

El rol del pedagogo en la educación republicana. La redefinición de la pedagogía en el marco de la empresa sociológica de Émile Durkheim

Pedagogues' Role in Republican Education. The New Concept of Pedagogy Within Émile Durkheim's Sociological Enterprise

DOI: 10.0032/RACP.12620360

Ricardo Tomás Ferreyra *

IIGG-UBA/UNDAV

Argentina

Fecha de recepción: 20-04-2024

Fecha de aceptación: 15-06-2024

Resumen

Émile Durkheim ocupa un rol central en el sistema educativo dispuesto hacia fines del siglo XIX en la III República Francesa. Este artículo busca reponer, en primer término, el contexto que lo lleva a tener tal lugar, a partir del abordaje de sus vínculos personales e inscripciones institucionales; en segundo lugar, la paradójica tarea que asume como educador de futuros educadores en el marco de su propio proyecto personal, la institucionalización de la sociología. Por último, en tercer lugar, el artículo esboza una síntesis del vínculo entre educación y sociología en la teoría durkheimiana con el objetivo de extraer de tal articulación mayor riqueza analítica.

Abstract

Émile Durkheim occupied a central role in the educational system in the last decades of the XIX century in France. First, this article aims to take account of the context in which his professional activity took place, regarding his personal ties and institutional background. Secondly, it pursues a synthesis between the place that education and pedagogy have in his theory and his sociological theory itself. Finally, the article looks forward to show the theoretical link between his role as an educator of future educators and his sociology as an academic project.

Palabras clave: Durkheim; educación; pedagogía; III República.

Keywords: Durkheim; Education; Pedagogy; Third Republic.

* <https://orcid.org/0000-0003-3060-6014>. Correo electrónico de contacto: rtferreyra@gmail.com

I. Introducción

Émile Durkheim ocupó un rol central en el proyecto educativo que emprendió el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jules Ferry, a partir de 1880¹, tanto a nivel superior, como primario y secundario. Desde 1887 impartirá clases de pedagogía para todos los futuros maestros primarios del departamento de Gironde, en la Universidad de Bordeaux. A partir de 1902 hará lo mismo con los futuros profesores de Filosofía, pero de toda Francia.

Este lugar central convive con su propio proyecto intelectual, que tuvo que ver con la institucionalización de la sociología en Francia, proyecto que llevará en cada uno de sus cursos, más allá del nombre que estos tengan².

De este modo, el proyecto académico-intelectual personal³ y el académico-político que le es encomendado por las autoridades del Ministerio pueden amalgamarse en una lectura que indague sus articulaciones, buscando las conexiones y potenciaciones mutuas, a la vez que las tensiones que se suscitan entre ambos. Con tal objetivo hemos ordenado el artículo en cuatro partes. En la primera, buscaremos alumbrar brevemente el contexto en el que Durkheim se inserta como Profesor universitario, haciendo énfasis en la política educativa llevada adelante por la III República en el tiempo en que el oriundo de Épinal se mantuvo activo. En la segunda parte, indagaremos el lugar que le corresponde a la temática educativa y, dentro de esta, a la pedagogía, en sus intereses y ocupaciones. En línea con esta segunda parte, en la tercera ahondaremos la manera en que Durkheim conceptualiza la empresa educativa y el arte pedagógico, con el objetivo de comprender qué vínculo teórico puede establecerse entre ambas y su apuesta sociológica. En la conclusión, finalmente, esbozaremos una hipótesis acerca de en qué consistió la práctica pedagógica de Durkheim y propondremos

¹ Si bien la sanción efectiva de las leyes comenzó solo en 1881, en 1880 se encargó de intervenir en los programas que las escuelas primarias se encontraban dictando (Filloux, 1994, p. 13)

² Los cursos que dictó en Bordeaux se organizarán bajo el título “Pedagogía y ciencias sociales”, en tanto que aquellos que dictará en La Sorbonne se enmarcarán como “Ciencia de la educación y sociología” (Tapia, 2015, p. 150, n. 160).

³ No queremos, por esto, negar el compromiso político propio que puede inferirse o, por momentos, simplemente explicitarse del proyecto sociológico de Durkheim. Sin embargo, en este artículo buscaremos subordinar su sociología únicamente a su dimensión “científica”, tal como Durkheim entendía que esta debía ser, esto es, orientada únicamente por el interés en conocer los hechos en sí mismos. La dimensión “política” de la sociología durkheimiana no se trabajará de manera directa aquí. En todo caso, esta podrá tematizarse como producto de la articulación de su sociología y las tareas pedagógicas que le eran encomendadas.

Para una problematización de la relación entre Durkheim y la política puede revisarse Filloux (1997), Lacroix (1984), Sidicaro (2011), Ramos Torre (2011) y Callegaro (2015), entre muchos. La pluralidad de abordajes de la cuestión se amplía y diversifica en cada uno de ellos.

una lectura para acercarnos a un análisis global del compromiso de esta con su proyecto intelectual, y político⁴: la consolidación de la sociología.

II. El contexto político e intelectual de la III República: el rol del sistema educativo y los nuevos protagonistas

Luego de un viaje del joven egresado del *École Normale Supérieure* (1879-1882) a Alemania entre septiembre de 1885 y agosto de 1886 bajo auspicio de Louis Liard (Director de Enseñanza Superior en el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes entre 1884 a 1902), su regreso va a ser coronado con la designación como *chargé de cours* de “ciencia social y pedagogía” en la Facultad de Letras de la Universidad de Bordeaux. Si bien esta cátedra fue constituida *ad hoc* para el joven profesor (Clark, 1968, p. 54), era un proyecto propio de Liard, quien aún no había encontrado a la persona adecuada hasta su entrevista con Durkheim en 1884.

Liard tenía en 1884, cuando asume su cargo de Director de Enseñanza Superior, un diagnóstico acerca de la situación contemporánea de Francia —similar en su espíritu al que tendrá Durkheim en 1917, al calor de la inédita violencia desatada por la Gran Guerra—: la derrota militar de 1871, o, más en general, la decisiva impotencia militar de la civilización francesa, a la vanguardia en todos los demás aspectos de la vida social, se debía a que las instituciones educativas habían quedado obsoletas y precisaban una profunda reforma. Tal diagnóstico era también compartido por los protagonistas de la III República, sobre todo por su inmediato superior, el ministro Jules Ferry⁵.

⁴ No dispondremos del espacio necesario para desarrollar extensamente esta premisa en el artículo. La vinculación entre el carácter intelectual y el político del proyecto sociológico durkheimiano que esbozaremos en la conclusión será una posible inferencia de la argumentación desarrollada previamente respecto del rol de la educación y la pedagogía en la sociología durkheimiana, por un lado, y de su propia práctica como profesor, por el otro.

Desde luego, es posible subordinar dicha inferencia a un marco más amplio que problematice toda la obra durkheimiana para articular de modo más completo el vínculo entre sociología y política en el autor, en particular, y en la III República, en general.

⁵ El 8 de enero de 1916 se publicará, en el semanario *Manuel général de l'Instruction primaire*, una carta de Durkheim dirigida al editor de este, Mr. A. Baeurlé, en ocasión de una convocatoria bajo la forma de *enquête* - un género discursivo habitual en aquel tiempo en Francia-, titulado *Enquête sur l'École de demain*, que el autor titulará “La grandeur morale de la France”. Algunas afirmaciones de Durkheim en esta carta describen la tonalidad general de sus expectativas y, sobre todo, el crudo diagnóstico que hacía del sistema educativo que lo tenía como uno de sus protagonistas, en ocasión de la confrontación del pueblo francés y su par alemán: “Pero hay otra y más grave laguna que la guerra ha revelado en nuestra formación moral. [...] [S]e ha visto que Francia sabe soportar y desafiarlo todo por una gran causa, es toda desafío y sufrimiento. Pero hay que reconocer que no teníamos, en el mismo grado, el espíritu de disciplina. (...) Somos muy dados a seguir nuestro propio sentir. (...) [E]l respeto a la regla es la condición de toda acción en común. (...) La idea misma de autoridad moral -la base de toda disciplina sólida- ha sido criticada severamente. (...) [L]a democracia tiene principalmente por objeto

Así, en comunión con el ministro, a la sazón uno de los grandes protagonistas de la III República en el siglo XIX, Liard será protagonista de una serie de reformas que quedarán consolidadas en tres grandes procesos:

1. Las reformas en la educación primaria, conocidas como “leyes fundamentales”, de reforma de programas (1880), gratuidad (1881) y obligatoriedad entre los 7 y los 13 años (1882), auspiciadas principalmente por Jules Ferry, quien en ese momento era el ministro de la cartera de educación⁶.
2. La reforma en la educación secundaria en 1902, que intenta modernizarla, incorporando un mayor porcentaje de cursos de ciencias y terminando con la experiencia de *L'Enseignement Secondaire Special*, ante el diagnóstico de que esta experiencia había fracasado y se precisaban rápidas reformas ante la expansión alemana al calor de la Segunda Revolución Industrial⁷.
3. En el ámbito de la educación superior, la reforma universitaria del propio Liard en 1883, 1885 y 1896, a lo que debe sumarse que entre 1870 y 1895 el presupuesto para educación superior se triplicó⁸.

Sin embargo, es probable que no pueda obtenerse una idea del todo completa del contexto sobre el que se consolida la apuesta intelectual durkheimiana tomando en consideración únicamente las reformas institucionales. Existe, en yuxtaposición a lo anterior, un cerrado consenso respecto del rol central que tienen en la política institucional los intelectuales, en particular aquellos que no están insertos totalmente en el sistema universitario⁹. Se trata, según Thibaudet, de una verdadera república de los profesores.

despertar y desarrollar el sentido de la autonomía personal, y como autonomía y autoridad pasan -¡qué error!- por ser cosas que se excluyen, parece natural que la democracia implique y determine un debilitamiento del sentimiento de autoridad. Con esto se produce un relajamiento de la disciplina tanto en la escuela como en la sociedad (...) Es necesario, por el contrario, que la disciplina escolar parezca a los niños como una cosa buena y santa, como condición de su felicidad y de su salud moral” (Durkheim, 1998a, pp. 70-71, cursiva del original).

Respecto del género discursivo *enquête*, ver Merllié (2014).

⁶ Al respecto, ver: Filloux (1994, p.13).

⁷ Al respecto, ver: Day (1972-1973). Respecto del rol central que tendrá Liard en tal reforma, que supondrá un claro quiebre con el periodo anterior, ver: Male (1963, pp. 96-97). Algunas observaciones acerca de la centralidad que tenía para Liard esta reforma, pueden encontrarse también en Fauconnet (1975, p. 27).

⁸ Al respecto, ver: Clark (1968, pp. 37-39; pp. 42-47 y p. 58); Greenberg (1981, p. 80).

⁹ No es del interés de este capítulo argumentar respecto de la centralidad de los intelectuales en la política francesa del periodo. Permítasenos, sin embargo, remitir al lector a Thibaudet (1927) y Fabiani (1988). Un muy interesante estudio comparativo respecto del rol de los intelectuales en Francia y Alemania en este periodo puede encontrarse en Ringer (1990, pp. 135-164). Resulta elocuente la diferencia de protagonismo político que adquieren los intelectuales de uno y otro lado del Rhin.

En resumidas cuentas, existe una clara continuidad y coherencia en la política educativa desde 1871, que privilegia la extensión universal de la escuela primaria y la reforma y fortalecimiento de la educación superior, en tanto que la reforma de la educación secundaria se consolidará unos años después, en 1902; tal coherencia es comandada por intelectuales ligados, sobre todo, a la educación pública¹⁰.

En este contexto, los cursos de pedagogía de Durkheim en Bordeaux, que con su llegada incorporan a las ciencias sociales, serán obligatorios para todos los futuros profesores de enseñanza primaria en la región. Asimismo, a partir de 1906, sus cursos de pedagogía en la Sorbona serán obligatorios para todos los futuros profesores de filosofía de Francia¹¹. Durkheim es parte de un movimiento mayor, que lo incorpora y lo tiene como uno de sus grandes protagonistas.

La trayectoria docente de Émile Durkheim es larga (Bordeaux entre 1887 y 1902, París entre 1902 y 1917). Si a este hecho le incorporamos la afirmación que realizara en 1918 Maurice Halbwachs¹² según la cual en tiempos de l'École Normale Supérieure Durkheim tenía previsto dividir su vida en dos partes, una dedicada a la ciencia y la otra a la política¹³, es posible hacernos una pregunta: ¿detrás de este claro éxito en tornar sus cursos pedagógicos, primero en Bordeaux, luego en París, cada vez más relevantes e influyentes, no se esconde, en algún punto, esa vocación política primigenia, que se verá interrumpida por una demasiado temprana muerte? Tal vez es en la práctica educativa, y no solo en la sociología académica, donde Durkheim saciará ese “doble deseo de conocimiento y de acción”¹⁴, al decir del propio Halbwachs¹⁵.

¹⁰ Puede ahondarse en el vínculo entre el Estado y la educación pública y la figura del intelectual a lo largo del siglo XIX en Vermeren (2009).

¹¹ Al respecto, puede consultarse Clark (1968, pp. 37-71).

¹² Puede encontrarse esta observación en el obituario que Halbwachs le dedica a poco de su muerte (1918, p. 353).

¹³ Un argumento similar, pero que relativiza la vocación temprana por la ciencia y, en particular, por la sociología comtiana, puede encontrarse en Lacroix (1976, pp. 213-245). Allí, el autor de *Durkheim et le politique* reconstruye una vocación menos rupturista en el proyecto intelectual de nuestro autor, que iría de la mano de su reformismo positivista atado a la tradición de las ciencias políticas y morales en busca de un reencauzamiento de la “cuestión social”, el desafío central del régimen político francés a partir de *La Grande Révolution*. Lacroix utiliza fuentes que le permiten establecer un punto de ruptura en la trayectoria de Durkheim antes y después de su estancia académica en Alemania, cuando por motivos casuales o tácticos, comienza denominar “sociología” aquello que del otro lado del Rin se practicaba bajo el nombre de psicología social y de la escuela histórica de economía. Una interpretación similar puede encontrarse en Tapia (2015, pp. 188-251).

¹⁴ Halbwachs (1918, p. 353), *La doctrine d'Émile Durkheim*, p. 353.

¹⁵ Si incorporamos a estas circunstancias el diagnóstico realizado por Terry Clark, que explica la particular centralidad de la sociología en Francia a mediados del siglo XX a partir del sistema universitario heredado por las reformas napoleónicas y la centralidad que para todo este sistema tendrá el *École Normale Supérieure*, su

III. El lugar de la educación y la pedagogía en la trayectoria intelectual de Durkheim

Sin embargo, Durkheim no se mostraba explícitamente persuadido de la importancia de su rol frente a los estudiantes. Menos aún en circunstancias en que la ocasión de su exposición ante estos no era su sociología sino más bien temas orientados a la pedagogía. Es conocido el comentario de Paul Fauconnet situado en la Introducción a la publicación de cuatro artículos de Durkheim sobre educación y pedagogía en 1922¹⁶, en el que manifiesta que Durkheim se dedicó toda su vida a la práctica educativa y, en lo referente a sus cursos, aquellos dedicados

carácter centralizado y clásico, tal vez tomemos mayor dimensión de la relevancia que tiene Durkheim en la reconfiguración institucional de la educación superior, en general, y en la formación de los futuros maestros y profesores de Francia, en particular. Al respecto, puede consultarse Clark (1973).

Por otro lado, también así lo consideran los contemporáneos de Durkheim Guillaume de Tarde y Henri Massis, quienes, bajo el seudónimo Agathon, sostienen: “Dogmático, autoritario, M. Durkheim (...) ha creado su propio dominio, *la pedagogía*. Esta es la gran creación (¿deberíamos decir la gran idea?) de La Nueva Sorbona: la importancia atribuida a esta asignatura se prueba por un simple hecho: es el *único curso obligatorio* para todos los estudiantes que preparan su agregación, y aquellos que pierden dos o tres clases no tienen permitido dar los exámenes” (Clark, 1968, p. 66, nota 81, traducción mía).

En su estudio “Architects of the New Sorbonne: Liard's Purpose and Durkheim's Rôle”, Greenberg atribuye un peso crucial a las intenciones y los recursos económicos e institucionales de Louis Liard en la constitución de “La Nueva Sorbona”, en tanto que en Durkheim ve una pieza que encastra perfectamente con tal proyecto: “No tenía ni un amplio espectro de intereses ni la flexibilidad mental que podrían derivar en que dudara de sí mismo. (...) En lugar de las doctrinas espirituales que habían tenido lugar en la anterior Sorbona con su filosofía oficial, Durkheim ofrecería un sustituto. (...) [P]resentaba su sistema como el reemplazo científico y objetivo tanto de la filosofía como de la religión”, (1981, pp. 84-85). Más aún, en relación a su jefe y mentor en el sistema público de educación superior, Louis Liard, Greenberg afirma: “[A]quello que más le importaba al Director era la obligación que imprimía a Durkheim de dedicar una porción de sus clases a la pedagogía. [...] Durkheim no tenía entusiasmo por esta materia. (...) “[P]ara hacer de esta situación algo más llevadero para sí mismo, Durkheim usaba el curso [de pedagogía] para demostrar su método sociológico, fue solo la presión ministerial la que lo llevó a dictar la “Ciencia de la educación” en su trayectoria universitaria. El éxito de la materia interesaba profundamente a Liard y a los modernistas, particularmente luego de la reforma de la educación secundaria [en 1902]. (...) [C]uando en 1902 Durkheim recibe la invitación de ir a París, fue para ofrecerle un curso sobre educación. (...) Las lecciones de Durkheim acerca de la evolución de la enseñanza francesa funcionaron oficialmente como un vehículo de legitimación de la reforma [de 1902]”, (p. 86).

Por último, la centralidad que para Liard tenía la pedagogía y la educación queda mejor demostrada en las negociaciones que tuvieron lugar en 1902 entre este y Durkheim, cuando se le ofrece el puesto de Buisson a Durkheim en París, a condición de volviera a dictar los cursos de pedagogía que no había dictado durante los últimos dos años en Bordeaux, que habían quedado a cargo de Rodier. Asimismo, cuando en 1913 el Consejo de la Facultad de Letras de París accede a incorporar el nombre de “sociología” al cargo detentado por Durkheim, ante la moción de Liard, el título del cargo subordina la sociología a la ciencia de la educación y en lugar de llamarse “Sociología y Ciencia de la Educación”, como pretendía Durkheim, queda finalmente como “Ciencia de la Educación y Sociología”, (Greenberg, 1981, p. 92, nota 41, traducción mía).

¹⁶ Nos referimos a la publicación de *Éducation et sociologie*, que en castellano se traducirá como *Educación y sociología*.

a la pedagogía ocuparon entre un tercio y dos tercios de sus horas frente a los alumnos¹⁷. Esta aparente centralidad, sin embargo, contrasta con el escaso interés que el célebre sociólogo prestó a la publicación de tales cursos. Marcel Mauss insiste en que de todas aquellas lecciones que Durkheim había dictado acerca de temas pedagógicos, de solo una de ellas se encontraba lo suficientemente a gusto, el curso sobre “La historia de la enseñanza secundaria en Francia”¹⁸. Por otro lado, el oriundo de Épinal reconoce que si bien en 1902 —cuando se debatía quién sucedería a Buisson en La Sorbonne¹⁹— portaba credenciales suficientes para reemplazar a Buisson, al ser el pedagogo más antiguo de los que residían fuera de París, la educación “no es su especialidad”, que “no se piensa como tal [como pedagogo]”²⁰ y que “se siente poco atraído por este tipo de enseñanza, para la que no tiene sino parcialmente competencia”, por lo que duda profundamente acerca de si debería tomar el puesto, ante la eventualidad de que le sea ofrecido y desiste, de buenas a primeras, de solicitarlo²¹.

Esta aparente paradoja, a saber, la voluminosa carga de cursos que Durkheim debe dictar y que versa sobre cuestiones pedagógicas y, por otro lado, su reluctancia a considerarse a sí mismo como un pedagogo competente y su evaluación de algunos de sus cursos como de escaso valor, nos ubica ante una tensión que amerita una aproximación. ¿Por qué el padre de la sociología francesa dedicó una parte tan importante de su tiempo productivo a una temática para la que no se sentía destinado ni preparado? ¿En todo este trabajo -a pesar de los cursos que a la fecha se han perdido²²- es posible encontrar, en sus contenidos o como experiencias en sí, elementos que nos alumbren mejor el proyecto intelectual (y político, como argumentaremos) que sí defendía enfáticamente?

¹⁷ Fauconnet, (1975, pp. 11). Existen diversas traducciones al castellano. Para este capítulo hemos revisado Durkheim, Émile (1975c), edición que también incorpora la Introducción de Fauconnet.

¹⁸ “*L’Histoire de l’Enseignement Secondaire en France*”, tal como lo denomina Mauss (1925, p. 18). Fauconnet, en cambio, nombra, en la Introducción a *Educación y sociología* al mismo curso como “*l’Évolution et le rôle de l’Enseignement secondaire en France*” (1922, p. 27; 1975, p. 36). Se publicará solo en 1938 y bajo el título *L’Évolution pédagogique en France. Des origines a la Renaissance y L’Évolution pédagogique en France. Des origines a la Renaissance* (Durkheim, 1938a y 1938b). En castellano se publicará solo en 1992 bajo el título *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*.

¹⁹ En este momento se estaba discutiendo quién reemplazaría a Ferdinand Buisson en la cátedra de Ciencia de la educación, debido a que este había accedido a una diputación en el Parlamento por el distrito del Sena, París.

²⁰ Durkheim se encontraba dictando la cátedra de “*Sciences sociales et pédagogie*” en Bordeaux desde 1887.

²¹ La carta está fechada el 6 de mayo de 1902 (Durkheim asumirá en La Sorbonne en septiembre de ese año) y puede encontrarse en Davy (1973, pp. 314-315).

²² Por distintos motivos, entre los que intervienen malentendidos, la reluctancia de algunos de sus alumnos de publicar las notas de sus cursos y la destrucción de parte de su legado en la Segunda Guerra Mundial, la publicación proyectada por Fauconnet de varios de ellos no llegó a realizarse (Fournier, 2019).

Lo antes señalado se encuentra en concordancia con el hecho de que Durkheim logra solo en 1913 que la universidad central, París I o La Sorbonne, acepte incluir la palabra “sociología” en el cargo de “Profesor de ciencia de la educación” que detentaba desde 1902. Para entonces Durkheim no solo era ya internacionalmente reconocido, sino que había publicado la que sería a la postre su última gran obra, *Las formas elementales de la vida religiosa*. Asimismo, la labor de *L'Année sociologique* había posicionado la publicación de esta revista en un lugar central en el mundo y había proyectado la carrera de algunos de los jóvenes colaboradores de Durkheim, como François Simiand, Paul Fauconnet, George Davy, Célestin Bouglé, Maurice Halbwachs o el mismo Marcel Mauss²³. El oriundo de Épinal fallecerá solo cuatro años después de este reconocimiento, pero entonces habían transcurrido treinta años desde que se había incorporado definitivamente a la educación superior. El camino de la sociología durkheimiana, como vemos, fue tan exitoso como largo y, tal vez, solo consolidado luego de su fallecimiento (Clark, 1968, p. 68). Durkheim fue, desde el mismo comienzo de su carrera en la educación superior, más bien, reconocido como pedagogo.

En el próximo apartado intentaremos aproximarnos a una respuesta a esta paradoja: aquella actividad para la que Durkheim no se sentía preparado es el objeto fundamental de su práctica educativa. ¿Hay aquí acaso una impostura o tal práctica educativa encerraba algo más, por más deficiente que pudiese resultar para el propio Durkheim?

IV. Consideraciones teóricas acerca de la educación y la pedagogía en la teoría sociológica durkheimiana

Como se insinuó anteriormente, Émile Durkheim se mantuvo activo dictando cursos a futuros maestros y profesores, con brevísimas interrupciones, por casi treinta años —sin mencionar su tarea como profesor de liceo, entre 1882 y 1886—. Si bien no se ha conseguido recuperar todos esos cursos, los que sobrevivieron suponen un vasto corpus adicional a sus libros, sus participaciones en revistas académicas (entre ellas, *L'Année Sociologique*) y sus intervenciones en géneros y formatos más accesibles al público en general (mítines, escritos en revistas culturales, conferencias públicas, etc.). Problematizar de manera consistente el rol de la educación y la pedagogía en su obra debería incorporar un análisis respecto de qué modo,

²³ No es sino hasta esta misma época que el término sociología logra imponerse sobre el más general “ciencias sociales”, utilizado por Le Play y sus seguidores, por un lado, y, por el otro, por Gabriel Tarde, profesor en el Colegio de Francia en la cátedra de Filosofía Moderna entre 1900 y 1904, cuando será reemplazado por Henri Bergson. Al respecto, puede consultarse Clark (1968 y 1973).

efectivamente, Durkheim ofició como educador, al menos tal como esa tarea puede ser aprehendida a partir de los registros con que se cuenta de sus clases.

Como este abordaje supondría un estudio que excede el límite de un artículo, nos limitaremos a tomar este tipo de corpus —los cursos— solo para ejemplificar o complejizar un argumento que construiremos con otro corpus, aquel que se ha consolidado, a partir de la edición de *Éducation et sociologie* por parte de Paul Fauconnet en 1922, como el más autorizado para delimitar conceptualmente la educación y la pedagogía en Durkheim: las entradas “Éducation” y “Pedagogie” del *Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*, dirigido por Ferdinand Buisson en 1911. Tal año de publicación los supone textos de una etapa madura²⁴. Efectivamente, las consideraciones realizadas en estos textos se encuentran en coherencia con aquellas que realizó en otras ocasiones, en las que, en todo caso, amplificó algún aspecto o dimensión de la empresa educativa.

En un sentido general, la educación para Durkheim es un fenómeno continuo de integración social, esto es, de socialización, operado ya por “cosas” u objetos de la cultura, ya por hombres (1975a, p. 43). Pero, en un sentido específico, la educación es la influencia de las generaciones pasadas sobre las futuras, sea a través de los objetos de la cultura y las instituciones heredadas o sea de manera directa entre los adultos y los niños (p. 43; 1975b, p. 77). En la sociedad moderna se asiste a un proceso por el cual la educación, que tradicionalmente había estado dispersa y difusa, se organiza y se regulariza (1975a, pp. 58-59). Pero no solo esta mayor organización de la acción educativa que se ejerce en la sociedad es lo que caracteriza al tiempo moderno, Durkheim observa también que si cada tipo de educación, en la historia, había servido a constituir tipos humanos o “ideales de hombre” (pp. 53-60), la educación moderna debía tender al desarrollo de la “personalidad individual” (p. 46). Se trata este de un desafío mayúsculo puesto que, sobre aquella constitución biológica y rudimentariamente psíquica del individuo natural, debe incorporarse un “nuevo hombre” (p.

²⁴ Como mencionamos más arriba, en 1922 Fauconnet publicó, de manera póstuma, cuatro textos de Durkheim sobre la educación, entre los que se encontraban estos dos. Tomaremos para realizar la reposición la edición castellana de ambos publicada por Península en 1975 (Durkheim, 1975a y 1975b), si bien, para casos en que se hizo relevante cotejamos la publicación original (Durkheim, 1922a 1922b).

En relación a la obra madura de Durkheim, Parsons sitúa la última y cuarta etapa de esta en 1912 (1961[1937], pp. 386-387). Otra interpretación posterior sitúa su madurez a partir de 1895, de la mano de su lectura de Robertson Smith (Giddens, 1988[1971], p. 184; (Lukes 1984[1973], p. 236). Un abordaje más contemporáneo matiza los quiebres y observa una continuidad (Fournier, 2019[2007], pp. 304-356; Tapia Alberdi, 2018).

54), caracterizado, justamente, por desarrollar una personalidad autónoma a partir ese sustrato asocial del individuo natural²⁵.

Esta conclusión respecto de los fines del sistema educativo que le es contemporáneo, sin embargo, es producto de una reflexión histórica acerca de los sistemas educativos y de las sociedades que los cultivaron, que analiza la articulación entre estos (pp. 43-49). Se trata, en este sentido, de una crítica epistemológica que problematiza los abordajes kantianos y utilitaristas del fenómeno educativo (pp. 44-45), los que se caracterizaban por pretender derivar la personalidad autónoma individual de un ser sin existencia moral alguna, como el individuo natural. El problema de ambas corrientes no residía tanto en el planteo del problema (¿Cuál es la moral propia del individuo moderno racional?) sino en su epistemología, esto es, en pretender derivar la moral de un postulado filosófico abstracto: la existencia, de buenas a primeras, de tal individuo moderno racional, descuidando la historia y los vínculos sociales que lo constituyen como tal.

Profundizando su análisis, sin embargo, Durkheim arguye que puede constatarse la dualidad humana (naturaleza y moral). Si se lleva esta constatación a la dimensión educativa, puede verificarse prontamente la multiplicidad de los ámbitos de pertenencia moral de los individuos en el carácter “(...) a la vez, único y múltiple” (p. 49) de la educación. Efectivamente, “(...) hay tantos tipos diferentes de educación como capas [*milieux*] sociales diferentes”. En una sociedad compleja, en la que conviven y compiten entre sí grupos inmediatos de pertenencia, pero en la que, al mismo tiempo, encontramos una sociedad mayor que los alberga, este fenómeno es particularmente influyente. La única manera, en la actualidad, de equilibrar los distintos poderes sociales en pugna es autonomizando al individuo a partir del “pensamiento [*la pensée*] y el libre albedrío [*le libre examen*]” (p. 57)²⁶. Es decir, la sociedad compleja moderna construye un individuo moral sobre el individuo natural para equilibrar la multiplicidad de capas sociales que se le imponen, cada una de las cuales busca moralizarlo. En resumen: el proceso de individuación (a partir del cual los individuos naturales se convierten en individuos morales conscientes de sí mismos) no es un dato de

²⁵ Se trata este desafío de un tema que preocupa particularmente a Émile Durkheim a lo largo de toda su trayectoria. Puede consultarse específicamente este tema en su obra en Durkheim (2011a, 2012).

²⁶ Un corolario de este mismo razonamiento es el realizado por Durkheim en “Lecciones de sociología...” (2015b), curso en el que desarrolla detalladamente cómo la autonomía del individuo solo puede ser posible mediante la coexistencia equilibrada entre los grupos sociales secundarios (familia, iglesias, pero también asociaciones profesionales) y el Estado, que representa la sociedad política en su totalidad.

partida sino de llegada, como producto de la exposición de tales individuos naturales a una multiplicidad de capas sociales.

Ahora bien, este proceso supone un importante esfuerzo de la nueva generación por ser educada. Tal esfuerzo significa la negación de la propia naturaleza del individuo, que la ata al cuerpo y a la especie, atados, estos, a lo inmediato. Precisamos para ampliar este punto el desarrollo que Durkheim realiza en otro texto, en el que sintetiza los hallazgos de su última gran obra *Las formas elementales de la vida religiosa*, pero que está en clara consonancia los hallazgos que nos encontramos trabajando en las entradas *Éducation* y *Pédagogie*.

En “El dualismo de la naturaleza humana y sus condiciones sociales” (2011a [1914]) Durkheim toma la tradicional diferenciación de las todas religiones más consolidadas entre el cuerpo y el alma como un hecho social en el que hay que hurgar para encontrar cuáles son las causas que explican esa regularidad casi universal²⁷, que por ello mismo no puede ser “puramente ilusoria”, a pesar de su pretensión metafísica (p. 189). Es en esta diferenciación en la que se funda la moral e, incluso, las condiciones de posibilidad del concepto de moral (p. 190). Al sensualismo o egoísmo natural del cuerpo se le yuxtapone, y opone, tanto el desinterés material como la proyección de fines impersonales, solo concebibles a partir de la abstracción operada por los conceptos (pp. 190-191). Pero esta yuxtaposición/oposición es intrínseca a la condición humana, la que, lejos de tener una “esencia” (p. 189), se caracteriza por manifestar históricamente este “doble centro de gravedad” (p. 191). Esto tiene, necesariamente, dos consecuencias: en primer lugar, la “condición existencial” está atravesada por el sacrificio y el dolor, ya que la tensión se da entre el cuerpo/individualidad y su persona/máscara (p. 191) que busca subordinar enteramente a tal cuerpo; en segundo lugar, el desafío que se le presenta al ser humano es la convergencia entre el sentir y el comprender, una utopía eterna a la que, sin embargo, no hay otra opción que dirigirse (p. 192)²⁸.

²⁷ Es preciso señalar aquí que en aquel libro en el que Durkheim postula las reglas fundamentales de abordaje al fenómeno social por parte de la sociología, reconoce que los hechos sociales son asequibles no de manera directa, sino indirectamente, a partir de la constatación de tres propiedades: coacción, exterioridad y generalidad (Durkheim; 2003).

²⁸ Esta teoría, sintetizada aquí pero trabajada por Durkheim con mayor profundidad en *Las formas elementales de la vida religiosa*, simplifica esta doble esencia en términos morales bajo la oposición entre el egoísmo y el altruismo (p. 191), lo que nos devuelve a la cuestión cómo desarrollar la autonomía individual propia de la sociedad moderna sobre la base del egoísmo natural del cuerpo.

Ante esta evidencia, la naturaleza dual de los seres humanos, la pregunta que se hace Durkheim es por su causa. Encuentra en la diferencia entre las cosas sagradas y las profanas que existen en el mundo compartido el indicio de una respuesta a esta pregunta: los objetos sagrados no son más que ideas colectivas fijadas en sustentos materiales (p. 197). Estos objetos, esto es, estas fuerzas colectivas “se nos imponen”, por lo que les debemos “temor reverencial”, pero, al mismo tiempo, también “reconocimiento, a causa del consuelo que de ellas recibimos”, ya que nuestro contacto con estas no hace más que “revelar nuestro tono vital”, esto es, nuestra segunda naturaleza (p. 197). ¿En qué consiste ese “tono vital” revelado ante el contacto con lo sagrado? Pues bien, la experiencia psíquica que se encuentra en la base de esta revelación se llama “fusión”, y no es otra cosa que “la comunión de una pluralidad de conciencias individuales en una conciencia común” (p. 197): solo expresándose en objetos externos las conciencias individuales pueden sentir que se comunican y que sienten en sintonía. Es de este modo como durante los períodos de efervescencia creativa la comunión social hace su obra, creando grandes “concepciones religiosas, morales, intelectuales” que la sociedad saca de su seno y que los individuos incorporan a sí mismos diluido el grupo en situación de efervescencia (p. 198). Así, cada una de estas concepciones e ideales “sonsacan” los egoísmos e intereses puramente individuales, se nos incorporan y contribuyen a nuestra personalidad (p. 198). Es de esta manera, en síntesis, que la sociedad vive en los individuos, que la traducen, en su encuentro, en su comunicación y en la cosificación de los “fines comunes” de esa sociedad, que son las “cosas sagradas” (p. 199).

Explicado este “doble centro de gravedad” de la condición humana, Durkheim argumenta que la experiencia histórica muestra que, lejos de perecer lo sagrado —las cosas sagradas— con la superación de la metafísica, este no cesa de aumentar: “la sociedad es siempre cada vez más grande en nosotros” (p. 200). Nos encontramos, así, ante la proliferación de templos sagrados materializados en cada uno de los cuerpos de los individuos autónomos contemporáneos²⁹, al tiempo que ante el crecimiento sin límites del esfuerzo demandado por la sociedad de parte de nuestros cuerpos para cristalizarse en estos (p. 200): el tiempo contemporáneo es un tiempo en el que lo sagrado no se encuentra extraordinariamente en ritos, fiestas o templos, sino que está al alcance en cada uno de nosotros, en nuestra mismidad. Solo se trata de hacer el esfuerzo necesario.

²⁹ Puede consultarse este tema en particular en el artículo “El individualismo y los intelectuales” (Durkheim, 2015a).

Este lugar de llegada que nos ubica ante el “esfuerzo” y el “sacrificio”, rasgo característico de la contemporaneidad, nos obliga a tomar en consideración algunos aspectos acerca del fenómeno moral, tal como es conceptualizado por Durkheim³⁰ cuando debe ponerlo en consideración para articularlo con la acción educadora (1997, p. 25-144).

En sus lecciones acerca de “*L'éducation morale à l'École primaire*”³¹ Durkheim analiza las condiciones de posibilidad de la autonomía personal a partir de la inscripción de los niños en el “espíritu de disciplina” y de los “grupos sociales”. Solo una participación cotidiana en la escuela posibilitará que los niños puedan imbuirse, poco a poco y de manera indirecta, en la sociedad que alberga a la institución educativa en su seno, y en su pasado o tradición (las generaciones pasadas de las que debe aprenderse la socialización). La disciplina, aquella dimensión de la moral que combina la regularidad de la costumbre con un ideal con autoridad que se encuentra detrás de la acción moral y que diferencia la acción disciplinada de la mera acción costumbrista, tiene su punto de partida en la cotidianidad de la experiencia áulica, esa pequeña sociedad en miniatura en la que se aprende a ser un miembro pleno del cuerpo social³². Existen en su seno todos los fenómenos morales necesarios para la satisfactoria socialización en términos de autonomía personal.

Encontramos que la articulación entre repetición o regularidad (cotidianidad) y pertenencia a un grupo social (el aula), repite el esquema dual sobre el que Durkheim concibe la naturaleza humana: al condicionamiento material de la regularidad se le suma la integración a un grupo que comparte tal experiencia de regularidad. En este sentido la escuela carece de diferencia respecto del grupo familiar y su cotidianidad. Lo que la vuelve particular es su inserción dentro de la sociedad en general, y la autoridad por esta atribuida. Es en la figura

³⁰ Marcel Mauss (1925) comenta que, antes de fallecer prematuramente, Durkheim se encontraba trabajando en su nuevo libro que versaría acerca del fenómeno moral y del que solo llegó a escribir una Introducción (p. 10). Dicha introducción se publicará de manera póstuma en la *Revue philosophique de France et l'étranger* (1920).

³¹ Se publicó como *L'éducation morale* en 1925 y se tradujo también bajo este título al castellano (1997).

³² En este curso, Durkheim se ocupa extensamente de la centralidad de la inculcación de la autoridad moral a los niños de una sociedad. Probablemente sea este el objeto central de la obra durkheimiana. Sin embargo, en tanto nos ocupamos aquí del rol de la educación y la pedagogía en su sociología, no nos será posible adentrarnos en estos conceptos de manera específica. Permítasenos, sin embargo, ligar estos conceptos de manera general: la autoridad moral es el objeto de todo orden social; el fenómeno moral y el fenómeno social no se distinguen excepto metodológicamente; el modo por excelencia de inculcar sobre los individuos la autoridad moral es la socialización, esto es, la educación; la pedagogía es el arte que versa acerca de cómo educar; el pedagogo es el que educa a educar.

del maestro³³, que media permanentemente entre la repetición y el grupo, que es factible la constitución de la persona autónoma (1975a, p. 56; 1975b, pp. 64-72).

El maestro se caracteriza por ser el agente del acto educativo en la sociedad moderna. Su función o rol solo hace aparición a partir de la autonomización del intelecto para las actividades especulativas, lo que, por lo general, se dio de la mano del surgimiento de una casta sacerdotal. La complejización de las religiones a partir del monopolio del trabajo intelectual por esta casta coincide con la, sino monopolización, sí organización de la educación en torno a esta casta (1975b, pp. 76-79). Pero aquí terminan las similitudes entre el maestro moderno francés y los sacerdotes, ya que este es heredero, también, de la particular difuminación del trabajo intelectual que tuvo lugar en las ciudades antiguas griegas y latinas, posibilitada por una vida política muy activa en el seno de estas, que subordina los imperativos religiosos a la práctica, impidiéndole a estos subordinar, asimismo, la vida especulativa. Esta “particularización y laicización” del trabajo intelectual posibilita el despliegue de una educación privada “desprovista de todo carácter religioso” (pp. 78-79). De este modo, la autonomización de la política a partir del Renacimiento pudo convivir con la autonomización de la vida intelectual, ambas en relativa autonomía respecto de las instituciones religiosas. Para Durkheim es este el marco más genuino de la vida social francesa heredada por la III República.

Sin embargo, hay un elemento más que es propio de este maestro laico y estatal y que tiene una centralidad fundamental para la empresa educativa de la sociedad moderna. Durkheim diferencia rápidamente en su entrada sobre pedagogía (1925b) entre las tres actividades que tienen lugar dentro de la empresa educativa. Por un lado, se encuentra la ciencia de la educación, que debe ocuparse de la génesis y del funcionamiento de las instituciones educativas, disciplina sociológica que se encuentra en gestación apenas y de la que, al decir de Halbwachs (1992, p. 19) “*L’Évolution et le rôle de l’Enseignement secondaire en France*” es uno de los primeros testimonios. Por otro lado, tenemos el rol del educador, del maestro, quien está a cargo de un curso y de transmitir los contenidos que le han sido encomendados. El maestro desarrolla un arte, un oficio, a partir de la práctica permanente de la acción educadora y de la reflexión sobre esta (1975b: pp. 81-82). La prestancia del científico

³³ Para explorarse el papel que juega el maestro en la teoría de la educación de Durkheim, puede verse Jean-Claude Filloux (2010), quien ubica al maestro como un agente relevante en la teoría social durkheimiana. Operación similar lleva adelante Federico Lorenc Valcarce (2014, p. 311 y pp. 315-316).

de la educación es totalmente autónoma de la que puede tener el educador virtuoso. Asimismo, puede suceder con la tercera actividad que se desarrolla al calor de la empresa educativa, que es la pedagogía. Nos ocuparemos brevemente de esta a continuación.

La pedagogía tiene en común con la ciencia de la educación tanto su objeto —todos los elementos que intervienen en el proceso educativo (1975b, p. 73)— como su vocación teórica (1975b: pp. 74-75) —su vocación por el conocimiento, el que lo que produce sean ideas, no actos (p. 83)—, en tanto que comparte con la práctica educadora del maestro su carácter artístico (pp. 81-82), “un sistema de formas de proceder que están ajustadas a fines especiales y que son fruto, bien sea de una experiencia tradicional transmitida por la educación, bien sea de la experiencia personal del individuo” (p. 83). Se instaura, así, “una actitud mental intermedia” entre la ciencia y el arte de la educación (p. 83). De este modo, en tanto conocimiento, la pedagogía estudia sobre los “procedimientos de acción (...) para apreciarlos en lo que valen, para averiguar si son lo que deben ser” (p. 83), es decir, construye “teorías para dirigir la acción”, con el objetivo de establecer “programas de acción” que puedan ofrecerse de herramienta para la acción del maestro. Tiene, así, una vocación práctica, persuasiva u orientativa, a pesar de su carácter teórico, motivo por el que Durkheim se referirá a ella como “teoría práctica” (p. 83).

Es necesario que nos detengamos en un punto aquí para diferenciar la orientación práctica propia de la pedagogía respecto de otro tipo de orientaciones basadas en principios instrumentalistas o utilitarios. Si bien la pedagogía apunta a “determinar lo que debe ser”, “lo que hay que hacer”, hacia “el futuro”, su orientación de la conducta tiene un sentido específico. Para dar cuenta de este, señalemos dos argumentos de Durkheim. Por un lado, el autor atribuye un carácter particular a los grandes pedagogos que ha dado a conocer la disciplina: se trata de “espíritus revolucionarios, en franca oposición con los usos y costumbres de sus contemporáneos (...) [H]acen tabla rasa de todo” (p. 81). Por otro lado, esta disciplina, luego de una breve aparición con “Platón, Jenofonte y Aristóteles” vuelve a mostrarse en el siglo XVI y solo se consolida en el siglo XVIII (p. 74). Ambos fenómenos, el carácter espiritual de sus máximos representantes como el momento histórico de su consolidación, nos llevan a la evidencia de una clara solidaridad entre la disciplina pedagógica y la sociedad moderna.

Y justamente aquí reside la clave del rol que le toca a la pedagogía en tiempos de Durkheim. En tanto la otra disciplina que se ocupa del fenómeno educativo, la ciencia de la educación “no existe más que en estado de mero proyecto” (p. 84) y que las otras dos

disciplinas en las que la pedagogía debería apoyarse, la sociología —“solo una ciencia incipiente” (p. 84)— y la psicología —“objeto de toda suerte de controversias” (...), sobre las que se sustentan “las más encontradas tesis” (p. 84)— no ofrecen ninguna base sustentable a partir de la cual construir el conocimiento pedagógico, el pedagogo debe saber que solo posee su “conciencia bien reflexionada [para] compensar las lagunas de la tradición cuando esta brilla por su ausencia” (p. 86). Este estado de intemperie en el que se encuentra el pedagogo moderno se corresponde con su carácter revolucionario pero, asimismo, se condice con la irrupción de la “personalidad individual” como el “elemento esencial de la cultura intelectual y moral de la humanidad” (p. 8), es decir, una situación en la que “la rutina” —la regularidad y el hábito— es siempre la peor consejera y donde debe agudizarse la reflexión, la verdadera “fuerza antagonista” (p. 88) de la rutina. Así, la pedagogía, intermitente y revolucionaria hasta aquí, “tiende, cada vez más, a convertirse en una función continua de la vida social” (p. 88).

Nos encontramos, así, ante una paradoja: la disciplina —la práctica regular cargada de autoridad— impulsada por el maestro en esa “pequeña sociedad” del aula, cuya base es tanto la regularidad como la autoridad emanada del cuerpo social en la persona del maestro, se encuentra en permanente tensión con una “cultura intelectual y moral” que tiene como componente fundamental un elemento dinámico que somete a la obsolescencia a toda tradición y toda rutina. La única manera de lograr un equilibrio no es solo la acentuación de la función pedagógica, sino, sobre todo, la formación de los maestros en una “cultura pedagógica apropiada” (p. 88). Casualmente, Durkheim dedicará entre un tercio y dos tercios de su actividad de treinta años de docencia (Fauconnet, 1975, p. 11) a formar a tales maestros en tal cultura.

Por último, aquel curso del que, según Mauss (ver nota 17) —es decir, “La historia de la enseñanza secundaria en Francia”—, Durkheim sentía mayor orgullo de todos los que daba de pedagogía, trabaja exactamente dos de las áreas que para el sociólogo debían conformar una “cultura pedagógica apropiada”, a saber: la historia de la enseñanza y de los sistemas educativos y la historia de las doctrinas pedagógicas (1975b: 88-92). El tercer elemento fundamental de tal cultura era la psicología infantil, que se encontraría a cargo de la determinación de los medios necesarios para llevar a cabo con éxito la acción educadora (p. 93). Sin embargo, como dijimos más arriba, tal disciplina se encuentra imposibilitada de brindar tal servicio, por lo que no existe alternativa que recurrir a “una forma especial de psicología” la única tal vez que está en condiciones de cumplir este rol, la “psicología

Revista Argentina de Ciencia Política | Vol. I | Núm. 32 | pp. 110-130 | Ferreyra, R. T.

colectiva”, particularmente operativa en tanto “una clase viene a ser una sociedad en pequeño” (p. 94). Los fenómenos de “contagio”, “desmoralización colectiva” o “sobreexcitación mutua” son los medios que puede poner al servicio del maestro la psicología colectiva³⁴. Es de notar que la sociología durkheimiana estaría particularmente orientada al estudio de las representaciones colectivas, el objeto de esta psicología colectiva, durante los últimos veinte años de la vida del autor (Lukes, 1984). Casualmente, el tercio restante de los cursos que dará Durkheim (aquellos que no se ocupaban de la pedagogía, al decir de Fauconnet) serán de la sociología, es decir, de psicología colectiva³⁵.

V. Conclusión. La acción pedagógica como proyecto político-intelectual de Durkheim

Habiendo delimitado someramente el rol que ocupa la pedagogía para Durkheim dentro de su sociología de la educación, permítasenos enmarcar, brevemente, la cuestión educativa dentro de lo que comprenderemos como su propio proyecto político-institucional, esto es, la consolidación de una moral laica³⁶.

Distintos comentaristas y, en general, los más consagrados como Jean-Claude Filloux (1994 y 1997), Philip Besnard (1987, pp. 9-139), Ramón Ramos Torre (2011, p. 9-43), o sus biógrafos (Alpert, 1945; Lukes, 1984; Fournier, 2019), coinciden en que lo central de la apuesta política de Émile Durkheim se encuentra en su sociología de la educación. Su sociología no es revolucionaria sino reformista³⁷ y, fuera de las consideraciones específicas acerca de las corrientes sociales (Durkheim, 2004, p. 63), las condiciones de efervescencia colectiva (Durkheim, 2012, pp. 349-460), el rol del Estado (Durkheim, 2015, pp. 87-143) y los grupos

³⁴ Durkheim ha nombrado esta disciplina también como “socio-psicología” (2008 [1893], p. 391), antes de atribuirle este nombre definitivo. Entre uno y otro ha desarrollado una explicación para el tipo de fenómenos que estudiaría, las “representaciones colectivas” que puede encontrarse particularmente desglosada en (Durkheim, 2000 [1898]) y en (Durkheim, 2012b [1912]). Si bien no podemos excedernos aquí respecto de la relevancia de este concepto en la sociología durkheimiana, déjese nos recordar su centralidad para diferenciar la obra temprana de la obra madura por parte de Talcott Parsons (1961), junto con interpretaciones que se derivarían de este argumento (Lukes, 1984; Lacroix, 1984, por solo citar dos muy conocidas).

³⁵ Permítasenos aquí apropiarnos del argumento parsoniano y dividir la obra temprana de Durkheim en dos, titulando la segunda como “psicología colectiva” debido a la centralidad que en esta tienen las representaciones colectivas.

³⁶ Tal como lo sostienen Lukes, Fournier y Tapia, entre otros, un factor fundamental en la apuesta que Louis Liard hiciera por el joven *normalien* en 1885 y 1887 fue su compromiso con una moral positiva, derivable de la ciencia (Alpert, 1945, pp. 44-45; Lukes 1984, pp. 94-95; Fournier 2019, pp. 112-113; Tapia Alberdi 2015, p. 191, p. 402, nota 19). El propio Durkheim reconoce en 1910 que “esta cuestión es, quizá, una de las que han ocupado mayor lugar entre las preocupaciones de toda mi vida” (2002, p. 208).

³⁷ Respecto de este asunto, puede relevarse el debate que Durkheim tiene con M. Lagardelle, un conocido socialista de aquel tiempo, en el marco de una serie de debates plurales organizados por la sociedad Union pour la Verité entre 1905 y 1930. Existe una traducción al castellano de este debate en Durkheim (2011b). Durkheim es consistente y tajante acerca de la inviabilidad de la vía revolucionaria para cualquier proyecto político que se precie de tal.

profesionales (Durkheim, 2015, pp. 53-85), Durkheim encuentra el motor de la política en las reformas institucionales educativas y, como consecuencia de ello, en la práctica educativa.

En resumen, hemos alumbrado el contexto de reformas y cambios en el sistema educativo de la III República que tuvieron como un central protagonista a Durkheim durante treinta años y, sobre todo, como ariete del Director de Educación Superior Liard; luego, hemos señalado el lugar paradójico de los cursos pedagógicos de Durkheim en relación a la leve importancia que este les daba; por último, hemos abordado su concepción de la educación y de la pedagogía y hemos, allí, ensayado una hipótesis de lectura que responde tanto a la pregunta por la centralidad que Liard le otorga a nuestro autor en las instituciones educativas francesas como a la pregunta derivada del lugar paradójico que tenían sus cursos de pedagogía. Para Durkheim el ejercicio de aquella rama de la sociología, la ciencia de la educación, bajo la forma de historia de los sistemas educativos e historia de las doctrinas pedagógicas junto con el ejercicio de la psicología colectiva, esto es, la sociología, no eran más que todo lo que hacía falta para formar a los maestros en una virtuosa “cultura pedagógica”. Es decir, para hacer pedagogía, había que ejercer la sociología.

Ahora bien, si tomamos como válido aquel comentario de Halbwachs según el cual el joven Durkheim tenía una fuerte vocación política, podemos preguntarnos qué tipo de derivación tuvo esta. Tal vez una respuesta posible, ante su temprana muerte, sea el reconocimiento, a la luz de las argumentaciones aquí estructuradas, de que para él el soporte en el que debía asentarse la reforma educativa de la III República encarada por Ferry y Liard era una formación pedagógica informada esencialmente por la sociología. Y quién mejor que el padre de la sociología para formar a los futuros maestros.

Referencias bibliográficas

- Abbott, Ann Augustine (1981). Durkheim's Theory of Education : A Case for Mainstreaming. *Issues and trends in American Education*, 8(4), 235-241.
- Alpert, Harry (1945). *Durkheim*. México: Fondo de cultura económica.
- Besnard, Philip (1987). *L'anomie, ses usages et ses fonctions dans la discipline sociologique depuis Durkheim*. París: Presses Universitaires de France.
- Callegaro, Francesco (2015). *La science politique des modernes : Durkheim, la sociologie et le projet d'autonomie*. París: Éditions Antropos/Éditions Economica.
- Clark, Terry Nicholas (1968). Émile Durkheim and the Institutionalization of Sociology in the French University System. *European Journal of Sociology*, 1(9), 37-71.
- Clark, Terry Nicholas (1973). The French System of Higher Education : Basic Institutional Structures. En *Prophets and Patrons: The French University and the Emergence of the Social Sciences* (pp. 13-65). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Davy, Georges (1973). *L'homme, le fait social et le fait politique*. París: École Pratique des Hautes Études y Mouton.
- Day, Charles Rodney (1972-1973). Technical and Professional Education in France: The Rise and Fall of L'Enseignement, Secondaire Spécial, 1865-1902. *Journal of Social History*, 6(2), 177-201.
- Durkheim, Émile (1920). Introduction à la morale. En *Revue philosophique de France et l'étranger*, 89, 79-97.
- Durkheim, Émile (1922a). L'éducation. Sa nature et son rôle. En *Éducation et sociologie* (pp. 35-73). París: Alcan.
- Durkheim, Émile (1922b). Nature et méthode de la pédagogie. En *Éducation et sociologie* (pp. 74-103). París: Alcan.
- Durkheim, Émile (1938a). *L'évolution pédagogique en France. Des origines à la Renaissance*. París: Alcan.
- Durkheim, Émile (1938b). *L'évolution pédagogique en France. De la Renaissance à nos jours*. París: Alcan.
- Durkheim, Émile (1973). Lettres d'Émile Durkheim a Lucien Lévy-Bruhl. En Davy, Georges *L'homme, le fait social et le fait politique* (pp. 314-322). París: École Pratique des Hautes Études y Mouton.
- Durkheim, Émile (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Durkheim, Émile (1975a). I. La educación, su naturaleza y su papel. En *Educación y sociología* (pp. 43-72). Barcelona: Ediciones Península.
- Durkheim, Émile (1975b). II. Naturaleza y método de la pedagogía. En *Educación y sociología* (pp. 73-94). Barcelona: Ediciones Península.
- Durkheim, Émile (1975c). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Durkheim, Émile (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Durkheim, Émile (1997 [1925]). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, Émile (1998a). "La escuela del mañana". En *Educación y Pedagogía. Ensayos y Revista Argentina de Ciencia Política* | Vol. I | Núm. 32 | pp. 110-130 | Ferreyra, R. T.

- controversias* (67-71). Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, Émile (1998b). *Educación y Pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, Émile (2000). Representaciones individuales y representaciones colectivas. En *Sociologías y filosofía* (pp.27-58). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Durkheim, Émile (2002). La enseñanza de la moral en la escuela primaria. En *La educación moral* (pp. 208-218). Madrid: Morata.
- Durkheim, Émile (2003). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Gorla.
- Durkheim, Émile (2004). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.
- Durkheim, Émile (2010). *La science sociale et l'action*. París : Presses Universitaires de France.
- Durkheim, Émile (2011a [1914]). El dualismo de la naturaleza humana y sus condiciones sociales. *Entramados y Perspectivas. Revista de la Carrera de Sociología*. 1(1), 189-200.
- Durkheim, Émile (2011b). Internacionalismo y lucha de clases (1906). En *Escritos políticos* (pp. 141-151). Barcelona: Gedisa.
- Durkheim, Émile (2012a [1913]). Anexo IV. Introducción al debate sobre «El problema religioso y la dualidad de la naturaleza humana». En *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia (y otros escritos sobre religión y conocimiento)* (pp. 512-514). México: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, Émile (2012b [1912]). *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia* (pp. 55-491). México: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, Émile (2015a). El individualismo y los intelectuales. En *Lecciones de sociología. Física de las costumbres y del Derecho y otros escritos sobre el individualismo, los intelectuales y la democracia* (pp. 241-252). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Durkheim, Émile (2015b). Lecciones de Sociología. Física de las costumbres y del derecho. En *Lecciones de sociología. Física de las costumbres y del Derecho y otros escritos sobre el individualismo, los intelectuales y la democracia* (pp. 51-237). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fabiani, Jean Louis (1988). *Les philosophes de la république*, París: Les Éditions de Minuit.
- Fauconnet, Paul (1922). Introduction. L'ouvre pédagogique de Durkheim. En Émile Durkheim *Éducation et sociologie* (pp. 1-33). París: Alcan.
- Fauconnet, Paul (1975). Introducción: La obra pedagógica de Durkheim. En Émile Durkheim *Educación y sociología* (pp. 11-41). Barcelona: Península.
- Filloux, Jean-Claude (1994). *Durkheim y la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Filloux, Jean-Claude (1997). *Durkheim et le socialisme*. Geneva: Droz.
- Filloux, Jean-Claude (2010). Introduction. Émile Durkheim *La science sociale et l'action* (pp. 7-75). París: Presses Universitaires de France.
- Fournier, Marcel (2019). *Émile Durkheim (1858-1917)*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Giddens, Anthony (1988). *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Labor.
- Greenberg, Louis M. (1981). Architects of the New Sorbonne: Liard's Purpose and Durkheim's Rôle. *History of Education Quarterly*, 1(21), 77-94.
- Halbwachs, Maurice (1918). La doctrine d'Émile Durkheim. *Revue Philosophique de la France*

et de l'Étranger, 85, 353-411.

- Halbwachs, Maurice (1992). Introducción. En Émile Durkheim *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia* (pp. 18-24). Madrid: Las ediciones de La Piqueta.
- Lacroix, Bernard (1976). La vocation originelle d'Emile Durkheim. *Revue française de sociologie*, 17(2), 213-245.
- Lacroix, Bernard (1984). *Durkheim y lo político*. México: Fondo de Cultura Económica
- Lorenc Valcarce, Federico (2014). Émile Durkheim y la teoría sociológica de la acción. *Andamios*, 11(26), 299-322.
- Lukes, Steven (1984). *Émile Durkheim. Su vida y su obra*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Male, George Albert (1963). *Education in France*. Washington: US Government Printing Office.
- Mauss, Marcel (1925). L'ouvre inédite de Durkheim et de ses collaborateurs. *L'Année sociologique*, Nouvelle serie, 1, 7-29.
- Merllié, Dominique (2014). L'enquête autour de 1900. La non-participation des sociologues durkheimiens à une mode intellectuelle. *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 1(22), 133-154.
- Messonnier, Laurence (2014). « Chapitre 7. Le Manuel général de l'instruction primaire (1914-1919). Pédagogie heuristique, rémanence revancharde et mobilisation patriotique ». En *Les écoles dans la guerre. Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVII^e-XX^e siècles)* (pp. 181-194). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Ottaway, Andrew Kenneth Cosway (1955). The Educational Sociology of Durkheim. *The British Journal of Sociology*. Vol 6, N° 3, 213-227.
- Parsons, Talcott (1961). *La estructura de la acción social*. Madrid: Ediciones Guadamarra.
- Ramos Torre, Ramón (2011). La sociología de Durkheim y la política. En Émile Durkheim *Escritos políticos* (pp. 9-43). Barcelona: Gedisa
- Ringer, Fritz (1990). "Dos culturas académicas: Francia y Alemania en torno a 1900", *Revista de Educación*, n° extra, 135-164.
- Sidicaro, Ricardo (2011). La política según Durkheim. En Émile Durkheim *Escritos políticos* (pp. 217-253). Barcelona: Gedisa
- Tapia Alberdi, Fernando (2015). Fundamentos de la construcción del pensamiento sociológico de Émile Durkheim. Tesis Doctoral. Lejona, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Tapia Alberdi, Fernando (2018). Biografía. Émile Durkheim (1858-1917). *Tendencias sociales. Revista de sociología*. N° 1, 5-20.
- Thibaudet, Albert (1927). *La république des professeurs*. París: Bernard Grasset.
- Vermeren, Patrice (2009). *Victor Cousin. El juego político entre la filosofía y el Estado*. Rosario: Homo Sapiens.