
PRESENTACIÓN

Antonio Bolívar Botía

Universidad de Granada
E-mail: abolivar@platon.ugr.es

José Taberner Guasp

Universidad de Córdoba
E-mail: esltaguj@uco.es

Se cumple —por estas calendas— el centenario del *Cours de Pedagogie: L'Éducation Moral*, que Durkheim empezó a impartir durante los años académicos 1898-1899 y 1899-1900. Tales cursos constituyeron para él una fuente nutricia de posteriores aportaciones escritas a la Sociología de las costumbres y de la educación, así como a la Pedagogía de la educación moral, y en parte fueron recogidos en una de sus más conocidas obras póstumas.

Por otro lado, su primer empleo, profesor de Filosofía en varios institutos, le hizo desarrollar habilidades y gusto por transmitir discursos complejos y rigurosos a oyentes y lectores no eruditos. Ya nunca abandonaría ni las tareas de *ilustración*, dirigidas a un público más amplio que los colegas universitarios o sus estudiantes de la Facultad, ni las de participación directa o indirecta en la política educativa de la III República. Toda su obra pedagógica se inscribe en el programa político de la III República, marcando las líneas de educación moral en un sistema de enseñanza *republicano* (en el sentido ilustrado del término) y laico.

Jules Ferry, Ministro de Instrucción Pública, pretendió construir la legitimidad de educación republicana, frente a los apoyos que hasta entonces había tenido en la Iglesia. Para eso combatió la influencia de los jesuitas en la educación (1880), regulando en los años siguientes que la enseñanza es obligatoria hasta los catorce años y debe ser gratuita y laica. Supresión de la enseñanza de la religión y creación de una instrucción moral y cívica son dos pilares de la

nueva enseñanza obligatoria. En el texto que reproducimos (1909), Durkheim se refiere a la laicización de la moral como una empresa que se inició «hace casi treinta años» (leyes escolares de los años 1880). La escuela se constituye en el mejor dispositivo para la construcción de la sociedad republicana y moderna. Si con Jules Ferry se apuesta por una enseñanza laica de la moral, la empresa que prosigue Durkheim es el intento de enseñar una moral laica; lo que exige —y fue parte de su tarea— la construcción de una moral laica autónoma. No se trata, entonces, sólo de la enseñanza de la moral en una escuela laica, sino de buscar construir una moral laica a enseñar/vivir en la escuela republicana.

A sus cursos regulares en la Facultad de Letras hay que sumar las continuas conferencias, o series de ellas, en la durante mucho tiempo llamada *École Normal d'Instituteurs* (tanto en Burdeos como en París), los libros de texto para maestros o bachilleres preparados por sus discípulos, y sus frecuentes intervenciones en diversos foros para extender sus ideas. Como consecuencia de ello, sus directrices sobre educación moral y cívica fueron inculcadas a unas cuantas promociones de maestros franceses. El escritor católico Jean Izoulet, opuesto a ese embate modernizador de la III República, llegó a expresarse, alarmado, en estos términos: «la obligación de enseñar la sociología del señor Durkheim en las 200 escuelas normales de Francia es el más grave peligro nacional que ha conocido nuestro país en mucho tiempo» (Lukes, 1984: 362).

Las dos plazas universitarias que Durkheim ocupó tuvieron perfil pedagógico, siendo el modo como la sociología es aceptada en la Academia. Primero, en la Facultad de Letras de Burdeos (1887-1902) fue nombrado encargado de curso de *Ciencias Sociales y Pedagogía*; luego en la Sorbona, en sustitución de Ferdinand Buisson, como Catedrático de *Ciencias de la Educación*, dedicando desde ellas una gran parte de su vida a la formación de maestros y profesores de la República. Una tarea de primer orden, por la trascendencia que tenía, aun cuando lo interrumpiera de sus estudios teóricos. Más específicamente entendió que la moral es de incumbencia de la sociología; o mejor, como señala Gautherin (1992: 626), consideró esta tarea como un cargo y como una misión de servicio público: contribuir a establecer una educación laica como programa pedagógico de la III República. De los 21 cursos que dedicó a las ciencias de la educación, más de la mitad tratan de educación moral.

De ahí que nos pareciese apropiado que esta conferencia para maestros de Durkheim, inédita en francés hasta hace poco, sea presentada en castellano conjuntamente por un profesor de Pedagogía y otro de Sociología, dando cuenta de su significado en el contexto de ambas disciplinas y de la práctica educativa actual. Fieles a Durkheim, pretendemos respetar la demarcación disciplinar que él estableció entre ambas materias, en el sentido de no confundirlas, y a la vez señalar, como él, que Sociología de la Educación y Pedagogía deben asistirse, tanto para la comprensión de los fenómenos educativos como para implementar proyectos útiles y pegados a la realidad social. Situaremos, pues, la conferencia de Durkheim en su entorno bibliográfico, sociológico, pedagógico, y en el de su herencia en el presente.

EL TEXTO EDITADO

Con nombres similares al texto que aquí traducimos (Durkheim, 1909), en los repertorios bibliográficos¹ figuran diversos cursos impartidos por Durkheim primero en Burdeos y más tarde en París: *L'éducation morale* (anualidades académicas 1898-1899 y 1899-1900), *Théorie des transactions dans la responsabilité. L'éducation morale à l'école* (1911-1912), *L'enseignement de la morale a l'école* (1913-1914). El título del texto corresponde a un tema habitual de Durkheim, que ya lo había empleado antes y lo hará posteriormente². Como señala Steven Lukes (1984: 116), refiriéndose a uno de estos cursos, «en dicho curso pretendía enseñar a los profesores cómo comunicar a los niños los resultados de sus estudios sociológicos (...), tiene un considerable interés, debido a que muestra en detalle cómo concebía Durkheim los diversos contextos de la moral y cómo proponía hacer a los niños conscientes de ellos y de las relaciones de éstos entre sí».

El texto traducido estuvo inédito en francés hasta 1992, fecha en que fue alumbrado por la *Revue Française de Sociologie* (XXXIII, 1609-1623), bajo el cuidado y comentarios de la profesora Jacqueline Gautherin, de la Universidad de Nantes. El original mecanografiado había permanecido hasta entonces entre los fondos de la biblioteca de la *École Normale d'Instituteurs* de París, actualmente *Institut Universitaire de Formation des Maîtres*.

En la época de referencia del original, muchas conferencias de profesores ilustres promovidas en *l'École* eran tomadas taquigráficamente y luego transcritas a máquina y encuadradas por grupos, sin demasiado rigor cronológico ni taxonómico; éste es el caso del texto que nos ocupa. La profesora Gautherin sitúa la conferencia de Durkheim en el primer trimestre del año académico 1909-1910, en términos de casi total probabilidad, en la época que está analizando la «Historia de las doctrinas pedagógicas».

Es un discurso oral escrito, dirigido a quienes iban a ser enseñantes. De hecho, la mayoría de los estudios de Durkheim sobre la educación moral fueron cursos. En este caso se trata de una conferencia pronunciada por Durkheim en Auteuil para los alumnos de la *École Normale*, con un objetivo esencialmente pragmático: persuadir y convencer de que es posible enseñar una moral laica y los procedimientos para hacerlo. Como tal recoge e integra, en algunos casos textualmente, algunas de las ideas ya tratadas en otros escritos sobre el tema, tanto de la serie de lecciones del curso sobre *L'éducation morale* como de los estudios posteriores al famoso curso.

¹ Entre los más reputados, vid. Lukes (1984: 603-606) o Alpert (1945: 78-81).

² De hecho, el curso de 1902 y 1903, cuyos manuscritos de las dieciocho lecciones editó su discípulo Paul Fauconnet en la conocida obra *L'éducation morale* (París, Alcan, 1925), tenía también el título («De l'enseignement de la morale à l'école primaire») del texto editado. Esta obra aparece en castellano en la Editorial Losada, en Buenos Aires, 1947, dentro de la colección pedagógica que dirigió Lorenzo Luzuriaga; a la que siguió una olvidable edición de la partisana Shapire, también en Buenos Aires, 1972, en la que se omite el prólogo de P. Fauconnet.

No obstante, los ejes conductores de la conferencia son —como resalta Gautherin (1992)— los que en ese momento³ le preocupaban, subordinados a la función didáctica de la conferencia: *a*) los caracteres propios y específicos de la moral: obligación a las reglas y deseabilidad del bien moral, lo que lo hace inconmensurable con otros bienes; y *b*) relaciones entre religión/moral y sociedad, viendo la función de lo sagrado. Al ser la moral social un bien trascendente se relaciona —de modo analógico— casi simétricamente con la religión, llegando —en este texto— a sacralizar de modo hipostasiado la sociedad. La nueva moral laica debe heredar el carácter sagrado de la religión.

Durkheim, como señalan su discípulo y editor Paul Fauconnet y su sobrino Marcel Mauss, dedicó casi dos tercios de su labor a la problemática educativa, en cursos a maestros de primaria y alumnos de la Escuela Normal Superior que, después, serían profesores de Secundaria. Precisamente, gran parte de esta labor pedagógica fue la que quedó inédita. Ésta es una de las servidumbres de sus escritos pedagógicos: son lecciones orales destinadas a futuros enseñantes (Llerena, 1984). Nunca llegó a escribir la gran obra sobre la moral que anhelaba, dejando en vida publicados sólo unos cuantos artículos, de carácter más bien filosófico. Cuando muere (1917) estaba trabajando en la *Morale*, de la que nos ha quedado un esbozo⁴, donde pretendía rehacer toda su teoría. Por eso, al acentuar en exceso determinados aspectos, como es propio de la función persuasiva del discurso oral, ha podido dar lugar a interpretaciones unilaterales.

LUGAR DE LA EDUCACIÓN MORAL EN LA SOCIOLOGÍA DE DURKHEIM

Como en su momento dijo Gurvitch (1937), Durkheim ha creado la sociología, justo fundando una moral. Estudiar los hechos sociales como cosas al tiempo que ponerlos en relación con su dimensión normativa. La integración de ambas perspectivas (sociólogo de la moral y moralista) le da su grandeza, al tiempo que su debilidad, sobre la que se ha centrado parte de la crítica posterior (Prades, 1995). El lugar dado a la educación moral en sus análisis sociológicos, creemos, es indisociable de su diagnóstico de su realidad social. En un bello pasaje al final de *Las formas elementales de vida religiosa* señala cómo «atravesamos una fase de transición y de mediocridad moral. Las grandes cosas del pasado, las que entusiasmaban a nuestros padres, no nos excitan ya con el mismo ardor (...), y sin embargo, no existe aún nada que las haya reemplazado». Su tarea pedagógica, a partir del análisis social, era contribuir a estos nuevos ideales.

³ Cfr. especialmente sus trabajos «La détermination du fait moral» (1906) y «Jugements de valeur, jugements de réalité» (1911), recogidos ambos en E. DURKHEIM, *Sociologie et philosophie*, París, PUF, 1967.

⁴ Cfr. «Introduction á la morale», *Revue Philosophique*, 89, 1920 (póstumo). Recogido en *Textes* (ed. V. Karady), París, Minuit, 1975, vol. 2, pp. 313-331.

La conferencia de Durkheim es una muestra sintética de sus afanes investigadores y políticos en torno a la moral cívica y su enseñanza. En el texto que reproducimos intenta traducir sociológicamente el concepto ordinario de moral, al tiempo que una versión escolar de la sociología de la moral. Está presente su estudio positivista de la religión y de la moral, así como su énfasis sobre el vuelco que en las sociedades modernas da el sistema normativo, que ya no puede seguir legitimándose teológicamente sino en base a la condición social del hombre.

Este último punto de vista es desarrollado en una de sus formas más típicas en él, sustituyendo al *dios de la religión* por el *deus ex machina* de la sociedad. Pero si dejamos aparte ese paradójico énfasis sacralizador de la sociedad para justificar la secularización, que tanto se le ha reprochado, su enfoque objetivador revela a las claras el importante papel jugado por Durkheim para hacer avanzar el estudio positivo de la religión y del sistema normativo; esto le valió furibundos ataques de quienes situaban la religión y la moral más allá de lo humano y se erigían en sus guardianes e intérpretes privilegiados, y en administradores de conciencias, resguardados de toda posible crítica o investigación racional.

La laicidad es la moral común que posibilita la convivencia ciudadana, en una especie de «religión civil», al margen de los compromisos religiosos o culturales que tengan los grupos o familias particulares. Pero la construcción de una moral laica por la escuela no es una tarea sencilla, como aparece en el texto. Privada de la religión, puede quedar sin autoridad moral para establecerse; de ahí el interés de dotar a la moral laica de un aura religiosa, buscando sus sustitutos racionales, que posibilite al maestro hablar en nombre de una realidad trascendente al individuo, cual sería la sociedad. La clave del proyecto pedagógico de Durkheim se asienta conjuntamente en la socialización en las normas políticas y sociales de la República, y —al tiempo— la promoción de sujetos con juicios propios y autónomos.

La conferencia termina con una llamada a la necesidad de educación moral, a la posibilidad de basarla en los conocimientos que la sociología proporciona y con unas orientaciones sobre educación moral «transversal» (según se denomina ahora). En el plano político-filosófico inserta una reflexión en torno a las libertades como conquista social, aseverando que el único referente social real para ellas es la patria (se refiere al estado-nación francés), no la humanidad.

Señalemos también, que a diferencia de escritos más tempranos, el énfasis de Durkheim sobre el carácter coercitivo de la norma es equilibrado —o superado— aquí por la insistencia en la necesidad de que las normas morales sean asumidas subjetivamente como un bien, interiorizadas de tal modo que los sentimientos de gratificación acompañen al esfuerzo de su cumplimiento (este punto de equilibrio ya es explícito en *L'éducation morale*). Tales consideraciones sitúan en el centro de los mecanismos de reproducción social los procesos socializadores, de los que la educación escolar y la enseñanza de la moral ciu-

dadana son una pieza clave en aquellas sociedades modernas que han dejado atrás la antigua solidaridad mecánica⁵.

EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA

La sociología de la educación es la verdadera *ciencia de la educación*, como le gustaba a Durkheim autodenominarla. La escuela, como «intermediaria entre la moral afectiva de la familia y la moral más severa de la sociedad civil», debía ser la institución capaz de sustituir a las Iglesias para asegurar la socialización moral de los jóvenes franceses, enseñando una moral laica, que Durkheim veía como el signo de su tiempo. En esa medida aseveraba que «*es indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad; y para que pueda rendir ese resultado aún hace falta que no quede a merced de la arbitrariedad de los particulares*» (Durkheim, 1989: 62).

Por una parte, Durkheim quiere establecer y enseñar, a partir de los hechos observados en la sociedad, una moral de la obligación (Isambert, 1990). Por otra, esta ciencia de la moral debe ser la base de una moral laica. En cuanto al primero, los hechos morales consisten en reglas de conducta, por lo que tienen un carácter imperativo, que pedagógicamente se traduce en el «espíritu de disciplina» y la obediencia a la autoridad. Pero, junto a esta vertiente, el acto moral, como dice en el texto, «la moral no es sólo un sistema de reglas, sino que el acto moral es bueno, que puede ser deseado, que podemos amarlo». Esta segunda dimensión se traduce educativamente en la «adhesión al grupo social». Lograr la conjunción equilibrada entre la coerción (deber) y el bien amado y querido es la difícil tarea de la educación moral.

En el plano de la educación moral, en su temprana obra, Piaget (1932) plantea un ataque decidido a Durkheim y a Fauconnet (que había escrito, en 1920, *La responsabilité*), al oponer el desarrollo constructivo autónomo a la socialización heterónoma (presión social). Este enfoque cognitivo-formalista, más contemporáneamente, se vio continuado por Kohlberg y su equipo, llegando a convertirse en el modelo más comúnmente aceptado del desarrollo y educación moral. Se considera como ideal a conseguir (último estadio de desarrollo moral) el individuo autónomo y soberano, que decide imparcialmente por encima del grupo social en que vive. Al final, Kohlberg y su escuela (1997) han reconocido la importancia de la dimensión comunitaria de la vida, donde la educación se dirige a formar al ciudadano, que actúa de acuerdo con las costumbres, hábitos y formas de actuar del grupo. Y en esa medida se han vuelto, en parte, durkheimianos.

⁵ A este respecto se entrevistó, pues, en el texto su conocida tesis de que la mengua de la solidaridad mecánica provoca el declive de la religión, y que debe repararse tal vacío normativo. Entre otros, insiste en la validez de esta interpretación de su pensamiento Giddens (1971: 105).

Pero la escuela republicana se sostenía en la creencia de lo que Dubet y Martuccelli (1998) han llamado la «*paideia funcionalista*»: es posible —al tiempo— socializar en las normas y valores sociales y lograr sujetos autónomos; la subjetivación se logra justo a través de la socialización en principios universales de la cultura, como dice Fauconnet (1925: 17); el criterio de Durkheim es que se puede «individualizar socializando». Este modelo «encantado» supone —pues— que la educación puede conciliar, sin problemas, los imperativos de la integración social con la formación de individuos autónomos y dueños de sí mismos. La producción de sujetos capaces de gobernarse a sí mismos se logra cuando hacen propia la ley común. Su proyecto pedagógico principal fue cómo lograr un individuo cada vez más autónomo, sin disminuir por ello la solidaridad social. Y éste fue, en esencia, también el proyecto ilustrado de la Modernidad.

El proyecto de escuela republicana, que Durkheim simboliza y contribuye decisivamente a configurar, es primariamente la «construcción de una moral cívica laica, capaz de crear a la vez los cimientos culturales de la República y una conciencia nacional moderna, a través de la educación de un tipo de ciudadano» (Dubet y Martuccelli, 1998: 31). En último extremo, la preocupación pedagógica y moral de Durkheim se asienta en que la integración social conduce, al tiempo, a la formación de personalidades autónomas. Esto hace que, en el fondo, el hombre educado sea un individuo trágico: la subjetivación puede volverse contra la socialización, la autonomía supone siempre tomar distancia de la socialización.

HERENCIA ACTUAL DE LA «PAIDEIA FUNCIONALISTA»

La recepción de la obra de Durkheim se ha visto sometida a lecturas opuestas, tanto por el lado de la derecha conservadora como por el ángulo de los progresistas, en primer lugar en Francia, donde no ha sido bien tratado y comprendido. Ya Paul Nizan (cfr. *Los perros guardianes*, 1932) escribió: «Durkheim completó y perfeccionó la tarea de conservación burguesa que había emprendido durante su vida (...), su éxito consiste precisamente en la propaganda moral que fue capaz de realizar». Fiel servidor de la burguesía, aun cuando nunca fuera reconocido por ésta por su combatiente laicismo, se encuentra en una tierra de nadie, para poder ser criticado desde distintos bandos. En nuestro contexto reciente, aparte de la destacable interpretación de Rodríguez Zúñiga (1978) o los estudios de Ramos Torre (1999), Carlos Llerena (1983), en el capítulo que dedicó de su conocido libro a Durkheim (pp. 391-448), reconociendo sus debilidades, hizo una lúcida defensa de los puntos fuertes del análisis durkheimiano.

La herencia actual del proyecto educativo de educación moral de Durkheim podemos cifrarla en que, por una parte, la «paideia funcionalista» ha sufrido en los últimos treinta años una fuerte erosión; por otra, la reivindicación

ción actual de la necesidad de una educación de la ciudadanía, en una moral cívica común, reactualiza y pone de primer plano las ideas de Durkheim. Vamos a referirnos, sumariamente, a ambas dimensiones.

Para Durkheim, la cultura escolar es una cultura universal, socialmente neutra, ocupando la escuela un lugar «extraterritorial». En los sesenta y setenta, diversos análisis críticos de la «nueva» sociología de la educación invierten las creencias funcionalistas de integración social: la cultura escolar no es universal, es una construcción que legitima la cultura de los «herederos», reflejando la distribución del poder en la sociedad. Sucesivos análisis (Bernstein, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron, Willis, Apple, Llerena, Fernández Enguita, etc.) provocan un contramodelo a las tesis durkheimianas: la escuela reproduce las desigualdades, la socialización no es un proceso unitario y universal. Como lo expresan Dubet y Martuccelli (1998: 429-430): «La *paideia* funcionalista ha sido derrotada para siempre. No resistió a los análisis empíricos, a la sociología de la sospecha y a la formación de un contra-modelo capaz de reorganizar el conjunto de conocimientos»; por lo que ya hoy «el rol de socialización de la escuela no puede continuar siendo identificado con el de un aparato de inculcación de valores comunes, interiorizados por los individuos y modelando su personalidad».

Aparte de estos cuestionamientos críticos, habría razones sociales que también hacen que el modelo socializador no funcione del mismo modo. Cuando la escuela como institución transformaba los valores colectivos en personalidades individuales, la socialización podía ser entendida como un proceso de interiorización de normas y valores, postulando una identidad del actor y el sistema. Pero cuando los individuos se socializan más allá de la inculcación cultural de la escuela, cuando ya no hay una congruencia ni unidad en el mundo social vivido, el modelo clásico de la socialización como interiorización y subjetivación empieza a tambalearse. Al romperse la homología entre sistema y subjetividad, los actores construyen su propia individualidad dentro de la heterogeneidad de modelos culturales y formas de acción que reciben.

Además, la escuela republicana, de la que fue inspirador Durkheim, entra en crisis al primar lo local y el desarrollo de la cultura propia de cada comunidad, lo que —como ha visto Rose (1996)— se inscribe en una nueva forma de gobierno de los individuos y grupos, abandonando la política social moderna. Así se está introduciendo la idea de una cierta atomización o «babelización» de cada centro escolar, con su propio proyecto educativo como oferta⁶, que contribuye también al fallecimiento de la identidad común del servicio público de educación. Se aboga, en congruencia con el *ethos* actual del capitalismo, por

⁶ Nuestra reforma educativa define el «proyecto educativo de centro» como lo que da «identidad y personalidad propia» a cada centro educativo, con sus propios valores y prioridades educativas; lo que rompe con la idea de escuela republicana, donde cada centro es un «establecimiento» de la red nacional. Asimismo, asistimos actualmente a una «ola» de *autonomía* o descentralización de los centros escolares en el mundo occidental, de la que igualmente se hace eco la reforma española.

una autonomía de los centros, un espíritu competitivo intercentros, una diversidad de estilos y ofertas educativas. El progresivo desplazamiento de la política social por lo comunitario significa una mutación importante de lo que han sido las políticas educativas de la modernidad. De este modo, la «lógica del servicio público», como herencia republicana e ilustrada del sistema educativo público, se está viendo progresivamente sustituida por la «lógica del mercado», en congruencia con la «gramática individualista» por la que se rigen los individuos. En lugar de un producto uniforme o estandarizado manufacturado por el Estado, con escasa *eficacia* —se dice— por falta de estímulos, se impele a que los centros puedan ofrecer diferentes productos a elegir por los potenciales clientes, generando de este modo una calidad en función de su supervivencia en el mercado. En cierta medida, la escuela está pasando de ser —como quería Durkheim— una «institución identificadora» (que contribuye a construir la propia identidad personal y nacional) a ser una institución «de servicios», para satisfacer las demandas y necesidades de los consumidores.

Uno de los debates más interesantes en nuestra modernidad tardía (Taylor, 1997; Habermas, 1999) es cómo conjugar la universalidad con el respeto a las diferencias en sociedades complejas como las actuales, donde la multiculturalidad es una realidad creciente. Parece que, de acuerdo con nuestra mejor tradición ilustrada (de la que sería representante Durkheim), no debiéramos abdicar de defender unos valores comunes a la condición humana, con independencia de las minorías o grupos culturales o religiosos a los que pertenezcan los individuos, pues han sido la base de los derechos humanos y, por tanto, del reconocimiento de su condición igualitaria. Pero también es verdad que, bajo dicho supuesto formal, la pertenencia a grupos (justamente lo que marca su diferencia) se ha considerado algo marginal, anulando sus identidades culturales o asimilando sus particulares modos de vida. La ceguera de Durkheim ante esta realidad es evidente. El amplio debate social suscitado en Francia en 1989, con motivo de permitir o no a las alumnas musulmanas entrar con el *chador*, velo o *foulard* en la escuela, es una manifestación del nuevo signo de los tiempos. Por un lado, afectaba a uno de los núcleos (laicidad) de identidad de la escuela republicana. Por el otro, hoy era ya preciso reconocer las diferencias en el interior de los centros, sin poder ser discriminadas por ello. La escuela republicana que había abolido todo signo religioso en la escuela se ve, un siglo después, obligada a aceptarlos.

El objetivo de la escuela pública de integrar a la ciudadanía en unos principios y valores tiene —entonces— que ser actualmente reformulado, para compatibilizar dicho fin con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo o con los contextos locales comunitarios. Por eso, nuestra cuestión actual es cómo articular el reconocimiento de las diferencias locales, de grupos étnicos o género con la creación de la necesaria integración de la cohesión social por medio de la identidad nacional. El asunto es sobre qué modelo de referencia hacer del centro escolar un lugar de educación cívica (Derouet y Dutercq, 1997): a) *cívico* (normas comunes a todos los centros para educar a toda la ciu-

dadanía); b) *comunitario* (valores propios de cada comunidad, en un espíritu de cooperación); c) *eficacia* (buscar unas metas propias y evaluar los resultados), o d) *mercantil* (elección de centro según una lógica mercantil, donde el cliente define la calidad del producto). Cuando se rompe la homología entre acceso a la cultura universal y autorrealización personal, se traslada ésta a que el individuo se realice por la elección del tipo de educación acorde con su grupo social.

Este difícil anclaje de Durkheim hace que, al tiempo que es un egregio representante del liberalismo ilustrado, se haya convertido también en un aliado del movimiento «comunitarista» en filosofía moral y política, en cuanto defiende los valores comunitarios (propios de lo que Durkheim llamaba una sociedad orgánica). De hecho, R. N. Bellah (1973) escribió una conocida obra sobre la moral de Durkheim. Desde otro ángulo, dentro de lo que se ha llamado —un tanto imprecisamente— «conservadores de izquierdas» (Alain Finkielkraut, Pierre Bourdieu, Régis Debray, Hannah Arendt, etc.) o, mejor, republicano cívico, se estaría de acuerdo con Durkheim en la necesidad de que la escuela asegure una formación moral y cívica, compartiendo una tradición cultural común, que posibilite la integración en una sociedad. El proyecto republicano, de acuerdo con una lógica cívica, partía de que la vida en sociedad no es posible a menos que existan un conjunto de conocimientos, destrezas y valores compartidos por los ciudadanos. Pues bien, dentro del renovado interés por una teoría de la ciudadanía a que asistimos hoy, así como por la educación moral y cívica, la relectura de Durkheim es obligada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALPERT, H. (1945): *Durkheim*, México, FCE.
- BELLAH, R. N. (1973): *Durkheim. On Morality and Society*, The University of Chicago Press.
- DEROUET, J.-L., y DUTERCO, Y. (1997): *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, París, ESF-INRP.
- DUBET, F., y MARTUCCCELLI, D. (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- DURKHEIM, E. (1909): «L'enseignement de la morale à l'école primaire», *Revue Française de Sociologie*, 33 (1992), pp. 609-623.
- (1925): *L'éducation morale* (ed. de P. Fauconnet), París, Alcan. Trad. de M. L. Navarro en Buenos Aires, Losada, 1947; y de Luis Liacho en Buenos Aires, Shapire, 1972.
- (1989): *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 2.ª ed.
- FAUCONNET, P. (1925): «Introducción: La obra pedagógica de Durkheim», en E. DURKHEIM, *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1989, 2.ª ed., pp. 11-41.
- GAUTHERIN, J. (1992): «Durkheim à Auteuil: la science morale d'un point de vue pragmatique», *Revue Française de Sociologie*, 33, pp. 625-639.
- GIDDENS, A. (1971): *Capitalism and modern social theory. An analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GURVITCH, G. (1937): «La science des faits moraux et la morale théorique chez Emile Durkheim», *Archives de Philosophie du Droit et de Sociologie Juridique*, 1-2.
- HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro. Ensayos de teoría política*, Barcelona, Paidós.

- ISAMBERT, F.-A. (1990): «Une science de la morale pour une morale laïque», *Archives des Sciences Sociales des Religions*, 69 (1), pp. 129-146.
- KOHLBERG, L.; POWER, F. C., y HIGGINS, A. (1997): *La educación moral según Kohlberg*, Barcelona, Gedisa.
- LERENA ALESON, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporánea*, Torrejón de Ardoz, Akal.
- LUKES, S. (1984): *Émile Durkheim. Su vida y su obra*, Madrid, CIS (v.o. 1973).
- PIAGET, J. (1932): *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, 1971.
- PRADES, J. A. (1995): *Durkheim*, París, PUF.
- RAMOS TORRE, R. (1999): *La sociología de Émile Durkheim*, Madrid, CIS.
- RODRÍGUEZ ZÚÑIGA, L. (1978): *Para una lectura crítica de Durkheim*, Torrejón de Ardoz, Akal.
- ROSE, N. (1996): «The death of the social? Re-figuring the territory of government», *Economy and Society*, 25 (3), pp. 327-356.
- TAYLOR, C. (1997): «La política del reconocimiento», en *Argumentos filosóficos*, Barcelona, Paidós, pp. 293-334.