

Individualismo y educación para los derechos humanos en Emilio Durkheim

Jean-Claude Filloux

DURKHEIM SE CONVENCIO RÁPIDAMENTE de que el reconocimiento del “carácter sagrado” de la persona humana se volvía y debía volverse el centro de los valores en los que, “de ahora en adelante”, los hombres tenían que comulgar para pasar a la era de la modernidad y para que ésta no se convierta en una nueva barbarie. Si de algún modo lo social fabrica lo humano, es menester que la sociedad se constituya en torno a una idea del hombre que responda a las exigencias del nuevo consenso social. A lo largo de su obra, Durkheim no sólo sentó las bases de una demostración sociológica de la emergencia necesaria de un nuevo “individualismo”, sino también, en el campo de la educación (que bien se sabe tiene la tarea de asegurar la sobrevivencia social), de una “educación para los derechos humanos”. Resulta sin duda difícil interpretar de manera unívoca los numerosos textos que tratan del respeto de la persona en sus relaciones con el imperialismo epistemológico del grupo, así como entender lo que podría ser una educación moral fundada en el aprendizaje de la autonomía de la voluntad. Durkheim no ignoraba las contradicciones entre una teoría de la sociología que, de cierta manera, elimina al actor social en provecho de la “conciencia colectiva”, y una doctrina moral que afirma la primacía ética del individuo como humano. A través de esas paradojas, sin embargo, es como conviene captar la riqueza del discurso de Durkheim en este nivel, del que quisiera mostrar algunos aspectos. Abordaré sucesivamente ciertos elementos que permiten situar al “individuo” en la sociología de Durkheim, el análisis que hace de la educación y del sistema educativo como factores de educación moral, el razonamiento que le permite mostrar dónde y cómo se sitúa el aprendizaje de los derechos humanos en el marco de la escuela y de la relación de enseñanza.

Durkheim y el individualismo

Se tiene que abordar la teoría del “individuo” y de la “individualidad” desde tres puntos de vista:

- *Epistemológico*; en relación con la afirmación de la primacía de la sociedad como objeto específico de ciencia que construye al ser humano, ¿cuál es el estatuto del individuo?
- *Psicosociológico*; ¿cómo se realiza la junción de lo “biológico” con lo “social”? ¿Cuál es el lugar del proceso de socialización en el desarrollo individual?
- *Ético*; ¿qué significa el carácter sagrado de ahora en adelante atribuido a la persona humana?

Se tiene que situar al conjunto de estas preguntas en el “proyecto” durkheimiano, que era a la vez un proyecto político de reforma social y un proyecto pedagógico de enseñanza del grupo. Cabe primero observar que el enfoque durkheimiano se originó en una voluntad reformadora, presente desde el momento en que Durkheim decidió dar existencia a la sociología como ciencia. Si debe huir de la filosofía o de la ideología, es para convertirse en un instrumento confiable del cambio social. El “proyecto” durkheimiano es político y pedagógico: constituye tanto una interrogante sobre el devenir de las sociedades humanas destinadas al industrialismo, como una voluntad de enseñar a los hombres el valor del grupo y del “estar-juntos”. Al análisis sociológico le incumbe decirnos cuáles son las condiciones de existencia y funcionamiento de la sociedad industrial.

Ahora bien, para elaborar el modelo de una sociedad cohesionada e integrada, Durkheim pensaba que era necesario construir una ciencia que para él todavía no existía: la ciencia social, la sociología. Semejante ciencia no podía existir sin objeto específico, distinto de lo biológico y lo psíquico, al que llamó la “sociedad”, y sin un método de explicación también específico: la regla de la explicación de lo social por lo social. De entrada, el individuo como factor de explicación de los fenómenos sociales parecía sacrificado a la ciencia.

Pero pese a las afirmaciones perentorias de Durkheim —la sociedad es un ser *sui generis* que tiene su propia existencia, fuera de las conciencias individuales— se puede demostrar que la sociología de Durkheim está “rellenada”, “sustentada” con concepciones de orden psicológico. Por ejemplo al teorizar una sociedad activada principalmente por “la conciencia colectiva”, necesita forzosamente hacer dos preguntas:

- ¿Cómo se constituye una conciencia colectiva, cómo se construye un grupo a partir de la asociación?
- ¿Cómo se inscriben las “representaciones colectivas en las conciencias individuales?”

De allí que encontremos formulaciones alternativas a las mencionadas anteriormente, que tienden no a separar sino a unir al individuo con la sociedad. Así escribió en 1912: “la sociedad no puede existir sino en las conciencias individuales y por ellas”. Podemos hacer la hipótesis de que los textos en los que Durkheim plantea una dicotomía radical entre individuo y sociedad se sitúan en el marco de una concepción de una psique concebida como estrictamente biológica, de un individuo abstraído de todo lazo social; son textos polémicos que utilizan el vocabulario de los adversarios que consideran lo psíquico como el simple desarrollo de una herencia. Cuando evoca a un grupo “hipostasiado”, connotado fuera de toda referencia a los hombres que son el grupo, es para oponerse a una teoría del individuo considerado fuera de lo que es como actor insertado en la existencia social. Steven Lukes contribuyó precisamente a poner de manifiesto la polisemia del término “individuo” que, fuera de esa polémica, comparte la idea de una homogeneidad del individuo socializado y la de una sociedad inmanente al hombre (y por lo tanto, no trascendente).

Una lectura que se niega a instalarse *a priori* en la visión única de un imperialismo radical de “lo social”, tomará luego en cuenta, por ejemplo, las referencias dominantes a la psicología del individuo en la determinación de las causas del suicidio, la situación de anomia. Durkheim es sociólogo, es cierto, pero también lo es del sujeto social, y si bien es psicólogo, lo es del actor social.

Sin ese interés de Durkheim por el sujeto, independientemente del estatus epistemológico que se dé al grupo, ¿cómo hubiera podido escribir en 1887 al inicio de su carrera de sociólogo: “Si la vida individual no valiera algo, lo poco que fuera, el resto no valdría nada y el mal quedaría irremediable?” ([1887c] 1975a, vol. 1, p. 330.)

Asimismo, la “sociedad moderna” pide cada vez más la individualización y personalización del sujeto social. Se puede pensar que Durkheim retoma estrictamente a Aristóteles: el hombre es un ser vivo social y por ende doble, ya que lo social se sobrepone a lo biológico. Pero el asunto está más complicado. Se debe suponer que el hombre, por naturaleza, está destinado a la existencia social, a establecer vínculos sociales. No sería hombre, sujeto, si no fuera miembro del grupo. De allí las expresiones reiteradas de Durkheim: “la sociedad es la que hace al hombre”, sin ella se quedaría en el estado animal, etcétera... Durkheim quiere decir que aunque haya una aspiración a la socialización en la na-

turalidad humana, una vez realizada esta socialización y una vez que el grupo existe, tiene sus propias exigencias. En *El dualismo de la naturaleza humana y sus condiciones sociales*, Durkheim plantea que la sociedad no es únicamente “el desarrollo natural y espontáneo del individuo”, “que no puede formarse ni mantenerse sin exigir de nosotros constantes sacrificios que nos cuestan” ([1914a] 1970a, p. 331). Ahora bien, desde esta óptica es como Durkheim sitúa su teoría de la individualidad; ésta es inseparable de la teoría de la socialización que hace del individuo biológico (abstracto) un individuo social que realiza, por ejemplo, aptitudes naturales gracias a los roles profesionales. Así se encuentra en Durkheim un conjunto de tesis con resonancia freudiana, como acabo de sugerirlo:

- la tesis de la ilimitación potencial de los “deseos”, el hombre, ser de deseo;
- la del papel de *lo imaginario* en los deseos humanos socializados;
- la del desequilibrio producido por la ausencia de frenos para estos deseos;
- el concepto mismo de socialización, como la transmisión de las reglas, valores, modelos de comportamiento; esta socialización se opera en función de diversos mecanismos posibles: el aprendizaje, claro está, pero también la identificación con modelos simbólicos (por ejemplo, la identificación del alumno con el maestro), sin contar los procesos de asimilación e incorporación.

Desde esta perspectiva, la *personalidad* remite a la singularidad de cada sujeto social —y el sujeto tiene tanto más personalidad cuanto que la sociedad le inculca el deber de realizarse como “persona”.

En *La división del trabajo social*, la argumentación introduce el paso de sociedades homogéneas a sociedades que encuentran su “solidaridad” en la división de los roles y tareas (solidaridad orgánica). La mayor especificidad de la “función” que se le exige a cada uno implica una “individualización” más profunda. La cohesión se basa en el hecho de que cada individuo desarrolla sus aptitudes específicas, y por eso el funcionamiento social implica que se tome más en cuenta al individuo.

En *El suicidio*, se vuelve central el problema del “mínimo de conciencia colectiva” que debe unir a los hombres en una sociedad. Comulgar en algo, ¿pero en qué? La respuesta está en el paso del reconocimiento de la necesidad de una “individualización” a un respeto del hombre como hombre, que se convierte en el único cimiento social que queda, un “lazo social verdadero”.

Pero a partir de 1895, cuando Durkheim elaboró un enfoque sociológico de las religiones, el “personalismo” durkheimiano encuentra sus justificaciones más determinantes. Cada sociedad secreta una o varias religiones, el Dios o los dioses simbolizando a la sociedad misma para los actores sociales. No existe sociedad que no sea de alguna manera “religiosa”. Lo “sagrado” de la religión simboliza el carácter trascendente del grupo. Estos temas que aparecieron después de 1895 se desarrollarían en *Las formas elementales de la vida religiosa*.

Durante ese periodo, Durkheim pensó demostrar por una parte, que las antiguas religiones están en vías de desaparecer (con el desarrollo de la ciencia, de la racionalidad) y por otra, que este “lazo social” que es el individualismo dará lugar a *la sacralización del hombre*, objeto de culto, de tal suerte que se podrá hablar del advenimiento de una religión “de la que el hombre es lo mismo fiel que Dios”. Así, reconocer el carácter sagrado de la persona humana es reconocer a través del hombre el carácter sagrado de lo social, ya que la propia sociedad legítima para su sobrevivencia que *el hombre se vuelva un Dios para el hombre*.¹

He aquí una demostración que se refiere a las dos vertientes del modelo estructural-funcionalista que constituye la base de la sociología durkheimiana. Se trata de mostrar que el “individuo recibe de la sociedad las creencias mismas que lo divinizan”. Por una parte, de la segmentación acrecentada de las sociedades modernas nacen nuevas necesidades sociales que hacen del individuo el único valor posible de consenso. Por otra parte, las representaciones emergentes que expresan estas nuevas necesidades tienden a traducirse en nuevas instituciones, en “nuevos derechos”, a “cristalizarse” o “consolidarse”, aunque entren en conflicto con representaciones o instituciones “sobrevivientes”. Durkheim fecha en el siglo XVIII la aparición, bajo una forma ideológica, de aspiraciones individualistas, lo cual le permite celebrar la primera Declaración de los derechos humanos que sienta las bases de un individualismo distinto tanto del egoísmo como del liberalismo de los economistas.

Se trata de un *individualismo ético* que debe, sin embargo, evitar la trampa de una primacía que significaría que el individuo mismo —digamos “individuado”— es portador de algo que lo convierta en fin de la vida moral. La “humanidad” en él es la que constituye este fin. Para Durkheim la exigencia individualista tiene un carácter esencialmente ra-

¹ Véase J.-C. Filloux, 1977, *Durkheim et le socialismo*, Genève, Droz; J. A. Prades, 1987, *Persistance et métamorphose du sacré*, Paris, PUF, 1987; F. A. Isambert, “Une religion de l’homme? Sur trois interprétations de la religion dans la pensée de Durkheim”, *Revue française de sociologie*, XXXIII.

cional. Sin embargo, no deja en repetidas ocasiones de introducir la ternura que el culto de la persona implica en la relación con el otro. “El racionalismo no es sino uno de los aspectos del individualismo” dice en *La educación moral*, es su “aspecto intelectual”. Al mismo tiempo nos pide “ser dulce con nuestros semejantes”, sentir “simpatía por todo lo que es el hombre”. En la misma época, un filósofo, Renouvier —quien fue, nos dice Durkheim, uno de sus maestros— proponía bajo el nombre de Personalismo una doctrina que fundaba la exigencia de justicia en la pura razón. Cabe subrayar que Durkheim evoca la “simpatía” en el sentido fuerte del término, junto con la exigencia de justicia, en el marco de las aspiraciones que el maestro debe contribuir a desarrollar.

Antes de abordar esa “misión” del maestro, conviene recordar que Durkheim saca las consecuencias de ese personalismo cuando aborda el problema político. Una sociedad que inscribe en sus banderas la fórmula *homo homini deus* podrá llamarse *meritocrática*, pues postula que cada quien puede desarrollar sus aptitudes individuales y recibir de la sociedad lo que está conforme a su mérito social; “democrática” porque implica un Estado mediante el cual “la sociedad alcanza la conciencia más pura de sí misma”; finalmente “socialista”, en la medida en que las funciones económicas dependen de un Estado que asegura una repartición justa del producto del trabajo. Socialismo humanista que, dice Durkheim, “se inscribe en el devenir de las sociedades”.

En nombre de ese personalismo, Durkheim intervino en 1898 en el Asunto Dreyfus con un artículo intitolado “El individualismo y los intelectuales”. ¿Se puede condenar a un inocente en nombre de la “razón de Estado”? Tal es la pregunta que plantea la condena de Dreyfus. La respuesta de Durkheim constituye un panegírico admirable del individualismo, en el sentido de la “religión de la persona humana”. Si cualquier acción “dirigida en contra de los derechos humanos” es indignante, “es que semejantes atentados no pueden quedarse impunes sin comprometer la existencia nacional”. Así, “el individualista que defiende los derechos del individuo defiende al mismo tiempo los intereses de la sociedad”. No se puede admitir un eclipse pasajero de los principios que aseguran la cohesión de una nación, ya que constituiría un “triste cálculo”. “Sí, renunciar para vivir a todo lo que hace el precio y la dignidad de la vida es un triste cálculo” ([1898] 1970a, pp. 274-275).

Durkheim y la educación moral

Durkheim insiste en el carácter misionario que adquiere el papel del maestro en el funcionamiento de la escuela, en particular de la escuela prima-

ria. Se sabe que el “sistema” escolar como estructura tiene la “función” de asegurar la socialización de las jóvenes generaciones. En la medida en que es parte de todo el “sistema sociopolítico”, ese subsistema que tiene una “relativa autonomía” debe conducir a los niños hacia una identificación con los grandes valores que representan el ideal de hombre de una época, al mismo tiempo que los prepara para tareas profesionales. Esa socialización “metódica” comporta varias facetas que van desde la educación “intelectual” en particular para los aprendizajes básicos, hasta una educación “moral”. De todos modos, la educación es “cosa de autoridad” y el maestro debe representar tanto los saberes acumulados por la civilización como los grandes ideales de una época. A la hora de la laicidad, Durkheim presenta al maestro como a un “sacerdote laico”, no sólo capaz de transmitir una instrucción, sino también de iniciar a ciertos valores. Por lo tanto —de ahora en adelante— le incumbe promover los valores personalistas. No se refiere por supuesto a la sola escuela primaria.

En el Congreso Internacional de la Educación Social que tuvo lugar en París en 1900, en una comunicación intitulada “Papel de las Universidades en la educación social del país”, Durkheim evoca “los cambios que se vislumbran” en su época y “reclaman una nueva moral”. Además, esta moral “que se está constituyendo por sí misma” responde a necesidades de justicia, al nacimiento de ideales humanistas que “de ahora en adelante” deben penetrar en los medios pedagógicos. Así, es menester instituir en Francia “un nuevo sistema de educación de acuerdo con esa moral” ([1901i], 1976a, pp. 181-189).

Al final del artículo de la *Revista Azul*, Durkheim establece la trilogía que retoma en la comunicación de 1900; la “moral” humanista, requerida por los “cambios” de las condiciones de la integración social, reclama una nueva “pedagogía”. Se trata de organizar el individualismo, de “completarlo” y “ampliarlo”; para ello, hay que “entrenar a nuestros hijos”, porque es un “instrumento delicado cuyo manejo debe aprenderse”.

Se podría pensar pues, que Durkheim formula explícitamente propuestas pedagógicas que atañen a lo que hoy día suelen llamar una “educación para los derechos humanos”: enseñanzas que tratan de las declaraciones de los derechos humanos, las nociones de derechos cívicos o políticos, sensibilizar a los problemas de exclusión y racismo mediante cursos de historia o literatura, etc.... Cabe recordar, es cierto, que el pensamiento de Durkheim data de hace un siglo. Pero por otra parte, Durkheim sabe interrogar los “Principios de 1789”. ¿Acaso no escribió en 1890 un texto diciendo que si bien no se pueden “probar científicamente”, estos principios nutren las convicciones democráticas de su época?

ca? ([1890], 1970a, pp. 215-225.) Uno podría esperar, por ejemplo, que Durkheim los incluyera explícitamente en su curso de 1902-1903 sobre la educación moral. Sin embargo, una primera lectura de la producción pedagógica de Durkheim deja perplejos a todos aquellos que quisieran buscar en ella una “pedagogía” de los derechos humanos. Aun cuando la primera lección de *La Educación moral* evoca la aparición de “un significado más delicado de lo que es la dignidad del hombre”, sólo se insiste en las siguientes lecciones en los temas generales de una educación de la “moralidad”, de la que el maestro laico debe hacerse el agente de transmisión por medio de su verbo y de su acción cotidiana.

Se puede hacer la hipótesis de que la dificultad que enfrentaba Durkheim para echar a andar, por así decirlo, el proyecto de una educación basada en la enseñanza (la inculcación) del “culto de la persona”, provenía precisamente de la manera como también teorizaba, hasta fantasiaba, la relación de dependencia del sujeto humano con su sociedad. En su obra se reiteran las fórmulas: la sociedad es “la que nos construye, nos educa en todos los sentidos del término”; es “lo mejor de nuestra naturaleza”, etc.... Algunas páginas de *La Educación moral*, en especial en la quinta lección, constituyen un auténtico “himno” a la sociedad, con imágenes cargadas de emoción que encontramos también en algunas evocaciones de *Las formas elementales de la vida religiosa*. La teoría de la especificidad de lo social representa de algún modo la traducción epistemológica de este himno y de las fantasías de comunión que la fundan (lo cual intenté mostrar en mi libro dedicado a Durkheim).²

Se trata de saber si se puede hacer otra lectura de Durkheim que permita sacar a la luz un discurso implícito, donde se define una misión educativa del maestro en cuanto a los derechos humanos.

El maestro durkheimiano se inscribe en una lógica política, vinculada a su vez con el desarrollo de las aspiraciones individualistas. En el marco de su “autonomía relativa”, la escuela debe participar en el desarrollo de las sociedades y progresar en su acción de “socialización” de las jóvenes generaciones. Desde esta perspectiva, Durkheim curiosamente afirma que el individualismo de la Declaración de 89 es “el que se enseña generalmente en nuestras escuelas y se convirtió en la base de nuestro catequismo moral”; se trata de “completarlo”, “ampliarlo” y “organizarlo”, ayudando a las jóvenes generaciones para que tomen conciencia del nuevo ideal hacia el cual nebulosamente tienden ([1898c], 1970a,

² Se trata de *Durkheim et le socialisme* libro que hice a partir de mi tesis de doctorado intitulada “Individualismo, socialismo y cambio social en Emile Durkheim”.

pp. 263, 277). De alguna manera se invita al sistema educativo y a los maestros, que son sus agentes, a una especie de militancia de la clarificación —clarificar entre los jóvenes, ideales ya latentes aunque confusos, tanto en ellos como en la sociedad misma. Al enseñar a los jóvenes que es menester “querer la vida colectiva”, al afirmar que la escuela debe enseñar a los niños chiquitos el “placer de decir nosotros”, Durkheim quiere sensibilizarlos a un “significado del grupo” que de ahora en adelante implica de por sí el sentido de ese nuevo carácter sagrado de la persona humana. En este contexto es como se deben interpretar las nociones “espíritu de disciplina” y “amor por el grupo”, los dos primeros elementos de la moralidad.

A decir verdad, el “espíritu de disciplina” no constituye sino el aspecto “formal” de la vida moral. Conviene desarrollar en el niño el dominio de sí mismo, primera condición de toda libertad, enseñarle a comportarse de manera consecuente, obedecer a la autoridad, sin que esa “disciplina” se vuelva ciega. En cambio, el segundo elemento atañe al contenido mismo de la moral. Cabe enseñar a los jóvenes el sentido del grupo —familia, Estado, incluso humanidad— mostrarle el papel posible de los Estados en la realización del “ideal humano”. En la medida en que los actos por ser “morales” no deben perseguir fines personales, al menos directamente, sino fines “impersonales”, “supra-individuales”, de “interés colectivo” —el amor por el grupo significa una apertura a la acción de la sociedad. Y Durkheim agrega que por una suerte de transferencia, el amor por el grupo llega a los individuos del grupo.

“Cuando uno quiere a la sociedad de la que es parte, resulta psicológicamente imposible no querer también a los individuos que la componen y en los que ésta se realiza..., es natural que los sentimientos que tenemos por ella recaigan en aquellos que parcialmente la encarnan... Cuando el ideal del grupo no es sino una forma particular del ideal humano, cuando el tipo de ciudadano se confunde en gran parte con el tipo genérico del hombre, es al hombre como hombre a quien amamos, al mismo tiempo que nos sentimos más solidarios de aquellos que realizan con mayor especificidad la concepción particular que nuestra sociedad se hace de la humanidad. ([1925a], 1963, p. 70.)

Es de notar que este texto es significativo de la manera eminentemente psicológica como Durkheim con frecuencia argumenta, en este caso para resolver la antinomia ya evocada entre sacralización del individuo y primacía de lo social.

El “medio escolar” como espacio de una educación para los derechos humanos

Las lecciones que atañen al tercer elemento de la moralidad “la autonomía de la voluntad”, se refieren más directamente al culto de la persona en la escuela, pero en apariencia de manera paradójica. En efecto, Durkheim hace el razonamiento siguiente: formarse al espíritu de disciplina, vincularse con el grupo, implica que el alumno reciba una obligación desde afuera obligación de disciplina, de lazo; lo ponen en una situación de dependencia, hasta de pasividad, contradictoria con el mismo ideal individualista. Este ideal exige que el alumno aprenda por sí mismo a querer la moral, aceptarla “libremente”, “obedecer voluntariamente” a las reglas que reflejan las grandes ideas morales.

“Si bien la regla moral es obra colectiva, la recibimos mucho más de lo que la hacemos. Nuestra actitud es mucho más pasiva que activa. Estamos más actuados de lo que actuamos. Ahora bien, esta pasividad contradice uno de los axiomas fundamentales de nuestra moral, hasta podríamos decir que el axioma fundamental es que la persona humana es la cosa santa por excelencia... En virtud de este principio, toda suerte de intromisión en nuestro fuero interno nos parece inmoral, ya que se violenta nuestra autonomía personal. ([1925a], 1963, p. 91.)

Al “explicar la moral a los niños”, al darles, según la expresión fuerte de Durkheim, “la inteligencia de la moral”, se induce precisamente entre los alumnos una disposición mental que se puede calificar como “racional”, ya que saben y sienten cuáles son las “razones de sus deberes”. El espíritu de autonomía pasa por esta inteligencia, esa “comprensión”.

Puede sorprender ese razonamiento muy cercano a la famosa “necesidad deseada” de los filósofos estoicos. Enseñar los “grandes ideales”, incluyendo al ideal personalista, constituiría un acto de violencia si, en nombre de este ideal, no se indujera al alumno a encontrarlos. ¿No estamos dando vueltas? Ahora bien, precisamente en esas páginas de *La educación moral* es donde la aportación de Durkheim constituye, en todo caso para la época, un elemento de lo más original en la elaboración de una educación para los derechos humanos, al demostrar que *ésta pasa de algún modo por la actitud pedagógica misma del maestro*. Aunque los derechos humanos puedan ser objeto de enseñanza (“inculcación”) se pueden convertir en “aporías” si, y sólo si, el “medio escolar” lo permite. Entonces Durkheim toma en cuenta dos factores de ese aprendizaje: por una parte, colocar a los alumnos ante la *racionalidad* de los ideales de justicia y de respeto por los individuos; por otra parte, colocar a los maestros ante su propia propensión a cierta *violencia* pedagógica que entraría en contradicción con los nuevos ideales.

El espíritu de justicia, decía Renouvier, no puede ser sino de orden racional. En la misma época, Durkheim insiste en la necesidad de una enseñanza de las ciencias que dan la medida tanto de la complejidad de lo real como de su racionalidad, insistencia que remite también al aprendizaje de un ejercicio de la razón que permite justificar el propio individualismo moral. La demostración sociológica del individualismo significaba para Durkheim poder afirmar su racionalidad. Al enseñar a los alumnos a ejercer su “razón”, se les permite al mismo tiempo “entender” el porqué de los ideales morales emergentes.

Sin embargo, esta enseñanza no podría alcanzar sus objetivos si el “lazo con el grupo” no se viviera desde los años escolares en un *medio, digamos ejemplar desde el punto de vista de los ideales personalistas*. Al maestro le incumbe precisamente dar vida a estos ideales en su clase, por medio de sus propias actitudes ante los alumnos. Esto supone obviamente que se pueda considerar una clase como una auténtica “sociedad”, pero también que se analicen detenidamente ciertos riesgos inherentes a la relación maestro-alumno.

Durkheim anticipa de manera evidente los trabajos sobre el funcionamiento del grupo-clase que emanan de la dinámica de grupo, al plantear que la clase escolar es una “pequeña sociedad” que puede presentar una “vida colectiva” más o menos fuerte. Al suscitar un lazo con la clase, cierta manera de vivir lo colectivo, el maestro puede sacar provecho de un “instante decisivo”, “único, irremplazable”, en el que se puede experimentar el aprendizaje del espíritu de justicia y de igualdad, y despertar el sentido del altruismo y de la simpatía en el “placer de decir nosotros”.

Ahora bien dice Durkheim, esto sólo se puede si el maestro —que es parte íntegra del grupo-clase— toma conciencia de cierta violencia inherente a la relación pedagógica, violencia que para él se trata de saber controlar. Permitir que el alumno se vuelva autónomo pasa por actitudes concretas que la segunda parte de *La Educación moral* teoriza, y en particular por el riesgo “de despotismo”. Cabe citar aquí todo el principio de la decimotercera lección que compara la relación maestro-alumno con una relación colonizador-colonizado, y plantea que el maestro con ayuda de la institución debe combatir en sí mismo su propia propensión a convertirse en “déspota” para el grupo.

“Por lo tanto, en las condiciones mismas de la vida escolar hay algo que incita a la disciplina violenta... Porque tiene naturalmente una forma monárquica, esa sociedad degenera fácilmente en despotismo.” ([1925a], 1963, pp.163-164.)

Durkheim piensa que mientras más crece la importancia de la escuela, mayor es el peligro del desarrollo de “una megalomanía escolar”

situada en los antípodas de una educación cuyo sentido, de ahora en adelante, es evitar “violentar al individuo, desconocer su espontaneidad interna”,³ según los términos del texto sobre pedagogía del *Dictionnaire de Pédagogie* de 1911, de Ferdinand Buisson.

Conclusión

Quisiera terminar con algunas observaciones.

Cabe recordar que la preocupación mayor de Durkheim, en su época, ha sido justificar —en y por la construcción de una ciencia de las sociedades— la necesidad histórica de un consenso social fundado en el reconocimiento de los “derechos humanos”; en este sentido es como un socialismo humanista, según su expresión, “se inscribe en el devenir” de las sociedades modernas. Se puede cuestionar esa demostración sociológica de la ineluctabilidad de una sociedad fundada en el culto de la persona, o preguntarse si Durkheim no pecó por optimismo, en la medida en que se puede dudar de que las llamadas sociedades desarrolladas van en este sentido. Se puede también interrogar las contradicciones internas que evocé y que dificultaron la elaboración de una pedagogía constituida de los derechos humanos, e incluso hacerse la pregunta del contenido propio de esta “Sociedad”, identificada según los casos con un “Estado nacional”, con “cualquier grupo del que el individuo es parte”, siempre fantasiada en términos de ideal, si es cierto que “la sociedad real está llena de imperfecciones”. Finalmente, ¿qué podemos decir de un culto de la persona que apunta hacia un individuo abstracto, sagrado pero presentado como relativo a cierto estado de la sociedad moderna?

Sin embargo, en el marco del proyecto originario en el que se juntan proyecto político y proyecto pedagógico es donde cabe situar el sentido del discurso pedagógico durkheimiano en general, así como la idea de una pedagogía del respeto fundada en el aprendizaje de cierta vida de grupo. Si separamos ese discurso de su contexto sociológico, el mensaje de Durkheim no ha perdido nada, hoy día, de su significado. Pese a las Declaraciones que se refieren a los derechos políticos, a los derechos económicos y sociales, los derechos del niño, pese al desarrollo de asociaciones que militan en favor de los derechos humanos, el problema de la educación “en cuanto a los derechos humanos” y de las libertades fun-

³ “Pédagogie”, en F.Buisson (ed.), 1911, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*, Paris, Hachette; cf. “Nature et méthode de la pédagogie” en *Education et Sociologie*, Paris, Alcan, 1922.

damentales se sigue planteando hasta en los países más desarrollados”. Más que nunca se debería convocar a la escuela a enseñar “las grandes ideas morales”, en todo caso a participar en un esfuerzo interno para informar acerca del significado de solidaridad, justicia social y respeto por el otro.

Completar, ampliar, organizar el “individualismo” en el sentido del personalismo durkheimiano; el mensaje aún tiene vigencia y el papel de la escuela es transmitirlo y asumirlo.

Traducción del francés por Daniel Zaslavsky
Recibido en marzo de 1995
Revisado en octubre de 1995

Correspondencia: Université de Paris X Nanterre/France/ 200, Avenue de la République-Nanterre Cedex R.E.R.-S.N.C./Nanterre Université/FAX 98 33 1 40 97 70 89/París, Francia.

