

Émile Durkheim y su importancia para una pedagogía histórica

Emile Durkheim and his importance for a historical pedagogy

Andrés Klaus Runge Peña*

Diego Alejandro Muñoz Gaviria**

*Dr. en Ciencias de la Educación por la Universidad Libre de Berlín-Alemania. Prof. de la Universidad de Antioquia-Colombia

e-mail: aklaus@ayura.udea.edu.co

** Doctorando en Ciencias Sociales por la Universidad de Manizales-Colombia. Prof. De la Universidad de San Buenaventura.

e-mail: diegomudante@hotmail.com

Resumo

El propósito de este escrito es resaltar la importancia de Émile Durkheim para una pedagogía histórica. Para Durkheim es importante reflexionar sobre la historicidad de la pedagogía y de la educación. El artículo muestra que en el trabajo Durkheim se pueden percibir unos esbozos iniciales para la configuración de una pedagogía histórica más allá de la historia de la pedagogía y de la historia de la educación, asunto éste que cobra relevancia después del denominado "giro social" en la historia, con su consecuente valoración de una historia de la educación y subvaloración de una historia de la pedagogía.

Palavras-chave

Durkheim. Pedagogía histórica. Historia de la educación. Historia de la pedagogía.

Abstract

The purpose of this article is to show the importance of Émile Durkheim for a historical pedagogy. For Durkheim is very important to reflect on the historicity of pedagogy and education. The article shows that in Durkheim's work we can perceive the initial outlines for a historical pedagogy beyond the history of education and the history of pedagogy, a very important aspect after the "social turn" in history with his valuation of the history of education and his infravaloration of the history of pedagogy.

Key words

Durkheim. Historical pedagogy. History of education. History of pedagogy.

“El futuro no puede salir de la nada: no lo podemos edificar más que a base de los materiales que nos ha legado el pasado. Un ideal que se construye sustentando ideas contrarias al estado de cosas existente no es realizable, puesto que no está enraizado en la realidad. Por demás, resulta evidente que el pasado tenía sus razones de ser; no hubiese podido durar si no hubiese respondido a necesidades legítimas que en forma alguna pueden desaparecer radicalmente de la noche a la mañana; por tanto, no se puede hacer tajantemente tabla rasa, sin desestimar necesidades vitales”.

Émile Durkheim, 2000, p. 92; 1976, p. 129

“Guardémonos, pues, muy mucho de creer que basta con un poco de sentido común y de cultura para resolver de pasada cuestiones como la siguiente: ¿qué es la enseñanza secundaria, qué es un colegio, qué es un grado?. Podemos perfectamente, a través de un análisis mental, evidenciar con bastante facilidad la idea que nos hacemos personalmente de una u otra de esas realidades [...] Ahora bien, para averiguar cuáles son éstos, no basta con auscultarnos a nosotros mismos; dado que es en el pasado que ha producido sus efectos, es en el pasado también que debemos buscar su evolución. Muy lejos de tener el derecho de considerar como evidente la noción que llevamos en nuestra mente, debemos, muy al contrario, tenerla por sospechosa”.

Émile Durkheim, 2000, p. 129; 1976, p. 161

Introducción

A pesar de haberse desempeñado como sociólogo, Émile Durkheim (1858-1917) hizo aportes fundamentales al pensamiento pedagógico moderno, especial-

mente en el mundo francófono y en aquellos lugares en los que se apropiaron con más fuerza los aspectos pedagógicos provenientes de esta tradición. Su visión sociológica de la educación, con un cargado tinte cientifista – positivista –, no fue óbice para otro tipo de reflexiones y distinciones dentro del campo de la pedagogía – en sentido disciplinar y profesional – que hoy siguen siendo un punto de discusión muy importante para una epistemología o reflexión sobre sí misma y sobre sus fundamentos, etc. El propósito de este escrito es resaltar la importancia de este autor para una pedagogía histórica y para ello se retoma críticamente una serie de apreciaciones en las que Durkheim plantea su posición sobre lo valioso de reflexionar sobre la historicidad de la pedagogía y de la educación como forma de consolidar dicho campo. Lo que se quiere mostrar, desde el punto de vista de su importancia para la actualidad, es que en Durkheim se pueden percibir unos esbozos iniciales para la configuración de una pedagogía histórica más allá de la historia de la pedagogía y de la historia de la educación, asunto éste que cobra relevancia después del denominado “giro social” en la historia, con su consecuente valoración de una historia de la educación y subvaloración de una historia de la pedagogía. Esta problemática tiene que ver igualmente con unas claridades epistemológicas sobre la ciencia de la educación, la pedagogía y la educación que ya desde el mismo Durkheim había puesto sobre la mesa y que, no obstante, su desatención no ha hecho más que crear diferenciaciones que no vienen al caso, si

existe una comprensión inicial de la pedagogía y su objeto: la educación.

Recordemos que, desde que la historia social francesa hizo sentir su influencia en el campo profesional y disciplinar de la pedagogía (ciencia de la educación o ciencias de la educación)¹ a partir de 1960, la expresión “historia de la pedagogía” cayó en una suerte de descrédito porque con ella se hacía alusión a un subcampo de la pedagogía o ciencia de la educación que había vivido de los aportes de la “vieja” historia de las ideas, sobre todo, de aquella que estuvo bajo la influencia del idealismo e historicismo – alemanes –, es decir, de una historia de la pedagogía como *Geistesgeschichte* (historia intelectual o espiritual) que se entendía como parte de las *Geisteswissenschaften* (ciencias del espíritu o de la cultura) y, específicamente, de la pedagogía de las ciencias del espíritu (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*).

La expresión “historia de la educación” se hizo entonces hegemónica, porque con ella se suponía, por un lado, una ruptura con la historia de las ideas, fuertemente criticada por los historiadores sociales², y, por el otro, se aspiraba, ahora sí, a una orientación considerada más adecuada en tanto se enfocaba hacia la praxis educativa como praxis social, “verdadero” objeto de estudio de una “nueva historia” que se concebía a sí misma como “anti-intelectualista” y social. No obstante, si bien las críticas a lo que comprendía la historia de la pedagogía eran acertadas – crítica al carácter ahistórico y descontextualizado social y culturalmente hablando de la historia de los grandes hombres, sus obras y sus ideas, no por ello

la nueva expresión “historia de la educación” como criterio de delimitación debía ser asumida tal y como sucedió históricamente. Recordemos que así como son frecuentes las alusiones a una cierta apatía por la discusión sobre los fundamentos por parte de los historiadores, son también frecuentes las críticas a los que se desempeñan en el campo disciplinar y profesional de la pedagogía por su falta de reflexión epistemológica. En ese marco la expresión “historia de la educación” se configuró a partir de unas nuevas reflexiones sobre la historiografía en las que no quedaba muy bien parada la historia de las ideas, pero se comenzó a utilizar la expresión sin ninguna justificación y sin ningún cuestionamiento al derecho de ser usada³. En este escrito propondremos la expresión “pedagogía histórica” y daremos razones para justificar su uso acudiendo a los aportes de Émile Durkheim.

En primer lugar, partimos de que la diferenciación entre una historia de la educación y una historia de la pedagogía hace evidente un desconocimiento pedagógico-disciplinar, a saber: que una cosa es la pedagogía, ciencia de la educación o ciencias de la educación y otra cosa es la educación; que una cosa es el campo disciplinar y otra cosa es su objeto de estudio. Punto este que dentro de la tradición alemana es un sobreentendido, que dentro de la tradición francófona fue aclarado en los escritos sobre pedagogía por Durkheim y que acá vamos a resaltar; pero que en el contexto hispano parlante y anglosajón continúa siendo ambiguo: es precisamente en el contexto anglosajón e

hispano parlante en donde se aprecia con mayor frecuencia una concepción desdiferenciada entre pedagogía y educación. Por pedagogía suele entenderse la praxis educativa misma, es decir, la educación y por educación se suele entender un campo disciplinar. Ni la educación es una disciplina, ni la pedagogía es el educar o el enseñar.

Así pues, si partimos de una concepción de la pedagogía – ciencia de la educación o ciencias de la educación – como campo profesional y disciplinar y de la educación en su sentido amplio como su objeto de estudio y si partimos también del presupuesto de la historicidad tanto de las disciplinas como de sus objetos, entonces una historia de la pedagogía tendría tanta legitimidad como una historia de la educación; pero ninguna de ellas incluiría a la otra. Ese parece ser el grave error de quienes se consideran actualmente o como historiadores de la educación o como historiadores de la pedagogía. Error que se puede corregir acudiendo, como en este caso, a los aportes que Durkheim ofreció en sus trabajos sobre pedagogía.

1 Contexto teórico de las preocupaciones pedagógicas en la obra de Durkheim

Podría afirmarse que la obra de Emilio Durkheim tiene en su conjunto la misión disciplinar de comprender e intervenir las realidades sociohistóricas existentes en la Europa de finales del siglo XX, principalmente las realidades francesas (GIROLA, 2005, p.18). Grosso modo, puede decirse

que dichas realidades giraban en torno a dos pretensiones civilizatorias centrales en occidente. De un lado, la configuración de los llamados estados nacionales como intento por consolidar un tipo de sociedad articulada por representaciones colectivas tales como: el ideal de democracia, las formas industrialistas de la economía, la instrucción de los ciudadanos desde ideales burgueses y la estructuración de cierto sistema-mundo capaz de pensar de forma desanclada estas ideas. De otro lado, la idea civilizatoria del control de las emociones como objetivación del tipo de subjetividades pertinentes en sociedades cada vez más complejas. Acá surge como telos formativo la configuración de sujetos capaces de auto controlar sus emociones.

El tema de la configuración de los estados nacionales modernos es abordado por Durkheim en textos como: *La división del trabajo social* (tomos I y II) (1987), en donde el autor consigue, a partir de sus tesis sobre los tipos de solidaridad, solidaridad mecánica y solidaridad orgánica, determinar el devenir civilizatorio occidental capaz de llevar este tipo de sociedades hacia el progreso⁴. En su texto *Las formas elementales de la vida religiosa* (1982), el autor logra identificar como un centro civilizatorio occidental cierto tipo de concepción del tiempo que permite la valoración de la vida desde el canon del progreso⁵.

El control de las emociones es tematizado por Durkheim en textos como: *El suicidio* (1974), en donde el tema de la anomia hace su aparición como producto social de la falta de normas que reglamenten las relaciones entre los partícipes en la

vida industrial y comercial, gestadas dado el creciente debilitamiento de la conciencia colectiva y la emergencia de representaciones colectivas propias del descentramiento simbólico del mundo moderno. Así, el autor consigue ver cómo ciertas patologías que se expresan en lo individual tienen su justificación o explicación en lo colectivo. El tema del suicidio se erige como una excusa para explicar ciertas “leyes sociales” que hacen de los sujetos sus portadores más no sus legisladores. Para este autor, el suicidio deviene en un fenómeno de amenaza de la integración social por causa del crecimiento de la individuación en las sociedades modernas⁶. En su obra *La educación moral* (2002), el autor hace alusión a la importancia que tiene la formación de la regulación en los sujetos como aspecto central de su socialización e individuación⁷.

Dado lo anterior, puede afirmarse que en la obra de Durkheim existen suficientes atisbos teóricos, como para hablar de una postura sociológica, antropológica y pedagógica sobre la reconfiguración de la sociedad y civilización occidental europea. Para el caso concreto de una reconstrucción de las apuestas pedagógicas de este autor, se hace central problematizar sus ideas en torno a la educación entendida como socialización y a la formación entendida como individuación.

El concepto de socialización-educación hace alusión, en clave sociológica y pedagógica, a la influencia que las viejas generaciones ejercen sobre las nuevas (DURKHEIM, 2000, p. 53). La socialización sería el centro de la

reproducción social y, por ende, operaría como contexto y determinante de la configuración de las subjetividades. En términos del autor:

“De la definición que precede resulta que la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación. Se puede decir que en cada uno de nosotros existen dos seres que, aun cuando inseparables a no ser por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno, está constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada: es lo que se podría muy bien denominar el ser individual. El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados (...) Su conjunto constituye el ser social. El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación” (DURKHEIM, 2000, p. 53-54).

El concepto de individuación-formación se refiere a la estructuración de ciertas subjetividades, que en términos sociológicos y pedagógicos, evidencian la agencia de los sujetos sobre sí mismos, claro está, desde acervos de conocimientos socialmente construidos e impartidos en la educación. Para Durkheim, el proceso de individuación que ha acompañado a la historia de la humanidad y que ha convertido a los hombres en seres con capacidad de decisión con respecto a sus vidas, ha producido, a la vez, una situación que este autor llama de “desamparo moral” y que, según él, ha debilitado los nexos que unen al individuo con la sociedad. Así, en su

versión más radical, la individuación adopta el matiz burgués de individualismo, visto como egoísmo y conducente al progresivo aislamiento de la vida comunitaria (GIROLA, 2005, p. 30).

Para este autor, la única manera de evitar la “impaciencia febril”, la “sensibilidad exacerbada” y el estado de incertidumbre que se derivan de dar rienda suelta a los propios deseos y pasiones, propios del individualismo, es limitarlos y contenerlos a partir de la formación del carácter, pues “la actividad humana no puede estar libre de todo freno” (GIROLA, 2005, p.31). De esta forma, la individuación implicaría, en términos pedagógicos y políticos, entender la libertad como la capacidad de ser dueños de sí, de obrar de acuerdo con la razón, teniendo como fin educativo la acción formativa de llegar al dominio de sí mismo (DURKHEIM, 2002, p.34).

2 Pedagogía y ciencia de la educación

Émile Durkheim no sólo se destaca dentro del mundo intelectual y académico como uno de los grandes sociólogos de nuestro tiempo, sino también como un gran pensador – como un clásico – de la pedagogía, gracias a una serie de lecciones y conferencias que vieron la luz como obras póstumas bajo los siguientes títulos: La educación moral – lecciones de 1902-1903 – aparecida en 1925, Educación y sociología – lecciones de 1902-1911 – publicada en 1922 y La evolución pedagógica en Francia – conferencias de 1904-1905 – aparecida en 1938. Gracias a éstos

y otros aportes⁸, a Durkheim se le considera como uno de los fundadores de las ciencias de la educación francófonas, aunque, curiosamente, jamás se halla referido a ellas con un término en plural.

En la segunda parte del libro Educación y sociología⁹: “Naturaleza y método de la pedagogía”, Durkheim plantea que hay que superar el error de seguir confundiendo entre sí los términos “educación” y “pedagogía” – problema que todavía persiste en nuestro contexto – y de este modo le reconoce a la pedagogía el estatus de reflexión y a la educación el carácter de praxis social que sería el objeto de estudio – materia – de aquélla. Al respecto dice: “Otra cosa muy distinta sucede con la pedagogía. Ésta consiste, no en actos, sino en teorías. Esas teorías son formas de concebir la educación, en ningún caso maneras de llevarlas a cabo [...] De donde se desprende que la educación no es más que la materia de la pedagogía. Esta última estriba en una determinada forma de pensar respecto a los elementos de la educación” (DURKHEIM, 2000, p. 73). Aparece así una clara separación entre el “objeto”: la educación – que es una forma praxis social –, y el “sujeto”: la pedagogía; este autor establece entonces una diferencia, banal para otras tradiciones de pensamiento pedagógico como la alemana, entre el fenómeno o asunto estudiado y la instancia o disciplina que lo estudia. Esto tan insignificante, a primera vista, me interesa resaltarlo porque aún en nuestros días en nuestro contexto colombiano todavía se suele concebir la educación como un espacio disciplinar en el que lo que investiga y lo in-

vestigado se “desdiferencian” confusamente y quedan en un inexplicable mismo nivel. Como si dijo arriba, esto trae también consecuencias para una comprensión de sí de la pedagogía histórica que, debido en parte a la desatención de esta distinción y después del giro social en historia, situó en un lugar antagónico a la historia de la pedagogía y a la historia de la educación.

Durkheim plantea en sus escritos pedagógicos una diferencia entre pedagogía y ciencia de la educación (DURKHEIM, 1976, 2000). La primera sería una teoría práctica con un carácter intermedio entre la ciencia y el arte. Así sostiene: “Ahora bien, entre el arte así definido y la ciencia propiamente dicha, hay un lugar para una actitud mental intermedia. En vez de actuar sobre las cosas o sobre los seres según modos determinados, se reflexiona acerca de procedimientos de acción que son así utilizados, no con vistas a conocerlos y a explicarlos, pero sí para apreciarlos en lo que valen, para averiguar si son lo que deben ser, si no convendría modificarlos y de qué manera, o, incluso, sustituirlos totalmente por métodos nuevos. Dichas reflexiones adoptan la forma de teorías; son combinaciones de ideas, no combinaciones de actos, y, por ese camino, se aproximan a la ciencia. Ahora bien, las ideas que son así combinadas tienen por objeto no el expresar la naturaleza de las cosas determinadas, sino de dirigir la acción [...] Si no constituyen acciones, son, cuando menos, programas de acción y por ese camino se aproximan al arte” (DURKHEIM, 2000, p. 83; 1976, p. 122-3). La segunda, la ciencia de la educación, a pesar de ser todavía un

desideratum, para consolidarse tendría que desarrollarse, según Durkheim, a partir de la descripción y explicación de su objeto de estudio, a saber: la praxis educativa, es decir, la educación, con el propósito de dar cuenta de su naturaleza, sus condiciones y sus leyes de evolución¹⁰.

Así pues, este autor acepta la existencia de un ámbito de reflexión que identifica como pedagogía, pero que, a su vez, diferencia de la ciencia en sentido estricto. De manera que una ciencia de la educación, como ciencia organizada en la que la pedagogía habría de basarse¹¹, no existe aún. De allí entonces la situación problemática para la pedagogía, ya que ésta solo tendría legitimidad si se apoyara en una “ciencia constituida e incontestable de la cual no es más que la aplicación” (DURKHEIM, 2000, p. 84; 1976, p. 123). Pero debido a que la ciencia de la educación no existe más que en estado de proyecto, Durkheim se pregunta entonces sobre la posibilidad de otras ciencias de base para la pedagogía. Habla, por un lado, de la sociología y sus ramas y, por el otro, de la psicología, aunque reconoce también los apenas desarrollos iniciales de ambas¹²: “Bien verdad es que la ciencia de la educación está totalmente por hacer, que la sociología y la psicología están aún en un estadio poco menos que embrionario” (DURKHEIM, 2000, p. 85; 1976, p. 124).

Debido a todas estas circunstancias en cierto modo no propicias para el desarrollo de la pedagogía, Durkheim, contrario a cualquier posición quietista o en actitud de espera, propone seguir adelante y continuar trabajando. ¿Cómo? Mediante

el desarrollo y profundización de la reflexión pedagógica.

3 La reflexión como condición para el desarrollo de la pedagogía

La reflexión a la que alude Durkheim se constituye en el motor fundamental para el desarrollo de la pedagogía por varias razones:

- Para suplir las lagunas de la tradición educativa y procurar el cambio; es decir, "cuando se tiene que remozar urgentemente un sistema escolar para ponerlo en armonía con los imperativos del tiempo actual" (DURKHEIM, 2000, p. 86; 1976, p. 125).
- Para prevenir las posibilidades de error de las prácticas educativas, de manera que para poder adaptarlas con discernimiento "a la variedad de los casos particulares, se debe saber hacia qué tienden, cuáles son las razones de los diferentes procedimientos que las constituyen, así como los efectos que producen en las diferentes circunstancias; en una palabra, se debe haberlas sometido a la reflexión pedagógica" (DURKHEIM, 2000, p. 87; 1976, p. 125).
- Para romper con la rutina de las formas de enseñanza; es decir, con empírica y mecánica. "Y, la única forma de impedirle que caiga bajo el yugo de la costumbre y de (sic) que degenera en un automatismo maquinal e inmutable, es mantenerla constantemente en vilo a través de la reflexión. Cuando el educador se percata de los métodos que utiliza, de

sus fines y de su razón de ser, está en condición de juzgarlos y, más adelante, está dispuesto a modificarlos si llega a convencerse de que la meta perseguida ya no es la misma o de que los medios que se deben utilizar deben ser diferentes. La reflexión es, por excelencia, la fuerza antagonista de la rutina, y la rutina es un obstáculo para los progresos necesarios¹³" (DURKHEIM, 2000, p. 87-88; 1976, p. 126).

Es en este marco de aspectos por reflexionar que cobra importancia un espacio de indagación en perspectiva histórica. Así, para poder comprender el sistema de su tiempo, el pedagogo no puede limitarse a considerarlo tal y como es, "pues, dicho sistema educacional es un producto de la historia que tan sólo ésta puede explicar¹⁴" (DURKHEIM, 2000, p. 89; 1976, p. 127).

La perspectiva histórica que asume la reflexión pedagógica en Durkheim abre dos grandes ámbitos de indagación que es necesario atender: por un lado, resulta una historia de la enseñanza, enmarcada, a su vez, dentro de una historia del sistema escolar (primario, secundario y universitario) que habría que ver, en un sentido mucho más amplio, como parte de una historia de la educación. El presupuesto de fondo es que "la educación toma esencialmente parte en la historicidad que separa la existencia humana de la animal y queda históricamente determinada en todas sus metas, en sus formas de verificación y contenidos. Toda tarea educativa acontece en el suelo histórico de la actualidad de vida concreta y social, está ya determinada en sus impulsos desde la tradición, se contempla vinculada

o confrontada en su realización de fuerzas e influjos superindividuales acuñados, se sirve del lenguaje transmitido, se remite a instituciones a su vez históricas, encuentra en horizontes perfilados los contenidos espirituales que deben ser transmitidos" (GROTH, 1990, p. 7).

Y, de otro lado, resulta también una historia de las doctrinas pedagógicas como historia de las ideas y de los ideales pedagógicos que habrían de ser considerados igualmente como "hechos históricos" (DURKHEIM, 2000, p. 132; 1976, p. 163). Ello quiere decir, continuado con Groth, que, a su vez, una "pedagogía científica en cuanto ciencia del hombre no puede prescindir de su historia. Esto significa que los problemas pedagógicos, con vistas a su propia historia, pueden ser entendidos mejor en su importancia y al mismo tiempo en su valor estricto. Esto significa asimismo lo siguiente: la historia del problema de un concepto pedagógico es al par ingrediente sistemático del mismo concepto [...] a la Pedagogía científica no se le debe quitar la historicidad como punto determinante" (GROTH, 1990, p. 7)

Pero ambos ámbitos, el de la praxis – de la educación – y el de la teoría – doctrinas pedagógicas – no pueden trabajarse descontextualizadamente; es decir, no pueden investigarse al margen de la sociedad y la cultura en las que están inscritas, pues el "espíritu histórico está presente en todos los rasgos particulares que distinguen unas de otras a las distintas épocas y sociedades" (DURKHEIM, 1988, p. 276). De allí entonces la necesidad de pensar esa "cultura pedagógica" (Durkheim)

en el marco también de un "espíritu nacional" (Durkheim), con lo que dicha historia entra a requerir de una mirada social y cultural: "En efecto, el ideal pedagógico de una época expresa ante todo el estado de la sociedad en la época que nos ocupa ese momento" (DURKHEIM, 2000, p. 93; 1976, p. 130)

No es atrevido decir entonces que si volvemos sobre estas apreciaciones de Durkheim los debates sobre si la historia de la educación se constituye en una especie de superación de la historia de la pedagogía o no adquieren un tinte de obsolescencia, ya que entender como algo distinto la educación en tanto praxis social y la pedagogía en tanto conjunto de teorías sobre la educación y proponer repensarlas a partir de su respectivas historicidades quiere decir que tienen tanta validez las historias de la educación como las historias de la pedagogía, y es de acá que "debe alimentarse la reflexión pedagógica. En efecto, las doctrinas de más reciente creación no datan, precisamente, de ayer; son la continuación de las que las han precedido, sin las cuales por tanto no pueden ser bien interpretadas; y así progresivamente, se ve uno obligado, por lo general, a remontarse bastante lejos en el pasado para descubrir las causas determinantes de una corriente pedagógica de cierta importancia [...] Esta historia de la pedagogía, para dar todos sus frutos, no debe por otra parte, quedar separada de la historia de la enseñanza. Aun cuando en la exposición las hayamos distinguido la una de la otra de hecho, ambas son solidarias" (DURKHEIM, 2000, p. 90-91; 1976, p. 128-

129). Antes que dos disciplinas o que la superación de una por la otra, lo que tenemos es dos puntos de vista que resultan solidarios y complementarios pedagógicamente hablando.

4 A modo de conclusión: La pedagogía histórica como reflexión pedagógica y como fomento de una conciencia histórica

Es a ese espacio de solidaridad a lo que vamos a llamar acá pedagogía histórica. Por ésta vamos a entender entonces, en un amplio sentido, un campo de indagación de la pedagogía o ciencia de la educación – una subdisciplina de la pedagogía – que se piensa a sí misma y a sus objetos problemáticos (la educación, la enseñanza, la formación, las instituciones educativas) desde el punto de vista de su historicidad. Para ello utiliza la historia como herramienta; es decir, como medio y como apoyo teórico y metodológico. Una pedagogía histórica abarcaría tanto las problemáticas que tienen que ver con la pedagogía como campo disciplinar y profesional en su devenir histórico como las problemáticas referidas a su objeto: la educación y a sus asuntos relacionadas: la formación, la enseñanza, la instrucción, el maestro, el alumno, las instituciones escolares, etc. La adjetivación “histórica” señala, pues, una orientación para la pedagogía que le permite a ésta verse a sí misma y a sus objetos en su historicidad.

“Dado que una larga práctica nos ha familiarizado con las cosas de la vida escolar, éstas se nos antojan muy simples y

como no debiendo suscitar ningún problema que exija, para ser resuelto, un gran despliegue de investigaciones [...] Pero, cuando en vez de contemplar las cosas en el presente, se las considera en el contexto histórico la ilusión se desvanece” (DURKHEIM, 2000, p. 128; 1976, p. 160).

El aporte de Durkheim a una pedagogía histórica se encuentra inmerso en su apuesta por una reconstrucción arqueológica fundacional del proyecto moderno. El objetivo histórico fundamental de este momento arqueológico, siguiendo la reflexión durkheimiana, es analizar la cuestión de la autoproducción social de las representaciones colectivas que conforman un mundo instituido de significaciones sociales, este conjunto de representaciones conforman el sistema cultural- educativo de una sociedad en torno a la cual la sociedad organiza su producción de sentido, su identidad, su nosotros, su nomos, es decir, sus procesos formativos. Así, ninguna sociedad existe sin definir unos límites simbólicos que configuran la experiencia y comprensión del mundo (BERIAIN, 1990, p. 27). Refiriéndose en concreto al tema educativo, Durkheim expone:

“Guardémonos, pues, mucho de creer que basta con un poco de sentido común y de cultura para resolver de pasada cuestiones como la siguiente: ¿qué es la enseñanza secundaria, qué es un colegio, qué es un grado?. Podemos perfectamente, a través de un análisis mental, evidenciar con bastante facilidad la idea que nos hacemos personalmente de una u otra de esas realidades [...] Ahora bien, para averiguar cuáles son éstos, no basta con

auscultarnos a nosotros mismos; dado que es en el pasado que ha producido sus efectos, es en el pasado también que debemos buscar su evolución. Muy lejos de tener el derecho de considerar como evidente la noción que llevamos en nuestra mente, debemos, muy al contrario, tenerla por sospechosa” (DURKHEIM, 2000, p. 129; 1976, p. 161).

Desde esta perspectiva, la pedagogía histórica permite la reconstrucción-sospecha hermenéutica de la producción social del sentido, que emerge de la interacción colectiva en la cual los sujetos sociales se apropian del significado normativo-integrativo de la sociedad, es decir, se forman (BERIAIN, 1990, p. 32). Dicha formación implica pedagógica e históricamente cierto progreso moral, entendido como progresiva racionalización de las estructuras de la conciencia moral. La formación social e individual es entonces, desde la orientación durkheimniana, la configuración de un ser moral.

Los aportes de una pedagogía histórica como conciencia histórica, en la orientación teórica de Durkheim, permiten poner a las sociedades en condiciones de rememorar su pasado; permiten la configuración de una memoria colectiva (DURKHEIM, 1988, p. 290). Para dar cuenta de esta reconstrucción, el autor propone como fin de los estudios sociológicos e históricos identificar leyes que rigen en la construcción social de la realidad. Para Durkheim, una ley histórica es:

A partir del momento en que he establecido una relación entre dos términos A y B tengo una ley. No definimos la

ley por la generalidad de los casos en que se manifiesta. No es necesario que la relación se reproduzca efectivamente con más o menos frecuencia; basta con que sea de tal naturaleza que se reproduzca. (DURKHEIM, 1988, p. 297)

Uno de los hechos sociales que permite dicha reconstrucción histórica es la educación. La educación como hecho social, es decir, “como modos de actuar, de pensar y de sentir, exteriores al individuo, y que están dotados de un poder de coerción en virtud del cual se imponen a él” (DURKHEIM, 1988, p. 58), es una de las claves del análisis histórico de Durkheim para comprender la configuración de un determinado tipo de sociedad, como lo es la sociedad moderna occidental.

Notas

¹ Si bien las denominaciones de “pedagogía”, “ciencia de la educación” y “ciencias de la educación” muestran unas connotaciones culturales, epistemológicas y conceptuales diferenciadas de acuerdo a las tradiciones de origen (francesa, alemana, inglesa, latinomaericana), me interesa subrayar acá su equivalencia, en el sentido de que se constituyen, dentro de esas tradiciones, en los términos con que se designa el conjunto del campo disciplinar y profesional de los que se interesan de una u otra manera por la educación y los aspectos relacionados con ella.

² Hay que tener en cuenta acá los debates que trataba de reubicar y redefinir el lugar de la historia como parte de las ciencias sociales.

³ Véase sobre este asunto la *Crítica de la razón pura* (1996) de Kant, específicamente el apartado acerca de “la deducción de los conceptos puros del entendimiento”. Cuando las expresiones y conceptos – y también las metodologías y métodos, etc. – no producen el suficiente rendimiento teórico y son llevados hasta sus límites explicativos, es necesario, sí, proponer expresiones y conceptos – metodologías,

métodos, etc. – nuevos, pero justificándolos teórica, metodológica, filosófica, histórica, e incluso, etimológicamente, pues hacer uso de ellos de una manera indiscriminada, como lo hacen en muchos casos quienes están en el campo de la pedagogía, sería renunciar desde un principio a su justificación y legitimación, sería suponerlos como algo ya dado de por sí. Estas opiniones no son para decir que nos inscribimos en el programa cartesiano de apresar el mundo mediante ideas “claras y distintas”, pero si consideramos necesario, como regla mínima del juego, dejar en claro desde dónde se está hablando y ello supone, entonces, una clarificación y justificación de los conceptos que, supone a su vez, una postura distanciada con respecto al campo de indagación en el cual uno se sitúa.

⁴ Es importante resaltar que en esta obra, publicada originalmente en Francia en el año 1893 como resultado de su tesis doctoral, Durkheim consigue identificar cierta ley histórica: el paso de sociedades “primitivas” ancladas en solidaridades mecánicas que funcionan como “moléculas sociales”, “una cohesión que une entre sí a los elementos de los cuerpos brutos, por oposición a los cuerpos vivos” (DURKHEIM, 1987, p. 153), y que, por ende, se integran simbólicamente a partir de conciencias colectivas (BERIAN, 1990, p. 17) a sociedades “avanzadas” enraizadas en solidaridades orgánicas que operan como “función de cada órgano”, “donde la individualidad del todo aumenta al mismo tiempo que la de las partes” (DURKHEIM, 1987, p. 154), y que por lo tanto se integra social y simbólicamente a partir de cierta división del trabajo propiciada por representaciones colectivas (BERIAN, 1990, p. 17). Dado lo anterior, se puede colegir que en las ideas históricas del autor se encuentra una concepción evolucionista de la historia y de la sociedad.

⁵ Este texto fue publicado originalmente en 1912. En

él el autor logra exponer como la concepción del tiempo deviene en la modernidad en una idea del tiempo pautado del conjunto de acciones sociales que desempeñan los actores sociales en sus vidas cotidianas (DURKHEIM, 1982, p. 9). Una idea del tiempo que será elemento simbólico para la comprensión de la experiencia moderna de la velocidad y el ámbito de los cambios (VALENCIA, 2007, p. 5).

⁶ En esta obra, publicada en 1897, Durkheim intenta demostrar que el suicidio es un hecho social que puede estudiarse independientemente de los factores individuales (DURKHEIM, 1974). En este texto el autor logra de igual forma argumentar que la anomia demarca, no una carencia de normas, sino sus límites (GIROLA, 2005, p. 32).

⁷ Este texto es publicado en 1902, con el interés de comprender y formar la voluntad; para este autor: “la voluntad no es, pues, un mero poder de autodeterminación ni un principio de libre arbitrio, es actuar de acuerdo con las normas, porque se ha comprometido y aceptado su justificación racional” (DURKHEIM, 2002, p. 33).

⁸ Cf.: DURKHEIM, 1998.

⁹ El escrito “Educación y sociología” hace parte también del libro: “Educación como socialización” (1976), traducido del italiano y publicado por la Editorial Sígueme, en el que se incluyen, además, los escritos: “Sociología y filosofía” y “La educación moral” – esta última de un modo incompleto.

¹⁰ Cf. DURKHEIM, 2000, p. 84; 1976, p. 123.

¹¹ Idem.

¹² Idem.

¹³ La posición de Durkheim acá es similar a la planteada por Kant en su “Pedagogía”. Allí este último autor habla de la pedagogía como una ciencia juiciosa que no permite que la actividad educativa se reduzca a automatismo y rutina.

¹⁴ La cursiva es nuestra.

Referencias

BERIAN, Josep. Representaciones colectivas y proyecto de modernidad. Barcelona: Editorial Anthropos, 1990.

DURKHEIM, Émile. El suicidio. México: UNAM, 1974.

- _____. Educación como socialización. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1976.
- _____. Las formas elementales de la vida religiosa. Madrid: Akal editor, 1982.
- _____. La división del trabajo social (tomos I y II). Bogotá: Planeta Agostini, 1987.
- _____. Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales. Madrid: Alianza Editorial, 1988.
- _____. Educación y pedagogía. Ensayos y controversias. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.
- _____. Educación y sociología. Barcelona: Ediciones Península (versión electrónica en francés a cargo de Jean-Marie Tremblay, 2000. Disponible en: <http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html>.
- _____. La educación moral. Barcelona: Madrid: Editorial Trotta (versión electrónica en francés a cargo de Jean-Marie Tremblay, 2002. Disponible en: <http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html>.
- FILLOUX, Jean-Claude. Durkheim y la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1994.
- GIROLA, Lidia. Anomia e individualismo. Del diagnóstico de la modernidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo. Barcelona: Editorial Anthropos, 2005.
- GROTH, Günther. La dimensión histórica de la pedagogía. Educación (Tübingen), v. 41, p. 7-16, 1990.
- KANT, Immanuel. Crítica de la Razón Pura. Trad. Pedro Ribas. Madrid: Alfaguara, 1993.
- NICOLIN, Friedhelm. Historia de la educación. En: SPECK, Josef y WEHLE, Gerhard. Conceptos fundamentales de pedagogía. Barcelona: Editorial Herder, 1981.
- VALENCIA, Guadalupe. Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico. Barcelona: Editorial Anthropos, 2007.

Recebido em 14 de agosto de 2008.

Aprovado para publicação em 27 de setembro de 2008.

