

La concepción de universidad en la sociología de Emile Durkheim

The Conception of the University
in Emile Durkheim's Sociology

*Sergio Emiliozzi**
*Marta del Río***

RESUMEN

La educación en Durkheim se revela como un mecanismo central de socialización y de formación de individuos autónomos con una base de disciplinamiento moral. Sin embargo, aunque el papel de los niveles iniciales de la educación en relación con el orden moral ha sido suficientemente abordado, no sucede lo mismo en su reflexión sobre la universidad. En el presente trabajo nos proponemos dar cuenta de la forma en la que Durkheim concibió la universidad de su tiempo, contextualizando su propuesta en el marco de las transformaciones que la Tercera República de Francia produjo en el ámbito educativo. Al mismo tiempo analizaremos su rol de formadora en un sentido moral más complejo, en la medida en que debe hacer frente al desafío de la diferenciación social.

PALABRAS CLAVE: Durkheim, universidad, sociología política, Estado, democracia, orden moral.

* Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: <emiliozzi@gmail.com>.

** Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: <martadelriomartino@gmail.com>.

ABSTRACT

Durkheim conceives education as a central mechanism for socializing and training autonomous individuals based in moral discipline. However, although the role of the first years of education with regard to the moral order has been sufficiently dealt with, that is not the case of his reflections on the university. This article looks at the way Durkheim conceived of the university in his time, contextualizing his proposal in the framework of the transformations in education under France's Third Republic. At the same time, the authors analyze its role as an educator in the more complex, moral sense, since it must face the challenge of social differentiation.

KEY WORDS: Durkheim, university, political sociology, State, democracy, moral order.



INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende analizar la posición que Durkheim ha asumido respecto del lugar que ocupa la universidad en el contexto de la Tercera República y los rasgos que adquiere al interior de su desarrollo teórico. El cual es uno de los temas llamativamente menos trabajado dentro de la sociología de la educación durkheimiana, e incluso de su sociología política.

No obstante, aunque no son pocas las referencias sobre la universidad a lo largo de la profusa obra de Durkheim, éstas y sus abordajes pueden comprenderse a partir de las diversas motivaciones que tuvo a lo largo de su vida académica.

En primer lugar, Durkheim era un sociólogo, y su concepción en torno a la sociología lo condujo a interrogarse sobre el papel de la educación en la construcción de un orden moral. Aborda el tema porque se trata de un hecho social: su doctrina sobre la educación constituye un elemento esencial de su sociología. “Al

ser yo sociólogo, será sobre todo en mi calidad de sociólogo que les hablaré acerca de la educación”. (Fauconnet, 1990: 27) Tal interés dio lugar a obras como *Educación y sociología* y *La educación moral*, pero también a una menos conocida y poco explorada, *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas*, y es precisamente en esta última donde realiza un estudio pormenorizado sobre la historia de la educación en Francia, con el objetivo de otorgarle al futuro profesor “plena conciencia de su función”. Como lo señala Steven Lukes, confiaba en que el conocimiento histórico fuera indispensable para comprender la naturaleza del sistema educativo francés, y en especial, el lugar que la universidad ocupa en el mismo (Lukes, 1984).

En segundo lugar, Durkheim también era un educador, un profesor universitario, que al reflexionar sobre la relación entre los intelectuales y la política, expresó su descreimiento respecto de la posibilidad de que éstos actúen en política más allá del ejercicio de sus deberes ciudadanos: “[los intelectuales] no tienen ningún privilegio cognitivo [...] es muy posible que sean hombres de Estado más bien incompetentes”. Qué debe hacerse entonces, se preguntaba, “debemos ser ante todo consejeros, educadores” (Durkheim, 1904). Sin embargo, enseñar no solamente es instruir, ya que él pretende participar en una obra educativa que debería ayudar a reconstruir el espíritu público desorientado luego de 1870.¹

Aquí se pretende dar cuenta de la forma en la que Durkheim concebía a la universidad de la época, contextualizando las transformaciones impulsadas por la III República en el ámbito educativo. A la vez que se analiza su rol de formadora en un sentido moral más complejo, puesto que debe hacer frente al desafío de la diferenciación social.

¹ Durkheim destaca el papel singular de los profesores universitarios, quienes deben trascender su influencia al interior de las instituciones para ser guías morales en tiempos de crisis: “Cada vez que el país atraviesa una crisis política o moral, los profesores universitarios desempeñan un papel en ocasiones de primer plano. Lo hemos visto claramente en el transcurso de la presente guerra, donde numerosos maestros de la Universidad se han convertido en directores y en guías de la opinión pública [...]” (Durkheim, 1992: 14).

DURKHEIM Y LA TERCERA REPÚBLICA. LOS CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA

Como se ha sostenido en diversos estudios, el sociólogo francés, nacido en Épinal el 15 abril de 1858, siempre estuvo comprometido con la Tercera República, en especial con algunas de las reformas que comenzaron a implementarse a partir de 1870. Su época estuvo signada por cambios profundos, que van desde el conflicto bélico con Prusia y la caída del segundo imperio a la construcción de la Tercera República, los cuales contribuyeron con el desarrollo de su nacionalismo y el deseo de aportar a la reconstrucción de la nación.

Luego de la derrota en la guerra contra Alemania, en 1870, Francia atravesó por el episodio de la Comuna de París, en 1871, que puso de manifiesto la lucha de clases con toda su crudeza. En este marco, la Tercera República emergió como un gobierno de reconstrucción nacional que buscaba rearticular el consenso en la sociedad francesa. La generación de Durkheim, por lo tanto, fue educada en un contexto en el que la política estaba en el orden del día. Como sus contemporáneos, tenía la impresión de que había algo que “no andaba bien”, de modo tal que la inquietud por la cosa pública pasó a ser una necesidad teórica y práctica. Su concepción de las ciencias sociales está impregnada, desde sus estudios en la *Ecole Normale Supérieure*, de una perspectiva política.

En 1875, Durkheim llega a París y se prepara para ingresar a la Escuela Normal Superior. En ese mismo año comenzaba la consolidación de la República con la aprobación de las tres leyes constitucionales.² Su ingreso a dicha Escuela genera en él un fuerte estímulo basado en las discusiones sobre la filosofía y la política que allí ocurrían, en especial, porque no concebía una filosofía que no acabara en una práctica política

² Las leyes constitucionales francesas de 1875 fueron votadas por la Asamblea Nacional y versaban sobre la organización del Senado, la organización de los poderes públicos y en torno a las relaciones entre los poderes públicos. Fue la primera y última vez que una república francesa no quedó definida u organizada por una verdadera Constitución.

y social, y tampoco a una política que no tuviera fundamentos filosóficos (Lukes, 1984: 47). No obstante, su pasaje por esta institución no le impediría el ejercicio crítico al tipo de educación que ahí se brindaba. Y en dichas críticas se anticiparían las posiciones que se consolidaron con el correr de los años y el desarrollo de sus trabajos: el eje de ellas es la condena a las posturas demasiado literarias y estéticas, alejadas de actitudes rigurosas y científicas.

En el clima intelectual imperante se detectó una de las razones que generaron el atraso de la sociología, fue que no podía avanzar ni desarrollarse por fomentar una postura no científica frente a los problemas, no menores, que soportaba la sociedad francesa. Más adelante, Durkheim considerará a la sociología como la ciencia capaz de proporcionar un fundamento racional y moral a la Tercera República (Lukes, 1984: 47).

A nivel político, en 1880 se pone en marcha una tarea secularizadora ambiciosa y completa, que abarcó distintos aspectos de la vida política y social francesa, pero que en el ámbito educativo tuvo un capítulo decisivo. Durante un breve periodo se crearon los colegios y Lycées para niñas, y se aprobó la enseñanza gratuita, obligatoria y laica impulsada por el Ministro de Instrucción Pública Jules Ferry (1881-1882), lo que fue el nacimiento de la educación pública francesa. La política secularizadora en la enseñanza se coronó, ya en los inicios del siglo XX, con un conjunto de leyes que prohibían a las congregaciones religiosas dedicarse a la enseñanza en Francia, provocando el cierre de miles de escuelas.

Con sus reformas educativas, el republicanismo francés pretendía alcanzar dos objetivos fundamentales. Por un lado, se buscaba crear una potente escuela como motor del desarrollo social, lo cual era una idea propia de los sectores con tendencia a la izquierda de este republicanismo próximos a propuestas socialistas. Pero además, se perseguía formar a ciudadanos de la República en una suerte de renovado patriotismo, marcado por un contexto en el que había que reafirmar a Francia en una Europa dominada por el poder alemán,

y en el mundo frente al imperialismo británico, aunque sería un patriotismo laico, sin referentes religiosos.

En ese mismo periodo se advierte el surgimiento de la llamada “moderna universidad francesa”. El sistema universitario republicano introdujo una ruptura con el pasado, y son varias las transformaciones que se llevaron a cabo en este ámbito: implantación de una red de enseñanza nacional que descentralizaba el monopolio que París ejercía en relación con el interior (el monopolio pasa a ser hegemonía); expansión del número de puestos para profesores; construcción de una infraestructura material (edificios, laboratorios, bibliotecas); creación de una carrera universitaria (*chargé de cours*, maestro de conferencias, profesor adjunto, profesor titular); incentivos a la investigación e introducción de un sistema de becas para los estudiantes que impactaría en el incremento de la matrícula estudiantil (Ortiz, 2004).³

Cabe señalar que las antiguas universidades del interior no tenían ni siquiera un público profesional, pero a partir de la reformulación de la enseñanza, la docencia y la investigación se dirigen a una audiencia calificada. Las cátedras se especializan (eliminando progresivamente materias como literatura extranjera, literatura antigua, historia, filosofía, en favor de una especialidad más acentuada, como literatura griega, literatura latina, épocas históricas, periodos de historia literaria, etcétera) y se introducen otras disciplinas como geografía, pedagogía, sociología y psicología (Ortiz, 2004).

Al mismo tiempo, se producen un conjunto de remodelaciones urbanas en París que impactarán en la vieja Sorbona, que había sido fundada por Robert de Sorbonne en 1257 y remodelada en 1627 por el Cardenal Richelieu, la cual es completa-

³ En la organización napoleónica, las facultades y las escuelas superiores formaban parte, como los liceos y los demás establecimientos de instrucción pública, de unidades administrativas llamadas academias. A la cabeza de cada academia se encontraba un rector que representaba al ministro. Desde que se crearon las universidades se ha guardado este modelo administrativo y la autoridad del rector se extiende incluso, en su instancia académica, a los tres niveles de enseñanza: primaria, secundaria y superior.

mente reconstruida. Dichos cambios, destinados a hacer de La Sorbona una universidad mejor equipada, moderna, dotada de gabinete para el rector, salones, sala de consejo y comisiones, y auditorios para los estudiantes, serán interpretados por Durkheim: “Los viejos edificios, erigidos en [los siglos] XVII y XVIII, no podían servir para acoger la actividad infinitamente más intensa y más compleja que se proponía construir. Era necesaria una transformación” (Durkheim, 1992: 10).

Esa actividad más intensa y compleja que Durkheim plantea para explicar los desafíos de la renovada institución, refiere al lugar que la ciencia ocupará en la universidad. A diferencia de lo que ocurriera en la Edad Media, época en la que la ciencia halla un lugar para ejercitarse al interior de la universidad, y durante el Renacimiento se desplazó hacia otras instituciones —las academias científicas—⁴ y quedó al margen del gran movimiento científico y filosófico que preanunciaba la llegada del mundo moderno.

No obstante, si la Revolución atribuyó a “[...] la ignorancia [de] gran parte los males que sufrían las sociedades europeas y esperaban del conocimiento científico la regeneración de la humanidad ¿no era lógico entonces que emplearan sus fuerzas para fundar centros de vida científica donde se cultivara la ciencia por sí misma con el fin de llevarla a todo el país?” (Durkheim, 1992: 7). Y esos centros no debían ser las universidades? Sin embargo, no fue esa la concepción que triunfó en esos días, ya que la Convención Nacional (Asamblea electa de carácter constituyente que concentró los poderes Ejecutivo y Legislativo del Estado desde septiembre de 1792 a octubre de 1795) impulsó la idea de que la enseñanza superior debía organizarse sobre la base de funciones y de profesiones: “la Asamblea decidió que las Escuelas superiores fueran especializadas, distintas e independientes entre sí, y que

⁴ Las academias científicas fueron decisivas para que aquel potencial creador que no podía fluir al interior de las universidades en ese tiempo encontrara un lugar apropiado para manifestarse. La Revolución Industrial del siglo XVIII es tributaria de esas experiencias.

existieran tantas profesiones como preparaciones científicas se necesitaran” (Durkheim, 1992: 7). De la Universidad de París, así como de otras que se habían conformado en Francia a imitación de la primera, ya no quedaba nada, ni su nombre se había conservado. Y Napoleón abrevó en esas ideas. Como lo señala Durkheim, Napoleón no era de los hombres que rindiera culto a la ciencia y al papel que normalmente ella cumplía en la vida general de un gran país: “Para él las diversas ciencias no eran más que instrumentos profesionales, y solamente a título de esto les asignaba un lugar en la enseñanza superior” (Durkheim, 1992: 7). Así, la universidad se orientó a la formación de profesionales, a otorgar títulos habilitantes para el ejercicio de la profesión, pero se desinteresó del desarrollo de la ciencia y de su práctica.

Así, para Durkheim era necesario y oportuno volver a colocar a la ciencia al interior de las universidades, hacer de la institución el lugar de la ciencia: “La universidad es por encima de todo un hogar de vida especulativa” (Durkheim, 1992: 12). Tal afirmación, como se ve, tiene mucho en común con el proyecto que hacia 1810 comenzara a desarrollar Wilhelm Von Humboldt en la Universidad de Berlín, en Alemania. Allí, la integración de la investigación científica a las actividades de enseñanza, que abarcaron tanto a las ciencias experimentales como a las humanidades, el reconocimiento de las labores de investigación en la carrera académica y la creación de institutos de investigación para favorecer la producción y formación de científicos, fueron algunos de los elementos que estructuraron ese modelo de universidad.⁵

Con la Tercera República, la concepción de las Escuelas Especiales no desapareció, y subsistieron al lado de la concepción contraria representada por las universidades reformadas. “Nuestra enseñanza superior está dividida en estas

⁵ Tal similitud con el modelo humboldtiano de universidad es imputable al temprano viaje que Durkheim hiciera a Alemania en los años 1885-1886. Como a varios de sus colegas, a él le seducía el modelo universitario alemán, llegando afirmar, al partir, que lo hacía lleno de entusiasmo. Su programa comprendía visitar las universidades de Leipzig, Marburgo y Berlín.

dos tendencias”, afirmaba Durkheim, las cuales expresan, por una parte, la dimensión de formación diferencial para los diversos empleos demandados por la división del trabajo industrial, y por otra, la dimensión de formación para la creación y renacimiento de la moral nacional.

LOS COMPONENTES DEL HECHO MORAL Y SU EVOLUCIÓN HACIA UNA MORAL LAICA Y CENTRADA EN EL INDIVIDUO

Durkheim ha sido muy claro al afirmar que el mal que experimentaban las sociedades europeas finalizando el siglo XIX era esencialmente moral, y por ello, el estudio de la sociología debería aplicarse sobre todo al problema moral. Así, sentenciaba que “nuestro deber prioritario actual consiste en construirnos una moral”, y su primera gran obra, *La división del trabajo social*, constituye “un esfuerzo por abordar los hechos de la vida moral siguiendo el método de las ciencias positivas [...]. No pretendemos sacar la moral de la ciencia, sino hacer la ciencia de la moral, lo que es muy diferente” (Durkheim, 2001: 39).

La universidad, desde su punto de vista, no es en modo alguno ajena al interés y a la tarea de construir un orden moral, pero ¿a qué refiere Durkheim cuando habla de moral o de hechos morales?, ¿qué quiere significar cuando interpreta que el problema de la época es moral?

La moral es el dominio de la acción, la razón práctica y tiene por objeto lo real, nos exige actos que están prescritos.⁶ La definición que Durkheim propone integra tres dimensiones: la primera, expresa la obligación de cumplir con formas de actuar predeterminadas y la autoridad que ejerce la norma moral sobre los espíritus; la norma se cumple por la norma misma sin consideraciones de utilidad o conveniencia para el individuo, y ambos elementos se reúnen en la idea de disciplina; es el ámbito del deber.

⁶ La moral así definida es “la vida seria”, que se contrapone al juego y al arte (Durkheim, 1973).

La segunda dimensión supone que una acción es moral en cuanto se orienta hacia fines supra individuales, propios del grupo al cual se vincula el individuo. Diversas agrupaciones con distinta jerarquía se corresponden con una jerarquía de fines morales. Es el ámbito del bien. El deber y el bien –dos aspectos diferenciados y no reducibles entre sí– se integran en la noción de la moral, reproduciendo un dualismo que tiene sus raíces en la misma naturaleza humana.

Por último, la tercera dimensión, propia de la moral laica, es el conocimiento de la norma y la “adhesión esclarecida” a la misma. Durkheim la denomina como autonomía moral. Un primer nivel de autonomía se refiere al conocimiento de las leyes que rigen la naturaleza y la adaptación de nuestra conducta a ellas. El segundo nivel, alude a la moral, al conocimiento de sus prescripciones. En ambos casos la ciencia es la fuente de autonomía. El mundo moral puede ser conquistado, como el mundo físico, mediante la construcción de la ciencia de las cosas morales.

A condición de poseer una conciencia adecuada de los preceptos morales, las causas de que dependen y las funciones que cumplen –mediante la educación racional–, estamos en condiciones de conformarnos a ellos con conocimiento de causa. La representación explicativa de la norma misma es exigida y esto explica el lugar de la enseñanza moral en las escuelas. Enseñar la moral es explicarla (Durkheim, 1973: 139).

Así, el individualismo es la manifestación moral contemporánea. El repliegue de la religión en la sociedad “orgánica” y el origen de un nuevo culto centrado en el individuo son ideas ya planteadas en *La división del trabajo social*.

EL INDIVIDUALISMO COMO MORAL

En primer lugar, Durkheim distingue al individualismo y al egoísmo, ya que este último es una exaltación del yo individual y el primero es un respeto al hombre en general. El egoísmo, la falta de integración, es planteado como determinante en una de sus hipótesis sobre el suicidio. La falta de

conexión con el grupo, aleja al individuo de todo objetivo que supere su condición privada y limitada, restándole toda significación a su vida, la cual transcurre sin proyección alguna más allá de sus estrechos límites personales.

En segundo lugar, el individualismo, como nueva doctrina moral, es analizado en un texto relacionado con el caso Dreyfus, *El individualismo y los intelectuales* (publicado en *El sociólogo en situación*, Durkheim, 1998), donde Durkheim reconoce los antecedentes filosóficos de las nuevas creencias y el hecho de que estas ideas han penetrado la vida y las instituciones francesas. La tradición filosófica de Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant y la Declaración de los Derechos del Hombre, son las fuentes filosóficas de la que termina siendo la única doctrina moral que puede unir a la sociedad francesa en ese momento. El individualismo moral asigna a la persona un carácter sagrado, en el sentido ritual del término; adquiere una trascendencia que las iglesias de todos los tiempos le otorgan a los dioses: en esta nueva religión el creyente y el dios se identifican en el individuo.

Cabe destacar que como todo sistema moral, éste también tiene su referente en la agrupación. La segunda dimensión de la moralidad –como vimos– es la vinculación al grupo que brinda los objetivos supraindividuales de la acción moral. Una jerarquía de grupos, el sustrato de los individuos asociados, se corresponde con una jerarquía de fines, los ideales sociales, que a su vez se constituyen como representaciones colectivas. En este punto resulta necesario determinar el nivel en la jerarquía de grupos que le corresponde a la nueva doctrina, para lo cual habrá que buscar la respuesta en el Estado y sus relaciones al interior de la asociación política.

En tercer lugar, y por último, el individualismo moral se proyecta en un plano más universal y cosmopolita, como Durkheim lo plantea en *Las lecciones de sociología*, en donde el individualismo es la nueva “religión de la Humanidad”. El vínculo del individuo se plantea con una comunidad más amplia, es miembro de la humanidad, y sus derechos, en concor-

dancia con el actual planteamiento de los derechos humanos, requieren una solidaridad cosmopolita, que no se agota en los límites de cada sociedad.⁷

La moral universal mantiene una tensión con la moral nacionalista. El Estado como órgano por excelencia de disciplina moral, vehiculiza las aspiraciones nacionalistas, ya que al mismo tiempo es el medio capaz de sostener una proyección universalista de la moral. Entonces, ¿cómo se resolverá el conflicto moral que perturba la época? Durkheim lo caracteriza como “el conflicto producido entre dos tipos de sentimientos igualmente elevados, los que nos ligan al ideal nacional, al Estado que encarna ese ideal, y los que nos ligan al ideal humano, al hombre en general; en una palabra, entre el patriotismo y el cosmopolitismo” (Durkheim, 2003: 134).

Así, el autor vislumbra una superación del nacionalismo en dos sentidos. El primer aspecto se refiere al nacionalismo y sus deberes que “eran antaño fundamentales y esenciales y ahora se vuelven secundarios. Antaño la acción del Estado estaba totalmente dirigida hacia afuera; ahora está destinada a volverse más y más hacia adentro” (Durkheim, 2003: 134). La complejidad creciente de las sociedades dirige la tarea del Estado hacia adentro, en una etapa de paz continental, donde las relaciones belicosas entre Estados tienden a disminuir. Y considera como bien fundada la tesis de Herbert Spencer que postula que “los retornos a la guerra y a las formas sociales que le son solidarias debe afectar profundamente la vida de las sociedades” (Durkheim, 2003: 135). No obstante, el “reducionismo económico” spenceriano no reconoce la necesidad de que el Estado se transforme en garante de la moral: “El Estado no es un simple espectador de la vida social, en el juego del cual no intervendría sino negativamente, como lo quieren los economistas, como lo pretenden los socialistas, un

⁷ Si bien Durkheim desplaza la idea comtiana de humanidad por la de sociedad, en las *Reglas del método*, al diferenciar la nueva ciencia de las “filosofías sociales”, recupera este concepto en el plano moral: la nueva moral laica reinstala el concepto de humanidad, ya planteado por Augusto Comte, también en el plano moral.

simple engranaje de la máquina económica” (Durkheim, 2003: 135). El segundo aspecto se refiere a que la lealtad a la patria y los valores ligados directamente a un grupo político, son gradualmente desplazados por los valores más universales unidos al individuo que plantean los fines más generales y más altos en la jerarquía moral. El declive del nacionalismo en Europa daría lugar a una solidaridad transnacional y posnacional.

LOS SUPUESTOS EN EL ANÁLISIS DE LA MORAL

Durkheim reconoce tres supuestos en su análisis de la moral. En primer lugar, la sociedad es el ser moral que fundamenta la obligación, allí se dirigen nuestros deberes.⁸ En segundo, al afirmar la existencia del sujeto colectivo, fuente de la obligación moral, éste trasciende y es a la vez inmanente a los individuos, que lo incorporan mediante el mecanismo de la educación. La construcción de sujetos sociales es el acto creativo que caracteriza a la educación moral.

Y por último, señalar a la sociedad como la autoridad moral y la fuente de todas las normas, equivale a considerar la moral como un sistema que se adecua a una organización social que la requiere: “cada sociedad tiene la moral que necesita” (Durkheim, 2000: 83).

Esta forma de concebir la moral ¿permite juzgarla, evaluarla? La ciencia de la moral es la razón instrumental que no puede dictar la moral, pero sí analizar críticamente la conciencia moral contemporánea. La idea de una educación racional, de una moral racional, sigue esta línea: las prácticas y las ideas sólo se justifican por la razón.

⁸ Afirma Durkheim: “No tenemos deberes sino frente a las conciencias: todos nuestros deberes se dirigen a personas morales, seres que piensan. ¿Cuáles son esos sujetos conscientes?” (Durkheim, 2000: 73). Luego continúa: “Si sólo podemos estar ligados por el deber a sujetos conscientes, ahora que hemos eliminado todo sujeto individual, no queda ya otro objetivo posible a la actividad moral que el sujeto *sui generis* formado por una pluralidad de sujetos individuales, asociados de tal modo que forman un grupo” (Durkheim, 2000: 75).

La crítica y evaluación de los productos colectivos, o la conciencia moral contemporánea, se orienta por lo menos en dos líneas:

- Es posible que alguno de los principios fundamentales – los derechos sagrados del individuo– se hallen eclipsados en la conciencia pública y la sociedad tienda a perderlos de vista.
- La necesidad de revisar ideas morales anticuadas, que no son sino supervivencias, y diferenciarlas de las ideas nuevas. “Es posible que al lado de la moral constituida y que se mantiene por fuerza de la tradición, nazcan tendencias nuevas, más o menos conscientes de sí mismas; la ciencia puede permitirnos entonces escoger entre estas morales divergentes [...], puede enseñarnos, por ejemplo, que la primera corresponde a un estado de cosas que ha desaparecido o que está en vías de desaparecer; que las ideas nuevas están, por el contrario, en relación con los cambios sobrevenidos en las condiciones de la existencia colectiva y son reclamadas por estos cambios” (Durkheim, 2000: 84).

La idea de “autonomía moral”, la adhesión a los preceptos y prácticas que integran el orden moral, no puede ser automática, de lo contrario se corre el riesgo de fomentar una orientación de escepticismo moral. Es necesario mostrar el origen de los sentimientos que previamente se han generado en los jóvenes, qué es lo que justifica su existencia, cómo actúa la sociedad sobre los individuos; la ciencia, de esa manera, es el medio más idóneo para evitar el extravío, para adquirir conciencia de que las creencias y las reglas morales constituyen formaciones sociales producidas por causas definidas, que responden a necesidades precisas y cumplen una función.

CONCIENCIA Y PRÁCTICA DE LA MORAL

Durkheim señala que el problema por el que atravesaban las universidades en el ejercicio de la función educativa radicaba en que se preocupaban esencialmente por la formación intelectual de los individuos, de los estudiantes, pero dejaban de lado la de las conciencias. Aunque ello no supone que la institución debería dedicarse exclusivamente a la formación moral, porque ésta debía ser —en especial— responsabilidad de la educación primaria, e incluso de los liceos. De esa manera, los jóvenes podían llegar a la universidad moralmente formados; sin embargo, sobre ella recae la obligación de esclarecer la moral que portan los estudiantes, tiene la tarea de iluminar las prácticas, los hábitos que los individuos han incorporado a su vida desde los momentos iniciales de su existencia.

El proceso de internalización normativa ha ocurrido a lo largo de la vida de los individuos sin que se interroguen por las causas, por las razones que dan lugar a esas prácticas y a esos hábitos. Lo cual no supone una preocupación, pues en edades tempranas aún no se han desarrollado las capacidades que permiten comprender las razones de las normas, aunque en la juventud sí tienen que saber las razones que los han llevado a amar a la familia, a la patria o a la humanidad, y el por qué están inscriptos en algunos grupos y participan activamente en ellos. Y es a esta tarea que está convocada la ciencia, la universidad, y por lo tanto, no debe ser solamente un espacio de formación de profesionales, ya que con la ayuda de la ciencia se demostrará cuáles son esas causas. Como ya se mencionó, el esclarecimiento apunta a consolidar lo que el autor denomina autonomía moral.

La ciencia adecuada para que este tipo de formación y de esclarecimiento de las prácticas y de los hábitos sea desvelada es la sociología, disciplina sobre la que recae la responsabilidad de demostrar cuáles son las causas que llevan a la incorporación de dichos hábitos y prácticas. “La única ciencia competente para poner esas verdades en evidencia es la so-

ciología. Las creencias y las reglas morales son, en efecto, formaciones sociales. Es pues a la ciencia de las sociedades a la que corresponde buscar qué causas las han suscitado, a qué necesidades responden, qué funciones cumplen” (Durkheim, 2012: 199). Por lo tanto, tiene que ser impartida en todas las universidades. Francia, por esos años, carecía del desarrollo amplio de esa disciplina, razón por la cual debía trabajarse en su multiplicación. Sin embargo, no es una tarea sencilla, ya que la formación de sociólogos no puede ocurrir en el corto plazo, lo que supondrá extender su enseñanza en distintas instituciones universitarias.

Aunque no solamente debe tenerse conciencia de la moral, también es importante que la moral sea practicada. De esa manera, Durkheim retoma una preocupación central presente en su obra desde la publicación de *El suicidio*, en 1897, y que lo lleva a colocar su confianza en recuperar el lugar de los grupos corporativos en la sociedad. El grupo es una forma de generalidad acotada que no sólo integra al sujeto en un colectivo más amplio, pero de extensión limitada, sino que a su vez también es más eficaz en la implementación de límites reguladores. Frente a la lejanía del Estado y a la extensión de la sociedad civil, las corporaciones aparecen como la organización con una doble función: al mismo tiempo, son integradoras y reguladoras. Los conceptos que se observan en las *Lecciones de sociología*, trabajados desde 1890, y el “Prefacio” a la segunda edición de *La División del trabajo social*,⁹ publicado en 1902, no hacen más que poner énfasis y resignificar otros análisis en los que queda claro la relevancia que van a tener en su sociología la problemática de los grupos secundarios.

Al regreso de su viaje a Alemania, Durkheim afirma que las universidades de esa nación tienen una vida muy intensa,

⁹ En *La división del trabajo social* y en *El suicidio*, las asociaciones intermedias le aseguran integración social y marcos normativos al individuo; su debilidad explica las manifestaciones de malestar que Durkheim diagnostica en la sociedad. Dichas asociaciones también aseguran condiciones a la república democrática: la sociedad política se articula con la integración de tres niveles: el Estado, las asociaciones intermedias y el individuo.

pues cuentan con una gran cantidad de grupos secundarios a los cuales los estudiantes se incorporan, y que los nuclean por su región de origen, por la disciplina en la que se están formando o por otras razones. También observa que existe una vida al interior de la universidad alemana de la que Francia carece y por eso convoca “de manera urgente, a la conformación de grupos secundarios”, lo cual resulta “una tarea imposable”, puesto que es allí donde fluye la vida moral, en donde se recrea la moralidad. En *La enseñanza de la filosofía en las universidades alemanas* el autor desarrolla ampliamente esta idea: “Francia no solamente carecía de estos grupos secundarios generados para los jóvenes, para los estudiantes, sino que tampoco los tenía para los profesores”.¹⁰ Pero en este caso, la convocatoria a agruparse viene acompañada de un diagnóstico acerca de la forma en la que se produce el conocimiento: en las universidades alemanas los profesores producían ciencia colectivamente, en equipo; los científicos franceses —en cambio— la generan individualmente y así es muy difícil acceder al conocimiento de la manera en que ya lo han hecho los alemanes. La conformación de grupos secundarios es urgente también al interior del sistema universitario.¹¹

EL ABORDAJE HISTÓRICO DE LA UNIVERSIDAD

A lo largo del desarrollo que Durkheim realiza sobre la universidad, existe una dimensión relevante: la histórica. En *Historia de la Educación y las Doctrinas Pedagógicas*, Durkheim utiliza una

¹⁰ No obstante, en *La vida universitaria en París*, señala que los jóvenes tienen cierta contención por parte de estos grupos. Hablando de los estudiantes extranjeros en París observa que “Múltiples grupos se fueron constituyendo con el objeto de encausar moralmente a los recién llegados para acercarlos a aquellos, que en razón de sus orígenes y de sus gustos, podían disfrutar los encuentros. Eran muchos los hogares de vida afectiva con los cuales podía contar” (Durkheim, 1992: 16).

¹¹ Renato Ortiz, citando a Burton Clark, señala que, para ese autor “*L’Année Sociologique* toma como modelo de investigación colectiva a los institutos alemanes, en particular el laboratorio de psicología de Wundt”; no obstante, para Ortiz, esto es objeto de polémica (Ortiz, 2004: 73).

metodología abiertamente histórica, aunque, como sugiere Marcel Mauss, “haya utilizado siempre el mismo método, a la vez histórico y sociológico (...) eso le permitía hacer inteligibles las prácticas seguidas hasta nuestra época, por un lado, y guiar a los jóvenes profesores, por otro, hacia una mejor apreciación de dichas prácticas, hacia una mejor aplicación de sus facultades y, finalmente, hacia la consideración de unas reformas cuidadosamente preparadas”.¹² La idea detrás de esta afirmación, es que Durkheim atribuye un papel decisivo a la historia en la explicación de los hechos sociales, ya que no serían comprensibles éstos sin haber establecido con anterioridad el medio en el que surgen y las causas y las necesidades a las que responden. En esa dirección, la sociología de la educación posee dos objetivos de conocimiento que se complementan mutuamente: la constitución histórica de los sistemas educativos, de cuya comprensión se desprenden las causas que los originaron y los fines que cumplen; y la forma en la que funcionan en las sociedades contemporáneas (Durkheim, 2003).

La comprensión de la complejidad del sistema educativo francés de comienzos del siglo XX, requiere el desmenuzamiento de cada componente, cuyos elementos se fueron gestando en un proceso histórico en el que, por acumulación progresiva, llegaron a tal complejidad. Así, resulta necesario retroceder en la historia hasta descubrir el núcleo inicial de la institución en cuestión: “(...) hay que comenzar por remontarse hasta su forma más primitiva y simple, tratar de explicar los caracteres por los que se define en este periodo de existencia, luego mostrar cómo se ha desarrollado y complicado poco a poco, como se ha transformado en lo que es en el momento considerado” (Durkheim, 1968: 9).

¹² Citado por Lukes (1984: 378). Esta afirmación es correcta, pero a la vez es cierto que si bien en obras como *Las reglas del método sociológico* o *Física de las costumbres y del derecho*, entre otras, la apelación a la historia emerge con claridad, *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas* es un trabajo eminentemente histórico, en el que Durkheim interviene en una temática, la historia de la universidad en Francia, en torno a la cual, hasta ese momento, muy pocos habían trabajado.

Por su parte, Félix Ortega (1981) sugiere que la historia de la enseñanza posee en Durkheim un alto contenido moralizador, puesto que tiene la utilidad de controlar o frenar las aspiraciones e ideales del momento. Para combatir eficazmente la fuerza de lo perentorio y fugaz, no hay otro camino que hacer explícitas las exigencias que tan larga y hondamente han preocupado a los hombres. Lo importante no es la efímera ilusión o la contingente utopía revolucionaria, sino dar cumplida cuenta de los requisitos funcionales que permiten a un todo social estructurado, reproducirse y adaptarse. En ese sentido, la historia así vista es un arma eficaz “contra los iconoclastas defensores de todo lo nuevo”, puesto que “se demuestra que las ideas y prácticas que ocurrieron en el pasado no han perdido fuerza y que las ideas nuevas descienden de las que se niegan por anacrónicas” (Ortega, 1981: 12).

Cuando Durkheim escribe sobre el origen de la universidad, lo hace motivado en inscribir las reformas necesarias de la época en las particularidades que la institución exhibió a lo largo de toda su historia y que no pueden ni deben modificarse. Los órganos de la enseñanza se defienden contra las influencias que se ejercen sobre ellos desde afuera, apoyándose en su pasado. Las facultades, los sistemas de exámenes y de grado no se comprenderían si el análisis no se remontara hacia el pasado profundo, a los momentos en los que la institución comenzaba a constituirse, y cuyas formas tienden a subsistir a través del tiempo, por la fuerza de la inercia o porque logran adaptarse a las nuevas condiciones (Halbwachs, 1982: 20).

La universidad francesa, entonces, es apreciada como heredera de aquella institución medieval que en sus inicios fue una corporación de maestros distintos, pero que, a diferencia de la institución moderna, carecía de localización física, de un patrimonio común y de un propósito deliberado de enseñar la universalidad del saber. El concepto de *Universitas*, sostiene Durkheim, no refería a la enseñanza del conjunto de las disciplinas humanas, sino a un alcance estrictamente jurídico ligado a nociones como corporación o asociación. Encerraba el

mismo sentido que una corporación industrial o un conjunto humano dotado de cierta unidad moral, por lo que, con el fin de otorgarle el significado educativo, fue necesario agregarle un adjetivo: *Universitas Scholarium*, *Universitas Magistrorum* o *Studii*. Así —afirmaba Durkheim— la universidad, que en un comienzo fue una agrupación de individuos más que de disciplinas, expresaba mucho más la solidaridad entre maestros que entre enseñanzas.

Así, la reunión de disciplinas puede atribuirse no a un propósito inscripto en el inicio mismo de la universidad, sino a contingencias o accidentes históricos, pero eso hizo de la universidad un formato institucional que se generalizó con rapidez y demostró una constancia a lo largo del tiempo que no dependía exclusivamente de causas fortuitas. Para ejercer una verdadera acción educativa primó la idea de que la enseñanza no podía estar dispersa, sino que debía consagrarse bajo un espíritu común para el logro de un mismo objetivo. La universidad devino en el lugar de la centralización de las diversas disciplinas (Aronson, 2008: 51). En lugar de separar las diferentes disciplinas humanas con barreras artificiales, era necesario acercarlas, ponerlas en contacto lo más cerca-namente posible, hacerlas tomar conciencia de su unidad y de la complejidad de la obra en la cual estaban colaborando. Destacaba Durkheim que el tiempo de la Tercera República reclamaba la urgente tarea de acercar a las denominadas escuelas especiales, y para sustraerlas de su especialización, hacer que se convirtieran en parte de una misma unidad, de una verdadera escuela enciclopédica. “Y esta Escuela enciclopédica tiene un nombre en la historia: la Universidad. Bajo nuevas formas, la restauración de las universidades antiguas aparece entonces como el medio más acabado para lograr el objetivo propuesto” (Durkheim, 1992: 9).

Aún así, en la historia de la universidad no faltan los momentos en los que se ha pretendido modificar radicalmente los rasgos más consolidados de su organización. Ejemplo de ello es lo que ocurrió durante el Renacimiento: “A partir de este

momento la universidad entra en un periodo de decadencia que dura varios siglos [...]. Una universidad es ante todo un hogar de vida científica, un órgano de enseñanza superior [...], pero debido a los cambios aparecidos en las concepciones pedagógicas durante el siglo XVI, este ardor científico se apagó” (Durkheim, 1992: 6).

No obstante, la historia es también, para nuestro autor, una herramienta que permite extraer lecciones y que se debe aprovechar en el presente: aprender de los errores del pasado para evitar refundar desde cero una institución que tiene valiosos aportes para hacer en el presente.

LA UNIDAD DE LA MORAL Y LA UNIVERSIDAD

Si bien es claro el efecto que el pasaje por las aulas universitarias tiene para los jóvenes estudiantes, ¿qué le cabe al resto de la ciudadanía cuyas vidas transitan al margen de esa institución?, ¿es la aceptación esclarecida de la norma una situación que sólo le ocurre a un grupo acotado de individuos? No, la universidad tiene que tener un vínculo muy fuerte con otros estamentos de la educación, con los profesores del liceo, con los maestros de la escuela primaria. Porque si bien los primeros pasan habitualmente por las aulas universitarias y se forman y viven lo que allí adentro ocurre, los del nivel primario no suelen pasar por las aulas universitarias y, por lo tanto, puede que la moral que allí se enseña no sea la misma que luego va a transmitirse en el liceo o en la universidad. Es necesario que la moral sea única para todo el país y esa unidad sólo la puede garantizar la universidad. Así, señala Durkheim: “los maestros primarios, además de los profesores del liceo, deben pasar de alguna forma por las aulas universitarias”. Un curso de pedagogía en las universidades francesas, o incorporar a los formadores de maestros a sus aulas permitiría que éstos construyan algún vínculo indudable con esta unidad moral, ese contenido moral que la uni-

versidad centralmente debe generar. “¿Por qué no habríamos de hacer participar más ampliamente a los maestros de la cultura que ofrecen las universidades?”, se pregunta (Durkheim, 2012: 203).

*LAS “UNIVERSIDADES POPULARES”
Y LA ENSEÑANZA MORAL*

En ese marco de los valores morales que Durkheim relacionaba en la conciencia moral de la época, la universidad se ocupa de la educación moral, lo cual la proyecta y vincula con la sociedad, al “ampliar su círculo de influencia”, renunciando al aislamiento y llevando a cabo una acción educativa que la lleva a “mezclarse más con la vida pública”. Aquí cabe preguntar, ¿qué características asume la educación moral en el ambiente universitario?

Desde el punto de vista del estudiante, su ingreso en la universidad le crea nuevos vínculos y pertenencias, nuevos lazos morales. Como lo señalamos, la universidad no se ocupa de su educación moral, sino de explicar la moral, y esa es la tarea de la sociología en este ámbito: reflexionar sobre la moral, sus causas, las necesidades a que responde y las funciones que cumple. De allí que la enseñanza sociológica debería cumplir un papel fundamental en las universidades. Además de la enseñanza, es necesaria la práctica moral y esta posibilidad la dan los grupos, las asociaciones de estudiantes. Es necesario proporcionarle las oportunidades de actuar en grupo, asociarse con seres parecidos a él, las asociaciones de estudiantes.

En este sentido, la universidad tiene un elevado protagonismo en todo el sistema educativo, pero por otra parte, no solamente el contacto de los individuos, de los jóvenes y de las otras clases sociales debe producirse a través de la educación primaria. Durkheim posee una benévola opinión sobre una institución creada a finales de siglo XIX, en 1899 para ser

más precisos, y que ha sido escasamente analizada, se trata de las universidades populares.

Tales instituciones emergen en el contexto del caso Dreyfus y, en especial, a causa de la preocupación por el impacto que el oscurantismo había tenido sobre un porcentaje importante de la sociedad francesa y que llevó a que la población celebrara su condena al creer encontrar ahí la causa de todos sus males.¹³ En cada distrito parisino asomó una universidad popular, en tanto que en las provincias las creaciones fueron más lentas, pero significativas. Entre 1899 y 1902 se crearon el 80 por ciento de las 230 instituciones del periodo 1899-1914. En el año más fuerte del movimiento (1902) las universidades populares contaron con más de 50,000 estudiantes, que en su amplia mayoría eran empleados asalariados, obreros e intelectuales.

Al amplio consenso inicial que suscitó la iniciativa, le sucedió una discusión respecto del rol que debían cumplir esas instituciones. Dos posiciones tensionaban el proyecto surgido inicialmente desde *La Coopération des idées*, revista mensual de sociología positiva, de la que luego se creará el grupo de estudios “La cooperación de las ideas para la instrucción superior y la educación ética social del pueblo” a instancias de Georges Deherme [1867-1937]. Por un lado, se encontraban los que creían que las universidades populares debían contribuir a desdramatizar las pasiones sociales, favorecer la concordia e integrar a la clase obrera con el resto de la nación; y por otro, quienes las concebían como espacios para la emancipación de las clases subalternas y como una herramienta para el desarrollo de la lucha de clases. Cabe señalar que

¹³ Nacidas en 1899, las universidades populares conjugan la fuerte demanda obrera de educación popular y la voluntad de “ir hacia el pueblo” por parte de los intelectuales. El desarrollo es espectacular tanto como rápido el descrédito. El proyecto es anterior al famoso “Yo Acuso” de Émile Zola (enero de 1898) y a la movilización de los intelectuales, pero el *affaire* pone de relieve las amenazas en contra de la República, cristalizando las inquietudes finiseculares sobre la degeneración, el espectro de la decadencia, evidenciando el oscurantismo, precisando urgentemente el desarrollo del espíritu crítico. Para un desarrollo más profundo de este movimiento véase Lucien Mercier (2001: 117-135).

Durkheim se encontraba más cerca del primer grupo, al creer que eran un punto más de contacto entre la educación superior y la masa de la nación, sobre todo porque en esa parte de la población estaba ocurriendo algo nuevo, “fermenta, por consiguiente, una vida tumultuosa que reclama una dirección” (Durkheim, 2012: 204). No obstante lo anterior, también señala una crítica, no menor, a lo que luego sería una de las razones sobre las que creció el cuestionamiento a esta institución, ya que debían tener continuidad y método en sus estudios para no devenir en un espacio informal, contar con profesores con una actitud filantrópica, quienes daban charlas, dictaban conferencias, pero con escaso compromiso por lo que allí se impartía, sin sistematicidad en la enseñanza y sin unidad de las visiones, siendo que la homogeneidad intelectual y moral era una condición para su eficacia. Señala Durkheim: “[...] hacer desfilar rápidamente ante ellos todas las cuestiones y todos los sistemas no es un medio para iluminar los espíritus. Así sólo puede acrecentarse esta deplorable confusión de ideas que padecemos y que habría precisamente que remediar” (Durkheim, 2012: 204). Para evitar eso y encaminar adecuadamente las acciones de esta novedosa institución era necesario que las clases fueran continuas y encadenadas, debiendo tener un pequeño número de lecciones referidas a objetos definidos, esto es, apropiados al público especial al que se dirigían estas universidades; es decir, no se trata de “dar a las clases obreras ideas claras sobre todo, ese medio saber no puede producir mas que diletantes. Lo que se necesita es proveer a los trabajadores de nociones precisas que puedan guiar su acción política y de conocimientos técnicos que puedan servirles en la práctica profesional y elevar su condición tanto moral como material” (Durkheim, 2012: 205).

Las universidades populares también fueron objeto de rivalidad entre diversos grupos en la búsqueda por captar la atención de los sectores obreros, entre otros, las bolsas de trabajo, las agrupaciones socialistas, los sindicatos, las sociedades cooperativas, generaron un cierto desorden en los pri-

meros años de vida de estas instituciones educativas. Tal desorganización no podía ser compatible con la pretendida idea de unidad moral que sostenía Durkheim. La manera más adecuada para que ese tipo de enseñanza no extraviara la eficacia pretendida en que fueran reapropiadas por las universidades “tradicionales” y que ellas mismas las organizaran, convirtiéndolas en algo así como sus anexos. De manera contraria al proceso de atomización de las universidades populares, ponerlas bajo el control de las instituciones ya consolidadas será la forma que Durkheim encontró para que contribuyeran a la formación de la conciencia moral francesa.

EDUCACIÓN, ESTADO Y DEMOCRACIA

Las reformas impulsadas por Jules Ferry son apreciadas por Durkheim como “la gloria del gobierno republicano” en la medida en que el Estado aportaba a la autoconciencia de la Tercera República a través de la educación, y en especial la universitaria (Ramos Torre, 2011: 30).

Recordemos que para Durkheim el Estado es la sede de una conciencia clara, reflexiva, con capacidad para pensar y actuar en lugar de la sociedad, es el “cerebro” de ésta. Y ese pensamiento perseguía un fin: liberar al individuo de las opresiones de las sociedades más elementales (grupos familiares, locales, eclesiásticos, profesionales, etcétera), hacer realidad los derechos naturales de los individuos, en suma, hacer posible al individuo. Y el Estado, como conciencia esclarecida del funcionamiento de la sociedad, hacía sentir su acción más profunda en los procesos formativos que las instituciones educativas vehiculizan (Durkheim, 2003).

Y si bien no monopoliza la educación, el Estado vela por el mantenimiento de los principios morales que aseguren una educación común en los primeros niveles de las instituciones educativas, especialmente el inicial. Está obligado, señala Durkheim, a no desinteresarse por la educación, siendo su función adaptar al niño al medio social.

Los valores morales esenciales que el Estado resguarda se refieren al respeto por la razón, por la ciencia, y por las ideas y los sentimientos que están en la base de la moral democrática. Esos principios esenciales deben ser enseñados en las escuelas que no podrán ser orientadas por un partido político u alguna posición personal de los maestros. Hay que buscar los principios morales esenciales que están “en la base de nuestra civilización”.

Ya desde el siglo XVIII se entendía que la enseñanza es y debe ser un asunto esencialmente nacional. En el caso de las universidades, no es posible que cada una resuelva los problemas más graves de la educación pública a su manera; era necesario que se plantearan las reglas generales y que la acción del Estado pudiera ejercerse con el fin de prevenir cualquier particularismo excesivo.

Ante tales efectos, Durkheim observa la necesidad de una comunicación entre la universidad y los poderes públicos que se establecerá por intermedio del rector, ya que éste representa al Estado ante la institución; él tiene la misión de vigilar la aplicación de las leyes y los reglamentos generales. Esta es la razón por la cual es nombrado por el gobierno y preside por derecho propio el Consejo de la Universidad (Durkheim, 1992), pero también cumple con otra función, la de representar a la universidad ante el Estado, dando a conocer sus necesidades y defendiendo sus intereses.

Asimismo, cabe señalar que el Estado contribuye significativamente al presupuesto de la universidad, y que los decanos, tanto como los directores, son nombrados por el ministro, pero por postulación de sus colegas integran también el Consejo de la Universidad. En la Edad Media las universidades eran corporaciones mas bien privadas, comparables a los gremios de oficios, y no dependían directamente de los poderes públicos, pero como la enseñanza es un problema nacional, resulta necesario que en las universidades “se plantearan las reglas generales y que la acción del Estado pudiera ejercerse con el fin de prevenir cualquier particularismo excesivo” (Durkheim, 1992: 12).

No obstante, para ello es necesaria la comunicación entre la universidad y los poderes públicos.

En Francia existen diversas universidades privadas que responden a necesidades particulares que las instituciones públicas no satisfacen. Aunque, no por ser privadas dejan de mantener relaciones con el Estado, por ejemplo, generando cuadros dirigenciales para éste. Sin embargo, este tipo de universidades no garantizan la unidad histórica, intelectual y moral que sí detentan las instituciones públicas, puesto que, en todas sus partes, esta enseñanza es el resultado de una misma historia y de un espíritu único.

El Estado tiene una forma ideal y normal de existencia en las sociedades industriales modernas: la democracia, y Durkheim sostiene que no es posible concebirla como el gobierno de todos, ya que si el Estado está en todas partes, no está en ninguna, algo que sólo puede suceder en una sociedad política sin Estado, ni tampoco como la forma de gobierno en la que los pensamientos de los gobernantes y los gobernados se identifican. “Lo que varía en forma muy sensible según las sociedades es la manera en que el órgano gubernamental se comunica con el resto de la nación [...], cuanto más estrecha se vuelve la comunicación, más democrático es el carácter de la sociedad” (Durkheim, 2003: 109-110).

De tal manera que las sociedades democráticas se caracterizan por una extensión mayor de la conciencia gubernamental y una comunicación más estrecha de esta conciencia con los particulares. Así, la reflexión desempeña un papel considerable en la marcha de los asuntos públicos, reduciendo el espacio de acción de la costumbre y arrojando luz sobre los objetos sumergidos en la oscuridad de la sinrazón.

Por ende, una definición de la democracia debía estar en concordancia con la naturaleza del Estado. El pensamiento que emana de él está sometido a una deliberación minuciosa, a los más altos grados de reflexión. No sólo es necesario que exista comunicación entre el Estado y los ciudadanos, comunicación mediada necesariamente por los grupos secunda-

rios, sino que también todo sea susceptible de ser discutido, que nada sea sustraído de la discusión pública, que no haya temas tabúes, en suma, que el reflector de la razón ilumine los rincones más lóbregos de la sociedad, aquellos que tradicionalmente se encuentran bajo el dominio de la fe y las creencias religiosas. La democracia “es la forma política por la cual la sociedad alcanza la más pura conciencia de sí misma” (Durkheim, 2003: 112).

La democracia en tanto comunicación y debate amplio requiere, como condición necesaria, ciudadanos nacionales, ilustrados y laicos. La universidad, con variados puntos de contacto con las masas nacionales, está convocada a producir este tipo de sujetos. Nuevamente, es en *El papel de las universidades en la educación social del país* donde Durkheim señala con claridad esta relación: “Al país le conviene que [las universidades] amplíen el círculo de influencia y, por otra parte, ellas sólo pueden ser el justo sentimiento de utilidad social si dejan de replegarse sobre sí mismas para mezclarse más con la vida pública. Lejos de que la enseñanza superior sea para una democracia un lujo del que podría prescindir, las sociedades democráticas son en realidad las que mayor necesidad tienen de una alta cultura científica, pero además es necesario preparar esa cultura para que esté en condiciones de prestar todos los servicios que de ella se pueden esperar” (Durkheim, 2012: 197).

La vieja universidad de la Edad Media, aquella que parecía condenada a perecer durante el Renacimiento, comienza una nueva existencia con el mismo empuje, pero con formas apropiadas a las actuales condiciones de la vida nacional, como se concluye desde las páginas de *La vida universitaria en París*: “En lugar de ser una corporación cerrada, celosa de sus privilegios y de sus intereses particulares, se ha convertido en una institución del Estado, en un órgano de la vida pública y dueña de sus destinos intelectuales. Es, como se ha dicho, muy joven y muy vieja: articula la gloria de su pasado con el vigor de la juventud” (Durkheim, 1982: 18).

CONCLUSIONES

Como se pudo apreciar desde las primeras páginas de este trabajo, los capítulos pedagógico, científico y político de lo que podría denominarse “el proyecto durkheimiano”, se entrecruzan de manera clara.

La sociología de Durkheim respondió sustancialmente a una etapa histórica particular de la Francia moderna, y quizás a una de las más importantes de su historia. No obstante, su influencia se proyecta sobre los anales de Occidente.

Los republicanos, entre ellos el eminente Ministro Jules Ferry, fueron conscientes de que la democracia exigía un sistema laico de educación popular al que Durkheim va a aportar con decisión. La necesidad de rehacer el país, como vimos, demandaba un cambio en la instrucción. “Una sociedad que aspire a gobernarse por sí misma necesita ‘luces’; una democracia no sería fiel a su principio si no tuviera fe en la ciencia. Así, los años que siguieron a la guerra fueron un hermoso periodo de ardor intelectual. Construir centros de educación superior donde la ciencia encontrara lo necesario para desarrollarse, y desde los cuales pudiera proyectarse al resto de la nación, fue la tarea del momento” (Durkheim, 1992: 9). La sociología, desde ya, estuvo convocada a realizar un gran aporte al momento de despejar las sombras que oscurecían la posibilidad de alcanzar esa pura conciencia de sí.

La universidad no debe ocuparse de la educación moral propiamente dicha, que ya ha sido objeto de las instituciones que la preceden en el sistema educativo, pero juega un papel primordial en la formación moral: esclarecer y reforzar los principios morales fundamentales que para Durkheim caracterizan a nuestra “civilización”, el respeto por el individuo y la moral universalista, pueden ser opacados por los nacionalismos, una versión exacerbada del patriotismo, y los particularismos morales; entre ambos —señala— se dirimiría el conflicto contemporáneo.

En esta dirección, la universidad reconstruída por la Tercera República debe recuperar lo que extravió en el otoño de la Edad Media: la vida especulativa, la ciencia. Sin embargo, Durkheim no pierde de vista que también es un lugar de enseñanza, y ambas tareas, la ciencia y la enseñanza para los desafíos de la moderna sociedad industrial, estaban cobijadas en su interior, en su misión.

Un imperativo de esos años era erradicar la dispersión que existía entre las distintas escuelas, base del sistema de educación superior del viejo orden, “para sustraerlas de su especialización [y] hacer que se convirtieran en parte de una misma unidad, de una verdadera Escuela enciclopédica. Y esta Escuela enciclopédica tiene un nombre en la historia: la Universidad” (Durkheim, 1992: 10).

Dicha institución enciclopédica, no obstante, no apunta a producir un “académico completo”, sino más bien, “la razón completa” que forme a hombres preocupados por tener “ideas claras” (Lukes, 1984: 387).

Así, dentro de esta búsqueda, se inscribe la necesidad de formar dirigentes políticos a la altura de las circunstancias, comprometidos con la sociedad y capacitados para desempeñar sus funciones. El Estado y la industria serían sus demandantes, en especial, ante la extinción de la unidad espiritual en torno a la religión.

Por último, Durkheim también busca formar ciudadanos que tengan entre sus cualidades reconocer la autoridad de la sociedad, misma que no debe experimentarse como una imposición exterior, sino a partir de la comprensión de las realidades a las cuales debe plegarse por conocer las claves de su funcionamiento. Ese es uno de los argumentos, quizás el más significativo, para demandar la necesaria y urgente incorporación de la sociología a la currícula universitaria. Y así, la sociología emerge como una disciplina destinada a reflexionar no sólo sobre la imposición de lo social, sino más bien, sobre las formas de interiorización de esa imposición.

BIBLIOGRAFÍA

- ARONSON, Perla (2008). "La educación para la ciudadanía social y la especialización como indicadores de las vicisitudes de los principios ilustrados". En *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*, editado por Francisco Naishtat y Perla Aronson. Buenos Aires: Biblos.
- DURKHEIM, Émile (1887). "La philosophie dans tes universités allemandes", *Revue Internationale de l'Enseignement* XIII: 313-388.
- DURKHEIM, Émile (1904). "L'élite intellectuelle et la démocratie", *Revue Bleue* 5 (23), tomo 1. Citado por R. Ramos Torre (2001), "Prefacio. La sociología de Durkheim y la política" en Émile Durkheim, *Escritos políticos*. Barcelona: Gedisa.
- DURKHEIM, Émile (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- DURKHEIM, Émile (1989). "Alemania por encima de todo (la mentalidad alemana y la guerra)", *Revista española de investigación sociológica* 45: 199-228.
- DURKHEIM, Émile (1992). "La vida universitaria en París", *Revista colombiana de educación* 25: 110-128.
- DURKHEIM, Émile (1997). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- DURKHEIM, Émile (1998). "El sociólogo en situación". En *La science sociale et l'action*, editado por Émile Durkheim (1970). París: Presses Universitaires de France. Traducción: Federico Lorenc Valcarce. Buenos Aires.
- DURKHEIM, Émile (2000). *Sociología y filosofía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DURKHEIM, Émile (2001). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.
- DURKHEIM, Émile (2003). *Lecciones de sociología. Física de las costumbres y del derecho y otros escritos sobre el individualismo, los intelectuales y la democracia*. Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila.

- DURKHEIM, Émile (2007). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.
- DURKHEIM, Émile (2012). “El papel de las universidades en la educación social del país”. En *Émile Durkheim. El Estado y otros ensayos*, editado por P. Nocera. Buenos Aires: Eudeba.
- DURKHEIM, Émile y Paul Fauconnet (1903). “Sociologie et sciences sociales”. En *Sociología y ciencias sociales. Textos inéditos en español. Émile Durkheim*, editado y traducido por Pablo Nocera. Buenos Aires: Imago Mundi.
- FAUCONNET, Paul (1990). “Introducción. La obra pedagógica de Durkheim”. En *Educación y sociología*, editado por Émile Durkheim. Barcelona: Península.
- HALBWACHS, Maurice (1982). “Introducción”. En Émile Durkheim, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- LUKES, Steven (1984). *Émile Durkheim. Su vida y su obra. Estudio histórico-crítico*. Madrid: Siglo XXI.
- MERCIER, Lucien (2001). “La educación popular a través de la universidad popular en Francia del primer siglo xx”, *Historia de la educación* 20: 117-135.
- ORTEGA, Félix (1981). “Presentación a la edición en castellano”. En Émile Durkheim, *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- ORTÍZ, Renato (2004). “Durkheim. Arquitecto y héroe fundador”. En *Taquigrafiando lo social*, editado por Renato Ortiz. Buenos Aires: Siglo XXI.
- RAMOS TORRE, Ramón (2011). “Prefacio: La sociología de Durkheim y la política”. En Émile Durkheim, *Escritos políticos*, 9-43. Barcelona: Gedisa.
- TAPIA ALBERDI, Fernando (2018). “Biografía. Emile Durkheim (1858-1917)”. *Tendencias sociales. Revista de sociología* 1: 5-20. Madrid: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).