teóricas para la reflexión, pero asimismo, dada la naturaleza del público al que se dirigía, se sentía obligado a orientar sus ideas hacia temas de interés práctico, señalando problemas y ofreciendo soluciones y guías para la acción.

Debido a esta situación, en los textos de Durkheim prevalece el interés por desarrollar didácticamente los temas, a fin de lograr en el lector una comprensión clara y panorámica del asunto tratado.

La situación anterior implicó a Durkheim, inevitablemente, la adopción de un cierto esquematismo que redujo las posibilidades polémicas de su discurso, sugiriendo al mismo tiempo un uso programático de considerables implicaciones para la formación de las generaciones posteriores y la interpretación de su pensamiento.

Debido precisamente a su intención, muchos de los trabajos de Durkheim sobre la educación asumen un carácter decididamente general, didáctico y programático.

Como señala atinadamente Carlos Lerena (Lerena, 1983:400), el discurso durkheimiano sobre la educación estuvo destinado, por sus orígenes mismos, *no a teóricos sociales, sino a profesores normalistas dedicados a la enseñanza primaria y secundaria en* 2

Cfr. Fauconnet, 1922/tr.1975:11 y Lerena, 1983:400. Así, el tema educativo aparece en ciertos pasajes de interés, como recurso para ilustrar importantes tesis teóricas (la definición de "hecho social" en LRMS), o como problemática implícita en el desarrollo de diversos análisis sociológicos (los tipos de solidaridad en LDTS; la crisis de los mecanismos de integración en SUI).

Francia.

Esta situación impone ciertas reservas y matices al análisis y crítica de los planteamientos durkheimianos.

No sabemos hasta qué punto nuestro autor habría tenido que ajustar cuentas con dichos escritos para integrarlos a su concepción global. Lo que tenemos de él son notas, esbozos generales que no pueden ser comparados, en cuanto a profundidad y rigor, con las obras que Durkheim publicó en vida.

Pero si en torno a la educación no existe (como en los casos del estudio del suicidio, la diferenciación social, o el fenómeno religioso) una obra integral de referencia publicada por el mismo Durkheim, no debe derivarse de ello que su producción al respecto carezca de importancia.

Pese a presentar una estructura tan asistemática, los puntos de vista de Durkheim sobre el tema poseen considerable interés y profundidad (Cfr. Alpert, 1939/tr. 1945/2a ed. 1986:76, 260).

La literatura crítica en torno a los planteamientos de Durkheim sobre el tema ha sido copiosa, desde la aparición de sus textos hasta nuestros días. Este hecho demuestra, en gran medida, lo sugestivo de sus tesis y su persistencia dentro de los debates contemporáneos.

Asimismo, pese a su condición, los textos de Durkheim constituyen actualmente nuestra única vía para establecer, en función del estado de la reflexión de este autor, sus principales orientaciones y los resultados alcanzados en sus investigaciones sobre educación.

Ahora bien, una vez señalado el interés de los textos durkheimianos sobre la educación, es preciso determinar el estado actual de su composición, así como las características que presentan.

Durkheim fue un pensador prolífico en el campo de la educación. Tanto por su formación, como por la naturaleza del contexto que le tocó vivir, lo educativo constituyó una preocupación profunda y persistente, articulada a sus principales inquietudes políticas y profesionales.

Por otro lado, dadas las peculiares condiciones de su ingreso a la labor universitaria, nuestro autor se vió obligado, desde los inicios de su carrera docente, a destinar permanentemente uno y hasta dos tercios de su tiempo a la elaboración e impartición de cursos y conferencias sobre el tema.

Si se toma en cuenta que Durkheim redactaba íntegramente cada uno de estos cursos - mismos que fueron muy variados a lo largo de sus treinta años de labor docente - el volumen de los materiales

producidos por nuestro autor debió ser, sin duda, considerable.³

Sin embargo, la prematura muerte de Durkheim y la ocupación alemana durante la Primera Guerra Mundial, provocaron la irremediable pérdida de una parte considerable de sus escritos.

La compilación y publicación de los materiales que se han recuperado, así como la reedición de aquellos publicados en vida de Durkheim, ha venido cubriéndose solo en fechas recientes, sin que hasta el momento pueda considerarse como totalmente concluida.

En los años siguientes a la muerte de Durkheim aparecieron varios trabajos póstumos, editados a partir de materiales preparados expresamente por Durkheim para su publicación futura, así como borradores y manuscritos de cursos íntegramente redactados que se encontraron entre sus papeles personales.

En 1922, Paul Fauconnet reseñó la obra de Durkheim sobre educación, indicando la existencia de ciertos cursos inéditos, mismos que fueron comentados en 1925 por Marcel Mauss.⁴

Desde entonces se han publicado algunos de estos trabajos, posibilitándose la constitución de una relación de textos sobre el tema un poco más nutrida

Como resultado de las situaciones arriba señaladas, la bibliografía durkheimiana sobre la educación presenta, de acuerdo a su origen, la siguiente composición:

1) Escritos publicados en vida : artículos, informes y reseñas firmados por nuestro autor; fragmentos o resúmenes de sus participaciones en debates públicos, defensas de tesis y eventos académicos relacionados con el tema.

2) Compilaciones : ediciones a cargo de los discípulos o estudiosos de Durkheim, elaboradas a partir de la selección o reimpresión conjunta de materiales contenidos en el inciso anterior.

3) Publicaciones póstumas y de inéditos: escritos preparados por Durkheim para su publicación; apuntes, borradores y planes de clase provenientes de sus cursos publicados después de su muerte por discípulos o compiladores de su obra.

El análisis y la apropiación crítica de esta bibliografía representa una tarea de considerable magnitud .

3 -----
Debieron ser cuando menos 38 las disertaciones que Durkheim ofreció sobre educación, bajo la forma de cursos y conferencias dirigidas principalmente a profesores de enseñanza básica y secundaria. Cfr. Anexo No. 3 de este trabajo.

4
Cfr. Fauconnet, 1922/tr. 1975:30, 38 y 40; Mauss, 1925:485-488.

En principio, su revisión exige efectuar una valoración de conjunto que permita apreciar la articulación que guardan este tipo de escritos entre sí, así como su ubicación dentro del sistema teórico de Durkheim.

A estas tareas, ya de por sí vastas, habría que agregar el inconveniente de la lengua: *no todos los escritos de Durkheim sobre educación son accesibles en ediciones en español.*

Con lo hasta aquí señalado, se espera haber ofrecido un panorama de la bibliografía de Durkheim sobre la educación y el estado actual de la investigación al respecto. A continuación, plantaremos las condiciones y criterios desde los que fue definida la bibliografía preliminar propuesta en este trabajo.

2.2 CRITERIOS PARA LA DEFINICION DE UNA BIBLIOGRAFIA BASICA.

Hasta donde sabemos, no se ha establecido aún una relación completa de textos de Durkheim sobre la educación.

Un cálculo conservador, restringido a los materiales procedentes de sus cursos universitarios y las compilaciones existentes sobre el tema, arroja un saldo provisional de 48 textos.

Ciertamente, esta relación constituye un importante punto de partida. Sin embargo y pese a su considerable extensión, difícilmente podría decirse que como tal agote la perspectiva de Durkheim sobre el tema.

Como se señaló anteriormente, los materiales que componen esta bibliografía presentan características y alcances muy diversos, hecho que dificulta su estudio comparativo.

Por otro lado, una interpretación integral de ellos sólo es posible en la medida en que se establezca su articulación con el sistema teórico de Durkheim.

Así, la bibliografía básica a considerar para la comprensión de nuestro tema se amplía considerablemente.

No obstante, este último señalamiento es demasiado general. ¿Cómo podemos establecer dicha articulación? ; ¿Es necesario revisar la totalidad de la obra durkheimiana? Y de no

Para la conformación de esta primer relación de textos nos apoyamos en los compendios bibliográficos de Steven Lukes (Lukes, 1973 /tr. 1984 : 552-577) y Víctor Karady (Karady, 1975-III487-539). Ver cuadros 1, 2 y 3 de este apartado.

ser así, ¿qué textos deben ser considerados?

La definición de una bibliografía básica -tanto para éste como para todo tema de investigación -es un asunto problemático que amerita algunas consideraciones generales.

Al definir una bibliografía no sólo se ponen en juego un conjunto de técnicas destinadas a identificar fuentes de información. Se realizan elecciones metodológicas que repercuten significativamente en la construcción del objeto de estudio.

En 1922 Paul Fauconnet presentó, en su estudio introductorio al libro Educación y Sociología una primer relación de los textos de Durkheim sobre educación.

El texto de Fauconnet, titulado "La obra pedagógica de Durkheim", constituye una de las primeras valoraciones de conjunto sobre la perspectiva durkheimiana de la educación (Fauconnet, 1922/tr. 1975).

Por su parte, Maurice Halbwachs presentó, en su "Introducción" a La evolución pedagógica en Francia (1938), una segunda relación de textos (Halbwachs, 1938/tr. 1981:23-24).

El criterio seguido por Fauconnet y Halbwachs fue en principio bastante elemental, pero a fin de cuentas comprensible si se toma en cuenta el estado de la bibliografía durkheimiana en ese momento: considerar solamente textos procedentes de los cursos de Durkheim sobre el tema.

Con el desarrollo de estudios al respecto, no tardó en quedar claro que la revisión de otro tipo de textos, no referidos explícitamente a lo educativo (por ejemplo los de moral e integración social) ofrecía asimismo elementos útiles para una reflexión pedagógica.

Así, el incremento de la bibliografía durkheimiana sobre la educación en los últimos años, ha sido producto de incorporar al campo una serie de materiales que tradicionalmente habían quedado excluidos de él.

La compilación Educación como socialización (Durkheim, 1975b) es un ejemplo claro de este hecho, pues incluye textos habitualmente clasificados como "filosóficos" o referidos al estudio de lo moral.

Por lo anterior puede decirse que definir un campo bibliográfico es un proceso complejo, que rebasa con mucho las convenciones terminológicas.

Una clasificación bibliográfica centrada exclusivamente en recoger textos que por su título o procedencia se refirieran explícitamente a lo educativo, pero que olvidara vincular estos textos con el conjunto de la perspectiva durkheimiana, no solo correría el riesgo de ser incompleta, sino incluso, de incurrir en

serios reduccionismos.⁶

Pero si en aras de una lectura más integral, el margen bibliográfico se amplía, de ello deben inferirse asimismo ciertas consecuencias:

a) No puede hablarse más de bibliografías "naturales". Todas ellas corresponden a una construcción determinada y, por ende, son producto de la perspectiva selectiva del campo de sus creadores.

b) No hay en rigor, una bibliografía sobre el tema, sino propuestas bibliográficas con diferentes sentidos, alcances e implicaciones.

Dada su naturaleza inevitablemente selectiva, toda relación bibliográfica propone un recorte de la realidad, poniendo de relieve ciertos aspectos y silenciando simultáneamente otros.

En este sentido, a partir de ella se propone una lectura particular del autor e indirectamente, se ofrece una imagen determinada de éste.

El proceso seguido en la temática que nos ocupa, muestra claramente que desde la relación bibliográfica propuesta por Fauconnet hasta nuestro días, la interpretación sobre Durkheim se ha enriquecido.

Por tanto, todo parece indicar que la investigación debe arriesgarse en nuevas lecturas, apostar a nuevas interpretaciones y asimismo debatirse en el campo de las diferentes posturas.

Al presentar esta relación bibliográfica somos conscientes de las implicaciones de los supuestos anteriores y, consecuentemente, de las limitaciones inherentes a la presente propuesta.

En tanto inicial, esta bibliografía deja fuera textos que tendrían que incluirse para conformar una bibliografía crítica sobre el tema.

No obstante, en la medida en que la revisión completa de la obra de Durkheim rebasa las posibilidades de este trabajo, se ha optado por realizar una delimitación basada en los criterios que se enuncian a continuación.

6

En tanto las disciplinas se constituyen a partir de problemáticas teóricas y relaciones entre conceptos, la definición de un campo no responde a la simple división física de objetos, tomados directamente de la representación cotidiana. La sociología de la educación - condenada por un origen ligado a la atomización del pensamiento y la separación de esferas - induce en ocasiones a representaciones de este tipo. No obstante, una actitud crítica, interesada en rebasar este nivel inmediatista, puede "leer" lo educativo en múltiples procesos sociales referidos a la formación del sujeto social, posibilitando así nuevas opciones bibliográficas.

1) La presente relación incluye tanto textos procedentes de los cursos de Durkheim sobre la educación, como otros que, aunque referidos formalmente a temáticas distintas, mantienen una estrecha relación con problemas referidos al espacio escolar y la educación moral.

2) Para la definición de esta bibliografía básica hemos procurado mantener una lectura abierta de lo educativo, entendiéndolo más allá de lo referido al espacio escolar y sus actores (profesores y alumnos). En este sentido entendemos a la formación - expresada en los múltiples procesos de socialización - como un objeto central de reflexión pedagógica.

3) Asumir una propuesta bibliográfica de este tipo, supone que lo educativo es un ámbito integrante de la perspectiva teórica general de Durkheim y no un apartado independiente de él.

Así, lo educativo debe rastrearse (a través del análisis de los procesos de socialización), a lo largo del total de la obra durkheimiana.

4) Ahora bien, ante la necesidad de delimitar nuestro campo bibliográfico de partida, se ha establecido como temática central de esta relación, la referida a la educación moral.

Esta elección no es arbitraria. Dentro de sus cursos sobre educación, Durkheim asignó siempre una importancia capital a este tema.

Por otro lado fue precisamente a través de lo moral que Durkheim articuló sus análisis sobre lo educativo a su perspectiva teórica general (Lukes, 1973 /tr. 1984 : 109).

5) En tanto el objetivo de la relación es brindar una visión panorámica del campo, hemos restringido lo más posible el número de textos manteniendo preferentemente aquellos que a nuestro juicio contribuyen a ofrecer un cuadro integral y problematizador de la temática.

Con esta depuración se pretende favorecer, tanto la presentación de los materiales, como la realización de cuadros adicionales que muestren gráficamente la distribución de los textos de acuerdo a su origen y el tipo de temáticas tratadas.

6) La relación comprende 48 textos. Por demás está indicar que puede ser ampliada en función de nuevas investigaciones. En todo caso, ese es precisamente el objetivo de su realización: motivar la lectura de los textos incluidos y estimular la búsqueda de nuevas fuentes.

7) Las obras publicadas en vida de Durkheim LDTS, LRMS, SUI, y Las formas elementales de la vida religiosa (1912), merecen un tratamiento aparte que no es posible realizar en este trabajo. No obstante, sus datos se indican en la bibliografía final.

8) Concluidas las aclaraciones básicas sobre la delimitación de los textos, resta sólo explicar los criterios para la lectura de la información seleccionada.

a) Los textos se ordenan de acuerdo a la clasificación mantenida en este apartado.

CUADRO	TEXTOS
1	Escritos publicados en vida.
2	Compilaciones.
3	Publicaciones póstumas y de inéditos.

b) Adicionalmente, se incluyen en el cuadro No. 4 referencias bibliográficas no confirmadas, por tratarse de textos presumiblemente existentes pero aún inéditos.

c) Los cuadros 5 y 6 muestran gráficamente la distribución de los textos contenidos en los cuadros 1, 2 y 3, según su origen y temática.

d) Los cuadros pretenden ofrecer información básica sobre los textos seleccionados. En este sentido sólo se mencionan los siguientes aspectos:

- Nombre (traducido libremente al español).
- Tipo (curso, lección, contribución, artículo, etc.).
- Año de publicación.
- Si ha aparecido en compilaciones o se ha reeditado individualmente.
- Si existen traducciones al español.

e) Todos los datos no incluidos en los cuadros pueden revisarse extensamente en la sección bibliográfica correspondiente, así como en el anexo No. 3 "Cursos de Durkheim sobre educación. "

f) En los casos en que el texto en cuestión procede de un curso repetido por Durkheim en diferentes años, se señala únicamente la fecha correspondiente a la versión impresa.

g) En tanto las compilaciones y traducciones de algunos textos son múltiples y corresponden a diferentes años, se ha optado por indicar simplemente la existencia de éstas con una (C) o una (X). Del mismo modo que en el inciso (e), la bibliografía final de este trabajo ofrece la información completa sobre este punto.

2.3 RELACIÓN DE TEXTOS

CUADRO No.1 ESCRITOS PUBLICADOS EN VIDA.

NOMBRE	TIPO	AÑO APOR. LA DONACIÓN	AÑO PUBLICACIÓN	COMPLETADO (C) (R) RESULTADO	TRADUC. IMPRES.
1) LA FILOSOFÍA EN LAS UNIVERSIDADES ALEMANAS	ARTÍCULO	1887	1887	C	
2) LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA Y LA AGREGACIÓN EN FILOSOFÍA	ARTÍCULO	1895	1895	C	
3) REPRESENTACIONES INDIVIDUALES Y REPRESENTACIONES COLECTIVAS	ARTÍCULO	1898	1898	C	X
4) EL INDIVIDUALISMO Y LOS INTELECTUALES	ARTÍCULO	1898	1898 b	C	
5) LA INTRODUCCIÓN DE LA SOCIOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA	NOTAS	1899	1899	C	
6) PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES EN LA EDUCACIÓN SOCIAL DEL PAÍS	CONF. -	1900	1901 a	R	
7) RELIGIÓN Y LIBRE PENSAMIENTO	CONF. RES.	1901	1901 b	C	
8) PEDAGOGÍA Y SOCIOLOGÍA	LECCIÓN	1902	1903 a	C	X
9) LA PSICOLOGÍA COLECTIVA DE LA ESCUELA	RESEÑA Y ANALISIS DEL TEXTO	1903	1903 b	C	
10) LA PEDAGOGÍA EN SU RELACIÓN CON LA SOCIOLOGÍA	"	1903	1903 c	C	
11) LA CLASIFICACIÓN DE LOS CARACTERES Y LA PEDAGOGÍA	PART. ORAL EN DEBATE (FRAGMENTO)	1903	1903 d	C	X
12) PEDAGOGÍA Y SOCIOLOGÍA	RESEÑA	1904	1904 a	C	
13) LA ÉLITE INTELECTUAL Y LA DEMOCRACIA.	NOTAS	1904	1904 b	C	X
14) LA PEDAGOGÍA DE HERBART	PART. ORAL EN DEBATE (FRAGMENTO)	1905	1905 a	C	X
15) LA MORAL SIN DIOS: ENSAYO DE SOLUCIÓN COLECTIVA (LA ENSEÑANZA RACIONAL DE LA MORAL)	NOTAS	1905	1905 b	C	
16) LA SEPARACIÓN DE LAS IGLESIAS Y DEL ESTADO	PART. ORAL EN DEBATE (FRAGMENTO)	1905	1905 c	C	
17) LA EVOLUCIÓN Y EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN FRANCIA.	LECCIÓN	1905	1906 a	C	X

TITULO	TIPO	AÑO AFICHE, ILUSTRACION	AÑO PUBLICACION	CONTELAJO (C) (B) REEDITADO	TRABAJ. ESPECIAL
18) LA DETERMINACIÓN DEL HECHO MORAL	CONFRES	1906	1906 b	C	X
19) RESPUESTA A LAS OBJECIONES DE (18)	PART. ORAL	1906	1906 c	C	X
20) MORAL, RELIGIÓN Y SOCIEDAD	CONF (c)	1906	1906 D	c	
21) LA MORAL DE GUYAU (EL PROBLEMA DEL INDIVIDUO Y LA SOCIEDAD)	PART. ORAL EN DEBATE (PROGRAMA 10)	1906	1906 e	C	
22) LA MORAL CIENTÍFICA	SEMINA Y ANALISIS DEL TEXTO	1906	1906 F	C	
23) LA REFORMA DE LAS INSTITUCIONES JURÍDICAS Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.	PART. ORAL EN DEBATE	1907	1907	C	
24) LA MORAL POSITIVA (RACIONALIZACIÓN DE LA MORAL).	"	1908	1908	C	
25) LA ESPECIALIZACIÓN EN LAS FACULTADES DE LETRAS Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	ARTICULO	1909	1909 a	C	
26) EL PRIMER DESPERTAR INTELLECTUAL DEL NIÑO	PART. ORAL EN DEBATE (PROGRAMA 10)	1909	1909 b	C	X
27) LA EFICACIA DE LAS DOCTRINAS MORALES (SOBRE EL FUNDAMENTO RELIGIOSO O LAICO A DAR A LA MORAL).	"	1909	1909 C	C	
28) LA NOCIÓN DE IGUALDAD SOCIAL (RELACIÓN ENTRE LAS IDEAS IGUALITARIAS Y LA RACIONALIDAD DE LA MORAL).	"	1909	1909 d	C	
29) DEL APRENDIZAJE ANIMAL A LA EDUCACIÓN	"	1909	1909 e	C	X
30) JUICIOS DE VALOR Y JUICIOS DE REALIDAD	ARTICULO	1911	1911 a	C	X
31) EDUCACIÓN	ARTICULO	1911	1911 b	C	X

**CUADRO No.1 ESCRITOS PUBLICADOS EN VIDA.
(CONTINUACION)**

NOMBRE	TIPO	AÑO APRX DE ELAB	AÑO PUBL.	COMPI LADO ^(c) O REEDI TADO ^(s)	TRAD AL ESP
32) PEDAGOGÍA	ARTÍCULO	1911	1911c	C	X
33) INFANCIA	ARTÍCULO	1911	1911d	C	
34) EDUCACIÓN SEXUAL	PARTICIPACIÓN ORAL EN DEBATE	1911	1911e	C	
35) LA CULTURA GENERAL Y LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA (EL INTERNADO Y ESCUELA NUEVA)	PARTICIPACIÓN EN DEBATE	1912	1912	C	
36) EL PROBLEMA RELIGIOSO Y LA DUALIDAD DE LA NATURALEZA HUMANA	PARTICIPACIÓN ORAL EN DEBATE	1913	1913	C	
37) EL DUALISMO DE LA NATURALEZA HUMANA Y SUS CONDICIONES SOCIALES	ARTÍCULO	1914	1914a	C	X
38) UNA NUEVA POSICIÓN DEL PROBLEMA MORAL (PROGRESO MORAL Y DINÁMICA SOCIAL).	PARTICIPACIÓN ORAL EN DEBATE	1914	1914b	C	
39) LA GRANDEZA MORAL DE FRANCIA: LA ESCUELA DEL MAÑANA.	PARTICIPACIÓN ORAL EN DEBATE	1915	1916	C	

**CUADRO No. 2
PUBLICACIONES PÓSTUMAS ***

NOMBRE	TIPO	AÑO APROX DE ELAB.	AÑO PUBLICACIÓN	CONTADO (1) INDIVIDUAL LEONTE (2)	TRAD. AL ESP.
40) LA VIDA UNIVERSITARIA EN PARIS	ARTÍCULO	1915-1916	1918a	C	
41) LA PEDAGOGÍA DE ROUSSEAU	CURSO	1908	1919	E	
42) "INTRODUCCIÓN" AL LIBRO INCONCLUSO SOBRE MORAL.	ESTUDIO	1917	1920	C	
43) LA EDUCACIÓN MORAL	CURSO	1902 1903	1925	E	X
44) MORAL PROFESIONAL	CURSO	1898 1900	1937	E	X
45) LA EVOLUCIÓN PEDAGÓGICA EN FRANCIA (HISTORIA Y PAPEL DE LA ESCUELA SECUNDARIA)	CURSO	1904 1905	1938	E	X
46) LA ENSEÑANZA DE LA MORAL EN LA ESCUELA PRIMARIA	CURSO (FERROVENTO)	1902 1903	1968a	C	
47) LA MORAL (NOTAS TOMADAS POR GEORGE DART)	CURSO	1908 1909	1968b	C	
48) LA MORAL (NOTAS TOMADAS POR ANGELO CUVILLIER).	CURSO	1908 1909	1968b	C	

* LOS TEXTOS ESTÁN ORDENADOS POR AÑO DE PUBLICACIÓN.

**CUADRO No.3
COMPLIACIONES**

NOMBRE	AÑO PUB	TEXTOS INCLUIDOS EN CURSOS 1 Y 2. AÑO DE ELABORACIÓN Y NÚMERO DENTRO DEL CURSO CORRESPONDIENTE	TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL
ANNÉE SOCIOLOGIQUE	1896 1912	-LA PSICOLOGÍA COLECTIVA DE LA ESCUELA 1903 (9). -LA PEDAGOGÍA EN SU RELACIÓN CON LA SOCIOLOGÍA, 1903c (10). -PEDAGOGÍA Y SOCIOLOGÍA, 1904a (12).	
EDUCACIÓN Y SOCIOLOGÍA	1922	-PEDAGOGÍA Y SOCIOLOGÍA, 1904a (8) -LA EVOLUCIÓN Y EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN FRANCIA, 1904a(17) -EDUCACIÓN (LA EDUCACIÓN, SU NATURALEZA Y SU PAPEL), 1911b(11) -PEDAGOGÍA (NATURALEZA Y MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA), 1911a(13)	X
SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA	1924	-REPRESENTACIONES INDIVIDUALES Y REPRESENTACIONES COLECTIVAS, 1896a(3) -LA DETERMINACIÓN DEL BIEN MORAL, 1904b(12). -RESPUESTA A LAS CRÍTICAS A "LA DETERMINACIÓN DEL BIEN MORAL", 1904b(19) -JUICIOS DE VALOR Y JUICIOS DE REALIDAD, 1911a(10)	X
LECCIONES DE SOCIOLOGÍA (o FÍSICA DE LAS CONDICIONES Y DEL DESEMPEÑO)	1950	-MORAL PROFESIONAL, 1900-1900 (44) (1937)	X
ÉMILE DURKHEIM: UNA BIOGRAFÍA INTELLECTUAL.	1968	-LA ENSEÑANZA DE LA MORAL EN LA ESCUELA PRIMARIA, 1902-1901(48) -LA MORAL (NOTAS TOMADAS POR GEORGES DAVY) 1900-1900(47) -LA MORAL (NOTAS TOMADAS, POR ARMANDO COVILLE) 1900-1900 (48).	
LA CIENCIA SOCIAL Y LA ACCIÓN	1970	-EL INDIVIDUALISMO Y LOS INTELLECTUALES, 1896b(4) -LA ELITE INTELLECTUAL Y LA DEMOCRACIA, 1904b(13) -EL DUALISMO DE LA NATURALEZA MORAL Y SUS CONDICIONES, 1911a(17)	
EDUCACIÓN COMO SOCIALIZACIÓN	1973 a	-REPRESENTACIONES INDIVIDUALES Y REPRESENTACIONES COLECTIVAS, 1896a(3) -LA ELITE INTELLECTUAL Y LA DEMOCRACIA, 1904b(13). -BIEN QUE EDUCACIÓN Y SOCIOLOGÍA(1902,1904a,1911b Y 1911c).	X
SOBRE MORAL Y SOCIEDAD. ESCRITOS SELECTOS DE DURKHEIM	1973 b	-EL INDIVIDUALISMO Y LOS INTELLECTUALES, 1896b(4) -LA ELITE INTELLECTUAL Y LA DEMOCRACIA, 1904b(13). -EL DUALISMO DE LA NATURALEZA MORAL Y SUS CONDICIONES SOCIALES, 1911a(17).	
ÉMILE DURKHEIM: SU VIDA Y SU OBRA (APÉNDICE B=DURKHEIM, COMO EXAMINADOR)	1973 c	-LA CLASIFICACIÓN DE LOS CARACTERES Y LA PEDAGOGÍA, 1904a (11) -LA PEDAGOGÍA DE SEIBERT, 1904a(14) -EL PRIMER DESPERTAR INTELLECTUAL DEL NIÑO, 1904b(2b) -DEL APRENDIZAJE MORAL A LA EDUCACIÓN, 1904a(20)	X
TEXTOS (3 VOLÚMENES)	1975	1,2,3,7,11,12,14,15,16,20,21,22,21,23,25,26,27,28,29, 33,34,35,36,38,40,41,42,47,48.	
ENSAYOS SOBRE MORAL Y EDUCACIÓN.	1979	-PEDAGOGÍA Y SOCIOLOGÍA 1904a (12) -LA MORAL SIN DIOS (ENSAYO DE SOLUCIÓN COLECTIVA)(LA ENSEÑANZA NACIONAL DE LA MORAL), 1903b (15). -LA EFICACIA DE LAS DOCTRINAS MORALES (SOBRE EL FUNDAMENTO RELIGIOSO O LAICO A DAR A LA MORAL) 1904a(17) -INFANCIA, 1911b (33) -EDUCACIÓN SOCIAL, 1911a (24) -LA CULTURA GENERAL Y LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA (EL INTERÉS Y LA ESCUELA NUEVA), 1913 (25) -LA ENSEÑANZA MORAL EN FRANCIA(LA ENSEÑANZA DEL NIÑO, 1914 (27) -LA PEDAGOGÍA DE SEIBERT, 1900 (1919) (41).	

C U A D R O No.4
INÉDITOS SOBRE LOS QUE EXISTEN
REFERENCIAS

NOMBRE	TIPO	AÑO APROX. DE ELABORACIÓN	REFERENCIAS
LA EDUCACIÓN INTELLECTUAL	CURSO	1888	-FAUCONNET, 1922/TR. 1975:30-35 -MAUSS, 1925:486 -LUKES, 1973/TR. 1984:117,603
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y DE LAS DOCTRINAS PEDAGÓGICAS	CURSO	1888-1890	-FAUCONNET, 1922/TR. 1975: 38-40 -MAUSS, 1925:486-487 -LUKES, 1973/TR. 1984:122-123, 603, 605-606.
PESTALOZZI Y HERBART	CURSO	1903-1904	-FAUCONNET, 1922/TR. 1975: 38-40 -MAUSS, 1925:486-487 -LUKES, 1973/TR. 1984:122-123, 603, 605-606.

C U A D R O No. 5
CONCENTRADO DE TEXTOS SEGÚN SU TIPO *

TEXTOS	NÚM	T I P O						No. TEXTOS TRADUCIDOS AL ESPAÑOL.	
		REFRANES	ARTÍCULOS	CONFERENCIAS	LECC O CURSOS	ESQUEMAS	NOTAS		PARTICIPACIÓN ORAL
1) PUBLICADOS EN VIDA	39	0	10	4	2	4	3	16	14
2) PUBLICACIONES PÓSTUMAS	9	1	1	0	7	0	0	0	3
SUBTOTALES		1	11	4	9	4	3	16	
T O T A L E S	48								17

*NO SE CONSIDERAN EN ESTA SECCIÓN COMPILACIONES, PUES LOS TEXTOS CONTENIDOS EN ELLAS FORMAN PARTE DE LOS CUADROS 1 Y 2 QUE AQUÍ TRABAJAMOS. ASIMISMO, A FIN DE PARTIR DE DATOS BÁSICOS, SE OMITIÓ EL LISTADO DE TEXTOS INÉDITOS SOBRE LOS QUE EXISTEN REFERENCIAS (CUADRO No. 4)

C U A D R O No.6
CONCENTRADO DE TEXTOS POR TEMATICA*

T E M A T I C A	SUB TOTALES	R E F E R E N C I A		TRADUCIDOS AL ESPAÑOL
		EN VIDA	PÓSTUMAS	
DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN	1	1	0	1
EDUCACIÓN MORAL	25	19	6	8
EDUCACIÓN SEXUAL	1	1	0	0
EDUCACIÓN INTELECTUAL	1	1	0	1
PEDAGOGÍA (DEFINICIÓN, RELACION CON LA SOCIOLOGÍA)	4	4	0	2
HISTORIA DE LAS DOCTRINAS PEDAGÓGICAS Y ANÁLISIS DE AUTORES	3	1	2	2
HISTORIA Y PAPEL DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES.	4	3	1	1
DIDÁCTICA, APRENDIZAJE, INTRODUCCIÓN Y ENSEÑANZA DE MATERIAS	6	6	0	1
PSICOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN	2	2	0	1
INFANCIA	1	1	0	0
SUBTOTALES		39	9	
T O T A L E S	48			

* ESTA DIVISIÓN TEMÁTICA ES CONVENCIONAL. EL RUBRO DE "EDUCACIÓN MORAL" CONTIENE TODOS LOS TEXTOS SOBRE MORAL SELECCIONADOS.

Como esperamos haber dejado establecido con esta relación de cuadros, la producción de Durkheim sobre la educación, expresada en textos de diferente tipo y alcances, se encuentra todavía en una etapa inicial de sistematización.

La construcción de propuestas bibliográficas abre una interesante línea de trabajo para profundizar en el análisis. Si bien no es el interés de este capítulo avanzar en una interpretación al respecto, cabe hacer algunos comentarios finales en relación con la información aportada por los cuadros de resumen 4 y 5.

1) De los 48 textos identificados, 39 fueron publicados en vida de Durkheim. Sin embargo, la mayoría de ellos (29) caben en la categoría de escritos breves, referidos a participaciones puntuales en torno a algún debate, o notas de cursos. Sólo se registran en este rubro 10 artículos, mismos que expresarían, presumiblemente, la parte más sistemática de la reflexión durkheimiana.

2) Llama la atención que en la relación elaborada sólo se haya ubicado 1 texto dirigido explícitamente a definir el hecho educativo y 2 estudios de corte monográfico referidos al análisis de temáticas educativas particulares (LEM y LEPP).

3) En la relación destaca el acusado interés de Durkheim por los temas de moral (25 textos).

En segundo término aparecen los textos referidos a la enseñanza de materias sociales en las universidades; la relación entre Sociología y Pedagogía, así como la historia de la enseñanza secundaria en Francia. Salta a la vista el estrecho vínculo de estos escritos con requerimientos precisos de la labor docente de Durkheim.

4) Como se constató desde un inicio, una considerable proporción de los textos sobre educación permanece sin traducción al español. En nuestra relación dicha proporción es de más de 2 a 1 (17 traducidos de un total de 48), quedando aún por traducir textos de suma importancia para la interpretación del pensamiento durkheimiano

CAPITULO 3. PRINCIPALES INTERPRETACIONES

3.1 INTERLOCUTORES DE LA EPOCA.

- 3.1.1 La polémica con Gabriel Tarde.
- 3.1.2 Debate con el sindicalismo revolucionario y el socialismo.

3.2 PRIMERAS INTERPRETACIONES.

3.3 INTERPRETACIONES DE LOS 30 Y 40.

- 3.3.1 La crítica de Jean Piaget.
- 3.3.2 Intentos de recuperación y desarrollo de la línea durkheimiana.

3.4 LA INTERPRETACION DE TALCOTT PARSONS.

3.5 CRISIS DE LA INTERPRETACION PARSONIANA.

CAPITULO 3.

PRINCIPALES INTERPRETACIONES.

Como se señaló en el capítulo anterior, el estado que presenta actualmente la bibliografía de Durkheim sobre la educación, constituye quizá el primer y más importante obstáculo para acceder directamente a su pensamiento sobre el tema.

No obstante, pese a las limitaciones para su publicación y difusión, las principales tesis de Durkheim en este campo han desatado una amplia literatura crítica que contrasta con las limitaciones de las fuentes en que se apoya.

En este capítulo realizaremos una revisión panorámica de las principales interpretaciones en torno a la perspectiva de Durkheim sobre lo educativo. Estas han jugado un papel central en los procesos de formación, al contribuir a estructurar muchas de las representaciones dominantes sobre el tema.

La revisión crítica de estas representaciones, así como de las interpretaciones en que se apoyan, constituye una tarea necesaria para realizar una lectura informada y problematizadora del pensamiento durkheimiano en el campo de la educación.

* * *

Desde su formulación hasta nuestros días, los planteamientos de Durkheim han sido objeto de múltiples interpretaciones.

El panorama que ofrecen estas interpretaciones es bastante complejo e incluso, para un lector poco familiarizado con el tema, desconcertante. Durkheim ha sido considerado desde calificativos tan disímiles como los siguientes: romántico, conservador, liberal, burgués y "simpatizante" del socialismo; colectivista, anti-individualista, funcionalista y pre-estructuralista; organicista, positivista, metafísico y realista social; racionalista, irracionalista, idealista, materialista, místico, ateo dogmático, etc.¹

1

Cfr. Lukes, 1973/tr.1984:2-3; Birnbaum, 1971/tr.1972:7-34; Alexander, 1987/tr.1990:47-66.

Tal diversidad de calificativos, si bien comprensible en un campo de debate como el de la teoría social, refleja no obstante una significativa dificultad para interpretar integralmente la obra de Durkheim.

En este sentido, Steven Lukes - autor del mejor estudio biográfico traducido al español que se conoce hasta ahora sobre Durkheim - ha hecho notar, que pese a la notable influencia ejercida por este autor en el desarrollo de la teoría social, su pensamiento ha sido asimilado de un modo bastante parcial y asistemático.

La difusión y el estudio de los planteamientos de Durkheim se han visto generalmente condicionados por los medios y el marco de intereses desde los que cada disciplina se ha acercado a este autor. Así, dice Lukes, las diferentes disciplinas han construido versiones particulares de Durkheim partiendo preferentemente de cierto tipo de textos e interpretaciones.

Como resultado de ello, puede decirse que el Durkheim de los sociólogos es cualitativamente distinto del de los antropólogos sociales, los criminólogos, los psicólogos sociales, los sociólogos del conocimiento, los estudiosos de las teorías del suicidio, la anomia y la religión, o los sociólogos de la educación (Lukes, 1973/tr. 1984:2).

¿Qué imágenes tienen de Durkheim la Pedagogía y la Sociología de la Educación? ¿A partir de qué textos y qué interpretaciones han construido estas imágenes?

Estas interrogantes abren toda una línea de investigaciones que superan las pretensiones y los alcances de este trabajo.

No obstante, en términos esquemáticos pueden señalarse cuatro grandes momentos que configuran el cuadro general de las interpretaciones sobre el tema. A su exposición se destinan los incisos restantes de este capítulo.

Cabe anticipar desde ahora que esta revisión - si bien específica en tanto se restringe a la discusión de las dimensiones sociopolíticas de la educación - nos obligará a considerar en algunas ocasiones el pensamiento de Durkheim en el plano de su teoría social general.

3.1 LOS INTERLOCUTORES DE LA EPOCA.

Los planteamientos de Durkheim sobre la educación se inscriben en una coyuntura histórica compleja. Esta debe ser tenida en cuenta para dimensionar adecuadamente tanto sus tesis, como la forma en que fueron recibidas por los críticos de su tiempo.

En tanto no podemos describir extensamente dicho contexto, señalaremos sólo dos elementos básicos de éste.

1) El debate sobre el sistema escolar laico en Francia, que pone en la mesa de discusión la naturaleza y el papel de la educación, la escuela y el Estado, en el marco de un capitalismo industrial en proceso de expansión colonialista.

2) La polémica en torno al status científico de los estudios sociales, disputa que atraviesa la posibilidad de una ciencia de la educación, así como los criterios (teóricos y epistemológicos) que habrán de respaldar su elaboración.²

Es en el marco de estos dos aspectos que se ubican la mayor parte de los planteamientos de Durkheim sobre lo educativo.

Ahora bien, en función de su carácter y temática específica, los escritos de Durkheim tuvieron diversos interlocutores. Estos pueden ser clasificados, de manera general, en los términos que a continuación se indican.

Dentro del plano sociopolítico, Durkheim enfrentó a dos tipos de interlocutores:

a) Las posiciones sindicalistas, anarquistas y socialistas de la época (Jules Guesde, Georges Sorel, Hubert Lagardelle, Edouard Berth y Charles Péguy entre otros).

En polémica con dichas posiciones, Durkheim abordó temas como el papel del Estado; la lucha de clases y el proyecto nacional; la educación moral y la solidaridad social; el sentido de las reformas sociales, etc.³

b) Las tendencias conservadoras, tradicionalistas y católicas (Maurice Barrés, Ferdinand Brunetière, Simon Deploige, Dom Besse). En oposición a éstas, Durkheim desarrolló aspectos tales como la separación Iglesia-Estado, los valores morales y la libertad individual; el papel de los intelectuales en la institución de una
2

En torno al debate sobre la escuela laica, cfr. apartado 4.1 de este trabajo. En relación a la posición de Durkheim sobre una Ciencia de la Educación, cfr. De Alba, 1990:36-38; Geneyro, 1990:81-87).

3

Cfr. Birnbaum, 1971/tr. 1972: 11, 19, 20, 22, 26 y 29; Lukes, 1973/ tr. 1984: 316-329, 533-538, Giddens, 1971/tr. 1977:318-324.

moral racional, etc.⁴

En el plano metodológico, Durkheim debatió con las corrientes críticas hacia el racionalismo positivista (Henri Bergson, Romain Rolland, Daniel Hálevy); la filosofía moral de línea kantiana (Belot, Landry, Parodi); así como el individualismo metodológico y las corrientes psicológicas (Fouillé, Gabriel Tarde). Lukes, 1973/ tr. 1984: 79-85, 139-146, 268-273, 301-312, 361-375 y 490-498.

En este mismo sentido, obras capitales como La División del Trabajo Social (LDTS), o Las Reglas del Método Sociológico (LRMS), deben ser entendidas como polémica a los preceptos de Rousseau, Hobbes, Comte, Spencer, Mill y la economía política clásica.

Dado el interés de este trabajo, nos centraremos sólo en algunos de estos debates, destacando aquellos que tocan puntos medulares de la perspectiva sociopolítica de Durkheim sobre la educación.

4

Cfr. Lukes, 1973/tr. 1984: 2 nota 6, 236, 361 y 490. Si bien no podemos detenernos en este punto, es necesario destacar la participación de Durkheim durante el "caso Dreyfus"- condena a un militar judío a partir de un juicio irregular, contra el que se pronunciaron grupos liberales y de izquierda. La importancia del "caso Dreyfus" no reside tanto en las peculiaridades del proceso legal en cuestión, sino en el debate público desatado por éste en torno a la libertad moral y los valores individuales. En el marco de este debate, Durkheim elaboró el texto "El individualismo y los intelectuales." (1898).Cfr. Lukes,1973/tr. 1984: 331-352.

5
Durkheim, 1895/tr. 1988: 69-85, 155-181. Sobre la posición metodológica de Durkheim pueden consultarse Luengo, 1984; Bravo, 1979, Guitián, 1985 y 1986, así como Ovejero, 1987.

3.1.1 La polémica con Gabriel Tarde (1893-1903).⁶

Este debate fue de suma importancia para el desarrollo del pensamiento de Durkheim.

Escritos claves en la constitución de su teoría, tales como LRMS (1895), SUI (1897), "Representaciones individuales y representaciones colectivas" (1898), o el "Prólogo" a la 2a edición de LRMS (1901), pueden ser mejor comprendidos en el marco de la discusión con Tarde y la filosofía moral de la época.

Considerado a la luz del desarrollo actual de la teoría social, resulta difícil explicar los motivos de un debate tan prolongado y al que Durkheim destinó tanta atención.

En comparación con el sistema teórico de Durkheim, los postulados de Tarde se sustentan en un marco explicativo menos consistente y presentan, por lo general un alto grado de dispersión (Lukes, 1973/tr. 1984:301).

No obstante, Tarde expresó en gran medida muchas de las reacciones de la época ante el pensamiento de Durkheim. En este sentido, Durkheim asumió el debate con Tarde como una trinchera más frente a lo que calificó como "individualismo metodológico" y "psicologismo".

El debate Durkheim-Tarde adquirió importancia en virtud de los temas implicados en él. Tarde, ubicado en paradigmas opuestos a los de Durkheim, intuyó elementos problemáticos de la posición de éste último que han sido recuperados en interpretaciones y críticas posteriores.

Crítica a la definición durkheimiana del hecho social.

En términos generales, Durkheim había caracterizado en LRMS a los hechos sociales a partir de tres rasgos básicos: 1) su generalidad o dimensión colectiva; 2) su carácter coercitivo u obligatorio; y 3) su exterioridad o existencia independiente de las manifestaciones individuales en que se expresa (Durkheim, 1895/tr. 1988:56-68).

A través de estos indicadores, Durkheim intentó fundamentar la objetividad de los hechos sociales y su pertinencia como objeto de una ciencia positiva.

6

Un tratamiento general de este debate puede consultarse en Lukes, 1973/tr. 1984:301-312 y Moya, 1970/6a. ed 1983:51-79.

7

Para un análisis detallado de esta definición, cfr. Lukes, 1973/tr. 1984:9-16; González, 1988:7-25; Parsons, 1937/2a ed. 1961/tr. 1968:432-450.

No obstante, la definición durkheimiana del hecho social tropezó desde su aparición con reacciones violentas. Algunas de éstas se expresan en la posición de Tarde al respecto.

Si bien Tarde - como muchos lectores de su tiempo - identificó equivocadamente la definición durkheimiana con una explicación teórica del hecho social (aspecto que Durkheim adujo en su defensa en el "Prólogo" a la 2a edición de LRMS), su crítica incide en un elemento recurrente de la concepción de Durkheim: aludir a lo normativo como elemento distintivo e inherente de lo social.

En este sentido, si bien Durkheim presentó su definición como provisional y no excluyente de otras posibles, Tarde tuvo razón al señalar que el peso fundamental de la interpretación durkheimiana reposaba en subrayar que los hechos sociales se imponen como tales al sujeto considerado individualmente, o a una generación de hombres ubicada en el tiempo.

Por más que Durkheim hubiese insistido en otras posibles vías de definición, todo el texto de LRMS parece dirigido a apoyar exclusivamente tal tesis.

Un elemento adicional que parece respaldar esta interpretación, es cierta definición de Sociología que el mismo Durkheim ofrece en LRMS, y que no ha sido hasta hoy muy difundida: al final del capítulo 3 se le caracteriza como una ciencia orientada al estudio del espíritu de disciplina, condición esencial de toda vida social (Durkheim, 1895/tr. 1988:181).

Contra esta actitud se dirige Tarde. Señala que los fenómenos sociales no se reducen a procesos predeterminados y exteriores al sujeto.

Asumirlos de este modo, implicaría reconocer como lazo social sólo aquél que expresara esta sujeción, esto es "... sólomente las relaciones entre amo y siervo, profesor y estudiante, padres e hijos, sin tener para nada en cuenta las relaciones entre iguales (ignorando, por tanto, otros procesos que reflejan pautas) ... de interacción espontánea."

Las alusiones explícitas a las relaciones profesor-alumno, padre-hijo, como ejemplos típicos de relación social centrada en la autoridad, se corroboran en pasajes del mismo Durkheim cuando habla de educación.

8

En relación a la distinción metodológica establecida por Durkheim entre definir y explicar, cfr. apartados 1.2 y 4.2 de este trabajo. Sobre la defensa de Durkheim a la crítica de Tarde, cfr. Durkheim, 1895/tr. 1988:47-48.

9

Tarde, Gabriel (1895). La lógica social. s.d., París, p. VI y (1898) Estudios de Psicología Social. s.d., París, pp. 71-72 en Lukes, 1973/tr. 1984:304.

Así, al ofrecer un ejemplo característico de hecho social, Durkheim utilizó en LRMS el caso de la educación definiéndola como

"... un esfuerzo continuo por imponer al niño modos de ver, de sentir y de obrar que no se le habrían ocurrido espontáneamente (;) ... (siendo) la propia presión del medio social (la) que tiende a formarle a su imagen y semejanza y de la que padres y maestros no son más que representantes e intermediarios." (Durkheim, 1895/tr. 1988:61, subrayados nuestros).

Independientemente del hecho de que Durkheim matizara su percepción sobre lo educativo en otros pasajes de su obra, la crítica de Tarde mantiene su vigencia en la medida en que subraya un polo del pensamiento durkheimiano.

En cierta medida, Durkheim tendió a ver a los hechos sociales (y dentro de ellos a los procesos educativos) como fenómenos colectivos que se imponen al sujeto. La educación, forma "típica" de socialización fue vista por este autor como un mecanismo mediante el cual la sociedad produce literalmente al individuo.

En este sentido, el carácter del sujeto como producto social y de la educación como ente de autoridad, denominaciones que le valieron a Durkheim ser calificado como "realista social", al ser llevadas al extremo oscurecen otro aspecto también clave de la naturaleza de lo social y dentro de ella de lo educativo: la capacidad de los sujetos para crear y modificar sus pautas de relación social, así como sus condiciones de vida.¹⁰

Esta veta de reflexión, apenas entrevista por Tarde, fue retomada en el plano pedagógico por Jean Piaget en 1932, punto sobre el que volveremos más adelante (Piaget, 1932/tr. 1971, reed. 1985).

Crítica a la exclusión de la Psicología y del sujeto en la explicación de lo social.

En cierta medida, esta crítica representa un corolario de los señalamientos anteriores, en torno al "realismo social" de Durkheim. No obstante, vale la pena detenerse en ella dada su estrecha relación con el tema educativo.

Si bien fecunda, la proposición de "explicar lo social por lo social" implicó para Durkheim, dado el estado de las ciencias sociales de su tiempo, la adopción de una actitud beligerante hacia la Psicología, disciplina que él reducía al estudio del psiquismo individual (Durkheim, 1895/tr. 1988:43).

10

En torno a las críticas a Durkheim como "realista social", cfr. Lukes, 1973/tr. 1984:312-313, 490-492.

En este sentido, asimiló la posibilidad de una Psicología positiva de orientación social, como parte de un proyecto de ciencia alejado de lo que consideraba el "psicologismo" de su época.

Ahora bien, este rechazo al "psicologismo" llevó a Durkheim - como a la mayor parte de los teóricos adscritos al paradigma positivista de ciencia - al extremo de identificar la lógica de la investigación social como búsqueda de regularidades y relaciones causales.

Desde este marco, Durkheim se cerró a la posibilidad de explicaciones intencionales en el ámbito social y tendió a negar la incorporación de lo subjetivo en el discurso racional, impersonal y objetivo de la ciencia.

La adopción de esta concepción racionalista y determinista, que excluye de la "explicación científica" la esfera de lo subjetivo, es criticada por Tarde.

Sin embargo, el esfuerzo de Tarde por ofrecer una perspectiva alternativa se limita a una serie de indicaciones más metafóricas que sistemáticas (en este sentido, la crítica historicista y la tradición humanista alemana en torno al concepto de formación -*Bildung*- constituyen reacciones más contundentes y sistemáticas ante el pensamiento positivista).

Asumiendo asimismo una posición extrema, Tarde señaló que

"...los fenómenos sociales ... son inmanentes a la conciencia y a la memoria de los individuos asociados y no más exteriores a ellos que la ola a las gotas de agua que la componen ...

"En Sociología tenemos, por raro privilegio, un conocimiento íntimo tanto del elemento que es nuestra conciencia individual, como del compuesto que constituye la suma de las conciencias individuales." (Tarde, 1898:73, en Lukes, 1973/tr. 1984:305).

11

Para una revisión del racionalismo de Durkheim, cfr. Ovejero, 1987:192-196 y Lukes, 1973/tr. 1984:72-76. En relación a la fe positivista en torno a una ciencia sin sujeto, cfr. Bicceci, Mirtha, "Transmisión de saber. Discurso Universitario. Discurso Pedagógico." en Perfiles Educativos, No. 60, abril-julio, 1993. CISE, UNAM, México, pp 24-25. En torno a la tradición humanista alemana y su concepción de formación, entendida como proceso en el que la cultura no representa una realidad objetivada externa al sujeto, sino el proceso de apropiación-reconstrucción de la cultura, mediante la acción del sujeto, cfr. Gadamer, Hans. (1975) Verdad y método. Sígueme, Salamanca, España, 1977, pp. 38-48.

12

Tarde, 1898:73, en Lukes, 1973/tr. 1984:305.

Pese a los límites de la perspectiva de Tarde en torno a este punto, el impacto de su crítica en el ambiente académico francés de la época y sus repercusiones hacia el análisis de lo educativo justifican su consideración detenida en el análisis de la perspectiva durkheimiana sobre el tema.

Crítica a la fe racionalista durkheimiana.

Tarde puso en duda la tesis racionalista durkheimiana de que la ciencia debería, en perspectiva, proporcionar elementos para la regulación positiva de la conducta.

Instalado en esta perspectiva, Durkheim había señalado que "... la única razón por la cual estamos legitimados para reivindicar ...el derecho a intervenir y elevarnos por encima de la realidad moral histórica con vistas a reformarla, ...es la razón humana impersonal, que no se ha realizado verdaderamente más que en la ciencia." (Durkheim, 1906, en Ovejero 1987:193).

Esta intención, expresada en la finalidad durkheimiana de construir una ciencia positiva capaz de contribuir a la reconstrucción moral de la sociedad, está unida al proyecto original de la Sociología desde Saint-Simon y Comte.

Es sobre todo desde la radicalización de esta línea positivista, que la razón es identificada a la verdad, asumiendo desde dicha identificación un carácter normativo.

La fe en la posibilidad de justificar racionalmente una moral toca estrechamente la discusión sobre la educación moral.

Si bien Durkheim matizó progresivamente su posición, señalando que en el estado actual de la ciencia de su época era imposible aventurar indicaciones precisas sobre la actitud a seguir ante diversos problemas sociales, estimaba que la distancia entre ciencia y moral debería tender a reducirse progresivamente.

En este sentido, Durkheim colocó, entre ciencia y decisión moral, los juicios críticos de valor. Cfr. Lukes, 1973/tr. 1984:421-423, Rodríguez I., 1981/reimp. 1982: 40-43.

Asimismo, en descargo a la crítica de Tarde, Parsons establece que Durkheim no pretendió estudiar la validez normativa de la moral, sino su eficacia causal. Esto es, intentó fincar una ciencia explicativa, no normativa. (Parsons, 1937/2a ed. 1961/tr. 1968:489).¹³

13

Este problema está ligado a la concepción durkheimiana de teoría-práctica, estado intermedio entre ciencia y arte, sobre el cual no podemos extendernos aquí. Cfr. Geneyro, 1990:81-87.

No obstante, pese a las aclaraciones establecidas, puede decirse que, en términos generales, Durkheim emprendió en el ámbito pedagógico el intento de fundamentar, bajo el amparo de los criterios "objetivos" de la ciencia positiva, la pertinencia de una moral racional, como contenido educativo prioritario para la reforma social requerida por la Tercera República Francesa (ejemplos de esto son los textos La educación moral, 1925 y La evolución pedagógica en Francia, 1938).

La base de esta creencia puede identificarse, en términos generales, a partir de dos premisas básicas:

a) Que la conducta es completamente explicable racionalmente. ("Nada hay en lo real que pueda considerarse radicalmente refractario a la razón humana." Durkheim, 1925/tr. 1980:10).

b) Que el conocimiento científico (prototipo de saber racional y verdadero) es la vía por excelencia, el instrumento para definir y orientar los actos humanos.

Al respecto Durkheim señala que "...para regular nuestras relaciones con los hombres no es necesario recurrir a medios distintos de los que nos sirven para regular nuestras relaciones con las cosas; la reflexión metódicamente empleada basta en un caso como en otro. Aquello que reconcilia la ciencia con la moral es la ciencia de la moral." (Durkheim, 1893 en Ovejero, 1987:193 y Lukes, 1973/tr. 1984:421 y 492-495. Subrayado nuestro).

Frente a Durkheim, Tarde puso en duda "...que los ideales humanos pudieran ser determinados por medio de la ciencia."¹⁴

3.1.2 Debate con el sindicalismo revolucionario y el socialismo.

Desde la formulación del objeto de investigación de lo que sería su primer obra clásica (LDS), Durkheim enfrentó el estudio del socialismo y, asimismo, el diálogo con esta perspectiva , en las diferentes expresiones que asumió dentro del contexto francés y europeo de la época (Lukes, 1973/ tr. 1984:244-253, 319-329).

14

Tarde, (1895) "Criminalidad y salud social.", en Revue Philosophique, No. 39, s.d., p. 161 en Lukes, 1973/tr. 1984:307. Cabe destacar la importancia capital de este debate en la discusión de los proyectos pedagógicos y el sentido de una Ciencia de la Educación, puntos sobre los cuales no podemos extendernos en este trabajo.

Las relaciones de Durkheim con el socialismo fueron complejas y en modo alguno pueden definirse exclusivamente en términos de oposición.¹⁵

Cabe en este punto destacar algunos de los debates sostenidos por Durkheim, dado su vínculo e interés para el análisis de lo educativo.

Críticas de Charles Péguy y Georges Sorel.¹⁶

Realizadas ambas con posterioridad a la aparición de LDTS y LRMS, estas críticas se dirigen a los siguientes aspectos.

El análisis de la desintegración social y la anomia.

En este sentido, ambos autores indicaron el carácter abstracto y general de la perspectiva durkheimiana.

La exclusión de la lucha de clases llevaba a Durkheim a exagerar el papel moral de los factores de integración, desinteresándose al mismo tiempo por el estudio específico de las cuestiones económicas, hecho que le habría permitido, según los autores, revisar concretamente la naturaleza de la explotación capitalista y, consecuentemente, el carácter de clase del sistema escolar. (Sorel, 1895:181, en Lukes, 1973/tr.1984:317)¹⁷

La adopción de un esquema explicativo "mecanicista".

Esta crítica debe ser ubicada en el contexto de LDTS, texto en el que Durkheim explica el paso de la solidaridad mecánica a una solidaridad basada en la diferenciación social y la adopción de una moral racional (solidaridad orgánica).

15

Durkheim sostuvo en cierto sentido una relación próxima al socialismo reformista y revisionista de la época, siendo cercano a Jean Jaurès. Sobre este punto, cfr. Birnbaum, 1971/tr.1972:7-34 y Lukes, 1973/tr. 1984:319-329.

16

Péguy (1897) "Reseña a El Suicidio." en Revue Socialiste, No. 155, s.d., pp. 635-636, en Lukes, 1973/tr.1984:316. Sorel (1895) "Las teorías de Durkheim." en Le Devenir Social, No. 1, s.d., pp 1-26 y 148-180, en Lukes, 1973/tr.1984:316-318.

17 Este aspecto es recuperado y desarrollado por Rodríguez Z, 1978 y Therborn, 1976/tr.1980.

Sorel critica a Durkheim que al tratar de justificar esta evolución recurra a nociones y variables físicas tales como "medio social", "densidad moral", o "volumen", dejando de lado el papel de factores ideológicos y políticos.

Así, los hechos sociales quedaban, en el esquema durkheimiano, determinados por variables de carácter "natural" y ajenos a procesos históricos y de clase.

Si bien esta crítica tiene una considerable dosis de verdad, debe ser matizada a partir de su confrontación con textos posteriores a 1895, fecha en que, como el mismo Durkheim señala, su pensamiento experimentó un "viraje", asignando un mayor peso específico y autonomía a los factores ideológicos (representaciones colectivas) en la modificación del "medio social" (Lukes, 1973/tr.1984:236-243).

El reformismo durkheimiano.

Consecuentemente con esta línea de crítica, Charles Péguy señaló que las propuestas de Durkheim en torno a la constitución de agrupaciones profesionales - sugerida en SUI y la 2a edición de LDS, como reformas urgentes frente a una división anómica del trabajo - constituían medidas tendientes a regular el orden social, modificando la forma, más no el contenido de la naturaleza de clase de la injusticia social.

Para Péguy, la crítica durkheimiana al orden social no se planteaba en términos radicales el problema de la transformación social, mismo que sólo podría resolverse a través de la revolución socialista (Péguy, 1897:636, en Lukes, 1973/tr.1984:316).

En relación con esta misma crítica, Sorel señaló que Durkheim había llegado tan lejos como había podido en sus análisis sin entrar en el socialismo (Sorel, 1895:179, en Lukes, 1973/ tr.1984: 317).¹⁸

Debate con Hubert Lagardelle (1905).

En este debate Durkheim señala algunas de sus principales críticas al marxismo, tal como éste fue entendido predominantemente en el contexto europeo de fines del siglo XIX, luego de la muerte de Marx y Engels, y ante el desarrollo de tendencias revisionistas.

18

Una crítica similar ha sido desarrollada por Lamo de Espinoza al señalar que Durkheim llegó en su análisis al límite de la autoconciencia posible de la burguesía de fines del siglo XIX (Lamo, 1981:87).

Se trata de versiones de tipo mecanicista y fatalista, a partir de las cuales el advenimiento de la revolución socialista era subrayado como consecuencia inevitable del mismo desarrollo capitalista.

Desde esta perspectiva (aunque con matices dignos de destacar) Lagardelle, siguiendo al sindicalista Jules Guesde, plantea la consigna de "clase contra clase" y sostiene, frente a Durkheim, la incompatibilidad entre "conciencia de clase" y "unidad nacional" (consigna sostenida a su vez por grupos liberales y solidaristas de la época).

Para Lagardelle, el antagonismo de clase destruía toda posibilidad de proyecto nacional democrático y, con ello, el ideal de unidad moral y sistema escolar laico defendido por la fracción liberal republicana (Lukes, 1973/tr.1984:534-538 y Birnbaum, 1971/tr.1972:11).

Durkheim, apoyándose en una definición genérica de sociedad, dirigió el debate hacia las consecuencias negativas de la posición de Lagardelle, estableciendo:

a) Que no era posible hacer "tabla rasa" de la historia, pretendiendo superponer una sociedad a otra. La "destrucción" de la sociedad (Durkheim eludía implícitamente calificarla como "capitalista"), por un lado, constituía una suerte de "herejía sociológica"; por otro, no se apoyaba en criterios de orden teórico y datos que justificaran este tipo de conclusiones.

b) Que nada indicaba que fuera imposible hallar mecanismos dentro de la misma sociedad para realizar reformas graduales e, incluso, erradicar procesos anómalos generados por la división forzada del trabajo; la desigualdad de oportunidades; etc.

En este plano, Durkheim partía de analizar el "conflicto social" como algo que atañía a la "sociedad en su conjunto" y que, por ende, no podía resolverse en favor de un grupo particular.

Esta tendencia a resolver el problema en términos de lo que Durkheim entendió como una "visión integral", si bien le llevó a pensar ingenuamente en la sociedad como "una", por otro lado le motivó a afinar su crítica hacia el socialismo, distanciándose tanto del fatalismo, como de la estrechez de miras de esta posición en algunos puntos cruciales.

Durkheim realizó una crítica al "reduccionismo" sustentado por Lagardelle al identificar al sujeto exclusivamente en su dimensión económica, esto es, de "hombre productor".

Desde esta perspectiva, sostenía Durkheim, la explicación de lo social se reducía a la determinación por lo económico, razón por la cual los "marxistas" (sic) más allá de sus reivindicaciones políticas, carecían de propuestas precisas para una superación de

la crisis moral que enfrentaban las sociedades modernas.¹⁹

Partiendo de esta formulación, Durkheim extralimitó su análisis estableciendo que destruir la sociedad era "destruir la civilización". Mediante este manejo ambiguo y genérico de los términos, Durkheim sugería en cierta medida una defensa del orden social existente, hecho que sería esgrimido permanentemente por sus críticos, contemporáneos y futuros.

No obstante, Durkheim señala un elemento clave en su crítica a Lagardelle, que toca al mismo tiempo al socialismo de la época. Se trata de la incapacidad de esta tendencia para comprender a la ideología dominante como algo más que la expresión de los intereses burgueses.

Si bien esta crítica no fue del todo desarrollada y autoconsciente para el mismo Durkheim, sus elementos centrales fueron generados a partir de la defensa radical hecha por éste en el sentido de que el "conflicto social" comprometía por igual a proletariado y burguesía.

En una forma un tanto ingenua, Durkheim había destacado este hecho al señalar:

"(que)...obrero y burgués ...respiran la misma atmósfera social; son, aunque lo nieguen, miembros de una misma sociedad, y, como resultado de ello, no pueden sino estar imbuidos de las mismas ideas."
(Durkheim, 1905, en Lukes, 1973/tr.1984:537).

Como puede observarse, Durkheim no identificó esta "atmósfera social" como expresión de un proyecto dominante, ni percibió que tal atmósfera, lejos de tener un carácter homogéneo, contuviera contenidos de clase contrapuestos, articulados en la constitución de un mismo bloque histórico.

De ahí que, por ejemplo, piense al maestro como "representante" e "intermediario" de la sociedad ante el alumno, sin entrever que éste se ve sujeto, en virtud de su extracción de clase y el mundo cultural al que pertenece, a influencias y propuestas distintas de formación.

Así, Durkheim no considera que el maestro es, en función de su práctica misma, un sujeto escindido, cruzado por la acción de proyectos pedagógicos contrapuestos.

19

Esta crítica al marxismo representaba una reacción justificada en cierta medida, ante el mecanicismo asumido por las corrientes de la época. Estas posiciones, ajenas a la concepción de totalidad marxista ubicaban lo económico como un "factor" y no desde la dimensión integral que Marx le atribuyó como elemento estructural de la sociedad alrededor de las "relaciones sociales de producción". Cfr. Kosik, 1963/tr. 1965/8a ed. 1983:61-65, 73, 75, 125-135; Giddens, 1971/tr. 1977:20, 21, 329-31)..

Ahora bien, independientemente de las limitantes de la apreciación de Durkheim, su crítica hacia Lagardelle sigue teniendo un gran valor para nuestra actual comprensión de los discursos dominantes.

Lagardelle asumió, como el socialismo de su época, a dichos discursos exclusivamente como expresión de los intereses burgueses, sin dimensionar su función histórica en tanto filosofías "vivas", que orientan las formas dominantes de acción moral, política y cultural de una época y que articulan - en forma compleja y desigual - sentidos diversos de clase.

Al adoptar una posición estrictamente contestataria, Lagardelle fue presa de un maniqueísmo que le impidió superar la lógica del discurso dominante al que pretendía eliminar por su simple exclusión.

Esta polémica, de vital interés en el análisis del proyecto escolar fue retomada en interpretaciones posteriores. (Quintanilla, 1980 y Puiggrós, 1981 y 1984).

Con lo hasta aquí señalado, esperamos haber bosquejado algunos de los debates sostenidos por Durkheim en torno a lo educativo.

Cabe señalar, a título de conclusión sobre este punto, que si bien estos debates tuvieron considerable importancia en la conformación del discurso durkheimiano -e indirectamente del programa funcionalista derivado de éste -, mantuvieron también, inevitablemente, un carácter limitado y marcado por las condiciones de su origen (esto es, su carácter coyuntural y partidista, ligado a intereses prácticos específicos, etc.).

En este sentido, no es posible extraer de tales debates una interpretación integral de la perspectiva de Durkheim sobre el tema, tarea que sólo puede aventurarse desde una lectura sistemática de su obra.²⁰

En un intento de este tipo se enrolaron las interpretaciones posteriores, tema al que nos dedicaremos ahora.

20

En una situación muy diferente nos encontramos los lectores de generaciones posteriores. Tenemos, frente a los actores del debate, la ventaja de poder distanciarnos de las viscosidades del momento. Así, podemos observar desde un plano más amplio, que ofrece la distancia del tiempo, los alcances y límites de estos debates. En contraparte, muchas veces corremos el riesgo de realizar interpretaciones descontextualizadas y guiadas exclusivamente por los intereses del presente.

3.2 PRIMERAS INTERPRETACIONES.

Según referencias de Steven Lukes, en 1911 se publicó en España un trabajo sobre la perspectiva durkheimiana de la educación, elaborado por V. Hueso con el título La educación moral en la escuela primaria, según Durkheim (Hueso, 1911 en Lukes, 1973/tr.1984:108 y 588).

Independientemente del valor de este trabajo, su elaboración constituyó sin duda un esfuerzo pionero de interpretación, en una época en que los textos y cursos de Durkheim sobre educación apenas si se conocían y su difusión era muy escasa.

De hecho, dadas las condiciones bibliográficas de la obra de Durkheim, el artículo de Hueso debió elaborarse considerando como fuente única los cursos de aquél sobre educación moral, de los cuales, para esa fecha sólo se había publicado la lección inaugural (Durkheim, 1906)²¹

En términos generales puede decirse, que fuera de los círculos académicos franceses en que Durkheim ejerció influencia directa, el pensamiento de este autor sobre la educación tardó en ser difundido y asimilado, por razones de índole histórico que deben señalarse, aunque sea someramente.

Hasta 1914, Durkheim había establecido, a través de su labor editorial, docente y de investigación, tres objetivos de fundamental importancia para su proyecto profesional y académico; 1) un sólido sistema teórico; 2) una "escuela" constituida con brillantes colaboradores, sólidos proyectos de investigación, así como un órgano de difusión (L'Année Sociologique); y 3) una posición de considerable influencia en el sistema escolar francés de la época (Lukes, 1973/tr.1984:361-375; Ovejero, 1987: 192-196).

Sin embargo, el estallido de la 1ª Guerra Mundial truncó, tanto la producción teórica y la carrera docente de Durkheim, como el desarrollo de su escuela, que perdió a muchos de sus miembros en el frente.

21

En relación con la bibliografía de Durkheim sobre educación, cfr. el capítulo 2 de este trabajo. Los cursos sobre educación moral corresponden a los años 1888-1900 en Burdeos y 1902-1904, 1906-1908 y 1911 en París. Cfr. Lukes, 1973/tr.1984:603-606 y Anexo No. 3 de este trabajo "Cursos de Durkheim sobre educación."

Después de la guerra, algunos miembros del círculo durkheimiano tuvieron una significativa presencia en el ámbito académico francés y europeo.²²

Sin embargo, la escuela durkheimiana, en tanto proyecto colectivo, se diluyó progresivamente.

Ningún discípulo directo de Durkheim desarrolló la línea de investigación abierta por éste en el terreno de la educación (Bastide y Hubert en Azevedo, 1940/tr. 1942:8, Torres, 1981:82).

En este sentido, las aportaciones de la escuela durkheimiana se restringieron a los estudios de Marcel Mauss sobre la educación en las sociedades primitivas y a trabajos introductorios o de compilación destinados a difundir la obra de Durkheim sobre el tema (Quintana, 1980:42).²³

Estos trabajos posibilitaron, a través de sus indicaciones bibliográficas, elementos para el desarrollo de nuevas interpretaciones.

Así, sólo hasta después de la muerte de Durkheim, ocurrida en 1917, comenzaron a darse a conocer algunos de los trabajos (en su mayoría compilaciones) que actualmente integran la bibliografía básica de Durkheim sobre educación.

De entre estos materiales cabe destacar: "La Pedagogía de Rousseau; plan de lecciones." (1919); Educación y Sociología (1922); Sociología y Filosofía (1924); La educación moral (1925); "Moral profesional" (1938) reeditada en Lecciones de Sociología: física de la moral y de las costumbres (1950) y La evolución pedagógica en Francia (1938).

Impulsada por la aparición de estos materiales, se desarrolló una primer serie de interpretaciones respecto a las cuales sólo tenemos referencias indirectas:

22

Marcel Mauss elaboró importantes estudios antropológicos; Maurice Halbwachs realizó estudios sobre la clase obrera, el suicidio y la religión; Paul Fauconnet desarrolló temas de teoría y metodología en las Ciencias Sociales. En el mismo sentido, pueden citarse los trabajos de Marcel Granet, Georges Davy, François Simiand y Louis Gernet, miembros destacados de la escuela durkheimiana. Cfr. Besnard, 1985:474.

23

En torno a este último aspecto merecen destacarse, dentro del período que nos ocupa, los trabajos de Paul Fauconnet "La obra pedagógica de Durkheim", 1922 (publicado como introducción a la compilación Educación y Sociología) y Marcel Mauss "La obra inédita de Durkheim" (1925).

Case, C. M. (1924) "La sociología educacional de Durkheim."
Jacovella, O. (1925) "Sociología y Pedagogía en Durkheim."
Schiavo, C. (1925-1926) "Reflexión crítica sobre la doctrina ético-pedagógica de Emile Durkheim y sobre la sociología francesa en general."
Mac Kensie, J.C. (1925) "La educación moral de Emile Durkheim."
Ouy, A. (1926) "La educación moral."
Jyan, Choy. (1926) Estudio comparativo sobre las doctrinas pedagógicas de Durkheim y Dewey.²⁴

Es poco lo que puede decirse sobre estos trabajos, pues hasta donde sabemos ninguno de ellos ha sido traducido al español.

No obstante cabe resaltar, a juzgar por los títulos en cuestión, dos aspectos significativos:

1) El acusado interés de estas interpretaciones por el tema de la moral, mismo que se corresponde con el núcleo de las principales preocupaciones de Durkheim, así como el vínculo de lo educativo con su sistema teórico general.

2) La presencia de diferentes líneas y marcos de interpretación, identificables desde el hecho de calificar la perspectiva durkheimiana como una "sociología educacional", una "doctrina ético-pedagógica", o al evaluarla desde la relación entre "pedagogía y sociología".

Este último aspecto abre una línea de investigación importante, en torno al cual realizaremos un breve comentario.

Si bien Durkheim intentó clarificar su posición en torno a la Pedagogía, destacando asimismo el papel de la Sociología y la Psicología en la constitución de una Ciencia de la Educación, llama la atención que jamás denominase a su concepción como una Sociología de la Educación.

No obstante, actualmente se le reconoce como "fundador" de este campo, al que por otro lado, en la tradición norteamericana se le ubica en ocasiones - con una connotación distinta - como "Sociología Educacional" (Cfr. Fauconnet, 1922/tr.1975:20; Agulla, 1976:58-88, 94-97; Colom, 1979:72-77).

Dentro de los escasos intentos de continuidad de la línea durkheimiana en la década de los '20, Agulla señala el caso de Ernest Kriek, autor alemán que en su primera etapa (previa a 1933), planteó importantes coincidencias con Durkheim en torno a la constitución de una ciencia de la educación de orientación sociológica. (Kriek, 1922, 1925 y 1927 en Agulla, 1976:57, 62 y 94)

24

Cfr. Lukes, 1973/tr. 1984:109 nota 1, 582, 588, 589, 591, 594 y Baracani, 1973/tr.1976:33. Los títulos de estos trabajos han sido traducidos al español para su fácil manejo. Las referencias completas se presentan en la bibliografía final de este trabajo.

A nuestro juicio, la apreciación de Agulla sobre Kriek amerita un análisis detenido.

Partiendo de los títulos citados por Agulla de la obra temprana de Kriek, no es posible determinar claramente su vínculo con Durkheim, e incluso, aventurándonos un poco, cabría pensar que parecen más cercanos a la tradición humanista de la formación: Filosofía y educación, 1922; Sistema de formación y de la cultura, 1927; Bosquejo de la Ciencia de la Educación (existe traducción, Madrid, La lectura, 1928). Cfr. Agulla, 1976:57 nota 15, 62 nota 26.

Frente a las posiciones de Durkheim y Kriek, nos dice Agulla, se destaca la crítica del pedagogo alemán Aloys Fischer, quien calificó de reduccionismo la identificación del fenómeno educativo con el de la adaptación social o la socialización metódica.

Tal identificación, a juicio de Fischer, representaba caer en un "sociologismo" desde el cual la pedagogía, como ciencia interrogativa de la educación (sic) desaparecía, o quedaba reducida a pura sociología (Fischer, 1931:405-425 en Agulla, 1976:12,61-62).

Pese a las escasas referencias que ofrece Agulla sobre la crítica de Fischer a Durkheim, su mención tiene importancia en la medida en que Fischer parece hallarse inscrito en una tradición antitética a la seguida por Durkheim: la de la filosofía clásica alemana y el discurso sobre la formación.

Paralelo a la crítica de Fischer en el contexto alemán, se produce un hecho clave en la historia de las interpretaciones que pretendemos describir aquí.

Se trata, de acuerdo con datos proporcionados por Agulla, de la primer traducción al español de la compilación Educación y Sociología y, presumiblemente de la primera traducción de un texto de Durkheim sobre educación a nuestro idioma (Madrid, La Lectura, 1931. Cfr. Agulla, 1976:99).

Este punto asume singular importancia para nuestro tema, en tanto establece un posible inicio cronológico para rastrear la influencia del pensamiento durkheimiano sobre las prácticas educativas actuales.

No obstante, el estudio de la recepción y difusión del discurso durkheimiano en nuestro continente, así como de los "sentidos" desde los que éste ha sido asimilado - objetos de sumo interés para la reflexión pedagógica - se encuentran hasta hoy en un estado de desarrollo incipente. En función de la necesidad de recuperar esta historia inédita, se establecen interesantes retos para la investigación contemporánea.

Así, temas tales como la identificación de los primeros textos durkheimianos editados en América Latina y México; la caracterización de los medios y espacios en que Durkheim ha sido asimilado y discutido, así como el impacto formativo de su pensamiento desde entonces en el ámbito de la teoría social y los espacios académicos de formación de profesionales en educación, constituyen líneas claves para determinar la vigencia del pensamiento de Durkheim sobre las formas dominantes de comprender lo educativo.

3.3 INTERPRETACIONES DE LOS '30 Y '40.

3.3.1. La crítica de Jean Piaget.

En 1932 Jean Piaget discutió la perspectiva de Durkheim en torno a la educación en su libro El criterio moral en el niño (Piaget, 1932/tr. 1971).²⁵

En este texto Piaget reconoció la sistematicidad de los planteamientos de Durkheim, pero asimismo señaló críticamente que éstos constituían uno de los esfuerzos más vigorosos por justificar los principios de la educación tradicional y los métodos autoritarios (Piaget, 1932/tr. 1971:286,296,299,302).²⁶

Por su parte, Piaget consideró que tal concepción resultaba contraria a los resultados de las investigaciones sobre la psicología infantil y las experiencias de la escuela nueva, marco en el que se situó para su crítica hacia Durkheim (302-303).

Para la presente discusión, no seguiremos la lógica expositiva de Piaget, ni nos detendremos en el análisis detallado que éste realiza al texto de Durkheim La educación moral. Destacaremos sólo los aspectos que nos permitan clarificar la crítica central piagetana a Durkheim.

25

Existe un trabajo anterior de Piaget sobre el tema que, sin embargo, no ha podido ser revisado para su incorporación a este apartado. Piaget, 1928. "Lógica genética y sociología." en Revue philosophique, No. 105, s.d., Francia, pp. 167-205.

26
La crítica de Piaget, amplia y fundamentada en los resultados de sus investigaciones sobre la naturaleza del juego infantil (contenido central de este texto), no puede ser comentada extensamente en este apartado. No obstante señalaremos algunos aspectos claves de ésta. Una crítica similar es desarrollada por Not, 1979/tr. 1983. En adelante, las referencias al texto de Piaget se indican únicamente mediante el número de página.

Durkheim partió de considerar a la sociedad como fuente única de moralidad. Este planteamiento tenía, dentro de su sistema teórico, las siguientes implicaciones:

1) Toda moral, independientemente de los valores en que se sustente, tiene un origen social, esto es, expresa la sociedad a la que pertenece y de la que es producto (273)

2) Toda moral viene impuesta al sujeto por la sociedad, a través de los grupos particulares, la cultura establecida, la historia, etc (286).

3) La moral, en tanto *hecho social*, presenta los rasgos característicos de éste: exterioridad, generalidad, naturaleza coercitiva e independencia de las manifestaciones en que se expresa (287).

Si bien Piaget coincide con la tesis del origen y la naturaleza sociales de la moral, critica las implicaciones de ésta dentro del sistema durkheimiano, a partir de lo que desde éste se entiende por "hecho social" (inciso 3). Así, al igual que muchos críticos anteriores, Piaget ve en la caracterización durkheimiana de moral la expresión de un "realismo social" (303)

Desde dicho realismo, la sociedad y la moral son concebidos, en última instancia, como "realidades exteriores" y no como procesos que hallan su expresión en las relaciones sociales de los sujetos, hecho que para Piaget implicaría que deben ser estudiados, paralelamente al enfoque "objetivo", *de dentro hacia fuera*. Esto es, recuperando la dimensión subjetiva, psíquica e intencional de los actores (303).²⁷

Asimismo, Piaget reprocha a Durkheim el reducir los fenómenos morales a una sola dimensión: la derivada de su adscripción al principio de autoridad (274).

En La División del Trabajo Social (1893), considerada por Piaget como la menos dogmática de las obras de Durkheim, éste último expone el proceso evolutivo de las sociedades segmentarias o tradicionales - basadas en el conformismo y la identidad de sus integrantes - a las sociedades industriales modernas - centradas en la diferenciación y la autonomía personal. (286-287).

Esta evolución denota un proceso de cambio social en el que la moral se transforma.

De absorber al sujeto en el interés colectivo, restringiendo así la esfera de decisión de éste, la moral se orienta, a través de una creciente diferenciación social, hacia un nuevo esquema que privilegia la autonomía, la dignidad individual y el libre examen,
27

Pueden confrontarse al respecto, por un lado, la crítica de Tarde a Durkheim en torno a la definición de los hechos sociales y la exclusión de la esfera subjetiva en la explicación de éstos. Por otro, las observaciones que en descargo de estas críticas hace Parsons (ambas en este capítulo).

como principios característicos de todo acto moral (287).

De este modo, Durkheim diferencia dos tipos de moralidad que, no obstante reconocer respectivamente su origen social, expresan condiciones históricas distintas: 1) la basada en la presión, propia de las sociedades conformistas; y 2) la derivada de las sociedades diferenciadas, centrada en la cooperación y la interiorización racional de las normas.

No obstante, Piaget señala que este enfoque histórico fue progresivamente abandonado por Durkheim en el resto de su obra.

En lugar de profundizar en el estudio específico de los diferentes tipos de moralidad, Durkheim, interesado fundamentalmente en una explicación general de lo moral, tendió a inclinar sus análisis hacia el estudio de los elementos comunes a toda moral.

Cabe en este punto realizar una aclaración. Durkheim no pretende establecer una interpretación a priori de lo moral. En este sentido, su búsqueda de lo "general" no se identifica con una filosofía finalista - posición que toda su vida enfrentó -, sino a una investigación positiva, basada en el análisis comparativo de tipos morales concretos.

La "búsqueda de la generalidad" evidencia una elección metodológica, típica en Durkheim y su escuela, desde la cual el objeto de estudio se define por lo común.

Desde esta perspectiva, para definir lo moral, la educación o la responsabilidad, la escuela durkheimiana centró su atención en la búsqueda de las regularidades estructurales de estos procesos - Piaget discute este aspecto en relación a la definición de Fauconnet de "responsabilidad" (275-280).

Así, en su análisis de la moral Durkheim tiende preferentemente a subrayar los aspectos invariables de este proceso, en tanto identifica en éstos un elemento "esencial" de su naturaleza. Lo permanente sería, según Durkheim, en tanto rasgo inherente y mantenido en diferentes épocas, un ²⁸ criterio central para identificar un hecho e iniciar su estudio.

Esta situación determina, a juicio de Piaget, la dirección general del pensamiento de Durkheim, así como el tipo de conclusiones en que éste desemboca.

28

La crítica básica a este enfoque metodológico es que en aras de la búsqueda de la "generalidad" de los procesos, se pierde de vista su especificidad histórica (Marx), o en términos de la crítica de Piaget, su "direccionalidad" o "vección". Este punto se encuentra directamente relacionado con la discusión del apartado 4.2, si bien por cuestiones de espacio, no podrá ser desarrollado en este trabajo.

Al poner el acento en lo común, Durkheim asumió que, pese a sus diferencias, tanto la moral centrada en la presión como la cooperativa se imponen al sujeto. Este hecho le llevó, por un lado, a concluir que en la constitución de toda vida moral es necesario un procedimiento de autoridad. Por otro, a ver entre la cooperación y el conformismo obligatorio, diferencias de grado, más que de calidad (274, 287).

La crítica central de Piaget radica precisamente en este punto. Durkheim identificó ilegítimamente a estos dos tipos de moralidad, como expresiones más o menos desarrolladas de lo moral, hecho que le llevó a postular, como base de ambas, un elemento que creía común a éstas: el principio de autoridad.

De ahí que Piaget reproche a Durkheim su tendencia a "...reducir obligación y cooperación a una sola cosa y, sobre todo, (a)... confundir en una explicación única sus análisis de los diferentes aspectos de la moralidad." (287).

Esta tendencia es, asimismo, expresión de una tensión interna del propio sistema de Durkheim. Si bien en ciertos momentos de su obra, éste tendió a asumir un enfoque explicativo fundamentalmente histórico y crítico, en otros - la mayoría - , su perspectiva metodológica lo encierra en el realismo que Piaget critica.²⁹

Por el contrario, para Piaget la constitución de la moral racional y autónoma no puede crearse a partir del principio de autoridad.

El que tanto la moral conformista como la cooperativa reconozcan un origen social, no significa que ambas deban fundarse necesariamente en el mismo principio.

En este sentido, cooperación y presión social no sólo son dos grados diferentes de la evolución moral, sino dos vías contrapuestas de socialización con resultados formativos opuestos para el sujeto (284, 304-305).

Frente a esta concepción unitaria de la moral, Piaget establece señalamientos que aún hoy resultan reveladores para la reflexión pedagógica.

En principio Piaget establece, frente a Durkheim, que la formación moral del niño no se reduce a los resultados de la acción socializadora del adulto, hecho que en esencia representa un cuestionamiento a la definición durkheimiana de educación.

Así, llama la atención que Piaget aborde el problema de la moral en el niño, partiendo precisamente del análisis del juego, situación que en principio parecería ser todo lo contrario a la vida normada del niño en el ámbito familiar y escolar.

Piaget resaltará en su análisis que alrededor del juego, el niño se forma también criterios morales, muchas veces distintos a los que la sociedad adulta establece.

Como veremos, este enfoque lleva a Piaget a confrontarse con el polo más conservador de la obra durkheimiana, desde el cual, "la vida no es juego" y la asimilación de la disciplina representa el *aprendizaje central*, del que se deriva *todo proceso educativo*.

Salvo raras ocasiones, al definir a la educación Durkheim tendió a circunscribir este proceso a la relación adulto-niño, caracterizando ésta como un proceso de transmisión en el que la cultura aparece como realidad dada, *predeterminada*.

Desde esta lógica, para Durkheim la formación moral sólo puede ser resultado de la acción del adulto (padre, maestro) que, en tanto "portavoz" e "intermediario" de la sociedad, *revela al niño el sentido y necesidad de la norma*.

Piaget rechaza el determinismo de Durkheim, en términos que recuerdan la crítica de Tarde, estableciendo que el juicio de éste sobre los procesos educativos - y en especial los referidos a la formación moral - resulta limitado en tanto éste reduce el lazo social a relaciones de dependencia y circunscribe la formación moral al ámbito de la sociedad adulta.

De este modo, dice Piaget, Durkheim pierde de vista la existencia de procesos de formación *entre iguales* y, por tanto, la constitución de normas morales asumidas por el colectivo, o basadas en la *reciprocidad*:

"Durkheim parte de la base de que los niños no conocen otra sociedad aparte de la sociedad adulta o las sociedades creadas por los adultos (la escuela), de modo que descuida totalmente la existencia de las sociedades espontáneas y de los hechos relativos al respeto mutuo." (299).

En consecuencia - y por más matices que Durkheim haya establecido en La Educación Moral - la incapacidad de Durkheim para reconocer otras formas de moralidad le lleva, según Piaget, a establecer a lo educativo sobre una base marcadamente autoritaria.

"Los textos en que Durkheim comete la más desastrosa petición de principios son, desde luego, los más dogmáticos de toda su obra: toda autoridad deriva de la sociedad...; el maestro...es el sacerdote que sirve de intermediario entre la sociedad y el niño...; por lo tanto *todo depende del maestro* (siendo) la regla una especie de revelación que el adulto dispensa al niño." (303-304). 303-304).

En contraposición, Piaget recalca que paralelamente al marco social creado por la generación adulta, se establecen relaciones sociales propias de los grupos infantiles, mismas que, si bien en ciertos aspectos reproducen los patrones de la sociedad de los mayores, conservan su especificidad.

Precisamente en este punto Piaget retoma, como apoyo a su tesis, resultados de su investigación sobre la naturaleza del juego:

"... lejos de limitarse a las reglas impuestas por los padres y maestros...el niño se cifie a toda clase de reglas en todos los terrenos y especialmente en el juego. Estas reglas no son menos sociales, pero descansan en otro tipo de moralidad."(303-304. Subrayado nuestro).

Partiendo de estas premisas, Piaget realiza interesantes observaciones en torno al sentido de la disciplina dentro del espacio escolar.

Desde ellas, analiza la experiencia de la escuela nueva y las corrientes autogestivas, a la vez que revisa la crítica de Durkheim a las corrientes antiautoritarias de Montaigne y León Tolstoi (303-306, 307 y s.s).Cfr. Filloux, 1978/tr. 1986:52 y ss.

No obstante su interés, no podemos extendernos sobre estos puntos. Esperamos con lo hasta aquí planteado haber sentado un precedente para la ubicación de la crítica piagetana dentro de la historia de las interpretaciones sobre el tema.

3.3.2 Intentos de recuperación y desarrollo de la línea durkheimiana.

En 1939 Harry Alpert publicó, en el contexto norteamericano, uno de los trabajos de corte biográfico más sistemático y mejor logrado sobre Durkheim de la época (Alpert, 1939/tr. 1945).

Alpert asumió explícitamente su trabajo como un estudio crítico, interesado en dos tareas básicas: realizar una revisión del pensamiento de Durkheim a través de fuentes directas y, en segundo lugar, contribuir, mediante dicha revisión, a la discusión de los estereotipos más arraigados sobre este autor (Alpert, 1939/tr. 1945:15, 259-263).³⁰

En su estudio, Alpert ubicó las líneas generales del sistema de Durkheim, estableciendo al mismo tiempo una relación amplia de sus textos y cursos universitarios (52-73,78-81,264-273).

30

En adelante, las citas al texto de Alpert se indican sólo mediante el número de página.

Guiado fundamentalmente por el interés de recuperar la perspectiva durkheimiana, el texto de Alpert se dedica en su mayor parte a la exposición biográfica y del sistema de Durkheim, reduciendo las apreciaciones críticas a pasajes prácticamente marginales.

No obstante, la seriedad del esfuerzo de Alpert, así como la profundidad de su revisión se refleja en su texto, sobre todo tomando en cuenta las condiciones bibliográficas de que éste partió.

Dentro de las críticas que Alpert dirige a Durkheim nos interesa especialmente llamar la atención sobre la referida a las definiciones. Este aspecto, aparentemente marginal, se liga al problema metodológico de la distinción entre "definición" y "concepto".

Si bien no es posible revisar detenidamente este aspecto dentro del presente apartado - para lo cual remitimos al lector al apartado 4.2 - baste señalar que Alpert llamó la atención sobre el hecho de que, en todos sus trabajos, la definición durkheimiana aparece, contradictoriamente a lo indicado por Durkheim, como un elemento enclavado en el desarrollo teórico y la explicación de los hechos y no como un elemento provisional.

En otras palabras, Durkheim no modificó jamás (al menos en términos expositivos) las definiciones con las que comenzó (143). Volveremos sobre este punto más adelante.

Por otro lado, dentro del contexto latinoamericano, puede decirse en términos generales, que sólo hasta la década de los '40, con el impulso generado por la aparición de la obra de Fernando De Azevedo Sociología de la Educación, comenzó a revisarse la perspectiva de Durkheim sobre la educación (De Azevedo, 1940/tr. 1942).

Azevedo calificó su trabajo como un intento de continuidad de la tradición durkheimiana (De Azevedo, 1940/tr.1942:8).

En este sentido, su Sociología de la Educación se propuso como una recapitulación de las premisas de Durkheim para la constitución del campo y un desarrollo tematizado de éste (así, se analizan los vínculos de lo educativo con la familia, la institución escolar, los grupos profesionales, el Estado, la política, el cambio social, etc.).

Debido en gran medida a su explícita filiación a la escuela y premisas de Durkheim, así como a las recurrentes referencias a este autor, la obra de Azevedo ha sido muchas veces calificada como poco original y escolástica.

No obstante, tomando en cuenta las condiciones de su elaboración y su papel formativo en el contexto latinoamericano de los años 50 y 60, su inclusión en una historia de las interpretaciones sobre el tema y de la constitución de la Sociología de la Educación en nuestro continente, resulta

inevitable.³¹

La aparición de la obra de Azevedo marcó el inicio de un interés por el trabajo en el campo de la Sociología de la Educación.

Sin embargo, esta obra corresponde a un período previo a la constitución y desarrollo de la disciplina en el plano académico e institucional, que Agulla ha caracterizado como de "preocupación sociológica" (Agulla, 1976:99).

Para los años en que la Sociología de la Educación se formaliza y accede a la "profesionalización" y el status institucional en América Latina (50-60), la corriente funcionalista de corte parsoniano ejerce ya la orientación dominante.

Esta situación explica, en cierta medida, por qué la posición de Durkheim, aún formando parte de los discursos originarios en el campo, fue literalmente desplazada y absorbida por la perspectiva funcionalista.

Desde su origen como campo disciplinario, la Sociología de la Educación reconoció como fundador a Durkheim, pero se contentó con leerlo indirectamente, a través de la³² interpretación parsoniana. (Cfr. Puiggrós, 1980/3a ed. 1983:15).

31

Para fines de los 60 y principios de los 70, la obra de Azevedo constituía aún el referente central del campo en la formación de profesionales en educación en México. Cfr. Díaz Barriga, Angel. "El prestigio de las palabras: el discurso pedagógico." en El discurso pedagógico. Dilema, Morelos, México, 1989, p. 17. Para un balance de la obra de Azevedo y su papel en el desarrollo de la Sociología de la Educación, cfr. Colom, 1979:81-83.

32

De la misma forma, Azevedo aparece como una figura originaria en el contexto latinoamericano, pero absorbido por el esquema funcionalista o simplemente desplazado por éste. Un indicador revelador de este hecho lo constituye el que un trabajo de la extensión y calidad como el de Carlos Alberto Torres "Materiales para una historia de la Sociología de la Educación en América Latina." no cite a Azevedo y señale, como aportaciones originarias las obras de Medina Echavarría y Tomás Vasconi. (Torres, 1981:88-91).

3.4 LA INTERPRETACION DE TALCOTT PARSONS.

Entre la muerte de Durkheim en 1917 y la aparición de la célebre obra de Talcott Parsons La estructura de la acción social (1937), median no sólo veinte años, sino ante todo, una transformación del contexto mundial y del estado de la teoría social en su conjunto.

Este período, que registra la disolución de la escuela dukheimiana y el cambio de paradigmas en el ámbito de la teoría sociológica, señala asimismo el inicio de una crisis global del pensamiento social europeo - en particular de la sociología académica - durante las décadas de 1920 y 1930.

Sucesos tales como la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa, revelaron el derrumbe de un mundo que había encontrado su fundamentación, durante el siglo XIX, en los referentes y las premisas de la sociología académica europea.³³

Como producto de estas experiencias, que señalan inequívocamente la "crisis" de la modernidad, se desarrolló una tendencia crítica y pesimista hacia la fe en la razón como instrumento rector y la posibilidad de una ciencia positiva que regulara las diferentes esferas de la vida social (Ovejero, 1987:186-187).

El abandono de una teoría positiva sistemática en Europa, se corresponde históricamente con una progresiva reestructuración del orden mundial, mismo que favorecerá en la Posguerra el despegue de los Estados Unidos como potencia económica y, en el plano de la teoría social, como centro de una propuesta sistemática distinta, que para 1940 se tornará hegemónica: el estructural-funcionalismo. (Alexander, 1987/tr. 1990:52, Torres, 1981:84).

Este hecho, vital para la comprensión de las interpretaciones sobre el pensamiento de Durkheim, amerita algunos comentarios complementarios.

Si Parsons (en tanto líder indiscutible de la tradición funcionalista) se constituyó en un medio necesario para acceder al pensamiento de Durkheim, ello se derivó, no sólo de la fuerza argumentativa de su discurso o de la novedad y solidez de sus tesis, sino también, en gran medida, de factores "extracientíficos" que permitieron al estructural-funcionalismo constituirse como "ciencia normal unificada", por lo menos, hasta la década de los 60.

33

Mención aparte merece el análisis del pensamiento marxista y las corrientes sociales "críticas", que se desarrollaron como enfoques de interpretación y líneas de práctica política, alejados de los espacios académicos formales de la época.

En La estructura de la acción social Parsons sostuvo la "tesis de la convergencia", en la que establecía que las principales teorías de fines del siglo XIX "coincidieron" en subrayar el papel de los valores en la integración social, haciendo de esta preocupación su problemática teórica común.

La estructura de la acción social. pretende ser un diagnóstico global y una síntesis de los principales aportes de la sociología de fines del siglo XIX. Esta ambiciosa tarea intentó respaldarla Parsons a través de una revisión directa de lo que él consideró los "clásicos" de la sociología: Weber, Durkheim, Pareto y Marshall.

Parsons confeccionó hábilmente su sistema a través de una elaboración coherente, persuasiva y nutrida de numerosas citas de las fuentes que asumió- e indirectamente, instauró para la tradición posterior - como "clásicas".

Como ha señalado atinadamente Alexander, Parsons no reconoció su tesis de la "convergencia" como un ejercicio interpretativo, sino como una conclusión "objetiva", derivada lógicamente de su revisión bibliográfica (Alexander, 1897/tr.1990:49).

En cierto sentido, La estructura... posibilitó la constitución de la síntesis teórica buscada por Parsons. Si bien hoy no puede sostenerse más - como pretendió éste - que dicha tesis fuera una consecuencia lógica de la teoría "clásica" de fines del XIX, es necesario reconocer que sirvió como soporte al desarrollo del programa funcionalista, en tanto propuesta de explicación teórica y de sociología institucional profesionalizada.³⁴

Mediante su revisión de la teoría social - y aún cuando no fuera del todo consciente de ello - Parsons reforzó la idea de la continuidad de los esfuerzos "clásicos" en una dirección que implícitamente él mismo sostenía como ³⁵premisas: el desarrollo de una teoría voluntarista de la acción.

En este sentido, sus resultados "objetivos" constituían en realidad la argumentación creada por el mismo Parsons para respaldar una posición teórica asumida previamente como eje orientador, tanto de la selección que hizo de los clásicos, como de su lectura de éstos.

34

Para un análisis general de la obra de Parsons dentro del proceso de constitución del programa teórico funcionalista, Cfr. Geneyro, 1989, Gouldner, 1970/tr. 1973:188-236.

35

Esta actitud, comenzada formalmente en La estructura... será mantenida, en términos generales, aunque con significativos matices, en los textos siguientes de Parsons, entre los que desataca El Sistema Social (1951). El análisis de este texto no se incluye en este apartado.

La afirmación anterior no debe ser entendida en un sentido descalificativo o moral.

Por el contrario, evidencia la coherencia interna y solidez con que Parsons asumió la construcción de su propuesta teórica. Con una salvedad: que Parsons nunca reconoció las conclusiones de su propio trabajo, como un esfuerzo interpretativo. Pretendió esgrimirlos como "resultados científicos", esto es universales y verdaderos.

Pese a su riqueza, la interpretación parsoniana ofreció una imagen parcial, tanto en su selección de aquellos que deberían de ser considerados "clásicos" dentro del campo, como en la revisión bibliográfica de éstos.

Parsons elaboró las líneas generales de su perspectiva en oposición a ciertas tradiciones de peso en el contexto norteamericano de la época: el pragmatismo (Mead, Cooley), las tendencias institucionalistas (con fuerte influencia de Veblen) y las teorías del conflicto (derivadas del pensamiento de Simmel). Cfr. Alexander, 1987/tr. 1990:52.

Inscrito en este marco, Parsons no incluyó, sino en términos críticos, la aportación de las corrientes arriba mencionadas, destacándose asimismo en forma significativa la ausencia del análisis de la obra de Marx. Parsons sostuvo que sobre todo Weber y Durkheim, constituían las bases para el desarrollo de la Sociología (Alexander, 1987/tr. 1990:53, Rodríguez Z. 1979:IX).

Ahora bien, a fin de dimensionar adecuadamente el sentido de la interpretación parsoniana sobre Durkheim y sus implicaciones, conviene revisar brevemente ésta.

Parsons distingue cuatro etapas en la obra de Durkheim:

1) La formativa o inicial, que llega a su cúspide con la aparición de La División del Trabajo Social (1893).

2) La de la "síntesis temprana", en que Durkheim establece, instalado en un marco positivista y a partir de los resultados hasta aquí alcanzados, una teoría general *relativamente integrada* (El Suicidio 1895), Las reglas...(1897).

3) La de la "transición", en que hace crisis la síntesis temprana y el marco positivista correspondiente. Durkheim se moverá, sin desechar del todo este marco, hacia otras vías de explicación. A esta etapa pertenecerían los textos "Representaciones individuales, representaciones colectivas" (1899), La Educación Moral (1902-3), "La determinación del hecho moral" (1907).

4) La "final": Durkheim realiza un intento inconcluso de reconstrucción hacia una nueva síntesis. En sus últimos escritos se manifiestan dos tendencias paralelas, una de las cuales se expresa en su obra Las formas fundamentales de la vida religiosa

Instalado en esta clasificación, Parsons se queja de que las interpretaciones dominantes de la época juzgan a la obra de Durkheim sobre la base de la primera síntesis, dejando de lado las elaboraciones posteriores (389)

Como ha indicado adecuadamente Alexander, Parsons interpretó la última etapa de Durkheim como expresión de una tendencia idealista. Sin embargo no es posible coincidir con Alexander en que esto significa para Parsons exclusivamente una "desviación" del pensamiento durkheimiano. Parsons mismo señaló que La División... contenía en germen elementos de la última etapa (391, 352; Alexander, 1987/tr. 1990:54).

Parsons establece que la principal fuente intelectual de Durkheim se encuentra en Comte. Esta apreciación es llevada al extremo de identificar la influencia comteana como la más importante y casi exclusiva: *todos los elementos principales del pensamiento primero de Durkheim se encuentran prefigurados en Comte* (390).

A juicio de Parsons, Durkheim entronca con Comte sobre todo a partir de su interés por el estudio del orden social:

"(Durkheim) no compartió la preocupación dominante de Comte por los problemas de la dinámica social, ocupándose...casi totalmente de lo que Comte llamó *estática social*. El problema del orden, es el problema central de Durkheim desde una primera etapa". (390, nota No. 5)³⁷

En su análisis de LDTS, Parsons subrayó el interés de Durkheim por el tema de la cohesión social. Su pregunta básica correspondía a la planteada por Hobbes, en relación con indagar por los elementos que posibilitan la existencia y continuidad del orden social (399).

En este sentido, para Parsons, la crítica durkheimiana al utilitarismo consistió en señalar, que más allá de los intereses individuales que impulsan a los sujetos a actuar en pos de su interés, existe un cuerpo de normas *independientemente de su voluntad* -muchas de las cuales son asumidas *implícitamente*- que regulan toda relación y contrato social (395-398).

36

En lo que sigue, las citas al texto de Parsons se indican únicamente mediante el número de página.

37

Este juicio es repetido por Parsons en la fase final de su análisis y respaldado por el señalamiento de que el enfoque de Durkheim era intrínsecamente *desfavorable* a la solución de problemas implicados en el cambio social (553-554).

Frente a las ideas de una "espontánea" concertación, derivada del contrato, o la necesidad de un Estado fuerte regulador de todas las condiciones sociales, Durkheim se inclinó a pensar que son más bien imperativos morales interiorizados por los mismos sujetos, los que al funcionar como marcos reguladores de la acción, permiten la continuidad de la vida social (396-398).

Así la tesis orientadora de Durkheim es para Parsons que, aún cambiando de forma (con el paso de la solidaridad mecánica a la orgánica), la sociedad se mantiene como un sistema de principios reguladores y normativos.

Este marcado interés por la naturaleza normativa de la sociedad -y las instituciones en que ésta se expresa- es según Parsons, el problema central, siendo el análisis de la diferenciación social una derivación de él (398-400).

Por lo anterior, Parsons señala que Durkheim identificó más de lo justificado su problema básico, el del orden, al de la diferenciación social (402): la concepción central de Durkheim "...es la de un sistema de creencias y sentimientos comunes (;) ... (en este) el valor se pone sobre su carácter ético..." (403).

Si bien acertado en su apreciación del interés durkheimiano por la naturaleza normativa de la sociedad, Parsons tiende a asimilar injustificadamente el problema de la regulación moral con el del orden.

Como han señalado Alexander y Rodríguez Zuñiga, la regulación normativa durkheimiana puede ser entendida, en sentido amplio, como un mecanismo que posibilita cohesión social bajo diferentes formas y marcos de relación (Alexander, 1987/tr. 1990:53-54; Rodríguez Z. 1978: 6-8, 1979).

Así, en el paso de la sociedad tradicional a la diferenciada, ciertamente prevalece un marco de valores comunes, pero sobre todo, se posibilita un tipo de relación más autónoma. Durkheim había subrayado las dos facetas de este proceso (Alexander, 1879/tr. 1990:53).

Partiendo de esta caracterización, el orden es distinto entre una sociedad y otra. La cohesión social no se mide por el apego de los sujetos a un orden determinado, sino por el grado de integración de éstos a un mismo marco de valores, existiendo la misma posibilidad de distintos marcos existentes (los procesos de "revolución" son, en este sentido, ejemplos no de anomia, sino de altos índices de integración y por tanto de vida social). Cfr. Rodríguez Z. 1979:XXIII-XXV.

En función de lo anterior, de mantener la terminología parsoniana, en lugar del orden habría que hablar de órdenes sociales, lo que implícitamente sugiere el paso de unos a otros y abre una seria duda en torno al hecho de que Durkheim hubiese sido insensible al problema del cambio social (Giddens, 1971/tr.

³⁸ Esta misma discusión es mantenida por Durkheim en el capítulo V de Las reglas... (1895/tr. 1988:178-181).

Si bien a nuestro juicio, es extremo sostener el planteamiento de Rodríguez Zuffiga, en sentido de que ; *La división...* y el pensamiento durkheimiano en su conjunto *tienen como verdadero eje el problema del cambio social* (entendida en la forma genérica arriba señalada), lo menos que puede establecerse es que Durkheim *analizó el cambio social reservando un lugar destacando a la función reguladora de las normas dentro de ese proceso* (Rodríguez Z. 1978:7)

Este matiz no pretende reducir la justeza y profundidad de la crítica de Rodríguez a Parsons, en el sentido de que este último diluyó el problema del cambio social en Durkheim, al concebir la evolución de un tipo de solidaridad a otra, como un *mero cambio de forma* dentro de un "continuo" de mayor alcance: *la estabilidad de todo el sistema social.*

En su análisis, Parsons estableció elementos que podrían haberlo llevado a una concepción dinámica de la integración social y la regulación normativa.

La evolución misma del concepto durkheimiano *conciencia colectiva* hacia el de *representaciones colectivas* (que Parsons analiza detenidamente) denota el interés de Durkheim por captar la vivacidad y variabilidad de la mentalidad social producida por la diferenciación, sin abandonar por ello la idea de un sustrato común (450-460).

No obstante, Parsons tendió sistemáticamente a subrayar, en términos casi exclusivistas, sólo este último polo del pensamiento durkheimiano.

Es necesario señalar, en descargo de Parsons, que su incapacidad para superar el esquema de un Durkheim obsesionado por el orden, tiene sus raíces en un dilema teórico que cruzó al mismo Durkheim, sin que este último pudiera resolverlo.

Si bien no podemos detenernos aquí sobre este punto (ni contamos con todos los elementos para su desarrollo), baste señalar que este hecho expresa una tensión implícita en el sistema durkheimiano.

Al poner el acento en el problema del orden social, Parsons señaló acertadamente un *rasgo del pensamiento durkheimiano*. Sin embargo, al defender dicho rasgo en términos exclusivistas, cayó inevitablemente en una serie de deformaciones al pensamiento de Durkheim.

La insistencia de Parsons por el problema del orden se explica, en cierta medida, en virtud de la elección de la metodología asumida por Parsons, de tomar como eje de toda su lectura el problema de su regulación normativa, hecho que sin embargo no parece del todo consciente para él.

Al subrayar el tema de la continuidad normativa de la sociedad -incluyendo en ella la diferenciación social, como un nuevo momento de ésta- Parsons tendió inevitablemente a destinar un escaso interés por el análisis durkheimiano de las causas del paso de la sociedad segmentaria a la diferenciada.

De este modo, la revisión de dichas "causas" -que Parsons descalificaba por biológicas- constituyen tan sólo un breve pasaje de La Estructura... (402-403, 408-409). La consideración de este punto, así como del referido a los efectos específicos de la diferenciación, fue realizada indirectamente teniendo como eje el problema de la regulación social.

Consecuentemente con Parsons, Durkheim habría subrayado que en el paso de una sociedad a otra, tanto antes como después, existe como sustrato un conjunto de valores comunes, esto es, una conciencia colectiva.

Inscritos en esta lógica, son comprensibles los juicios que Parsons atribuye al sistema de Durkheim, en el sentido de que "...la pacífica diferenciación sólo puede tener lugar dentro del marco de un orden de la sociedad" (;) o que en el análisis de la conciencia colectiva está el germen de la mayor parte de su desarrollo teórico último (pues) la conciencia colectiva fue gradualmente eclipsando la concepción de solidaridad orgánica (403, 404, 408).

En la parte final de su valoración sobre Durkheim, Parsons destina un comentario al tema del cambio social. No obstante su extensión, merece ser citada directamente.

"No puede sino extrañar al lector de sus obras la clara ausencia en su pensamiento de una teoría definida del cambio social... Su única hipótesis destacada en este terreno fue su intento de explicar el aumento de la división del trabajo en función de la presión demográfica. Se ha mostrado lo poco satisfactorio que esto fue. En todo su pensamiento posterior, con una notable excención... el problema está completamente fuera de su campo de interés." (552. Subrayados nuestros).

La excepción citada por Parsons, corresponde a un pasaje de "Juicios de valor y juicios de realidad" (1911), texto reeditado en la compilación Sociología y Filosofía. Parsons destaca que en él, Durkheim establece que en los periodos de efervecencia no sólo se recrean los valores existentes, sino que se crean nuevas. Se abre la posibilidad de que el ideal se haga real (554).

Este planteamiento, indica Parsons,

"...era poco más que una sugerencia. Pero aquí, en la distinción implicada entre periodos tranquilos y...efervecientes estaba el germen de una teoría del cambio social, quizá de tipo cíclico. El que, al final de su obra, su atención estuviese volviendo hacia esa dirección, parece ser una...confirmación de... que no había una, sino dos tendencias...en la fase final del

pensamiento de Durkheim" (555).

A continuación, destinaremos un espacio a la interpretación de Parsons sobre el concepto durkheimiano de obligación moral y su vínculo con el tema educativo.

Según Parsons, Durkheim llegó en la fase de "transición" de su pensamiento, a una concepción más o menos elaborada de su teoría del control social. Esta encontró un desarrollo comprensivo y sistemático en textos como La educación moral (procedente de sus cursos de 1902-3) y "La determinación del hecho moral", 1906 (469).

La teoría del control social tiene sus bases en elementos presentes desde la etapa "inicial" de Durkheim, pero éste no tomó consciencia de ellos sino hasta más tarde. Parsons destaca, entre estos elementos originarios, la crítica durkheimiana del utilitarismo y los resultados de La división..., o El Suicidio, sobre el tema de la regularización normativa (470-1).

El elemento que a juicio de Parsons permitió a Durkheim arribar al nuevo esquema explicativo, se encuentra en el desarrollo analítico del concepto de *coerción*. Durkheim fue precisando progresivamente este concepto hasta llegar a una expresión específica de éste: la obligación moral.

El análisis de este punto constituye un pasaje de sumo interés dentro de la interpretación parsoniana de Durkheim, al que por lo demás, se destina un espacio considerable. (470-485).

Durkheim partió de una concepción inicial indiferenciada de coerción, entendiéndola genéricamente como el *conjunto de condiciones sociales que determinan la acción del sujeto*.

Desde esta caracterización, Durkheim tendió a concebir a la coerción indistintamente como una fuerza o como un elemento del medio social que ejercía presión externa sobre el sujeto.

En ambas consideraciones, la "realidad social" que se impone al sujeto, aparece con un marcado sentido positivista de *naturalidad empírica exterior*. Esto es, como "condiciones de la acción" predeterminadas, a las que el sujeto tiene que adaptarse (472,475,489).

Inscrita en este marco, la coerción se expresa indistintamente, tanto en la imposición social de un lenguaje (y con él, de un conjunto de categorías de pensamiento), como de un modo de vestir, un tipo de vivienda, un sistema de moneda o un tipo de relaciones contractuales y reglas morales determinado históricamente.

39

Textos como Las reglas..., expresan este manejo indiferenciado. (Cfr. 1895/tr. 1988: 57 y s.s.). Esta misma observación es retomada por Lukes, 1973/tr. 1984:12-14.

El viraje en el pensamiento de Durkheim consistirá, según Parsons, precisamente en subrayar progresivamente el carácter específico de la coerción correspondiente al ámbito de la moral, mismo que halla su expresión en el concepto *deobligación moral*: "...las normas no se limitan a regular, como se limitan las reglas del contrato, *externamente*: entran directamente en la constitución misma del autor "(476, subrayados nuestro).

En este sentido la obligación moral no sólo aparece como una realidad exterior, objetivada en máximas y códigos, sino asimismo como un elemento incorporado a la esfera subjetiva del individuo; vale decir, como un proceso *interiorizado por éste*.

Consecuentemente con el señalamiento anterior, Durkheim establece que existe en el hombre una naturaleza dual, en la que se conjugan los elementos correspondientes a su individualidad biológica y psíquica, con los elementos derivados de su formación como sujeto social (476).

A la luz de esta apreciación, dice Parsons, Durkheim diluye el dilema utilitarista individuo-sociedad.

Los elementos individuales de la acción no se refieren más a un sujeto que tiene que ajustar permanentemente sus fines a los medios que la sociedad le permite. Es el mismo sujeto, el que desde su naturaleza dual, delimita su acción en función de un marco normativo que ha interiorizado.

Así, el elemento de compulsión social es trasladado, desde la categoría de "condiciones", hasta la de los elementos normativos interiorizados. Lo normativo no es una condición, en el sentido natural positivista (entendida como "medio ambiente"), sino como un elemento inherente a la personalidad individual (477).

Esta consideración abre la reflexión, aún cuando Parsons no lo explicita, hacia el problema de la formación moral del sujeto.

El sujeto asume la norma no sólo como un elemento externo, que "reconoce" en el medio social y ante al cual debe asumir una actitud condescendiente, sino con un contenido básico de aprendizaje en el que se respalda toda su formación como ser social (aspecto que Durkheim trabaja en *La Educación moral* alrededor de la categoría *espíritu de disciplina*).

Según Parsons, Durkheim concluye en esta fase transitoria de su pensamiento que en el mundo de la moral, la esencia de la coerción se traduce en la *obligación de obedecer un conjunto de reglas*.

En otras palabras, la regla moral objetiva adquiere su expresión *subjetiva* en la adhesión voluntaria de las normas -tema al que por ejemplo, Durkheim destina un amplio desarrollo dentro

Cómo es posible conciliar, dentro del sistema durkheimiano, conceptos tan contradictorios como *compulsión* y *adhesión voluntaria a la norma*?

De acuerdo con la apreciación de Parsons, Durkheim establece que esto es posible en la medida en que *bien* y *deber* tienden a identificarse (482).

La formación moral del sujeto implica que éste asuma como *propios* y queridos los ideales morales de la sociedad.

De este modo, el sujeto asume los principios morales que la sociedad prescribe. Si bien en un principio tales principios le son impuestos (no surgen "espontáneamente de él", en la medida en que son resaltados por la sociedad, adquieren un atractivo para éste, integrándose a sus propios fines (482).

Sin embargo, cabe señalar por nuestra parte que la posición de Durkheim respecto a este punto es compleja.

La identificación relativa de bien y deber *no anula* la imposibilidad de *hecho* de satisfacer íntegramente los deseos humanos. Si *bien* y *deber* son ubicados *no antagónicamente* por Durkheim, ello se refiere a que éste entiende toda vida social como aceptación del hombre a una *vida regulada*.

Así, el proceso de socialización (expresado en su forma más acabada en la educación), implica para el sujeto incorporado a la cultura, la *aceptación de la necesidad y beneficio de las reglas*.

Para Durkheim la sociedad exige del sujeto regulación y contención. El hombre se hace humano en la medida en que, al acceder a la vida social y a la cultura es sometido a esta *violencia simbólica*.

En la fase final de su pensamiento, Durkheim volvió sobre este punto, señalando la imposibilidad de eliminar la distancia entre *deseo* y *obligación moral*.

A juicio de Durkheim, el "doloroso" carácter del dualismo humano se deriva de la *perpetua tensión* entre las exigencias de la vida social y las de la naturaleza biológica individual. Tensión que lejos de eliminarse, tendería a su incremento con el avance de la civilización:

Este "viraje" tiene, en el plano metodológico, implicaciones que llevan a Durkheim a alejarse de su esquema positivista inicial. De ahí que Parsons califique a esta etapa como "transitoria", dentro del desarrollo teórico durkheimiano. El análisis de dichas implicaciones no puede ser abordado aquí. Cfr. el mismo texto de Parsons (476-478, 496-506).

"...la sociedad no puede configurarse, ni mantenerse, sin que se nos exijan constantes y costosos sacrificios...es *totalmente improbable* que llegue a haber ...una era en la que el hombre se le exija resistirse a sí mismo en menor grado (;) una era en la que puede vivir una vida más fácil y menos llena de tensiones...todo...nos lleva a esperar...que la lucha entre los *dos seres* que hay en nosotros *aumente* con el desarrollo de la civilización. "(Durkheim, en Lukes, 1973/tr. 1984:428).

Parsons asume que en Durkheim, la interiorización de la norma por parte del sujeto, reduce la dicotomía bien-deber. Partiendo de esta base, Parsons reconoce colocarse en el polo opuesto de la crítica de Piaget, razón por la que se ve obligado a establecer en una extensa nota de pie de página, una serie de precisiones.⁴¹

1) Parsons reconoce los méritos del análisis de Piaget, a quien califica como un pensador original y agudo, que *ha llegado más cerca que cualquier otro* a una apreciación justa sobre Durkheim.

No obstante, le critica ubicar en una relación mutuamente excluyente los conceptos durkheimianos de *compulsión* (asunción de la norma por presión) y *cooperación* (478).

2) El contraste realizado por Piaget entre "compulsión" y "cooperación", elimina de la primera el tipo más puro de *aceptación voluntaria, expresada en la obligación moral*.

Lo anterior implicaría que, al actuar mediante compulsión no existiría como tal obligación moral del sujeto. Pues la norma no sería introyectada y asumida racionalmente por éste, sino *impuesta arbitrariamente*. Para Parsons, por el contrario, Durkheim diferenció dentro de su explicación *voluntariedad de arbitrariedad*.

3) La "compulsión" que Piaget critica -en tanto implica asumir un realismo social- y adjudica a la perspectiva de Durkheim, se encuentra *donde la aceptación se aplica no a la regla de conducta como tal, sino a una autoridad específica que la promulga*. Para Piaget, especialmente la del padre (478).

Este señalamiento implica para Parsons, aunque no lo explicita, que la regla moral *debe respetarse por sí misma, a partir de su racionalidad impersonal*, no por la coacción física, o el tradicionalismo.

Así, cuando Durkheim pide respeto por la figura del padre o el maestro, lo hace en tanto estos son *representantes* del interés social, no en su calidad de individuos.

41

En torno a la crítica de Piaget a Durkheim, Cfr. supra.

Dado el desarrollo seguido hasta aquí por Parsons, el concepto de obligación moral es ajeno a toda aceptación de la norma derivada de la coacción física.

En este sentido, independientemente de los contenidos específicos que asuma la obligación moral, este proceso se mantiene como rasgo permanente de toda moral, siendo la coerción, en este sentido especial, un rasgo básico de toda vida moral y social.

Con lo anterior, según Parsons, Durkheim habría subrayado el carácter persistente de la obligación moral como forma típica de coerción, manteniéndose la diferencia de grado y no de cualidad entre los distintos tipos de moral, hecho que Piaget pretendía refutar (478).

4) Durkheim no excluyó en su perspectiva el tipo de disciplina moral implicado en la "cooperación" de Piaget⁴². No obstante, es cierto que aquel tendió, fundamentalmente, a subrayar que toda disciplina implica pulsión.

Incluso en la moral cooperativa (que Piaget vislumbra como ideal pedagógico), se requiere como base de un proceso de inculcamiento de normas. Esto es necesario, dice Parsons, en tanto toda vida social exige un consenso moral y la continuidad de éste de generación en generación. Tal situación no significa necesariamente que se excluya la reciprocidad.

Desde esta lógica, afirma Parsons, hablar de moralidad sin compulsión, es una contradicción de términos (479).

5) En su apreciación final, Parsons establece:

"Piaget ha señalado una importante distinción entre dos tipos de disciplinas auténticamente morales, a la que Durkheim desgraciadamente nunca llegó, al menos tan claramente. Pero esta contribución no sirve de base a una crítica de la postura final de Durkheim, sino más bien, de complemento a la misma... Cabe sospechar que Piaget no ha utilizado los términos del mismo modo y que no ha tenido suficiente cuidado de distinguir su uso del de Durkheim" (479).

No es posible comentar aquí los diversos elementos implicados en la crítica de Parsons a Piaget. Destinaremos las restantes líneas a cerrar la interpretación parsoniana sobre Durkheim.

Parsons establece que Durkheim, al desarrollar la temática de la autoridad moral y el control, pasó de una acción de coerción cifrada en la sujeción de las "condiciones" (esto es, entendida en un sentido naturalista), a una idea más comprensiva que incluía

42
Parsons señala que este hecho se confirma en "textos posteriores" de Durkheim que el mismo Piaget cita. Sin embargo, dado el carácter marginal del comentario, no especifica tales fuentes, lo que hace difícil valorar el alcance de esta afirmación (478).

el elemento subjetivo (479-480).

Así, dice Parsons, "... desde nuestra perspectiva, para Durkheim *el actor no es libre de hacer lo que quiera; está ligado, pero en un modo... distinto del de la sujeción o el condicionamiento natural.*" (480).

Este avance permite a Durkheim superar definitivamente el conflicto de los utilitaristas entre individuo-sociedad. El "sujeto" utilitarista es una abstracción; en contraste, el sujeto concreto es una *personalidad moralmente disciplinada*. En este último la norma se ha interiorizado, se ha hecho interna, subjetiva para él. (484).

Parsons señala que la consideración de la obligación moral como proceso de interiorización de la norma, llevó a Durkheim a subrayar, cada vez con mayor fuerza, a la sociedad como una *comunidad moral* (484).

Así, en el análisis durkheimiano, "el sistema de normas...se convierte en el elemento social como tal" (484). En otras palabras, *lo social es, en esencia, un fenómeno de naturaleza moral.*

Por su parte, Parsons señala que los críticos de Durkheim han juzgado su obra partiendo básicamente de la primera fase. Este olvido de los textos "tardíos" les lleva a subrayar que Durkheim concibió a lo moral como un hecho social, pero no a ver la otra cara de esta relación: lo social, es al menos en una de sus principales características de *naturaleza moral*. (486).

Esta idea fue profundizada por Durkheim en sus estudios posteriores sobre religión (que Parsons sitúa en la fase "final" del pensamiento durkheimiano). En ellos asentará que la sociedad es una realidad moral y que, "...los objetos morales y sagrados son representantes simbólicos de la sociedad" (516-7).

Para Parsons, el estudio de la religión le descubre a Durkheim *la naturaleza simbólica de las relaciones sociales*. Estas expresan en su base la vigencia de la autoridad moral de la cual la sociedad es fuente (529,54).

Así, para Durkheim la base de la eficiencia de un sistema de reglas reposa principalmente en la autoridad moral. La fuente última del poder que subyace a toda sanción es el sentido común de vinculación moral a las normas (499, 502).

En este sentido, el elemento central de la integración social se juega no en la fuerza de la sanción -la cual tiene un papel más bien simbólico- sino en la formación moral que garantiza la adhesión voluntaria del sujeto a la norma, expresada en la obligación moral (499, 502).

La insistencia unilateral de Parsons en un Durkheim preocupado por el orden, dio lugar a una imagen que se mantuvo inalterable durante las décadas de los 40 y 50.

La imagen de un Durkheim conservador fue mantenida con matices, por Robert Nisbet (1965), Benoit Smullyan (1966) y Coser (1960). Cfr. Birnbaum, 1971/tr. 1972

Sólo retrospectivamente, la tradición sociológica, merced al debate de los 50 y 60, ha tomado consciencia de cuán incompleta era la lectura de Parsons y cómo su interpretación había destacado sólo un polo del pensamiento de Durkheim.

3.5 CRISIS DE LA INTERPRETACION PARSONIANA.

A fines de los 50, con el desarrollo y consolidación de perspectivas opuestas al estructural-funcionalismo, se abrió un período de críticas sistemáticas a la perspectiva de Parsons y, en particular, a la interpretación de éste sobre Durkheim.

En 1958, Alvin Gouldner prologó la primera edición inglesa del libro de Durkheim El Socialismo (Durkheim, 1926), obra no considerada en el análisis parsoniano de La estructura de la acción social (Gouldner, 1958/rep. 1973, Alexander, 1987/tr. 1990:57)

Si bien las tesis de Gouldner no tuvieron gran impacto en el ambiente académico de la época, abrieron sin embargo un nuevo marco de interpretaciones sobre Durkheim, en franca oposición a la imagen construida por Parsons (Alexander, 1987/tr.1990:57).

Gouldner cuestionó la imagen parsoniana de un Durkheim devoto y heredero intelectual de Comte, poniendo de manifiesto que en aspectos esenciales de su obra, Durkheim había desarrollado sus planteamientos en abierta oposición a aquél (Gouldner, 1958/rep. 1973/tr.1979:346-357).

Asimismo, Gouldner subrayó el explícito reconocimiento de Durkheim a Saint-Simon como fundador de dos tradiciones contrapuestas, la sociología y el socialismo, indicando la intención durkheimiana de tender un puente entre ambas tradiciones (Gouldner, 1958/rep. 1973/tr.1979:362).

Partiendo de la revisión de diversos pasajes de La División del Trabajo Social (Durkheim, 1893), Gouldner presentó a un Durkheim materialista y radical, distinto al propuesto por la perspectiva funcionalista.

Desde el inicio de su reflexión, Durkheim se había interesado por la "cuestión social" y por la instauración de reformas tendientes a ajustar el nuevo orden industrial. En esta lógica, el análisis de las normas morales - base para una reordenación social

43

Cabe sin embargo matizar que Parsons conoció este texto. De hecho, lo menciona en el Capítulo VIII (Parsons, 1937/2a ed. 1961/tr. 1968:394 nota 10).

que redujese los efectos anómicos de una división forzada del trabajo- le llevó a interesarse por el estudio de las instituciones educativas y los procesos de interiorización de valores (Gouldner, 1958/ rep.1973/tr. 1979:358).

En consecuencia con lo anterior, para Gouldner Durkheim había sido consciente del auge del socialismo de su época y había establecido su sistema como una posición alternativa ante éste.

La incorporación de esta "dimensión histórica" del pensamiento de Durkheim - y de las figuras de Marx y el socialismo como interlocutores de aquél - tardó en ser recuperada en los espacios académicos. No obstante, sus efectos fueron expresándose progresivamente.

En 1959, Robert N. Bellah señaló que la teoría durkheimiana contenía un enfoque evolutivo, esto es, que reconocía la posibilidad del cambio social, tesis contraria a la sostenida por Parsons en La estructura de la acción social (Bellah, 1959:1041-1068).

En su argumentación, Bellah destacó el papel del texto La evolución pedagógica en Francia (Durkheim, 1938), como un ejemplo excepcional de la perspectiva histórica de Durkheim.

Según Bellah, en La evolución... Durkheim mostraba claramente la constitución y el desarrollo de los ideales educativos franceses, no sólo como respuesta mecánica a los cambios de la estructura social (base morfológica), sino como elementos activos. Estos ideales, una vez constituidos, asumían autonomía relativa, revelándose como expresión y agentes del cambio de las estructuras sociales (Bellah, 1959:1053).

La tesis de Bellah no sólo cuestionó la imagen parsoniana de un Durkheim interesado exclusivamente por el orden social. Llamó la atención también sobre el valor de La evolución... como un texto básico para comprender la perspectiva de Durkheim sobre la educación. No obstante, dicho texto no fue traducido al español sino hasta 1981.

Con motivo del centenario del nacimiento de Durkheim (1858), la Revista Mexicana de Sociología preparó y publicó en 1959 un número especial destinado íntegramente a analizar la obra de este autor.

En dicho número aparecen, junto al texto de Bellah arriba citado, trabajos de Raymond Lenoir (discípulo directo de Durkheim), Harry Alpert (autor del mejor estudio biográfico hasta esa fecha sobre este autor), Siches Recasens, Emile Sicard, Bruce Dohrenwend y Roberto Mac Clean Estenos, así como la transcripción de Lenoir de un manuscrito inédito de Durkheim: "La democracia".⁴⁴

Cabe precisar que esta publicación, si bien sirvió como un vehículo de difusión y sensibilización en relación con la obra de Durkheim, fuera de los círculos académicos en que fue discutida, tuvo limitado impacto en lo referido a cuestionar las imágenes dominantes sobre Durkheim en un ambiente todavía dominado por la perspectiva estructural-funcionalista.

A mediados de los 60, el panorama de la teoría social había cambiado radicalmente. El interés hacia el funcionalismo disminuyó notablemente en Europa y Estados Unidos, apareciendo en escena nuevos enfoques teóricos: teoría del conflicto, interaccionismo simbólico, etnometodología, teorías neomarxistas y diversas tendencias de sociología "radical" y "crítica" (Alexander, 1987/tr. 1990:52 y 58).

Sobre todo en su etapa inicial, estos enfoques construyeron su discurso en oposición directa al funcionalismo, asumiendo la discusión con Parsons como una tarea "necesaria" y buscando en otro tipo de tradiciones las fuentes para su fundamentación teórica.

Esta "desparsonificación" de la sociología y de la interpretación de los clásicos - llevada en ocasiones al extremo de leer reduccionistamente al propio Parsons - evidenció, en términos negativos, la preponderancia que dicho autor había tenido en la teoría social, constituyéndose, en cierta forma, como un nuevo "clásico" (Alexander, 1987/tr. 1990:59).⁴³

El ataque directo a Parsons y a su interpretación de los clásicos tuvo dos principales frentes:

1) Demostrar que la definición parsoniana de los clásicos era sesgada, señalando ausencias claves como las de Simmel, Marx, las tendencias pragmáticas norteamericanas (Coole y Mead), o de institucionalistas como Veblen.

2) Señalar que la síntesis de Parsons (tesis de la convergencia) no tenía la fuerza y cobertura teórica que éste pretendía (Alexander, 1987/tr. 1990:56, 58 y 62).

Haciendo eco de la primer posición, Irving Zeitlin propuso en 1968 la "inversión" del esquema parsoniano: la sociología académica había nacido en el contexto de una reacción conservadora frente al desarrollo del socialismo y, por tanto, sólo podía entenderse como respuesta a la obra de Marx (Zeitlin, 1968/tr. 1970:9-10).

Si Parsons cayó en un reduccionismo, al ver en la teoría social de fines del siglo XIX sólo un antecedente de la teoría voluntarista de la acción, Zeitlin hizo lo propio señalando a Marx
45

Muestra de esta actitud beligerante, típica de la época, son las expresiones de autores como Rodríguez Z., 1978:6-8; Ortega, 1981:7; Rodríguez I., 1981/rep. 1982:41; Lacroix, 1981/tr. 1984:12; Lerena, 1983:394-395.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

como "heredero" del pensamiento crítico negativo, frente al cual, Durkheim y Weber se limitaron a responder.

La posición de Zeitlin fue representativa de una actitud típica en muchos círculos de izquierda, o ligados a tendencias "radicales" y "críticas" durante los 60 y 70. La sociología académica fue totalmente olvidada, o en el mejor de los casos, revisada exclusivamente con la intención de señalar sus equívocos frente al marxismo.⁴⁶

Así, por paradójico que en principio parezca, la interpretación de Zeitlin sobre Durkheim terminó reproduciendo (con ligeras modificaciones) los rasgos básicos que Parsons había adjudicado a éste en La estructura de la acción social:

1) Durkheim retuvo sólo la tendencia conservadora de Saint-Simon, ignorando la radical, que fue retomada por Marx. (Zeitlin, 1968/tr. 1970:256-257).

2) El tema de la reforma social tuvo un interés secundario en la obra durkheimiana, preferentemente orientada a identificar los mecanismos de la integración social - "integración" entendida como sinónimo de orden (Zeitlin, 1968/tr.1970:272-274).

3) Durkheim se interesó muy poco por el problema del cambio social, restringiendo de ese modo a la educación y la moral a fines estrictamente adaptativos y de reproducción social (Cfr. Zeitlin, 1968/tr. 1970:290-301).

Sobre todo en su análisis de éste último punto, Zeitlin asumió una posición extrema, reduciendo la perspectiva de Durkheim sobre lo educativo a la reproducción mecánica de "su posición conservadora". Como resultado de ello, para Zeitlin la teoría de la educación de Durkheim (sic) termina siendo conservadora, trivial, poco imaginativa y puritana (Zeitlin, 1968/tr. 1970:301).

El desarrollo de esta actitud hostil hacia Durkheim, fue un elemento común en la sociología "crítica" de la época. En este sentido, es sintomático que el mismo Gouldner en su obra La crisis de la sociología occidental (1970), fuera mucho más parco y duro en sus referencias hacia la perspectiva durkheimiana.

46

Esta actitud se reproduce aún en algunos espacios de formación de profesionales en Ciencias Sociales y el campo de la educación. Cfr. apartado 1.1 de este trabajo.

47 Cabe resaltar, en descargo de Zeitlin, que su análisis de la temática se limita a la revisión de fragmentos de Educación y Sociología y La educación moral. Al ignorar obras claves como La evolución..., el juicio de este intérprete sobre Durkheim se ve notoriamente reducido. Una posición similar es la de Joan Volker (Volker, 1975).

Partiendo de su interpretación anterior sobre el origen común de la sociología y el socialismo, Gouldner subrayó ahora el interés de Durkheim por construir, en oposición al marxismo y socialismo de la época, una ciencia social positiva. En contraposición a tales tendencias - interesadas fundamentalmente en un proyecto de sociedad futura - Durkheim desarrolló una óptica social del presente sincrónico, que culminó en el funcionalismo contemporáneo (Gouldner, 1970/tr 1973:116)

Aún cuando el análisis de Gouldner sea más profundo y equilibrado que el de Zeitlin, la imagen general que se propone de Durkheim en La crisis de la sociología occidental, remite más a la interpretación parsoniana, que a la versión realizada por el mismo Gouldner en 1958. Por ejemplo, en La crisis... se sostiene que de la fórmula de Comte "Orden y Progreso", Durkheim insistió menos que aquél en el problema del progreso, para centrar sus energías casi exclusivamente en el tema del orden (Gouldner, 1970/tr. 1973:116).⁴⁸

En 1971 y dentro de un contexto teórico distinto, Anthony Giddens inició con éxito un primer intento de revisión sistemática de tres clásicos de la teoría social: Marx, Durkheim y Weber,

Giddens retomó y fundamentó sistemáticamente la tesis sustentada por Gouldner en 1958, en relación a Durkheim. Si bien éste último asignó un importante papel a la teoría marxista y los movimientos socialistas de la época (asumiéndolos como interlocutores de su perspectiva) su obra poseía, pese a sus limitaciones, un profundo valor intelectual (Giddens, 1971/tr. 1977:117, 303, 318-321).

En su trabajo, Giddens subrayó que Durkheim, lejos de divergir, coincidía con Marx en su preocupación por las cuestiones económicas e institucionales de las sociedades industrializadas. Asimismo, refutando la interpretación parsoniana, situó a La División del Trabajo Social como una obra fundamental para comprender la posición política de Durkheim (Alexander, 1987/tr. 1990:57).

Según Giddens, el interés de Durkheim nunca fue el problema del orden, tal cual lo entendió Parsons, esto es, el de la legitimación de una sociedad determinada. Durkheim asumió como objeto el estudio de la naturaleza cambiante del orden, dentro de su peculiar concepción de desarrollo social (Giddens, 1971/tr. 1977:12).

Finalmente, cabe señalar que en su apreciación global sobre Durkheim, Giddens destinó un lugar a su reflexión sobre la naturaleza de la autoridad moral y el papel de la educación racional en ésta. En su análisis, Giddens retomó textos como Educación y Sociología, La educación moral, La evolución pedagógica en Francia, "El dualismo de la naturaleza humana y sus
48

Gouldner matizó su posición general frente a la sociología académica, subrayando el valor intelectual de ésta, en un escrito posterior. Cfr. Gouldner, 1972/reprod. 1973/tr. 1979:364-373.

condiciones sociales" y "El individualismo y los intelectuales." (Giddens, 1971/tr. 1977:197-203).

La línea abierta por Giddens contó con un amplio desarrollo en los años siguientes. Desde ella se realizaron nuevas interpretaciones de la obra de Durkheim, partiendo de la revisión de fuentes directas y sistemáticos trabajos de revisión bibliográfica.

Con relación a este último punto, cabe señalar que la década de los 70 proveyó literalmente de un arsenal de textos de Durkheim desconocidos o poco difundidos hasta entonces.

Las bibliografías de Lukes (1973) y Karady (1975), así como las compilaciones del mismo Karady (1975), Bellah (1973), Baracani (1973) y Pickering (1979), entre otros, ofrecieron un panorama nuevo a la investigación sobre la concepción durkheimiana en torno a lo educativo.

Según referencias de Lacroix, presumiblemente durante de la década de los '70 se desarrolló en Francia el Grupo de Estudios Durkheimianos, de la Casa de Ciencias del Hombre, a la que pertenecieron el mismo Lacroix, Phillippe Besnard, Mohamed Cherkaoui y Víctor Karady, entre otros (Lacroix, 1981/tr. 1984:7).

Cabe destacar los siguientes trabajos de estos autores:

- Karady, Víctor (1975). Emile Durkheim. Textos. 3 Tomos.
- Cherkaoui, Mohamed (1976). "Socialización y conflicto: los sistemas educativos y la historia según Durkheim."
- (1978) "Sistema social y saber escolar."
- Lacroix, Bernard. (1981) Durkheim y lo político.
- Besnard, Phillippe. (1985) "Durkheim y los durkheimianos."⁴⁹

Como producto de esta nueva actitud de acercamiento directo a la obra de Durkheim, la interpretación parsoniana dejó de ser considerada como un requisito para afrontar el estudio de este autor. Un ejemplo claro de este hecho fue el trabajo de Steven Lukes.

En 1973 Lukes publicó la mejor biografía traducida al español que hasta ahora se conoce sobre Durkheim. Este trabajo, reelaboración de su tesis doctoral (1968), ofrece un panorama

Los títulos han sido traducidos al español para su fácil manejo. Las referencias completas aparecen en la sección bibliográfica correspondiente, al final de este trabajo.

profundo de la obra durkheimiana en su contexto histórico y su relación con la teoría social de su tiempo.⁵⁰

Lukes desarrolló un análisis detenido de los principales temas de reflexión durkheimiana, apoyándose en una sólida bibliografía y un vasto conocimiento de las principales interpretaciones sobre el tema.

Sin embargo, y a partir de una actitud completamente deliberada, en este trabajo Parsons es citado en escasas ocasiones. Lukes señala en son de queja que "...los sociólogos conocen predominantemente un Durkheim profundamente alterado por la interpretación parsoniana." (Lukes, 1973/tr. 1984:2).

Así pues, para la exposición de su trabajo Lukes prefirió partir de la revisión directa de los textos de Durkheim, en lugar de desviar su atención hacia una polémica con Parsons en torno a interpretaciones.

De esta actitud (justificada en Lukes, quien si bien no cita a Parsons, lo ha estudiado detenidamente) no debe concluirse que la interpretación parsoniana resulte actualmente obsoleta, debiendo omitirse en favor de lecturas directas de la obra durkheimiana.⁵¹

Sobre este punto llama la atención Jürgen Habermas. Toda exclusión acrítica de la perspectiva de Parsons es peligrosa para la reflexión social, en la medida en que evita su superación directa por la vía de la crítica. En este sentido, señala que toda teoría que se respete actualmente debe, como criterio de vigilancia, clarificar su posición ante Parsons (Habermas, 1981/tr. 1990:282).

Desde la publicación del trabajo de Lukes hasta la fecha, la producción de materiales sobre el tema ha sido considerable. Durkheim constituye actualmente un autor revisado, retomado y discutido en diversas disciplinas sociales, no siendo excepción el campo de la educación.

A fin de no prolongar más esta exposición, mencionaremos finalmente una serie de textos imprescindibles para una historia mínima de las interpretaciones sobre el tema. Las referencias completas de estos textos, así como de otros no considerados aquí por problemas de espacio, se encuentra en la bibliografía final de

⁵⁰ Lukes es, al parecer cercano a Giddens y presumiblemente adscrito al enfoque neomarxista. Cabe asimismo resaltar que el texto de 1968 compila el inédito "La enseñanza de la moral en la escuela primaria."

⁵¹

La historia de las interpretaciones sobre un autor o una obra forman parte del objeto mismo de investigación sobre éstos. Así, resulta tan contraproducente para la investigación, tanto la adopción como la exclusión acríticas de cualquier interpretación.

este trabajo.

Dentro de la línea de interpretación histórica y general sobre la teoría durkheimiana, merecen destacarse los trabajos de Birnbaum (1971/tr. 1972), Lukes (1973/tr. 1984), Therborn (1976/tr. 1980), Rodríguez Z. (1978 y 1979), Lacroix (1981/tr. 1984), Habermas (1981/tr. 1987) y Alexander (1987/tr. 1990).

Sobre el análisis del proyecto político-pedagógico de Durkheim, inscrito en el debate de la escuela laica francesa, se inscriben los trabajos de Baracani (1973/tr.1976), Lukes (1973/tr. 1984) y en el contexto nacional, las fundamentales aportaciones de Quintanilla (1980), Puiggrós (1981) y Geneyro (1984,1989), entre otros.

En lo tocante a análisis generales sobre la perspectiva de Durkheim sobre la educación deben considerarse los textos de Bellah (1973), Filloux (1978, 1986), Ortega (1979, 1981, 1986), Salomon (1980, 1988), Torres (1981), Ibarrola (1981), Lerena (1983), así como dos trabajos de Mohamed Cherkaoui sobre los que sólo tenemos referencias indirectas (1976, 1978).

Finalmente, en relación a la perspectiva metodológica durkheimiana pueden consultarse Bravo (1979), Luengo (1984), Guitián (1985, 1986) y Ovejero (1987).

Con el fin de facilitar la ubicación de las principales líneas interpretativas descritas en este apartado, pueden consultarse los cuadros No. 7 y 8, que se presentan a continuación.

CUADRO No.7 ESQUEMA CRONOLOGICO
DE INTERPRETACIONES

DECADAS	D E S C R I P C I O N
10-20	<ul style="list-style-type: none"> -Debate con diversos interlocutores de la época: socialismo, tendencias conservadoras; posiciones teóricas y metodológicas opuestas (Tarde, Sorel, Lagardelle, etc). -Aparición de gran parte de los textos de Durkheim sobre educación (artículos, notas, reseñas, intervencióm en debates). -1ª Guerra Mundial. Ultimos años de Durkheim. Disolución de la escuela durkheimiana. -Ocupación alemana. Pérdida de materiales inéditos de Durkheim. -"La Pedagogía de Rousseau : plan de lecciones" (1919).
20-30	<ul style="list-style-type: none"> -No hay continuidad de la línea de investigación durkheimiana. Caso aislado : Krieck. -Compilaciones = <u>Educación y Sociología</u> (1922); <u>Sociología y Filosofía</u> (1924); <u>La Educación Moral</u> (1925) -Primeras interpretaciones sistemáticas sobre la perspectiva de Durkheim en la educación (Fauconnet, Hueso, Jacovella, Jyan). -Progresiva modificación de paradigmas en la teoría social.
30-40	<ul style="list-style-type: none"> -1ª Traducción al español de <u>Educación y Sociología</u> (1931). -Crítica de Piaget (1932). -Reestructuración del orden mundial. Estados Unidos potencia en el plano económico y centro de una propuesta hegemónica en la teoría social: el estructural-funcionalismo. -La Estructura de la Acción Social (1937). -Alpert (1939); Azevedo (1940): intentos de recuperación y revisión directa de la obra de Durkheim. Absorbidos por el enfoque dominante de la época.
40-50	<ul style="list-style-type: none"> -La interpretación parsoniana se instituye como dominante. Si bien existen intentos alternativos de interpretación, tienen poca difusión. -La 2ª guerra mundial constituye un serio obstáculo al intercambio, edición y difusión de materiales. -<u>Sociología de la Educación</u> de Azevedo, único texto de referencia en el campo dentro de nuestro continente. <u>Educación y Sociología</u>, posiblemente la única fuente directa.

CUADRO No.7 ESQUEMA CRONOLOGICO DE
INTERPRETACIONES (continuación)

DECADAS	D E S C R I P C I O N
50-60	<ul style="list-style-type: none"> -Parsons, <u>El Sistema Social</u> (1951). -Primeras críticas a la interpretación parsoniana de Durkheim. -Gouldner, 1958: "Prólogo" a la traducción inglesa de <u>El socialismo</u>. -1959: Número especial de la <u>Revista Mexicana de Sociología</u>, dedicado a Durkheim.
60-70	<ul style="list-style-type: none"> -Parsons es profundamente cuestionado y su interpretación de Durkheim deja de ser hegemónica. -Interpretaciones alternativas a la de Parsons, construidas desde distintos enfoques teóricos (sociología "radical", "crítica", neomarxismo, etnometodología, interaccionismo simbólico, teoría del conflicto). -Zeitlin, 1968. Parsons no aparece. Revisión directa de Durkheim. Compilación de "La enseñanza de la moral en la escuela primaria".
70-80	<ul style="list-style-type: none"> -El debate con la interpretación parsoniana no juega ya un papel central. -Proliferación de interpretaciones apoyadas en fuentes directas y una profunda visión histórica. -Giddens, 1971, Birnbaum, 1971, Lukes, 1973. La biografía de Lukes, considerada como el mejor estudio sobre Durkheim. -Compilaciones: Baracani, 1973, Karady, 1975, Pickering, 1979. -Agulla, 1976. -Círculo de estudios durkheimianos: Karady, Besnard, Cherkaoui, Lacroix. -Reconstrucciones alternativas a Parsons: Rodríguez Z, 1978, 1979, Theiborn, 1976, Ortega, 1981, Lerena, 1983.
80-90	<ul style="list-style-type: none"> -Se abre un período de análisis profundo y sistemático sobre Durkheim. -Habermas, 1981. Interpretación sistemática. Llamado a revisar seriamente la relación con Parsons. -Alexander 1982. Sentido de los "clásicos". Análisis de la incidencia y límites de la interpretación parsoniana de Durkheim. -Lacroix, 1981, Rodríguez I, 1981, Ortega, 1981 y 1986, Lerena, 1983, Filloux, 1983, 1986. -Traducción al español de <u>La evolución pedagógica en Francia</u> (1981). -En México surgen trabajos destacados sobre el tema: Quintanilla, 1981, Geneyro, 1984, 1989, 1990; Puiggrós, 1981, 1984, 1990; Salomon, 1980, 1988; Guitián, 1985, 1989, De Alba, 1990.

CUADRO No. 8 RELACIÓN DE AUTORES

D E C A D A S					
10	20	30	40	50	60
⊕ Hueso, 1911	<input checked="" type="checkbox"/> Fauconnet '22 <input checked="" type="checkbox"/> Case, 1924 <input checked="" type="checkbox"/> Jacovella '25 <input checked="" type="checkbox"/> Schiavo, '25 <input checked="" type="checkbox"/> Mackensie '25 <input type="checkbox"/> Mauss, '25 <input checked="" type="checkbox"/> Ouy, '26 <input checked="" type="checkbox"/> Jyan, '26 <input checked="" type="checkbox"/> Kriack, '22, '25, '27 <input checked="" type="checkbox"/> Piaget, '28	<input checked="" type="checkbox"/> Fisher, '31 <input checked="" type="checkbox"/> Piaget, '32 <input type="checkbox"/> Parsons, '37 <input checked="" type="checkbox"/> Halbwachs '38 <input type="checkbox"/> Alpert, '39	<input checked="" type="checkbox"/> Azevedo, '40	<input type="checkbox"/> Parsons, '51 <input type="checkbox"/> Timasheff '57 <input type="checkbox"/> Gouldner, '58 <input type="checkbox"/> Ottaway, '58 <input type="checkbox"/> Uribe, '59 <input type="checkbox"/> Sicard, '59 <input type="checkbox"/> Bellah " <input type="checkbox"/> Lenoir " <input type="checkbox"/> Davy " <input type="checkbox"/> Mc. Clean " <input type="checkbox"/> Recasens "	<input type="checkbox"/> Martindale '60 <input checked="" type="checkbox"/> Lear '61 <input type="checkbox"/> Parsons, '67 <input type="checkbox"/> Aaron '67 <input type="checkbox"/> Bouglé '67 <input checked="" type="checkbox"/> Lukes, '68 <input type="checkbox"/> Zeitlin, '68 <input checked="" type="checkbox"/> Lourau '69 <input checked="" type="checkbox"/> Gaudemar '69

SIMBOLOGÍA DE TEXTOS:

<input type="checkbox"/>	ACCESIBLES EN EDICIONES DE MERCADO O BIBLIOTECAS PÚBLICAS.
<input type="checkbox"/>	SÓLO SE CUENTA CON REFERENCIAS INDIRECTAS.
+	CON ESPECIAL ÉNFASIS EN LA EDUCACIÓN.

CUADRO No. 8 RELACIÓN DE AUTORES
(continuación)

D E C A D A S		
70	80	90
<input type="checkbox"/> Gouldner, '70 <input type="checkbox"/> Birnbaum, '71 <input type="checkbox"/> Giddens, '71 <input checked="" type="checkbox"/> Bellah, '73 <input checked="" type="checkbox"/> Baracani, '73 <input checked="" type="checkbox"/> Lukes, '73 <input type="checkbox"/> Horton, '73 <input checked="" type="checkbox"/> Volker, '75 <input checked="" type="checkbox"/> Grass, '74 <input type="checkbox"/> Therborn, '76 <input type="checkbox"/> Giddens, '76 <input checked="" type="checkbox"/> Agulla, '76 <input checked="" type="checkbox"/> Cherkaoui, '76 <input type="checkbox"/> Giannotti, '76 <input checked="" type="checkbox"/> Mateo, '77 <input checked="" type="checkbox"/> Rodríguez Z., '78 <input checked="" type="checkbox"/> Filloux, '78 <input type="checkbox"/> Colom, '79 <input checked="" type="checkbox"/> Cherkaoui, '79 <input checked="" type="checkbox"/> Rodríguez Z., '79 <input type="checkbox"/> Giddens, '79 <input checked="" type="checkbox"/> Ortega, '79 <input checked="" type="checkbox"/> Bravo, '79	<input type="checkbox"/> Paoli, '80 <input checked="" type="checkbox"/> Quintanilla, '80 <input checked="" type="checkbox"/> Salomón, '80 <input type="checkbox"/> Sosa, '80 <input type="checkbox"/> Habermas, '81 <input checked="" type="checkbox"/> Ibarrola, '81 <input checked="" type="checkbox"/> Lacroix, '81 <input type="checkbox"/> Lamo, '81 <input checked="" type="checkbox"/> Puiggrós, '81 <input checked="" type="checkbox"/> Torres, '81 <input type="checkbox"/> Rodríguez I., '81 <input type="checkbox"/> Ortega, '81 <input checked="" type="checkbox"/> Not, '83 <input type="checkbox"/> Lerena, '83 <input checked="" type="checkbox"/> Puiggrós, '84 <input type="checkbox"/> Luengo, '84 <input type="checkbox"/> Geneyo, '84 <input checked="" type="checkbox"/> Besnard, '85 <input checked="" type="checkbox"/> Boudon, '85 <input checked="" type="checkbox"/> Guitián, '85 <input checked="" type="checkbox"/> Ortega, '86 <input checked="" type="checkbox"/> Filloux, '86 <input type="checkbox"/> Alexander, '87 <input type="checkbox"/> Zaldívar, '87 <input type="checkbox"/> Ovejero, '87 <input checked="" type="checkbox"/> Salomón, '88 <input type="checkbox"/> Sosa, '88 <input checked="" type="checkbox"/> González S., '88 <input type="checkbox"/> Guitián, '89 <input checked="" type="checkbox"/> Geneyro, '89	<input checked="" type="checkbox"/> Puiggrós, '90 <input checked="" type="checkbox"/> Geneyro, '90 <input checked="" type="checkbox"/> De Alba, '90 <input checked="" type="checkbox"/> Rosales, '90

Simbología de textos:
 Accesibles en ediciones de mercado o bibliotecas públicas
 Sólo se cuenta con referencias indirectas
 + Con especial énfasis en la educación

NOTAS SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACION EN DURKHEIM.

4.1 DURKHEIM Y LA ESCUELA LAICA EN FRANCIA.

4.1.1. Durkheim y los signos de la crisis de la modernidad.

4.1.2. Durkheim y el debate escolar.

4.2 DEFINICIONES Y CONCEPTO DE EDUCACION EN DURKHEIM.

4.2.1 Premisas.

4.2.2 Función metodológica de las definiciones en Durkheim.

CAPITULO 4.

NOTAS SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACION EN DURKHEIM

En los capítulos anteriores se ha presentado un panorama de la bibliografía de Durkheim sobre educación, así como de las principales interpretaciones sobre el tema. La discusión de estos aspectos constituye una tarea indispensable para emprender una lectura informada y crítica de la posición de este autor.

A continuación se realiza un primer avance de interpretación. Dado su carácter preliminar, los apartados que integran este capítulo adoptan la modalidad de *ensayos*.

Lejos de pretender agotar la discusión, el objetivo de estos ensayos es iniciar el análisis de la temática, destacando líneas para la reflexión posterior.

En el primer apartado se revisa la concepción de Durkheim dentro del debate escolar de su época.

El segundo establece consideraciones iniciales en torno a las definiciones de Durkheim sobre la educación, así como el papel de éstas dentro de su perspectiva.

La elección de estos aspectos no es arbitraria. Sin ser los únicos, nos ofrecen un marco apropiado para la comprensión del pensamiento de Durkheim, tanto en sus aspectos más sugestivos e innovadores, como en sus principales limitaciones.

Asimismo, la consideración de estos aspectos permite clarificar el interés rector de la reflexión de Durkheim sobre la educación. Este abordó su estudio, como problema social y teórico, a la luz de una reforma interesada en instituir una moral laica y racional acorde con la consolidación del capitalismo industrial de fines del siglo XIX en Francia.

Dentro de este marco, el estudio de la educación moral fue el puente entre la reflexión pedagógica de Durkheim, sus principales preocupaciones teóricas y sus propuestas de reforma social.

4.1 DURKHEIM Y LA ESCUELA LAICA EN FRANCIA.

En términos generales, el pensamiento de Durkheim sobre la educación puede situarse dentro de dos dimensiones históricas complementarias e íntimamente relacionadas:

1) Una de largo alcance, correspondiente al significado de la obra de Durkheim dentro del proyecto capitalista de fines del siglo XIX y principios del XX.

En este plano, la perspectiva durkheimiana representará una de las últimas expresiones de la teoría clásica, en un período de "crisis" de los ideales de la modernidad. Dicha "crisis" encontrará sus expresiones extremas en el desarrollo de un capitalismo "salvaje", en su fase monopólico-colonialista y, como producto de éste, en el estallido de la Primera Guerra Mundial.

2) Otra, de alcance específico, referida a la problemática francesa de la época. En ella se inscribe el debate por la institución del sistema escolar laico, gratuito y obligatorio, dentro de un proceso global de secularización y consolidación capitalista.

Si bien el interés es centrar la discusión sobre la perspectiva de Durkheim en el ámbito del debate escolar en Francia, se tratará en todo momento de mantener, como telón de fondo, el contexto general indicado en el primer inciso.

4.1.1 Durkheim y los signos de la crisis de la modernidad.

En cierta ocasión, Marx señaló que las grandes épocas y los grandes héroes, se producían dos veces a lo largo de la historia: la primera como tragedia, la segunda como farsa.

El papel histórico de la burguesía refleja, asimismo, esta doble faceta.

En su período revolucionario, esta clase generó un discurso crítico sobre la sociedad. Desde este discurso se recogieron los principales ideales de la modernidad, articulando (en forma compleja y desigual) reivindicaciones y demandas de las clases desposeídas.

En este sentido, burguesía y clases desposeídas establecieron puntos de encuentro, en la lucha por la conformación de un nuevo bloque histórico.

No obstante, la vocación revolucionaria de la burguesía encontró asimismo sus límites históricos. Los ideales que la filosofía política de la Ilustración acuñó a lo largo de los siglos XVII y XVIII, vieron su cristalización paradójica durante el siglo XIX, ante la imposibilidad histórica de construir, dentro de los marcos de la sociedad capitalista, el proyecto de sociedad prometido.

Quizá un breve recuento de sucesos, referido al contexto de la Tercera República Francesa, resulte útil para ilustrar esta idea.

* * *

En 1870, la derrota en la guerra contra Alemania, dio fin al Segundo Imperio y propició el resurgimiento del régimen republicano en Francia.

Esta situación, sin embargo, no modificó sustancialmente la forma brutal con que la burguesía liberal - reinstalada en el poder - disolvió la experiencia histórica de los meses de abril y mayo del '71, en que tuvo lugar la Comuna de París.

De 1789, año que señala el estallido de la Revolución Francesa, a 1870, había ciertamente un largo camino andado. La perspectiva burguesa incluía ahora, al significado histórico de su noción de progreso, nuevos elementos que apuntaban, contradictoriamente con aquella noción, hacia la instalación de un nuevo orden irracional, renegado ante su propia historia y explotador (Puigrós, 1981:289).

En 1875 se instituyó la Tercera República, que hizo realidad, mediante las leyes Ferry, el viejo "Plan Raport", leído por Condorcet en las Asambleas Legislativas del primer periodo revolucionario, en 1792 (Quintanilla, 1980:15).

Se sancionaba así, haciendo eco de la consigna de Condorcet y de los ideales de la Ilustración, el sistema escolar obligatorio, laico, gratuito y subsidiado por el Estado, para niños de ambos sexos, de los seis a los trece años.

Esta medida era acompañada del decreto que sancionaba la instalación de escuelas en cada municipio y pago directo a los maestros, que pasarían a convertirse en trabajadores del Estado.

Asimismo, como consecuencia del "nuevo orden", se ampliaron los sistemas de votación y participación ciudadana; se crearon escuelas maternas para favorecer a las madres trabajadoras; se impuso en 1882 el laicismo y con él, la instrucción moral y cívica, en sustituto de la religiosa.

En 1879 se implantó como himno nacional "La Marsellesa" y el 14 de julio - fecha de la toma de la Bastilla - como día de fiesta nacional.

Consolidada la modernización nacionalista y laica, en 1904 se asentó finalmente la prohibición a las sectas religiosas para impartir instrucción pública. En adelante la escuela, como institución educativa legitimada, quedaba en manos del Estado (Quintanilla, 1980:20, 49,76; Lerena, 1983:344-345).

Paradójicamente, la República que rubricaba los ideales ilustrados, era la misma que impulsaba la política imperialista en Tunes, Indochina, Madagascar y Vietnam, o reprimía movimientos como la huelga de mineros en Decazeville, en 1886 (Birnbaum, 1971/tr. 1972:8; Lerena, 1983:346-347).

Bajo el influjo de una nueva era, guiada por el auge del desarrollo tecnológico-industrial, el capitalismo monopolista conjugaba rasgos autoritarios y reformistas, generando una síntesis peculiar al declinar el siglo XIX.

La modernidad, sueño alrededor del cual se instauró el discurso revolucionario burgués, aparecía ahora como insistencia senil, ante los signos desgarradores de la marcha irreversible de esta nueva realidad.

Tomando en cuenta lo anterior, para hablar de la modernidad y de su crisis, habría que hacer una advertencia que mantuviera alerta al lector, frente al sentido de estos nuevos signos. *La historia había sido trastocada. Un pasaje omitido en la leyenda había hecho irreconocible el futuro: al cabo de un sueño de cien años, la Bella Durmiente efectivamente despertó. Pero sólo para descubrirse anciana y encontrar la muerte.*

Es dentro de este complejo panorama que tiene lugar la producción teórica de Durkheim. Situada en el periodo inmediatamente posterior a la Comuna de París, constituye uno de los últimos intentos sistemáticos del pensamiento social clásico, encaminados a promover una reconstrucción moral de la sociedad y sus instituciones.

Ciertamente, el interés de fundamentar racionalmente y a partir de criterios "científicos" un proyecto ético, es algo que une a Durkheim con Comte, con cierta parte de la obra de Saint-Simon y, en suma, con la tradición positivista.

Sin embargo, el rasgo distintivo de la obra durkheimiana frente a los anteriores proyectos de reconciliar la tensión moral-razón; de convertir a la sociología (o ciencia social) en saber para la regulación y el control social, radicará en que Durkheim, enrolado en la

vida de la Tercera República, hallará en el proyecto hegemónico cobertura para su perspectiva.

El reconocimiento de la Sociología como práctica profesional y saber teórico dentro del proyecto capitalista y el horizonte político de la Tercera República, se expresa en hechos tales como los siguientes:

a) La incorporación de la Sociología como materia en las Universidades de Burdeos y París.

b) La constitución de un órgano de difusión de la amplitud de L'Année Sociologique.

c) El influyente papel que el mismo Durkheim jugó como formador de profesores del naciente sistema escolar, en los niveles básico y secundario (Lukes, 1973/tr. 1984:108, 288, 294, 364; Ovejero, 1987:194).

Con la obra durkheimiana, pero sobre todo con los efectos indirectos promovidos por ésta, se evidencia la culminación de un viraje dentro de la lógica del pensamiento social.

Se trata del reemplazo de la filosofía política ilustrada, como discurso crítico sobre la sociedad, por un discurso científico-positivo, que en su expresión extrema instaurará el autoritarismo de la ciencia y el fortalecimiento de una "intelligentsia técnica" sobre el saber social.

Sin embargo, llegados a este punto es necesario hacer una aclaración.

Sólo por una exageración, auspiciada por las tradiciones que han hecho una lectura acrítica de Durkheim, es posible pensar en la obra de éste como un discurso estrictamente reducido al problema del orden social, o la razón técnica en ascenso.

Entre el devenir de la modernidad, a la luz del capitalismo monopólico del siglo XIX y el discurso durkheimiano, existen ciertamente puntos de encuentro, pero también importantes desacuerdos, disonancias que por su valor hacen de Durkheim un autor complejo y original en el más profundo sentido de estos términos.

Así, hay un Durkheim desgarrado por las contradicciones latentes, entre su aguda visión del cambio histórico (expresada en obras como La División del Trabajo Social, o La Evolución Pedagógica en Francia) y su obsesiva defensa de modelos o explicaciones genéricas que lo encuadran en una visión estática de la realidad.

Hay, asimismo, un Durkheim dividido, entre por un lado, su crítica social que le acerca al socialismo reformista de la época y, por otro lado, su propia imposibilidad para arribar a una explicación radical que reconociera el papel de la lucha de clases.

Pero sobre todo, hay un Durkheim desbordado por los poderes que invocan sus tesis bajo los usos y resignificaciones que éstas sufren.

Los "sentidos" desde los que es leído e interpretado el pensamiento de Durkheim se amplían, estableciendo distintas posibilidades de lectura y, dentro de éstas, interpretaciones dominantes.

Revisar críticamente las interpretaciones dominantes sobre su pensamiento, es una tarea necesaria, no sólo para aquellos interesados en hacer una defensa de éste, sino también, y sobre todo, para los empeñados en realizar una crítica profunda de la perspectiva de este autor.

4.1.2 Durkheim y el debate escolar.

El punto de partida de Durkheim, estudiante de la Escuela Normal Superior al abrir los '80, como el de toda su generación, es el de la necesidad de comprender el mundo social en crisis que le toca vivir. A saber, una Francia destrozada por la derrota con Alemania, la represión de la Comuna de París y la guerra civil sostenida durante un siglo en que se sucedieron infinidad de gobiernos efímeros.¹²

La violenta lucha de clases que atraviesa Francia, pone en serio entredicho la fe de la modernidad en la posibilidad de regular racionalmente el mundo social. Ante ello, una pregunta célebre, hecha por Renan en 1882, condensa el mundo de interrogantes que tienen en jaque al pensamiento social de la época: ¿qué es una nación? (Rodríguez Z., 1878:9-10; 1979:V; Lacroix, 1981/tr. 1984:39-40).

¹² En el período de 1789 a 1875 se sucedieron tres revoluciones (1789, 1830 y 1848), dos imperios (1804, 1852), el episodio de la Comuna de París (1871) y tres repúblicas (1792, 1848, 1875). Este breve recuento ilustra claramente la efervescencia de la lucha de clases que marca a Francia durante el siglo XIX.

La pregunta, con la pluralidad de sentidos que sugiere, toca múltiples problemas referidos a la unidad nacional, la disciplina social, la moral laica y en general, la validez del régimen económico y político y su necesidad de reforma. Años más tarde, Durkheim hará suyos estos temas dentro de su reflexión teórica.

Asimismo, la pregunta exige en su resolución un compromiso de acción política al que los intelectuales de la época respondieron de distintas maneras. Durkheim, por lo pronto, asumirá en su época de estudiante, el ideal de dedicar la primera mitad de su vida a la reflexión teórica y la segunda a la política.

El Durkheim que ya como sociólogo se abrirá paso entre las lecturas de Comte, Saint-Simon, los economistas clásicos, la Escuela Histórica Alemana, Marx y los socialistas, tenía, ya para 1882, un proyecto teórico y profesional delimitado en sus líneas generales: contribuir a la reforma intelectual y moral de la Francia de su época (Rodríguez Z., 1979:VI-VII; Lacroix, 1981/tr.1984:36, 40).

Será desde el marco de este interés rector, que Durkheim abordará el estudio de la "cuestión social" de su época y en particular de la problemática educativa.

Durkheim aborda el análisis de la educación de su tiempo como una "expresión" de la "cuestión social". Es de este modo que adquiere significado su reflexión sobre el tema y que puede considerarse como parte integrante de su perspectiva teórica.

Baracani ha subrayado oportunamente este aspecto, al señalar que desde su análisis de la relación individuo-sociedad (tema de la tesis que dio lugar a La División del trabajo...), hasta sus estudios sobre el suicidio, la educación y la religión, se observa en Durkheim la presencia de una constante que guía su pensamiento: el problema de la integración social (Baracani, 1973/tr. 1976:11).

En la época de Durkheim, la polémica en torno a la "cuestión social" corre por tres principales líneas: ultraderecha conservadora (aristocracia financiera y eclesiástica); centro (burguesía industrial republicana, socialismo reformista); y extrema izquierda (sindicalismo revolucionario, marxismo, anarquismo). Cfr. Therborn, 1976/tr. 1980:263-264.

Desde estas posiciones se bosquejan diferentes proyectos sociales en relación con la formación del sujeto social, el carácter general de la educación y la cultura, así como su papel en el mantenimiento, reforma o transformación del orden dado.

Así, al interior de las fracciones burguesas se entabla la disputa entre el interés de destinar la escuela exclusivamente a la capacitación y el adiestramiento para el trabajo, o encarar su institucionalización dentro de un sistema nacional, dependiente del Estado, que sirva como instrumento de unificación ideológica en la lucha por la hegemonía (Puiggrós, 1984:40).

Al respecto, el sector liberal republicano - al que Durkheim se adscribe - constituirá el grupo más avanzado en materia educativa, estableciendo asociaciones y comités en pro de la gratuidad, obligatoriedad y laicismo del sistema escolar (Quintanilla, 1980:77).

Entre la clase obrera, las opiniones se dividen entre los que reivindican como justa la lucha por la escuela laica, gratuita y obligatoria y los que se oponen a ésta, caracterizando a la escuela como un instrumento de dominación burgués.

Dentro de los últimos se ubican posiciones como las de Jules Guesde, Hubert Lagardelle y otros exponentes del sindicalismo revolucionario. Esta perspectiva realiza una crítica radical a la propuesta liberal de unificación nacional, convocando al proletariado a asumir una política de "clase contra clase".

Por su parte, la fracción conservadora oscila, entre la alianza con los republicanos a fin de conservar el control de cierta parte de la instrucción pública, y el enfrentamiento directo, que encontrará en coyunturas como el caso Dreyfus, ocasiones propicias para manifestarse (Quintanilla, 1980:23-25).

Ante esta pluralidad de perspectivas, se ensancha el espacio de la duda.

¿Qué tipo de formación impulsar en el contexto de una crisis que atraviesa valores morales e instituciones? ¿Qué posición asumir frente a los efectos irreversibles de la industrialización y sus demandas de capacitación técnica y social?. ¿Qué orientación imprimir, consecuentemente, al naciente sistema escolar?

Las opiniones alrededor de estas interrogantes se encuentran divididas.

En el marco de la lucha contra el bloque histórico tradicional, el espectro de fuerzas políticas se despliega, definiendo a burguesía y proletariado como clases antagónicas, con perspectivas pedagógicas complejas.

Dichas perspectivas encontraron sus expresiones más acabadas en el industrialismo comtista y saintsimoniano o la concepción durkheimiana por un lado, y las posiciones anarquistas y marxistas por el otro (Puiggrós, 1981:288-289 y 1984:40).

Desde su oposición al antiguo régimen feudal, burguesía y proletariado compartían bando de fe. Era más bien, de cara a las irreversibles transformaciones que el mundo industrial imponía, que ambas clases se distanciaban, alcanzando el punto de enfrentamiento.

Sin embargo y paradójicamente, siendo ambas clases resultado de la lucha contra el antiguo régimen, hallaban fuertes puntos de contacto en las consignas de la Ilustración.

El igualitarismo, por ejemplo, tuvo una profunda influencia como reivindicación social al derecho a la educación.

Su presencia, tanto en discursos sociopedagógicos burgueses como en algunos proletarios (pese a los distintos matices que asume) es muestra de la creencia arraigada y compartida en torno al papel de la escuela, así como la legitimidad social de su función como transmisora de un saber y elemento democratizador de la sociedad.

Pese a la complejidad con que se manifiesta esta coincidencia en torno a lo escolar, es posible identificar en esta reivindicación una inclinación a reflejar la ideología dominante de la época. Ideología no sólo de la clase dominante, sino resultado sintético y desigual de las demandas industriales y obreras.

Durkheim asumirá frente a estos problemas una posición cercana a la sustentada por el liberalismo republicano y el socialismo reformista de la época. Defenderá la institución de un sistema escolar laico bajo la responsabilidad del Estado y señalará que toda educación impartida por particulares debe ser supervisada por aquél (Durkheim, 1911/reed. 1922/tr. 1975:61-62).

La adopción de esta posición, si bien dio lugar en Durkheim al desarrollo de una de las formulaciones más consistentes en favor del papel democratizador de la escuela y la función del Estado en este proceso, tuvo asimismo el efecto negativo de limitar la perspectiva de este autor, al considerar a la escuela como un espacio indiferente a la lucha de clases.

Este supuesto limitó considerablemente sus planteamientos de crítica social y de reforma al obligarle a anteponer, como requisito de toda intervención política, el principio de la unidad nacional como pieza fundamental en la reconstrucción moral de Francia.

Así pues, muy lejos de la derecha conservadora e inserto en el proyecto secular republicano, Durkheim realizó su principal contribución dentro del ala izquierda de este partido.' Como ha dicho Therborn, "... en realidad el conservador Durkheim se sentía como en su casa entre la izquierda republicana (Therborn, 1976/tr. 1980:265)."¹³

Esta izquierda radical constituía un movimiento hostil a la economía liberal, manteniendo a la vez nexos con el socialismo reformista.

Desde su etapa normalista (1879-1882) Durkheim se había acercado a esta línea de reflexión. En este sentido, señala Steven Lukes:

"Es de suponer que Durkheim, al igual que Jean Jaurés (condiscípulo en la Normal y futuro dirigente socialista), estuviera de acuerdo con el republicano y positivista Ferry y con su objetivo de crear un sistema de educación seglar (laico)." Lukes, 1973/tr. 1984:48-49.

Esta temprana elección define las líneas generales de la posición teórica y política que Durkheim asumirá a lo largo de su vida. Conviene realizar aquí una serie de precisiones, a fin de dar contenido concreto a esta afirmación.

El debate escolar reviste singular importancia en tanto la escuela, convertida en institución pública (léase, de masas y, por lo menos formalmente, pluriclasista), constituye un espacio en la lucha por la hegemonía.¹⁴

¹³ Sobre el vínculo de Durkheim con los liberales republicanos y el papel de la teoría durkheimiana como ideología de la Tercera República, cfr. Lukes, 1973/tr. 1984:347-357.

¹⁴ En relación con la historia del sistema escolar en Francia, cfr. el excelente trabajo de Quintanilla, 1980:46-53, 76-84.

En este marco, la burguesía competirá con los sectores eclesiásticos, nobles y de la alta burguesía conservadora, por el acceso y progresiva subordinación de las instituciones públicas a la lógica de su proyecto social.

La conclusión de este debate favorecerá finalmente a la fracción republicana, posibilitando la legitimación y desarrollo de una perspectiva pedagógica dominante en manos de la burguesía industrial nacional. No obstante, este proceso será bastante largo.

La revolución iniciada en Francia en 1789, sólo se resolvió en favor de la burguesía industrial luego de una despiadada lucha en todos los frentes, tendiente a reafirmar el poder de esta clase, con el efectivo ejercicio de la dirección política y moral de la sociedad en su conjunto.

Esta lucha se desarrolla a lo largo de todo el siglo XIX, constituyendo el medio en el que Durkheim constituirá su sistema teórico.

Así, debates como el sostenido por Durkheim frente al conservador Ferdinand Brunetière, durante el caso Dreyfus (en el que Durkheim defiende la libertad individual y señala a la educación moral como vía privilegiada para formar este valor), o el mantenido con Lagardelle en torno al dilema "unidad nacional" versus "lucha de clases", permiten precisar progresivamente la posición durkheimiana en la coyuntura de su época.¹⁶

La perspectiva de Durkheim avanza, desde la premisa de ubicar a la educación como "hecho social" - que dentro de su sistema equivale a identificarla como un proceso objetivo determinado históricamente, y que por ende, que "cambia" con cada sociedad -, al intento de justificar la pertinencia de una educación moral laica racional, como vía para promover la unidad nacional.

En este sentido, no es casual que la parte más importante de su reflexión sobre lo educativo se ubique en el plano de la moral (Lukes, 1973/tr. 1984:108). Precisamente, la obra magna que Durkheim se proponía realizar en sus últimos días, como sistematización de sus trabajos y que quedó inconclusa, debería tratar extensamente sobre la moral.

Asimismo, es comprensible el vínculo establecido entre Durkheim y el ala izquierda de los republicanos, interesados en promover un amplio proceso de reformas sociales, dentro de los

¹⁶ En relación al debate con Brunetière, cfr. Lukes, 1973/tr. 1984:336-347. Sobre la polémica con Lagardelle, cfr. apartado 3.1.2, *supra* y Lukes, 1973/tr. 1984:353-358.

que se encontraba la constitución del sistema escolar, laico, gratuito y obligatorio.

Fue gracias a este vínculo, que Durkheim obtuvo la beca para estudiar el sistema educativo alemán entre 1885-86 y encontró apoyo para impulsar la propuesta derivada de su investigación: incluir el estudio de las Ciencias Sociales en la Enseñanza Superior e introducir modificaciones en el curso preparatorio para el profesorado de la Escuela Normal (Lukes, 1973/tr. 1984:94, texto y nota 35).

De hecho, la cátedra que Durkheim asume en 1887 en Burdeos, "Ciencias Sociales y Pedagogía", representa por un lado, la conquista de un espacio académico para la Sociología y, por otro, el inicio de una línea a partir de la cual Durkheim - y con él, la ideología liberal - habría de incidir sobre la formación de profesores del naciente sistema escolar.

Que el curso de Ciencias Sociales y Pedagogía constituía un instrumento de la política republicana en la consolidación de la educación laica era evidente. Estas y otras medidas institucionales habrían de ligar la labor docente de Durkheim al proyecto republicano.

Burdeos fue la primer universidad en Francia que incorporó una materia de Pedagogía. Luego de su creación en 1882, el Estado subsidio este curso como parte de la campaña nacional en favor de la enseñanza republicana y laica.

Luego de 15 años de trabajo fecundo, Durkheim pasó a la Universidad de la Sorbona, en París, para sustituir a Ferdinand Buisson, director de Enseñanza Primaria entre 1879-1896 y responsable de la aplicación de las leyes Ferry.

El curso en cuestión, "Ciencia de la Educación", así como la institución de la materia "Formación y desarrollo de la enseñanza secundaria en Francia", obligatoria para aspirantes al profesorado en Ciencias Sociales y Letras, vinieron a subrayar este papel directivo sobre la formación docente de su época. Esto sin considerar el ascendente que Durkheim alcanzó en París dentro de la política educativa nacional, en la delimitación de medidas administrativas y criterios de selección y formación de personal docente.

La función docente, unida a la editorial (realizada desde L'Année Sociologique) y al impulso de asociaciones laicas durante el caso Dreyfus, constituyeron las incursiones prácticas de Durkheim al impulso de su proyecto de reforma social. En dicho proyecto, el papel de la teoría y del educador eran vitales:

"Durkheim creía que la ciencia de la sociología era a la enseñanza lo que la teoría a la práctica; y, a este respecto, acabaría por convertirse en el sustituto racional de la religión tradicional. Había que inculcar a los profesores del "punto de vista sociológico" e inducir a los niños a reflexionar sobre la naturaleza de la sociedad, de la familia, el Estado, las principales obligaciones morales y legales y la forma en que surgen estos diferentes fenómenos sociales."
Lukes, 1973/tr. 1984:357.

El peso de la influencia de Durkheim en el sistema educativo francés fue señalado en términos críticos por Paul Nizan. Si bien Nizan, en tanto intérprete situado en una posición totalmente contraria a Durkheim, extrema su rechazo hacia éste último, vale la pena citar su apreciación global.

"En realidad todo ocurrió como si el fundador de la Sociología francesa hubiera escrito La División del trabajo social para permitir a unos oscuros funcionarios diseñar una educación destinada a los maestros de escuela.

"La introducción de la Sociología en las Escuelas Normales consagró la victoria administrativa de esta moral oficial.

"Fueron estos los años en que Durkheim se dedicó a construir su obra y a propagar su enseñanza con gran obstinación y rigor teórico, al mismo tiempo que daba a esta obra la venerable apariencia de la ciencia.

"En nombre de ésta...los profesores enseñaban a sus alumnos a respetar la nación francesa, a justificar la colaboración de clase,...a unirse al culto a la bandera y de la democracia burguesa." Nizan, 1932, en Lukes, 1973/tr. 1984:353.

Independientemente del juicio que merezca hoy la afirmación de Nizan respecto a Durkheim, una cosa queda clara: Durkheim se inscribe autoritariamente en el debate social de su tiempo. Desde su actividad teórica, docente y editorial, contribuyó al impulso de las reformas republicanas dentro de la Tercera República Francesa.

Es desde este marco que se ubican sus propuestas en torno a la abolición de la herencia, la constitución de corporaciones profesionales, o la institución de una nueva fe laica y racional, erigida desde la formación moral de los sujetos.

Frente a una concepción social sustentada en el tradicionalismo, o la adopción utilitarista en una armonía espontánea de los intereses individuales, Durkheim establecía la necesidad de un marco normativo que regulara las relaciones sociales.

Dicho marco, sin embargo, debería ser concebido como un todo en permanente movimiento, merced a la intervención de los sujetos. Esto es, el mundo normado sería producto cada vez más del consenso y la comunicación. No obstante (y esto debe también señalarse) esta perspectiva abierta se contradice con la concepción de que el proceso educativo que lleve a este fin debe darse en principio a partir de una acción transmisiva y de autoridad.

Estos elementos, de vital interés, ameritan una reflexión profunda para internarse al pensamiento de Durkheim sobre el tema.

4.2 DEFINICIONES Y CONCEPTO DE EDUCACION EN DURKHEIM.

4.2.1. Premisas.

La más conocida definición de Durkheim sobre la educación procede de un breve artículo, publicado en Francia durante 1911, como parte de un diccionario destinado a profesores de educación primaria (Durkheim, 1991/ reed. 1922/ tr 1975:89-113).

No era esta la primera vez que Durkheim se expresaba sobre el tema. A lo largo de su labor teórica y académica había tenido oportunidad de hacerlo en múltiples ocasiones, si bien existían pocos testimonios impresos de dichas participaciones.

De hecho, el artículo anterior titulado escuetamente "Educación", representaba algo más que una opinión aislada del pensamiento de Durkheim. Publicado seis años antes de su muerte, constituía en cierta medida, para sus futuros compiladores y lectores, un "esquema" para la comprensión de su pensamiento, una "síntesis" del recorrido realizado por nuestro autor.

Dicho recorrido puede ser sintetizado en pocas líneas y resulta de interés para la comprensión del papel de su definición de educación.

Podemos situar su origen en los años de formación académica de Durkheim .

En 1882 Durkheim egresó de la Escuela Normal Superior. Sus estudios comprendían tanto temas de especialización en filosofía, historia y disciplinas sociales, como cursos de habilitación para el ejercicio de la docencia.

Así pues, su reflexión sobre lo educativo se remontaba hasta los años estudiantiles, en que consideró los problemas pedagógicos como parte sustancial de la práctica a la que iba a dirigir sus intereses profesionales.

Posteriormente, Durkheim unió su labor teórica como sociólogo al ejercicio de la docencia.

Con base en esta doble perspectiva de acción elaboró informes y trabajó en propuestas de modificación para la enseñanza de la filosofía, la sociología y el derecho en las universidades francesas; participó en diversos debates públicos sobre problemas pedagógicos y asumió cargos de administración académica en la Universidad de la Sorbona en París.¹⁶

Todo ello sin incluir el punto medular de su labor, como formador de profesores de educación primaria y secundaria, en las universidades de Burdeos (1887-1902) y La Sorbona (1902-1917), destinando, sobre todo en esta última, un tercio (y ocasionalmente dos terceras partes) de su tiempo de docencia a la impartición de cursos y conferencias de pedagogía y ciencia de la educación.¹⁷

Como se mencionó anteriormente, el producto de esta dimensión estrictamente "profesional" de los intereses de Durkheim por la educación, se correspondía con la línea teórica y política seguida por nuestro autor, y su generación, bajo el horizonte histórico de la Tercera República y en particular, dentro del debate para la institucionalización del sistema educativo nacional, laico y gratuito en Francia.

Así, Durkheim incorporó el problema de la educación laica y su enseñanza a su principal interés sociológico: constituir una ciencia positiva de la moral que contribuyera a la reconstrucción nacional francesa.

¹⁶ Cfr. Durkheim, 1887, 1895/1975 t.3:403-434, 1899/1975 t.1:51-52, 1907/1975 t.1:243-245, 1909e/1975 t.3:434-436. Asimismo, Lukes, 1973tr. 1984:369-375.

¹⁷ Consultense los anexos 3 y 4 , "Cursos de Durkheim sobre educación" y "Trayectoria académica de Durkheim", respectivamente.

A partir de lo dicho hasta aquí, queda claro que este conjunto de intereses políticos, teóricos y profesionales obligó a Durkheim a depurar y sistematizar su concepción sobre lo educativo.

Sin embargo, por paradójico que parezca, esta sistematización realizada a nivel personal y expuesta progresivamente en treinta años de cátedra sobre problemas teóricos y prácticos de la educación quedó, como se señala en el capítulo dos de este trabajo, en su mayor parte inédita.

A la luz de este hecho, se hace comprensible el papel preponderante que los compiladores de Durkheim otorgaron originalmente al texto de 1911.¹⁰

Por otro lado, y sobre todo en el artículo "Educación", de 1911, Durkheim no desaprovechó en absoluto su papel como teórico responsable de la difusión de un discurso dominante sobre la educación. Es en pasajes como éste (que se reproduce en muchos de sus cursos para profesores), que el discurso durkheimiano adquiere un sentido fundamentalmente *normativo*.

A la luz de estas consideraciones, el texto "Educación" (y muy particularmente el pasaje referido a la definición), adquirió especial relevancia, siendo entendido como el "esquema general" de un corpus teórico del que haría falta, para contemplar en su justa dimensión, el conocimiento pormenorizado de las partes que lo conforman.

Esta definición, de alto valor comprensivo, incluía sin embargo el riesgo de asimilar los postulados de Durkheim en sus sentidos más pragmáticos y normativos.

En términos cronológicos, la definición ofrecida en 1911, en el texto "Educación", representaba una *reformulación* de aproximaciones realizadas sucesivamente en años anteriores.

Pueden señalarse al respecto algunas de las expresiones más significativas de estos esfuerzos de definición:

1) La lección inaugural al curso "La educación moral", dictado desde 1889 en Burdeos;

¹⁰ El primer libro póstumo, elaborado a partir de la compilación de cuatro artículos publicados en vida de Durkheim, con el título Educación y Sociología, no apareció sino hasta 1922 (Durkheim, 1922/tr. 1975), traducándose en España por primera vez en 1931.

2) Cierta alusión reveladora hecha en Las reglas... (LRMS) en 1895, a propósito de ofrecer un ejemplo típico de "hecho social"

3) La cuarta lección del curso "Historia de la enseñanza secundaria en Francia", referida a la concepción educativa monacal (1905).

Vale la pena mencionar que de las tres referencias en cuestión, sólo la última se mantenía inédita para 1911.

El panorama producido por la integración de estas referencias adelanta ya muchas de las afirmaciones que integrarán el artículo "Educación".

Asimismo, la definición de educación elaborada por Durkheim en 1911 era tributaria en fuerte medida de otra definición procedente de LRMS: la de hecho social.

La educación fue definida en dicho texto como una especificación dentro del sistema teórico durkheimiano sobre lo social. En este sentido, podría decirse que Durkheim (aunque nunca lo explicitara) hizo sociología de la educación intentando realizar una profundización de su sociología mediante la interpretación del fenómeno social-educativo.

Pasemos ahora a la argumentación que acompaña la definición de educación del texto de 1911.

El texto "Educación", procede de acuerdo a los criterios metodológicos enunciados en los capítulos 2,3 y 4 de LRMS.

Se comienza por un examen crítico de las definiciones más representativas sobre la educación (Kant, Mill, Spencer), entendiendo esta labor, más como el señalamiento de premisas y supuestos de investigación (el equivalente de la construcción del objeto) que la formulación de una teoría de la educación.

En esta parte el texto cumple una función estrictamente metodológica y su intención es elaborar una valoración crítica sobre el estado de la reflexión pedagógica del tiempo de Durkheim.

La crítica se dirige a lo que el autor había calificado desde LRMS como tendencias "presociológicas", "subjetivistas", "finalistas" y "reduccionistas".

Así, Durkheim, que comparte muchos de los supuestos epistemológicos del positivismo, no duda sin embargo en distanciarse de Comte, Spencer, Mill y todo positivismo social que anteponga, a la investigación empírica del objeto, la

edificación de sistemas especulativos que delimitan a priori la naturaleza y los fines de la realidad que pretenden estudiar.

Del mismo modo, las definiciones de educación elaboradas por Kant, Mill y Spencer enarbolan un deber ser de la educación que no se sostiene en la confrontación con los hechos. Dice Durkheim:

" En este punto, topamos con el reproche general que recae sobre todas estas definiciones. Parte de este postulado que asegura la existencia de una educación igual, perfecta, válida para todos los hombres...; y es esa educación universal y única (la) que el teórico se afana en definir. No obstante, ... si se considera la historia, no se encuentra nada en ella que confirme semejante hipótesis." (Durkheim, 1911/1922; tr. 1975:45. Subrayado nuestro).

Ante dichas posiciones, propias de lo que Durkheim nombró en otro lugar "análisis ideológicos", nuestro autor desarrolla lineamientos esgrimidos con anterioridad en LRMS:

a) Considerar a los hechos sociales como cosas.

Esto es, concebir a los fenómenos de la sociedad como procesos con realidad material; con una regularidad propia que se expresa independientemente de las representaciones que los sujetos se hayan hechos sobre ellos y que de forma incuestionable, sólo pueden conocerse estudiándose desde fuera.

Así en "Educación", Durkheim sostendrá:

" (El que estudia la educación)...no se halla ante un terreno virgen sobre el que puede edificar lo que desea, sino ante realidades existentes que no puede crear, ni destruir, ni transformar a capricho. No puede actuar sobre ellas más que en la medida en que ha aprendido a conocerlas, en que sabe cuál es su naturaleza y las condiciones de las que depende; no puede lograr saberlo más que si se doblega ante sus imperativos, más que si empieza por observarlas, a semejanza del físico que examina la materia bruta y el biólogo los cuerpos vivos." (Durkheim, 1911/ 1922; tr. 1975:48).

Haciendo a un lado la sugerencia implícita de unidad metódica de la ciencia, la cita es sumamente elocuente sobre el punto en cuestión. En otro pasaje, Durkheim dice:

" Si empieza uno por preguntarse cuál debe ser la educación ideal, haciendo caso omiso de toda condición de tiempo y lugar, es que implícitamente se admite que un sistema educacional no tiene nada de real en y por sí mismo.

" No se halla en él un conjunto de prácticas y de instituciones que se han ido organizando paulatinamente con el paso del tiempo, que son solidarias de todas las demás instituciones sociales y que las expresan... que no pueden ser cambiadas a capricho, como tampoco lo puede ser la estructura misma de la sociedad." (Durkheim, 1911/1922;tr. 1975:46).

Así, unida orgánicamente a su propuesta metodológica de abordar a los hechos sociales a través de la investigación empírica (como si fueran cosas) se delimita a la par una definición del campo de investigación en el plano educativo: el conjunto articulado de prácticas e instituciones educativas, expresados en su época a través de los sistemas educativos nacionales.

b) " Nunca... suponer de antemano el carácter convencional de una práctica o una institución (y, por tanto) ... desechar sistemáticamente todas (nuestras) preconociones (al respecto)." Durkheim, 1895/tr, 1988:83 y 87.

Durkheim identifica que en el ámbito social - y muy específicamente en el campo educativo - aún antes de realizar estudios sistemáticos sobre los hechos, existe ya un saber cargado de preconociones, una normatividad, una lógica cotidiana que se expresa en las condiciones sociales y las representaciones que los sujetos se hacen de los hechos.

Esta suerte de "naturalismo" que invade la conciencia social, reviste de autoridad las opiniones del sentido común, que así investidas, adquieren eficacia social.

Pero el que una representación colectiva resulte eficaz en una sociedad dada, no es garantía de que haya sido construida sistemáticamente. Así, existe una distancia entre la eficacia material de un argumento y su contenido racional-explicativo.

Lejos de identificarse con el saber del sentido común, la sociología, entendida como el estudio científico de las instituciones (las creencias y los modos de conducta instituidos colectivamente) se constituye estableciendo una ruptura con aquél, subrayando la necesidad de ponerse en guardia frente a las

explicaciones convencionales.

Los sentimientos, las convicciones y las diversas formas de conciencia social no constituyen el fundamento de la ciencia, sino parte fundamental de su objeto de estudio. Ellas mismas deben ser explicadas.

Así, a juicio de Durkheim no podemos identificar nuestras concepciones de los hechos con los hechos en sí mismos. No podemos decir que las cosas tienen un fin sin antes haber comprendido su naturaleza y direccionalidad.

En el ámbito social - y por ende el educativo- la fuerza de los hábitos y las convenciones sociales, pese a su constancia y realidad, no constituyen leyes, tal como entendemos éstas en el plano de la ciencia natural.

Se descarta así, todo voluntarismo que pretenda derivar la explicación de la educación de los deseos, o la conciencia de los sujetos que en ella intervienen.

Asimismo, se desecha todo intento de reducir la explicación de los hechos o la enunciación que presentan, confundiendo el problema de por qué existe una institución con su utilidad y eficacia social.

En definitiva, se trata, con los preceptos anteriores, de romper la ilusión de la transparencia, mediante la cual los sujetos creen que por participar en las prácticas educativas, por realizarlas cotidianamente, son capaces de controlarlas y modificarlas a voluntad.

Las determinaciones sociales de la voluntad colectiva son muy profundas y no se perciben fácilmente, pero se expresan en la regularidad de los hábitos sociales, en la legitimación y estandarización de las normas y prácticas.

Que no manejamos a placer los hechos educativos, que se nos imponen con determinaciones que desconocemos a priori, es algo que deja claro Durkheim en la siguiente cita:

" ... de hecho, cada sociedad tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible.

" Resulta baladí creer que podemos educar a nuestros hijos como lo deseamos. Existen... costumbres a las que nos vemos obligados a someternos... Por lo tanto, existe en cada momento... un tipo regulador educacional del que no podemos apartarnos sin topar con fuertes resistencias."

Durkheim, 1911, 1922/tr. 1975:47.

Dentro del marco de estas indicaciones metodológicas, cobra sentido la principal crítica durkheimiana a la tradición pedagógica que examina: su tendencia a las explicaciones "finalistas" e "idealistas" en la educación.

El precepto que está en la base de las concepciones idealistas de la educación y que Durkheim critica, es la creencia en una naturaleza humana universal, preexistente a todo condicionamiento social.

Desde esta óptica, la educación constituye un proceso permanente, a través del cual, el hombre debe acercarse progresivamente a la realización de su naturaleza, desarrollando las potencialidades y los fines que le son propios (el desarrollo armónico de las facultades en Kant, la adquisición de la dicha en Mill y Spencer).

Prevalece en esta perspectiva, una visión finalista y gradualista que somete el curso de la historia a la consecución de un fin ideal, centrado en máximas tales como potencias, facultades o tendencias innatas.

Subyace, además, a juicio de Durkheim, un interés artificioso por diluir la materialidad del objeto de estudio, mediante la edificación de sistemas especulativos que postulan a priori fines abstractos para la educación.

Para Durkheim, el desarrollo humano no responde a una naturaleza prestablecida, sino a un proceso social que es inevitablemente histórico y debe ser comprendido a través de la investigación empírica.

Por lo anterior, Durkheim se niega a derivar la explicación de hechos sociales como la educación, de la naturaleza de los individuos considerados aisladamente, o del desarrollo lógico de los conceptos.

En este punto, Durkheim se distancia también de posiciones como las de Rousseau, Hobbes, o el utilitarismo inglés, en tanto cree ver en ellas una tendencia a ubicar al individuo, considerado singularmente, o mediante su unión con otros sujetos autónomos, como la fuente explicativa de las sociedades.

Frente a la idea de lo social como producto artificial de la suma (espontánea o forzada) de sujetos independientes, Durkheim sostiene la existencia de la sociedad como realidad *sui generis* con determinantes distintos a los biológicos y psicológicos, que lejos de instituirse como una maquinaria que controla a los sujetos, se convierte en el espacio histórico de relaciones desde el que es posible la socialización de todos y cada uno de los sujetos humanos.

Así pues, las diferencias de Durkheim con estas corrientes se refieren a la elección del objeto que respectivamente realizan:

"(Para Durkheim, el estudio de la educación)... no está ya ligado a la hipótesis de la naturaleza del hombre a sus necesidades, a sus aspiraciones y deseos, sino a las sociedades históricas, tal y como nos es dado conocerlas." Lerena, 1983:417.

Haciendo eco de la fuerte influencia biologista de la época, Durkheim sustituirá la visión lineal y continuista de la ley de los tres estadios de Comte, por una interpretación de la historia social representada por un árbol, cuyas ramas se dirigen en sentidos divergentes.

Asimismo, en el texto de 1911, discutiendo la inconsistencia de las posiciones universalistas en educación hablará, ejemplificará y defenderá la tesis de las educaciones en la historia (Durkheim, 1911; 1922/tr. 1975:45-46).

En cierto modo puede decirse que nuestro autor ha establecido, frente a la tradición pedagógica de su tiempo, una franca actitud de ruptura, contribuyendo indirectamente a la transformación del campo de investigación sobre la educación.

4.2.2 Función metodológica de las definiciones en Durkheim.

Definir desde el inicio de una investigación el objeto de estudio representaba para Durkheim, más que un recurso estilístico presente en la mayoría de sus obras, una exigencia de carácter metodológico.

Así, no es casual que libros como El Suicidio, La División del Trabajo..., o Las reglas..., comiencen precisamente por definir lo que ha de entenderse por "suicidio", "función", o "hecho social", respectivamente.

En el campo de la educación, la definición inicial de Durkheim provocó desde su aparición un nutrido debate. Un resultado de este debate consistió en que, ya fuera para convertirla en blanco de críticas, o en punto de apoyo a posteriores interpretaciones, dicha definición se identificara explícitamente como la postura de Durkheim en torno a la educación.

Esta circunstancia, si bien no es del todo casual, ha de ser tenida en cuenta para una comprensión crítica del concepto de educación en Durkheim. Como veremos, la definición durkheimiana tiene una finalidad estrictamente metodológica y no explicativa. Nos ilustra sobre el punto de partida de Durkheim, mas no sobre los resultados a los que éste arribó.

A fin de dimensionar adecuadamente las implicaciones de la afirmación anterior, conviene detenernos a analizar en qué consiste la definición para Durkheim y cuál es su papel en el proceso de construcción teórica.

* * *

La definición era concebida por nuestro autor como el primer paso de la investigación. Definir no era para Durkheim, sino la expresión positiva de otra prescripción metodológica: desechar sistemáticamente todas las preconcepciones (Durkheim, 1895/ tr. 1988:86).

En este sentido, definir desde el inicio el objeto de investigación se convierte en un ejercicio tendiente a sustituir, dentro del discurso científico, las nociones de sentido común por conceptos contruidos sistemáticamente.

Se trata, por un lado, de la aplicación de una *técnica de ruptura* con las representaciones del saber cotidiano, tendiente a reivindicar la existencia objetiva de los hechos sociales.

Por el otro, de la construcción provisional de un instrumento que posibilita la *organización de la investigación metódica y la constitución del objeto de estudio*.

El uso de la definición inicial no sólo responde al interés del investigador por hacer entendible a sus lectores, desde un principio, el objeto del que habrá de hablar.

A través de la definición se delimita el objeto de estudio y se instituye una referencia común que indica los *términos* y las *condiciones* mediante las cuales dicho objeto puede ser reconocido, analizado y discutido públicamente.

En otras palabras, la definición funciona como un criterio de delimitación y control, válido no sólo para el investigador, sino también para la comunidad intelectual y el público a los que aquél se dirige.

Ahora bien, entender la definición en tales términos, significa asumir implícitamente una serie de supuestos teóricos que orientan desde el primer momento el proceso de investigación en su conjunto. No obstante, Durkheim nunca lo reconoció así.

Inmerso en un paradigma de ciencia construida inductivamente, nuestro autor tendió a subrayar la importancia de los "hechos" como referencia rectora para la construcción de los conceptos y las hipótesis.

Consecuente con este punto de vista, Durkheim sostuvo la posibilidad de construir la definición inicial del objeto por vías exclusivamente empíricas, restringiendo la función de lo teórico a la sistematización de las observaciones realizadas.

Así, para Durkheim la teoría "emerge" de los hechos, como producto de inducciones legítimas realizadas sobre la base de comparaciones metódicas.

Tal es el caso de la definición de educación. Se parte de afirmar una observación "permanentemente observada" que no es más justificada: 1o.- Existencia de generaciones adultas y jóvenes; y 2o.- Transmisión de las primeras a las segundas.

Así, Durkheim establecerá sin mayor argumentación, que sólo interesa reservar el término "educación" para referirnos a la relación adulto-niño Durkheim, 1911/1922/tr. 11975:49.

Al principio, la investigación se concentra en incorporar información sobre los hechos, "tal y como éstos se presentan" (pero, ¿qué garantiza que esto es así? Todo dato es leído desde cierta teoría y, por ende, deja de ser neutro).

En este sentido, dirá Durkheim, la definición no anticipa interpretaciones. Debe atenerse a los hechos y exclusivamente caracterizarlos.

En la suposición anterior se observan dos situaciones sumamente interesantes.

1.- Durkheim aporta un criterio valioso de vigilancia;

2.- Pero lo extralimita guiado por sus premisas positivistas al reducir el papel de la teoría haciéndola emerger del dato. Por eso sostiene que hay un inicio "no teórico", o al menos no guiado por la teoría.

Por lo que respecta al segundo planteamiento, es necesario insistir sobre la inevitable contradicción implícita en sostener un inicio puramente sensorial, siendo Durkheim el defensor por excelencia de la ruptura como técnica de vigilancia.

En el caso de Durkheim, toda la disertación desarrollada en LRMS, reclama en consecuencia asumir que la ruptura evidencia precisamente la intervención de la teoría.

Si bien es posible que Durkheim contemplara esta situación, el polo dominante de Durkheim el "metodólogo" (no así el teórico concreto) se centra en concebir a la ruptura como técnica exclusivamente negativa y no orientadora de una determinada forma de leer los hechos.

"... Para que sea objetiva (una definición) tiene que expresar los fenómenos en función de propiedades que les sean inherentes ...;) tiene que caracterizarlos por un elemento integrante de su naturaleza, no por su conformidad con una noción más o menos ideal. Ahora bien, en el momento en que la investigación...va a empezar y...los hechos no están sometidos a elaboración alguna, los únicos caracteres...accesibles son los que se encuentran lo bastante al exterior como para ser visibles de modo inmediato." Durkheim, 1895/ tr. 1988:

Así, Durkheim cree encontrar en las referencias exteriores de los hechos (en sus aspectos visibles de modo inmediato) un principio de certidumbre para el desarrollo de la ciencia.

"Dado que es por medio de la sensación como nos es dada la parte externa de las cosas, podemos resumir nuestro pensamiento diciendo que, para ser objetiva, la ciencia debe partir de la sensación y no de conceptos que se han formado sin ella. Debe tomar directamente de los datos sensibles los elementos de sus definiciones iniciales." Durkheim, 1895/ tr. 1988:

Durkheim no niega la necesidad de acceder a niveles más profundos de explicación. Pero señala que en el inicio la ciencia no puede llegar a ellos. Tales niveles no pueden ser anticipados "más que si se sustituye la realidad por alguna concepción intelectual". La materia para la definición inicial son los hechos, todo lo demás nos es en principio desconocido.

Ahora bien, si Durkheim fue tan explícito en relación al papel y los límites de las definiciones, subrayando su sentido meramente indicativo y provisional, ¿por qué entonces definiciones como las de "hecho social", "suicidio", o la misma "educación", son hoy citadas y concebidas como paradigmas de explicación desde ciertos ámbitos y corrientes?

Por lo dicho hasta aquí queda claro que para Durkheim, definir no es lo mismo que explicar. Sin embargo, y como ha indicado acertadamente Alpert, Durkheim jamás modificó en sus escritos las definiciones con las que empezó y no existen pruebas de que lo haya hecho radicalmente en el transcurso de sus investigaciones (Alpert, 1939/tr. 1945:143).

Así, la premisa epistemológica (y su correspondiente prescripción en el plano de la metodología) no se corrobora en la práctica teórica de Durkheim. Tampoco en su función histórica, pues, como hemos visto, el peso de Durkheim como formador se impuso al interés de promover una actitud crítica frente a los discursos, promoviendo - contra su propia voluntad- la institución de una tradición que sacraliza sus definiciones o, en el peor de los casos, las recibe mediante el filtro de las interpretaciones de segunda mano.

CONCLUSIONES

Definir a la educación como un hecho social, representa establecer una premisa básica para comprender la naturaleza, sentido e implicaciones de este proceso.

Sin embargo, asentar dicha premisa sin citar los principios y conceptos desde los que ésta adquiere un significado preciso, equivale a señalar un lugar común, una frase convencional cargada de significados de los cuales no siempre somos del todo conscientes.

En una situación de este tipo se encontraron los reformadores y educadores latinoamericanos, que retomando la tradición positivista y funcionalista de fines de siglo XIX y principios del XX, creyeron comprender la problemática educativa, decretándola, sin más, como un hecho social (Puiggrós, 1990: 11, 18 y 19).

En la misma situación nos encontramos hoy todos aquellos que asumimos acriticamente la definición durkheimiana de educación, sin volver a preguntarnos en qué consiste precisamente ésta (Ibarrola, 1981: 14).

La célebre definición durkheimiana de la educación constituye, hoy por hoy, un paradigma de interpretación que da sustento a muchas de nuestras representaciones dominantes sobre lo educativo. No obstante y por paradójico que parezca, esta definición constituye asimismo uno de los aspectos menos estudiados actualmente.

La posición de Durkheim dentro del campo de las Ciencias Sociales, y especialmente dentro del debate sociopedagógico, presenta asimismo una interesante paradoja.

Por un lado, se reconoce a Durkheim como clásico del pensamiento social y el virtual "fundador" de la Sociología de la Educación, campo que, dicho sea de paso, este autor jamás definió a partir de tales términos.

Por otro, pese al reconocimiento oficial que merece la figura de Durkheim, su pensamiento es cada vez menos leído y discutido a través de fuentes directas.

Así, bajo este doble juego de imágenes, Durkheim es, a la luz pública, el fundador reconocido por tradición que a contraluz, le ignora, sacralizando sus tesis y repitiéndolas formalmente, pero en los hechos archivándolas y destinándolas al olvido.

En cierta ocasión, el sociólogo Robert K. Merton señaló que para crecer, una ciencia no debía dudar en olvidar a sus padres fundadores. Este planteamiento tiene ciertamente valor, siempre y cuando se acompañe de otro no menos importante: para olvidar es necesario previamente haber conocido.

Un acercamiento preliminar a la obra de Durkheim ofrece elementos sorprendentes para el lector atento.

El autor de Educación y Sociología dedicó 30 años de su labor docente al análisis de la educación.

A partir de esta práctica, elaboró un amplio número de ensayos, artículos, reseñas, notas, comentarios y cursos redactados íntegramente sobre diversas temáticas referidas a la educación (Psicología aplicada a la Educación, educación moral e intelectual, historia de las doctrinas pedagógicas y de la enseñanza secundaria, etc.)

No obstante, esta sistematización, realizada a nivel personal, merced a tres décadas de trabajo sistemático e ininterrumpido, quedó en su mayor parte inédita.

Durkheim nunca publicó en vida un libro sobre educación. Los materiales que hasta hoy se conocen proceden del trabajo de compilación realizado por sus discípulos directos o estudiosos, a partir de la recuperación de inéditos o artículos aparecidos en diversas publicaciones de la época. Esta situación plantea dificultades para recuperar la perspectiva de Durkheim sobre el tema.

En esta investigación se han identificado, a través de la consulta de diversas relaciones bibliográficas, 48 textos de Durkheim referidos al tema de educación. De más está señalar que se trata de una relación preliminar, susceptible de ampliarse en función de una revisión más detallada.

No obstante, dicha relación pretende ofrecer un punto de partida para la discusión y construcción de una relación de textos base, insumo necesario para realizar una lectura informada de la perspectiva de Durkheim sobre la educación.

Otro elemento destacado en este trabajo como insumo para una lectura crítica de Durkheim, es el referido a la historia de las interpretaciones sobre su concepción de educación (aspecto desarrollado en el tercer capítulo de este trabajo).

En particular, sostenemos que este es un elemento clave para comprender la vigencia de la perspectiva durkeimiana, en tanto nos permite entender ésta como producto de su historicidad. Esto es, como el resultado de las resignificaciones de que ha sido objeto para convertirse y mantenerse como una perspectiva

paradigmática en la interpretación sobre lo educativo.

La perspectiva de Durkheim se ubica históricamente en la etapa de la consolidación de los discursos modernos sobre la educación, dentro de las sociedades industriales desarrolladas del siglo XIX.

En especial, está en juego una línea dominante de interpretación de lo educativo que, en tanto impulsora del proyecto de extensión escolar (con sus caracteres de obligatoriedad, laicismo y gratuidad) interpelaron e incluyeron, subordinándolas, demandas de los discursos pedagógicos socialistas y demás opositores de la línea hegemónica en la Tercera República Francesa.

En esta coyuntura, la perspectiva de Durkheim se instituye como dominante, promoviendo un proceso de reforma social amplio, dentro del que tienen cabida sus ideas sobre la creación de corporaciones profesionales, su posición ante la separación entre Iglesia y Estado y su insistencia en favor de la supresión de la herencia.

No obstante, debe evitarse toda asimilación mecánica y simplista de la posición de Durkheim a la defensa acrítica del orden social establecido.

Ciertamente Durkheim aborda históricamente el problema de la legitimización del capitalismo industrial de su época, pero defiende, en el contexto de la Tercera República, un proyecto de reforma social, con interesantes tintes de crítica social. (a veces un tanto utópica, pero otras receptiva ante aspectos que, por ejemplo, el socialismo de su época no contempló).

En consecuencia con su ideario reformista y pese a una serie de limitaciones que hemos revisado en los capítulos 3 y 4 de este trabajo, Durkheim se asumió a sí mismo, ante todo, como un crítico social, como un intelectual, en el sentido señalado por Alvin Gouldner. Esto es, inserto en una cultura del discurso crítico. (Gouldner, 1979/tr. 1980:48).

Desde este marco, cobra especial interés por sus implicaciones, discutir detenidamente, de entre las diversas interpretaciones, aquellas que se han perfilado como dominantes a lo largo del proceso.

Sobre todo desde la óptica asentada por Talcott Parsons en La Estructura de la Acción Social (Parsons, 1937), nos ha sido transmitida preferentemente la imagen de un Durkheim "conservador", obsesionado por el problema del orden social y carente de una teoría del cambio social.

Ciertamente, en la obra de Durkheim hay una tendencia conservadora, derivada de su concepción de sociedad, entendida como una realidad sui generis que en última instancia, se soporta en el principio de la unidad.

Esta concepción, si bien reconoce dentro de la dinámica social la existencia de una doble faceta, a partir de la cual la sociedad promueve por un lado la **unidad ideológica** de sus integrantes y por otro, su permanente **diferenciación técnica**, antepone como principio la premisa de la sociedad como producto de la comunidad de valores y la integración social (Therborn, 1979).

Efectivamente, este principio, que funciona como premisa limitante de la perspectiva durkheimiana, se encuentra en la raíz de su proyecto profesional y teórico: contribuir a la reconstrucción moral de la Francia de su época.

En este sentido, la sociedad aparece para Durkheim como una y la misma, tanto para burgueses como para obreros y marginados. Todos ellos respiran, por así decirlo, una misma atmósfera, pertenecen a un mismo medio, por más que la existencia de procesos autónomos tiendan a confrontarlos.

Este principio limita ciertamente los alcances de sus propuestas de reforma social. Pero de esto a decir que Durkheim piensa exclusivamente en términos del orden, hay una gran distancia.

Frente a dicha tendencia conservadora, por ejemplo, coexiste otra línea, poco desarrollada, pero vigente a lo largo del pensamiento durkheimiano, abierta al problema del cambio histórico y que se expresa, tanto en obras iniciales, como La División del Trabajo Social, como en otras de madurez como La Evolución Pedagógica en Francia.

Durkheim aborda el estudio de la educación concibiéndolo como parte integrante de su perspectiva teórica.

Este planteamiento permite, por un lado, ubicar como punto articulador entre sus reflexiones sobre la educación y su teoría social general, el tema de la educación moral.

Por otro, establece, en los planos epistemológico y metodológico, importantes consecuencias para el análisis del papel de sus definiciones de educación.

Una lectura comparada de los textos Educación y Sociología y Las Reglas del Método Sociológico permite sostener la tesis de que para Durkheim definir no equivale aún a explicar sociológicamente. Las definiciones, en tanto técnica de ruptura con el sentido común, preparan el camino para la explicación

teórica; pero no la sustituyen.

Las referencias más comunes de Durkheim, identifican equivocadamente las definiciones planteadas en Educación y Sociología con su concepto de educación. Más aún, hacen equivaler dichas definiciones con los soportes de una Teoría de la Educación que Durkheim nunca pudo desarrollar y que éste mismo calificó como en proceso de constitución.

Así pues, *no hay en rigor una teoría durkheimiana sobre la educación*, sólo lineamientos generales, notas.

Durkheim nunca enfrentó el problema con miras al desarrollo de investigaciones delimitadas, tendientes a la explicación del fenómeno. Lo que estaba en posibilidad de realizar - y que a fin de cuentas hizo - fue "leer" desde su concepción sociológica general, algunos elementos de la problemática educativa. Desde esta lectura, construyó el marco general para la institución de un enfoque de análisis en el campo.

Como el mismo Durkheim señaló, fue como "sociólogo" que se aproximó al análisis de la educación. No obstante, esta aproximación fue sumamente fructífera.

Durkheim aporta una propuesta metodológica para investigar en educación. Independientemente de las críticas que amerita, su desarrollo constituye una vía para la interpretación de lo educativo, no sólo en el plano descriptivo, sino también en el constructivo, referido a la formulación de explicaciones.

De hecho, en algunos escritos Durkheim avanza en un trabajo interpretativo. En ellos recupera lo histórico, sin entrar en un trabajo de tipo estadístico (instrumento utilizado magistralmente en El Suicidio). Ejemplos de ello son los trabajos de La Educación Moral (1925) y La Evolución Pedagógica en Francia (1938).

Ciertamente, esta serie de consideraciones replantea el alcance de las definiciones de Durkheim sobre la educación. No obstante, esto no cancela el peso histórico que éstas han tenido sobre la conformación de muchas de nuestras representaciones sobre el tema. Especialmente aquellas que han pasado a constituir parte del pensamiento dominante en educación.

Así, por ejemplo, su posición en torno a la educación moral laica y su enseñanza, o sobre el papel del maestro y del Estado, siguen siendo vigentes en sociedades que, como las nuestras, sostienen sus proyectos hegemónicos sobre la base de consignas tales como el papel democratizador de la escuela, o el precepto de la unidad nacional y la modernización.

De la misma forma, la definición durkheimiana de la educación centrada en la premisa de una acción generacional, mediante la cual la sociedad renueva sus condicionantes y valores, sigue constituyendo una pieza clave en la conformación del pensamiento dominante.

Sin embargo como ha pretendido establecerse en este trabajo, esto no es todo Durkheim.

La imagen formada desde las interpretaciones dominantes, realiza un recorte en el pensamiento de Durkheim desde el cual se recuperan elementos importantes de su perspectiva, pero también se silencian aspectos que redundan en una visión empobrecida de este autor.

Revisar la perspectiva durkheimiana a partir de una lectura directa en sus fuentes, constituye una tarea urgente para analizar y repensar a Durkheim, a fin de recuperar sus aportes, pero también y sobre todo, realizar su crítica.

BIBLIOGRAFIA

La diversidad y extensión de la producción teórica de Durkheim es asombrosa. Basta al respecto señalar que en una de las más completas relaciones bibliográficas de este autor (Karady, 1975), se destinan 52 cuartillas, con poco más de 100 títulos y un amplio número de reseñas. Esto sin considerar la vasta literatura crítica que al respecto se ha producido.

En el apartado A (Textos de Durkheim) se consideran sólo escritos del autor, relacionados directamente con el tema educativo, mismos que en su mayoría han sido recogidos en los cuadros 1,2,3 y 4 del segundo capítulo de este trabajo.

Se ha optado, siempre que esto es posible, por indicar únicamente los datos correspondientes a las traducciones en español. No obstante, el lector interesado en consultar los textos en francés, así como revisar la obra hasta hoy compilada de Durkheim, puede recurrir a los datos bibliográficos completos en las relaciones de Karady, 1975/t. 3:487-539; Lukes, 1973/tr. 1984:552-577 y Alpert, 1939/tr. 1945/2a ed 1986:246-273.

La literatura crítica se presenta en el apartado B. Se señalan con una (*) aquellos textos no revisados sobre los que sólo tenemos referencias. Estos han sido incluidos en virtud de su importancia para el análisis del tema.

A fin de facilitar la lectura, todos los títulos aparecen traducidos libremente al español. Los años marcados en el extremo izquierdo indican la fecha de la primera edición en el idioma original.

A. TEXTOS DE DURKHEIM SOBRE EDUCACION.

1887.- "La filosofía en las universidades alemanas", en Revue Internationale de l'enseignement, No. 13, s.e., s.l., pp. 313-338 y 423-440. Reproducido en Karady, 1975/t.3:437-486.

1893/tr.1982.- La división del trabajo social (tr. Carlos G. Posada) Akal, Madrid, Serie Sociología, No 39, 491 pp.

1895a/tr.1988.- Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las Ciencias Sociales (tr. Santiago González Noriega), Alianza, Madrid, 320 pp.

1895b.- "La enseñanza filosófica y la agregación en filosofía", en Revue Philosophique, No. 39, s.e., s.l., pp 121-147. Reproducida en Karady, 1975/t.3:403-434.

1897/tr.1974.- El Suicidio (tr. Mariano Ríz Funes), UNAM, México, 1974, Col. "Nuestros clásicos" No. 39, 545 pp.

1898a/tr.1976.- "Representaciones individuales y representaciones colectivas", en Educación como socialización (tr. versión italiana, 1973, Alfonso Ortiz García), Sigüeme, Salamanca, Col. Pedagogía y Sociedad, No. 2, 274 pp.

1898b.- "El individualismo y los intelectuales", en Revue bleue, 4a serie, 10o tomo, Año 35, s.e., s.l., pp. 7-13. Reproducido en Durkheim, 1970.

1899.- "Encuesta sobre la introducción de la sociología en la enseñanza secundaria" (contribución), en Revue Internationale de Sociologie, No. 7, s.e., s.l., p. 679. Reproducido en Karady 1975/t.1:51-52 ("Notas sobre la enseñanza de la Sociología").

1901a.- "Papel de las universidades en la educación social del país", en Congreso Internacional de la educación social (26-30 de septiembre de 1900). Alcan, París. Reproducido en Revue Française de Sociologie, Vol. XVIII, No. 2, 1976, s.e., s.l., pp. 181-189/ Minerva, XIV, s.e., s.l., Inglaterra, pp. 380-88.

1901b.- "Religión y libre pensamiento" (resumen de conferencia), en La Petite Gironde, s.e., s.l., 24 de mayo. Reproducido en Karady, 1975/t.1:425-427.

1903a/tr.1975/1976.- "Pedagogía y Sociología", en Educación y Sociología (tr. de 1922, Janine Muls de Liarás), Península, Barcelona, Col. "Homo Sociologicus", No. 4, pp. 95-116/ en Educación como socialización, op. cit., pp. 132-150

1903b.- Reseñas a los artículos de Robertis, R. Resta de."La psicología colectiva de la escuela"y Romano, P. "La pedagogía y su relación con la sociología", ambos de Rivista Italiana di Sociologia, s.e., s.l., en L'Année Sociologique, Vol. 6, s.l., Francia, pp. 151-152.

1903c/tr.1984.- Intervención en la defensa de tesis de Ribéry, Charles, "Ensayo sobre los caracteres", en Lukes, Steven. Emile Durkheim. Su vida y su obra. Estudio histórico-crítico (tr. de 1973, Albert Gardin Garay), Centro de Investigaciones Sociológicas/Siglo XXI, Madrid, Col. Monografías, No.76, pp. 608-610.

1904a.- Reseña a "Pedagogía y Sociología" (1903a), en L'Année Sociologique, No. 7, s.e., s.l., Francia, pp. 684-686. Reproducido en Karady, 1975/t.1:261-263/Durkheim, 1979:126128.

1904b/tr.1976.- "La élite intelectual y la democracia", en Educación como socialización,op. cit. pp. 83-85.

1905a/tr.1984.- Intervención en la defensa de tesis de Gockler, L."La pedagogía de Herbart", en Lukes, Steven. Emile Durkheim. Su vida y su obra...op. cit., pp. 616-622.

1905b.- "La moral sin Dios, ensayo de solución colectiva", en La Revue (antigua Revue des revues), No. 59, s.e., s.l., pp.306-308. Reproducido en Karady,1975/ t. 2:334-337 ("Notas sobre la enseñanza racional de la moral").

1905c.- Intervención en el debate "La separación de las Iglesias y el Estado", en Libre entretiens, 1904-1905, 1ª serie, s.e., s.l., pp. 365, 369-371, *passim* y 496-500, *passim*. Reproducido en Karady, 1975/t.2:165-169.

1906a/tr.1975, "La evolución y el papel de la enseñanza 1976. secundaria en Francia", en Educación y sociología, op. cit., pp. 117-135/ en Educación como socialización, op. cit., pp. 151-182.

1906b.- "La determinación del hecho moral", en Bulletin de la Société française de philosophie, No.6, s.e., s.l., pp. 113-138. Reproducido con extractos del debate en Durkheim, 1924/ tr. s.a.

1906c.- Respuesta a las objeciones de "La determinación del hecho moral", en Bulletin..., *op. cit.*, pp. 170-212, *passim*.

1906d.- "Moral, religión y sociedad" (resumen de conferencia presentado en inglés por André Lalande). en Philosophical Review, No. 15, s.e., Nueva York, pp. 255-257. Reproducido por Karady, 1975/t.2:10-12

1906e.- Intervención en la defensa de tesis de Aslan, G. "La moral de Guyau", en Revue de Métaphysique et de Morale, No. 14, s.e., s.l., suplemento de julio, p. 14. Reproducido en Karady, 1975/t. 1:56-57 ("Notas sobre el problema de la relación entre el individuo y la sociedad").

1906f.- Reseña al texto de Bayet, A. La moral científica. Ensayo sobre las aplicaciones morales de las ciencias sociológicas (París, 1905), en L'Année Sociologique, No. 9, s.e., s.l., Francia, pp. 324-326. Reproducido en Karady, 1975/t. 2:337-339.

1907.- "Sobre la reforma de las instituciones jurídicas: la enseñanza del derecho", en Libres entretiens, 3a serie, Bureau de l'Union pour la vérité, s.l., pp. 361,366,371,388-391,394, 397, 414, 417, 419,421. Reproducido parcialmente en Karady, 1975/t. 1:243-245 ("La sociología y la enseñanza del derecho").

1908.- Intervención en el debate "La moral positiva", en Bulletin de la Société Française de Philosophie, No. 8, s.e., s.l., pp. 188-200 *passim*. Reproducido en Karady, 1975/t.2:341-354 ("Debate sobre la racionalidad de la moral").

1909a.- "Nota sobre la especialización de las Facultades de Letras y la agregación en filosofía", en Revue internationale de l'enseignement, No. 57, s.e., s.l., Francia, pp. 159-161. Reproducido en Karady, 1975/t.3: 434-436.

1909b/tr 1984 .- Intervención en la defensa de tesis de Cramoussel, Edmon. "El primer despertar intelectual del niño", en Lukes, Steven. Emile Durkheim. Su vida y su obra... *op.cit.*, pp. 628-630.

1909c.- Intervención en el debate "La eficacia de las doctrinas morales", en Bulletin de la Société Française de Philosophie, No. 9, s.e., s.l., pp. 219-231, *passim*. Reproducido en Karady, 1975/t. 2:355-368 ("Debate sobre el fundamento religioso o laico a imprimir a la moral")/ en Durkheim, 1979:129-139.

1909e/tr. 1984.- Intervención en la defensa de tesis de Mendousse, P. "Del aprendizaje animal a la educación", en Lukes, Steven. Emile Durkheim. Su vida y su obra.... op.cit., 633-636.

1910.- Intervención en el debate sobre "La noción de igualdad social", en Bulletin.... op. cit. No.10, s.e., s.l., pp.59-70, *passim*. Reproducido en Karady, 1975/ t.2:373-385 (Debate sobre la correspondencia entre ideas igualitarias y racionalidad de la moral).

1911a.- "Juicios de valor y juicios de realidad", en Actas del IV Congreso Internacional de Filosofía de Bolofia, Vol.1, s.e., pp. 99-114/ en Revue de métaphysique et de morale, No.19, s.e.,s.l, pp. 437-453. Reproducido en Durkheim, 1924/tr. s.a.

1911b/tr. 1975/1976".- "Educación", en Educación y Sociología, *op. cit.*, pp. 43-72/ en Educación como socialización, *op. cit.*, pp. 89-113.

1911c/tr. 1975/1976.- "Naturaleza y método de la Pedagogía", en Educación y Sociología, *op. cit.*, pp. 73-94/ en Educación como socialización, *op. cit.*, pp 114-131.

1911d.- "Infancia", en Nouveau dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire, editado por Ferdinand Buisson, Hachette, Paris, pp. 552-553. Reproducido en Karady, 1975/t.3:363-369/ Durkheim, 1979:149-154.

1911e.- Intervención en el debate sobre "Educación sexual", en Bulletin de la Société Française de Philosophie, No. 11, s.e., s.l., pp. 33-47, *passim*. Reproducido en Karady, 1975/ t.2:241-51, se omiten pp. 39-43 ("Debate sobre la educación sexual")/ Durkheim, 1979:140-148.

1912a.- Intervención en el debate sobre "La cultura general y la reforma de la enseñanza", en Libres entretiens, 8a serie, Bureau de l'Union pour la vérité, s.l., pp. 318-320, 322, 332. Reproducido en Karady, 1975/t.3:104-105 ("Notas sobre la evolución reciente de la familia") y :369-370 ("Debate sobre el internado y la escuela nueva").

1912b/tr. 1968.-Las formas elementales de la vida religiosa: el sistema totémico en Australia. Shapire, Buenos Aires.

¹⁹ Referencia original, 1911b y 1911c, Cfr. p.16 de este trabajo.

1913.- "El problema religioso y la dualidad de la naturaleza humana", en Bulletin de la Société française de Philosophie, No. 13, s.e., s.l., pp. 63-75, 80-87. 90-100, *passim*. Reproducido en Karady, 1975/t.2:23-59.

1914a/tr. 1976.-"El dualismo de la naturaleza humana y sus condiciones sociales", en Educación como socialización, *op. cit.*, pp. 37-51.

1914b.- Intervención en el debate "Una nueva posición del problema moral (progreso moral y dinámica social", en Bulletin..., *op. cit.*, No. 14, s.e., s.l., pp. 26-29, 34-36. Reproducido en Karady, 1975/t.1:64-70.

1916.- "La grandeza moral de Francia: la escuela del mañana", en Manual general de instrucción primaria. Periódico semanal de educadores y educadoras, No. 83, Vol. 17, s.e., s.l., 8 de enero, pp. 217-218/ en Buisson, Ferdinand y F.E. Farrington. Ideales educativos franceses de hoy (Una antología de los forjadores del pensamiento educativo del presente). World Book Co., Yonkers-on-Hudson, Nueva York, pp. 188-92. Reproducido en Durkheim, 1979:158-161.

POSTUMOS

1918a.- Contribución al libro colectivo La vida universitaria en París, Armand Colin, París, pp. 1-3,19-33,141-143. Reproducido en Karady, 1975/t.1:453-483.

1918b.- "El Contrato Social de Rousseau: historia del texto", en Revue de Métaphysique et de morale, No. 25, s.e., s.l., Francia, pp. 1-23, 129-161. Reproducido en Durkheim, 1953: Montesquieu y Rousseau, precursores de la sociología, Marcel Rivière, París, 200 pp.

1919.- "La pedagogía de Rousseau: plan de lecciones", en Revue de Métaphysique et de morale, No. 26, s.e., s.l., pp. 153-180. Reproducido en Karady, 1975/t.3:371-401/ Durkheim, 1979:162-193.

1920.- Introducción al libro inconcluso La moral, en Revue Philosophique, No. 89, s.e., s.l., pp. 79-97. Reproducido en Karady, 1975/t.2:313-331.

1925/tr. 1947.- La educación moral (tr. Ma. Luisa Navarro), Losada, Buenos Aires, Col. Biblioteca Pedagógica, No, 19, 246 pp./s.a., Colofón, México, 310 pp. (Nota: no incluye "Advertencia" del compilador, Paul Fauconnet)/ 1976/en Educación como socialización, op. cit., pp. 169-274 (Nota: sólo reproduce las primeras 8 lecciones).

1937/tr. 1985.- "Moral profesional", en Lecciones de Sociología: física de las costumbres y del derecho, Quinto Sol, México, pp. 7-43.

1938/tr. 1981.- Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia (tr. Ma. Luisa Delgado y Félix Ortega), La Piqueta, Madrid, 430 pp. (comprende los dos volúmenes del original).

1968a.- "La enseñanza de la moral en la escuela primaria" (notas de las lecciones de este curso, tomadas por Raymond Lenoir), en Lukes, Steven. Emile Durkheim. Una biografía intelectual (tesis de doctorado), depositada en la biblioteca Bodleian, Oxford, Inglaterra, vol.2:144-247.

1968b.- "La moral" (notas de curso tomadas por Georges Davy), en Lukes, 1968/t.2:248-260. Reproducido en Karady, 1975/t.2:2-12

1968c.- "La moral" (notas de cursos tomadas por Armand Cuvillier), en Lukes, 1968/t.2261-297. Reproducido en Karady, 1975/t.2:269-312, t.3:217-220, 220-221.

COMPILACIONES

1922/tr.1975.- Educación y sociología (Introducción de Paul Fauconnet). Tr. Janine Muls de Liarás, Península, Barcelona, Col. Homo Sociologicus, No. 4, 188 pp. Reproduce 1903a, 1906a, 1911b y 1911c.

1924/tr. s.a.- Sociología y Filosofía. Schapire, Buenos Aires, s.a. Reproduce 1898a, 1906b, 1906c, 1911a.

1950/tr. 1985.- Lecciones de sociología: física de las costumbres y del derecho. Quinto Sol, México, 205 pp. Reproduce 1937.

1968.- Lukes, Steven. Emile Durkheim. Una biografía intelectual (tesis de doctorado). Depositada en la biblioteca Bodleian, Oxford, Inglaterra, 2 vol. Reproduce 1968a, b y c.

1970.- La ciencia social y la acción (Introducción Jean C. Filloux). Presses Universitaires de France. Reproduce 1898b, 1904b, 1914a.

1973a/tr. 1976.- Educación como socialización (Introducción Nedo Baracani). Tr. del italiano Alfonso Ortiz García. Sigueme, Salamanca, 274 pp. Reproduce 1898a, 1904b, 1903a, 1906a, 1911b y c, 1914a, 1925 (8 lecciones).

1973b.- Sobre moral y sociedad: escritos selectos (Compilación y estudio introductorio de Robert N. Bellah), The University of Chicago Press, 224 pp. Reproduce 1898b, 1904b, 1914a (versiones en inglés).

1973c/tr. 1984.- Lukes, Steven. Emile Durkheim. Su vida y su obra. Estudio histórico-crítico (tr. Alberto Cardín G. e Isabel Mtz.) Centro de Investigaciones Sociológicas/ Siglo XXI, Madrid, Col. Monografías, No. 76, 669 pp (Apéndice B: Durkheim como examinador, pp. 607-641).

1975.- Karady, Víctor. Emile Durkheim. Textos. (Compilación y relación bibliográfica) Les Editions de Minuit, Paris, Col. "Le sens comun". 3 vol. Reproduce 1887, 1895, 1899, 1901b, 1903d, 1904a, 1905a, b y c, 1906d, e y f, 1907, 1908, 1909a, b, c, d, e, 1911d, e, 1912, 1913, 1914b, 1918a, 1919, 1968b, c.

1979.- Ensayos sobre moral y educación. (Edición, compilación y estudio introductorio, W. S. F. Pickering). Routledge and Kegan, Paul, Londres, 207 pp. Reproduce 1904a, 1905b, 1909c, 1911d, 1911e, 1912, 1916, 1919 (versiones en inglés)

B. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA.

Agulla, Juan Carlos (1976). Sociología de la Educación. Paidós, Buenos Aires, Col. del Educador Contemporáneo, Vol. 81, Serie Menor, 212 pp.

Alexander, Jeffrey (1987/tr. 1990). "La centralidad de los clásicos", en La teoría social hoy (tr. Jesús Albores). Alianza, Madrid, 1990/ Alianza, Patria, CONACULTA, México, 1991, pp. 22-80.

Alpert, Harry (1939/tr. 1945). Durkheim (tr. José Medina Echeverría). Fondo de Cultura Económica, México, 1945. 2a ed., 1986, 279 pp.

----- (1959). "Emile Durkheim: una perspectiva y una apreciación de su obra", en Revista mexicana de Sociología, Año XXI, Vol. XXI, No. 3, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, sept-dic, pp 1069-1076.

Azevedo, Fernando de (1940/tr. 1942). Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los fenómenos sociales (tr. Ernestina de Champourcin). Fondo de Cultura Económica, México, 1942, 381 pp.

Baracani, Nedo (1973/tr.1976). "Introducción" a Educación como socialización (tr. Alfonso Ortiz García). Sigume, Salamanca, 1976. Col. Pedagogía y Sociedad, No.2, pp. 9-27.

Bellah, Robert N (1959). "Durkheim y la historia", en Revista Mexicana de Sociología, Año XXI, Vol. XXI, No. 3, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, set-dic, pp. 1041-1068.

----- (1973). Emile Durkheim. Sobre moralidad y sociedad ;escritos selectos (Introducción y compilación de Robert N. Bellah). The University of Chicago Press, 224 pp.

Besnard, Philippe (1985). "Los durkheimianos", en Bersani, Jacques (dir) Enciclopedia Universalis Sec. "Corpus", Vol. 6, París, pp 471-474.

Birnbaum, Pierre (197/tr. 1972). "Prefacio" a la 2a ed. de Durkheim, 1928: Socialismo (tr. Idea Vilariño). Schapire, Buenos Aires, 1972, pp. 7-34.

Bravo, Víctor et al (1979). Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber. Centro de Investigaciones para la Integración Social, México, 159 pp.

Colom Cañellas, Antoni (1979). "La Sociología de la Educación y el enfoque relacional", en Sociología de la educación y teoría general de los sistemas Oikos-Tau, Barcelona, pp. 64-94.

(*) Cherkaoui, M (1976). "Socialización y conflicto: los sistemas educativos y su historia según Durkheim", en Revue Française de Sociologie, No. 17 (2), s.e., s.l., pp. 197-217.

(*) _____ (1978). "Sistema social y saber social" en Revue Française de Science Politique, No. 28, s.e., s.l., pp. 313-348.

De Alba, Alicia (1990). "Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción. Carácter y tipo de las teorías educativas", en Teoría y educación. (En torno al carácter científico de la educación). CESU, UNAM, México. Especialmente apdo. "Génesis de la polémica Durkheim-Dewey", pp.36-38

Dohrenwed, Bruce (1959). "Egoísmo, altruismo, anomia y fatalismo: un análisis conceptual de los tipos durkheimianos", en Revista Mexicana de Sociología, Año XXI, Vol. XXI, No.3, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, sept-dic., pp. 1077-1091.

Fauconnet, Paul (1922/tr. 1975). "La obra pedagógica de Durkheim. Introducción a Educación y Sociología (tr. Janine Muls de Liarás). Península, Barcelona, 1975, Col. Homo Sociologicus, No.4, pp. 11-41.

Filloux, Jean Claude (1978). "La pedagogía de Durkheim", en Documentos ISCEEM No.1, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, s.a., pp. 27-70.

_____ (1986). "Durkheim, educador y sociólogo" (Conferencia) Transcrita en Documentos ISCEEM, No.1, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, s.a., pp. 9-24.

Geneyro, Juan Carlos (1984). "Fundamentos axiológicos en la teoría social y sus implicaciones en la educación según Comte, Durkheim y Parsons", en Pedagogía, UPN, México, Vol.1, No.2, pp. 33-40

Genevry, Juan Carlos (1989). "El discurso de un programa de investigación en Sociología", en El discurso pedagógico (Análisis, debate y perspectivas). Dilema, México, pp. 61-79.

_____ (1990). "Pedagogía y/o Ciencias de la Educación: una polémica abierta y necesaria", en De Alba, Alicia (comp.) Teoría y educación op. cit. Especialmente apdo. 2 "Durkheim", pp. 81-87.

Giannotti, Joseph A (1976/tr.1978). "La sociedad como técnica de la razón: ensayo sobre Durkheim", en Ensayos antisociológicos, Grijalbo, México, 1978, Col. Teoría y Praxis, No.141, pp. 69-128.

Giddens, Anthony (1971/tr. 1977). El capitalismo y la moderna teoría social (tr. Aurelio Doix Duch). Labor, Barcelona, 1977, Col. Labor, No.210, 402 pp. (especialmente Caps. 5-8).

_____ (1976/tr. 1987). "Orden, poder, conflicto: Durkheim y Parsons", en Las nuevas reglas del método sociológico, Amorrortu, Buenos Aires, 1987, pp. 95-100.

González Noriega, Santiago (1988). "La noción de hecho social en Durkheim". Introducción a Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las Ciencias Sociales (tr.y compilación Santiago González). Alianza, Madrid, 1988, Col. El libro de bolsillo, No.1320, pp. 7-28.

Gouldner, Alvin W (1958/tr. 1979). "Emile Durkheim y la crítica del socialismo" (rep. de la Introducción a Socialism and Saint-Simon), en La sociología actual: renovación y crítica (tr. Néstor Miguez). Alianza, Madrid, 1979, pp. 343-363.

_____ (1970/tr. 1973). La crisis de la sociología occidental (tr. 1970/tr.1973 Néstor Miguez). Amorrortu, Buenos Aires, 1973, 467 pp.(especialmente pp. 109-135).

Gras, Alain (1974/tr. 1976). Sociología de la educación. Textos fundamentales. Narcea, Madrid, 1976 (rep. un fragmento de La evolución pedagógica en Francia, cfr. pp.41-48).

Gutián Galán, Mónica (1985). Durkheim, clásico del pensamiento positivo en sociología (tesis). Facultad de Ciencias Políticas, UNAM, México.

_____ (1986). "La construcción teórica en Durkheim", en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, No. 124, Año XXXII, nueva época, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, abril-junio, pp. 111-122.

Gutián Galán, Mónica (1986). "La sociedad a través de los clásicos: E. Durkheim" (conferencia). Transcrita en Documentos ISCEEM, No.1, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, s.a., pp. 73-83.

Habermas, Jürgen (1981/tr.1987). "Durkheim y las raíces sacras de la moral", en Teoría de la acción comunicativa t.2 (Crítica de la razón funcionalista). Taurus, Argentina, 1990, pp. 69-91.

Halbwachs, Maurice (1938/tr. 1981). Introducción a Durkheim, 1938: La evolución pedagógica en Francia. Reproducido en la versión española Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia (tr. Ma. Luisa Delgado y Félix Ortega) La Piqueta, Madrid, 1981, pp. 18-23.

Horton, Robin (1973/tr. 1990). Levy-Bruhl, Durkheim y la revolución científica (tr. Carlos Manzano). Anagrama, Barcelona, 1980, Cuadernos Anagrama, No.162, 119 pp.

(* Hueso, V (1911/tr. 1916). La educación moral en la escuela primaria, según Durkheim s.e., París / en Anales de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Vol. 18, s.e., Madrid, 1916.

Ibarrola, Ma. de (1981). "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación", en González, Guillermo y Torres, Carlos A. (comps.) Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. Centro de Estudios Educativos, México, pp. 11-30.

(* Jacovella, O (1925). "Sociología y pedagogía en Emile Durkheim", en Rivista pedagogica, Vol. XVIII, s.e., s.l., pp. 280-309, 445-473, 536-586.

(* Jyan, Choy (1926*). Estudio comparativo sobre las doctrinas pedagógicas de Durkheim y Dewey. Bosc Frères et Riou, Lyon.

Lacroix, Bernard (1981/tr. 1984). Durkheim y lo político (tr. Aurelio Garzón del Camino). Fondo de Cultura Económica, México, 1984, 376 pp.

Lamo de Espinoza, Emilio (1981). "La fundación de la sociología académica y el desvanecimiento de la cosificación (Durkheim y Weber)", en La teoría de la cosificación de Marx a la escuela de Frankfurt. Alianza, Madrid, pp. 85-110.

Lenoir, Raymond (1959). "Emile Durkheim y el ambiente social de su época", en Revista Mexicana de Sociología, Año XXI, Vol. XXI, No.3, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, sept-dic, pp. 849-873.

Lerena, Carlos (1983). "Durkheim, entre la autonomía y la solidaridad", en Reprimir y liberar (Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporánea). Akal, Madrid, Col. Universitaria, No.58, pp. 391-448.

(*) Lourau, René (1969). "La sociedad educadora (Durkheim y los orígenes de la Ciencia de la Educación)", en Les Temps Modernes, No.24, s.e., s.l., pp. 1648-1664.

Luengo, Enrique (1984). La perspectiva metodológica de Emile Durkheim. Universidad Iberoamericana, México, Depto. de Sociología y Ciencias Políticas Admvas (Docs. de trabajo del Programa de Maestría en Sociología), 63 pp.

Lukes, Steven (1968*). Emile Durkheim, una biografía intelectual. (tesis). Depositada en la biblioteca Bodleian, Universidad de Oxford, Inglaterra, 2 vols.

----- (1973/tr. 1984). Emile Durkheim. Su vida y su obra. Estudio histórico-crítico (tr. Alberto Cardín Garay e Isabel Mtz). Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI, Madrid, 1984, Col. Monografías, No.76, 669 pp.

(*) Mac Kensie, S (1925). "La educación moral de Emile Durkheim", en Litteris, s.e., s.l., Francia, diciembre, pp. 185-196.

Mateo, Fernando (1877). Teoría de la educación y la sociedad en Natorp, Dewey y Durkheim (Introducción y selección de textos de Fernando Mateo). Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Mauss, Marcel (1925). "In Memoriam. La obra inédita de Durkheim y sus colaboradores", en L'Année Sociologique, nueva serie, No.1, Alcan, París, pp. 7-29/ en Mauss, Marcel. Obras t.3. Les Editions de Minuit, París, 1969, pp. 473-499.

----- (1928/tr. 1972). Introducción a El Socialismo (tr. Idea Vilariño). Schapire, Buenos Aires, 1972, pp. 35-40.

Moya, Carlos (1970). "La autonomía metodológica de la Sociología y los orígenes del análisis estructural-funcional", en Sociólogos y sociología 6a ed, Siglo XXI, 1983, pp. 51-79.

Not, Louis (1979/tr. 1983). "Los métodos basados en la

tradición constituida. Durkheim o la transmisión de los contenidos culturales", en Las pedagogías del conocimiento (tr. René Madero Baez). Fondo de Cultura Económica, México, 1983, pp. 41-47.

Ortega, Félix (1979). "La sociología de Durkheim, teoría del poder disciplinario", en Negaciones, No.7, s.e., s.l., España, julio-sept.

_____ (1981). Presentación a la versión castellana Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia, La Piqueta, Madrid, pp. 7-17.

Ortega, Félix (1986). "La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana", en Enguita, Mariano (comp.) Marxismo y Sociología de la Educación, Akal, Madrid, Col. Universitaria No.79, pp. 219-235

(*) Ouy, A (1926). "La educación moral", en Revue Internationale de Sociologie, No.34, s.e., s.l., pp. 199-206.

Ovejero Lucas, Félix (1987). De la naturaleza a la sociedad (La unidad del método en la historia de las Ciencias Sociales). Península, Barcelona, Col. Homo Sociologicus No. 41. Especialmente pp. 186-240, dedicadas íntegramente a Durkheim.

Paoli Bolio, Francisco (1980). Durkheim. Edicol, México, Serie Sociología, Col. Pensadores, 266 pp.

Parsons, Talcott (1937/tr.1968). La estructura de la acción social t.1 (tr. Juan José Caballero). Guadarrama, España, 1968, 578 pp. (especialmente pp. 383-555).

Piaget, Jean (1932). "Las tesis de Durkheim y Fauconnet sobre la responsabilidad"/ "La doctrina de la autoridad moral según Durkheim", en El criterio moral en el niño (tr. Nuria Vidal). Fontanela, Barcelona, 1971/Roca, México, 1985, pp. 274-312.

Pickering, W. S (1979). "Introducción" a Durkheim, 1979: Ensayos sobre moral y educación (Edición y compilación de Pickering). Routledge and Kegan Paul, Londres, pp. VIII-IX, 99-125.

Puiggrós, Adriana (1980). Imperialismo y educación en América Latina. Nueva Imagen, México, Serie Educación, 3a ed. 1983 (Introducción: pp. 15-19).

Puiggrós, Adriana (1981). "La sociología de la educación en Baudelot y Estabiet (IV. Clima cultural y explotación social), en Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas. Centro de Estudios Educativos, México, pp. 288-295.

_____ (1984). "Educación popular y discurso pedagógico dominante europeo", en La educación popular en América Latina (Orígenes, polémicas y perspectivas). Nueva Imagen, México, pp. 39-41.

_____ (1990). Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Alianza/SEP, México (especialmente pp. 11, 18 y 19).

Quintanilla, Susana (1980). Sociología y educación en el siglo XIX (tesis) Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 143 pp.

Recasens Siches, Louis (1959). "Balance sobre Durkheim", en Revista Mexicana de Sociología, Año XXI, Vol. XXI, No.3, Instituto de Investigaciones Sociales, México, pp. 875-891.

Rodríguez-Ibañez, José (1981). "La formulación clásica de la teoría social. Durkheim: los ritos y las cosas", en El sueño de la razón. La modernidad y sus paradojas a la luz de la teoría social. Taurus, Madrid, 1982. Col. Ensayistas No. 213, pp. 37-86.

Rodríguez Zúñiga, Luis (1978). Para una lectura crítica de Durkheim. Akal, Madrid, Col. Manifiesto, Serie Sociología, 145 pp.

_____ (1979). Estudio preliminar a La división del trabajo social (tr. Carlos G. Posada). Akal, Madrid, 1982, pp. I-XLVIII.

Rosales, Miguel A (1990). "El pensamiento sociológico y educativo de Durkheim", en Alba, Alicia de. Teoría y Educación (en torno al carácter científico de la educación). CESU, UNAM, México, pp. 117-129.

Salomon, Magdalena (1980). "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social", en Perfiles Educativos, No.8, CISE, UNAM, México, abril-julio, pp. 3-24.

Salomon, Magdalena (1988). "Un enfoque sociológico de la educación: Durkheim", en Cero en conducta, No. 15, Educación y Cambio, México, Año 3, nov-dic, pp. 36-43.

(*) Schiavo, C. (1925-26) Reflexiones críticas sobre la doctrina ético-pedagógica de Emile Durkheim y sobre la sociología francesa moderna. Actas de la Academia de Ciencias de Turín, s.d.

Sicard, Emile (1959). "Breve ensayo sobre los marcos sociales de la obra de Emile Durkheim", en Revista Mexicana de Sociología, Año XXI, Vol. XXI, No.3, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, set-dic, pp. 894-956.

Sosa Elizaga, Raquel (1988). Conciencia colectiva y control social en Durkheim. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 144 pp.

Therborn, Göran (1976tr. 1980). Ciencia, clase y sociedad. Sobre la formación de la sociología y del materialismo histórico (tr. Santos Juliá Díaz). Siglo XXI, México, 1980 (Cap. 5, secciones 2-6, pp. 244-271).

Torres, Carlos A (1981). "Materiales para una historia de la sociología de la educación en América Latina", en González, Guillermo y Torres, Carlos A. (comps) Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. Centro de Estudios Educativos, México, pp. 77-107.

Volker, Joan (1975). "Ferry, Durkheim, idéntica lucha", epílogo de la versión española de Educación y Sociología (tr. Janine Muls de Liarás). Península, Barcelona, pp. 137-188.

Zaldivar, Alberto F (1987). Individuo y sociedad en la obra de Durkheim Depto de Sociología Rural, UACH, México, 29 pp.

Zeitlin, Irving (1968). Ideología y teoría sociológica (tr. Néstor A. Miguez). Amorrortu, Buenos Aires

ANEXOS

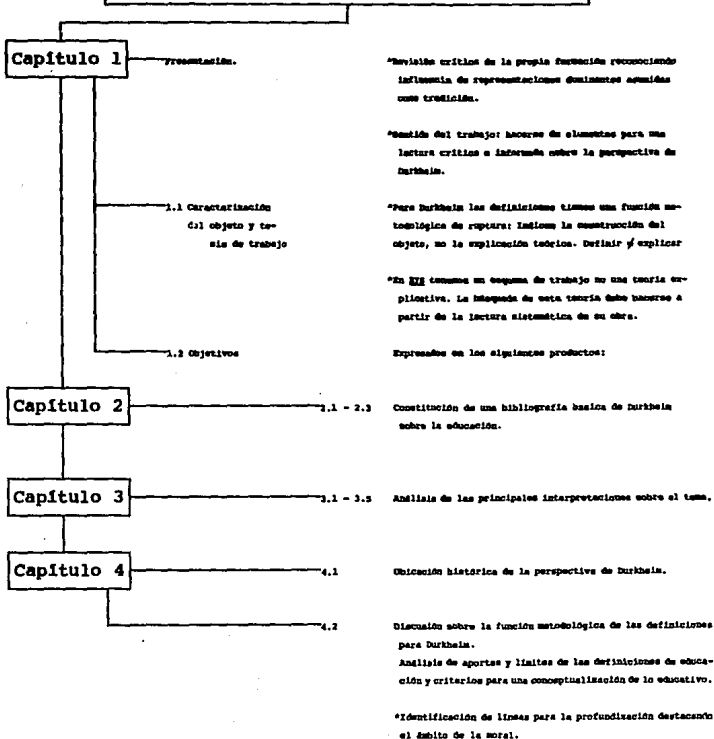
- 1.- CORRESPONDENCIA ENTRE OBJETIVOS Y
CONTENIDOS DE INVESTIGACION.**
- 2.- ESQUEMA DE TRABAJO.**
- 3.- CURSOS DE DURKHEIM SOBRE EDUCACION.**
- 4.- TRAYECTORIA ACADEMICA DE DURKHEIM.**

ANEJO No. 1**CORRESPONDENCIA ENTRE OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE
INVESTIGACION.**

OBJETIVO	CAPITULOS	APARTADOS
1	2	2.1 - 2.3
2	3	3.1 - 3.5
3	4	4.1 y 4.2
4	4	4.3

**ANEXO No.2
ESQUEMA DE TRABAJO**

SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACION EN DURKHEIM



ANEXO NO. 3. CURSOS SOBRE EDUCACION IMPARTIDOS POR DURKHEIM (1887-1916).²⁰

ANO	LUGAR	CURSO (1)/CONFERENCIA (2)
1887-88	Burdeos	No se menciona título (2)
1888-89	"	Pedagogía: explicación de autores (2)
"	"	Educación de la inteligencia (1)
1889-90	"	Historia de la Pedagogía (2)
"	"	La educación moral (1)
1890-91	"	Pedagogía francesa en los siglos XVIII y XIX (2)
"	"	La educación intelectual (1)
1891-92	"	La educación y la pedagogía en la antigüedad (2)
"	"	Pedagogía práctica (1)
1892-93	"	La pedagogía en el siglo XIX (2)
"	"	Psicología aplicada a la educación (1)
1893-94	"	Psicología aplicada a la educación (1)
1898-99	"	La educación moral (1)
1899-1900	"	La educación moral (1)
1900-01	"	La educación intelectual (1)
1901-02	"	Psicología aplicada a la educación (1)
1902-03	La Sorbona, París	La pedagogía del Renacimiento (2)
"	"	La educación moral (1)
1903-04	"	La pedagogía en los comienzos del siglo XIX (Pestalozzi y Herbart) (1)
"	"	La enseñanza de la moral en la escuela primaria (1)
1904-05	Escuela Normal Superior, París	Historia de la enseñanza secundaria en Francia (1)
1905-06	"	Formación y desarrollo de la enseñanza secundaria en Francia (1)
"	La Sorbona, París	La educación intelectual en la escuela primaria (1)
1906-07	"	La educación moral en la escuela (1)
"	Escuela Normal Superior, París	Formación y desarrollo de la enseñanza secundaria en Francia (1)

²⁰ Datos tomados de Lukes, 1973/tr. 1984:603-06. El autor aclara que la información es aproximada, pues sus fuentes son diversas y de desigual confiabilidad (comunicaciones personales, informes oficiales, publicaciones, etc.).

ANO	LUGAR	CURSO (1)/CONFERENCIA (2)
1907-08	La Sorbona, París	La enseñanza de la moral en la escuela (1)
	Escuela Normal Superior, París	Formación y desarrollo de la enseñanza secundaria en Francia (1)
1908-09	La Sorbona, París ²¹	Historia de las doctrinas pedagógicas (1)
	Escuela Normal Superior, París	Formación y desarrollo de la enseñanza secundaria en Francia (1)
1909-10	"	" "
	La Sorbona, París	Historia de las doctrinas pedagógicas (1)
1910-11	"	La educación intelectual (1)
	Escuela Normal Superior, París	La enseñanza secundaria en Francia (1)
1911-12	"	Formación y desarrollo de la enseñanza secundaria en Francia (1)
	La Sorbona, París	Teoría de las transacciones en la responsabilidad, La educación moral en la escuela (1)
1912-13	Escuela Normal Superior, París	Formación y desarrollo de la enseñanza secundaria en Francia (1)
1913-14	La Sorbona, París	La enseñanza de la moral en la escuela (1)
1915-16	"	Las grandes doctrinas pedagógicas de los siglos XVIII y XIX (1)

²¹ La versión española del texto de Lukes señala erróneamente los cursos de 1908 en adelante como impartidos en Burdeos. No obstante, los mismos datos proporcionados por este estudio confirman que se trata de la Universidad de La Sorbona, París.

ANEXO NO. 4. TRAYECTORIA ACADEMICA DE DURKHEIM.

1.- Educación básica en el Colegio de Epinal (1864-1870). Bachillerato en Letras (1874) y en Ciencias (1875).

2.- Preparación para el examen a al Normal Superior, en el Instituto Jauffret (1876-7). Segundo año de preparación, Liceo Louis Le Grand (1878-9).

3.- Ingreso a la Escuela Normal Superior (1879-1882). Condiscípulo de Jean Jaurès, Henri Bergson, Camile Jullian, entre otros.

4.- Sale de la Escuela Normal (1882). Profesor de filosofía en el Liceo de Puy y en noviembre del mismo año en el Liceo de Sens. En 1884 pasa al Liceo de San Quintín.

5.- 1885-86. Viaje a las Universidades alemanas con el fin de estudiar la enseñanza de la filosofía y la moral (Beca otorgada por el Ministerio de Instrucción Pública).

6.- Octubre de 1886. Profesor en el Liceo de Troyes.

7.- Encargado del curso de "Ciencias Sociales y Pedagogía", en la Facultad de Letras de Burdeos, a través de las gestiones de Alfredo Espinas y Louis Liard (1887-1902).

8.- 1893. Tesis doctorales sobre La división del trabajo social (principal) y la contribución de Montesquieu al pensamiento social (secundaria, en latín).

9.- Publicaciones: La División del trabajo Social (1893); Las reglas del método sociológico (1895); El Suicidio (1897).

10.- Constituye un equipo selecto de colaboradores e inicia la publicación de L'Année Sociologique, publicación anual, primera en su tipo, destinada a difundir las investigaciones y avances en materia de investigación y metodología en Ciencias Sociales (la época: 1898-1907, 1910, 1913).

11.- 1902-1917. Sustituye a Ferdinand Buisson en el curso de "Ciencia de la Educación" (más tarde "Ciencia de la Educación y Sociología", en la Universidad de La Sorbona, París. Durante este periodo accede a puestos de dirección académica y administrativa que le permiten incidir en política educativa y fundamentalmente en la definición de criterios para la selección y formación de profesores.

12.- 1911.- Aparición de los textos "Educación" y "Pedagogía", en un diccionario incluido como material de texto en la formación de profesores de educación primaria (publicado por Ferdinand Buisson). Estos textos, integrados a la compilación Educación y Sociología, han sido considerados como un "esquema" paradigmático en la interpretación del pensamiento de Durkheim sobre la educación.

13.- Aparición del libro Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia. (1912).

14.- 1914. Estallido de la Primera Guerra Mundial. Durkheim se integra al Comité Universitario de Publicaciones. Continúa en la docencia hasta 1916, bajo condiciones poco propicias. El equipo de L'Année se disuelve pues muchos de sus estudiantes y colaboradores se integran al frente. Durkheim muere en 1917.