

Durkheim, crítico de Tolstoi o acerca de un punto ciego en la sociología durkheimiana¹

En *La Educación Moral*, en la segunda parte denominada "Cómo inculcar en el niño los elementos de la moralidad", hay dos textos que abordan el análisis de la relación pedagógica en la escuela en el marco de las lecciones acerca de la penalización escolar. En uno de esos textos, Durkheim compara la relación maestro-alumno con la relación colonizador-colonizado; en el otro plantea la necesidad de los castigos en la escuela como garantía del aprendizaje del respeto a la Regla, buscando responder a dos interrogantes: ¿Cuál es la función del castigo? ¿Cómo administrarlo? Entonces encuentra los escritos y la experiencia pedagógica de Tolstoi.

Las páginas de la 13a. lección de *La Educación Moral*, consagradas a la analogía entre la relación pedagógica y la relación colonizador-colonizado, son muy fuertes.

Toda vez que dos poblaciones, dos grupos de individuos de cultura desigual, se hallan en contacto permanente, se desarrollan ciertos sentimientos que llevan al grupo más culto (o que se considera tal) a violentar al otro. Esto es lo que corrientemente se observa en las colonias y todo otro tipo de países donde los representantes de la civilización europea se hallan enfrentados a una civilización inferior. Sin que la violencia tenga utilidad alguna... estalla casi inevitablemente. De allí esa especie de locura sangrienta que se apodera del explorador enfrentado a razas que considera inferiores.

Se produce en él una verdadera embria- ➔

¹ En el número anterior de IICE hemos publicado "La pedagogía libertaria de Tolstoi" de Jean Claude Filloux. Ambos artículos se complementan y el autor indicó la conveniencia de publicarlos y leerlos en este orden. Traducción Norma Loss de Fuentes.

POR JEAN-
CLAUDE FILLOUX*



* Profesor Emérito de la Universidad de Paris X, Nanterre.

guez, como una exacerbada exaltación de su ego, una suerte de megalomanía que lleva aparejados los peores excesos (1925a: 219.20).

Y he aquí que Durkheim se pregunta "si las relaciones entre maestros y alumnos no obedecen a esta suerte de ley".

Entre ellos, en efecto, existe el mismo distanciamiento que entre dos poblaciones de cultura desigual... Sin embargo, en razón de su misma naturaleza, la escuela los acerca estrechamente, los pone en contacto permanente. En consecuencia, no tiene nada de extraordinario que ese contacto suscite sentimientos totalmente análogos a los que acabamos de describir. Cuando se está constantemente relacionado con sujetos respecto de quienes se es moral e intelectualmente superior, cómo no hacerse de sí mismo una idea exagerada... Ahora bien, tal idea provoca fácilmente manifestaciones violentas (ibid.:222)

Y concluye:

En consecuencia, en las propias condiciones de la vida escolar existe algo que lleva a la disciplina violenta.

Y, en tanto no intervenga una fuerza contraria (subrayado por Durkheim), se entiende perfectamente que esta causa se torne cada vez más operante a medida que la escuela se desarrolle y se organice (ibid.:222).

Y concluye -repito- que se acrecienta la "megalomanía escolar", según su propia expresión (ibid.:223)

Pero en contraposición debemos citar esas otras páginas de las 11ma. y 12ma. lecciones donde Durkheim intenta afirmar, en un primer momento, que el castigo juega un rol, una función (impedir que la Regla, desconocida por la falta, pierda su "autoridad"), y luego, que una escuela sin organización punitiva es impensable.

Leyendo esas páginas, donde jamás se nombra el término "violencia", nos interrogamos acerca de lo que Durkheim percibe -o no percibe- como riesgo de violencia inherente a cualquier actitud punitiva. Evidentemente, podemos pensar que es consciente de ese riesgo, dado que al cabo de la 13a. lección acerca de la analogía colonizadora, al evocar el peligro de la "megalomanía escolar" en una sociedad escolar, que adopta "naturalmente una forma monárquica" que puede fácilmente degenerar en "despotismo", retoma el problema del castigo alertando sobre lo que podríamos llamar señales de peligro: no sólo no golpear, sino prohibirse cualquier castigo susceptible de dañar la salud del niño; buscar preferentemente los castigos que puedan ser útiles a quien los sufre, lo que excluye los "pensums inintelligents" (ibid.:225); no rozar los resortes de su vida moral. Así como recordar que no se debe "castigar por cólera" ni "castigar fríamente" (ibid.:230).

Estas restricciones muestran que para Durkheim castigar implica de algún modo un riesgo. Sin embargo, ese riesgo fundamental -llamémoslo así- no es jamás develado por Durkheim. Particularmente, no se percibe si las precauciones que se deben tomar cuando se castiga, forman

parte o no de las "fuerzas contrarias" susceptibles de enfrentar esa violencia pedagógica inherente al funcionamiento y a la naturaleza de la escuela.

Este es el momento de introducir, para mejor tratar de entender (véase de interpretar, como una anagogía) el discurso durkheimiano, las páginas de la 12ma. lección que Durkheim consagra a la crítica de las posiciones de Tolstoi acerca de los castigos (ibid.: 203-206). Pero antes de hacerlo conviene recordar algunos rasgos esenciales de la pedagogía tolstoiana.

Tolstoi había fundado en 1859 en sus tierras de *Iasnaia Poliana* una escuela para los niños de sus 11 "mujiks". Ayudado por algunos estudiantes, el espíritu de esta escuela era enseñar la libertad por medio de la libertad. Tolstoi tenía 31 años, ya era conocido como escritor; "*La Guerra y la Paz*", "*Ana Karenina*" serían pronto escritas, y más tarde llegaría lo que se llamó "el Tolstoísmo" y la ideología de la no-violencia que inspiró a Gandhi. Siendo él mismo docente, formó personalmente su equipo de maestros, y desarrolló una verdadera experiencia pedagógica que duró tres años. En 1861-1862 creó una revista, *Iasnaia-Poliana*, donde expuso sus "ideas" y relató su "práctica" pedagógica. Algunos de esos textos fueron traducidos al francés por primera vez en tres volúmenes, en una traducción de Tseyline y Jaubert para la editorial Savine, aparecidos bajo los títulos: *La libertad en la escuela, La escuela de Iasnaia-Poliana y Los progresos y la definición de la instrucción en 1888 y 1890*. Estas fechas muestran acabadamente que Durkheim los conocía, y ello desde el inicio de sus cursos sobre la educación moral, que comenzaron entre 1898 y 1900, en Bordeaux, y que fueron retomados regularmente después de 1902, en París.

En los artículos de su revista, Tolstoi parte de una crítica de la escuela tradicional que describe como falsa e hipócrita respecto del niño, incapaz de asegurar el libre desarrollo de la persona. La escuela de Iasnaia Poliana debe mostrar cómo puede funcionar una educación fundada en los principios de no-intromisión, de ósmosis y de libertad. Importa precisamente excluir el concepto de una educación como "influencia obligatoria de una persona sobre otra con el fin de formar un hombre a su antojo". Debe adoptar la forma de "relaciones libres" entre maestros y alumnos, es decir entre personas que desean aprender y personas que desean enseñar. Uno de los corolarios de ese principio de "ósmosis" es que no hay método pedagógico a priori: sólo la experiencia puede indicar a los maestros cuál es el mejor. En definitiva, "el único criterio de la pedagogía es la libertad, el único método, la experiencia". Indivisiblemente, tanto libertad del maestro como de los alumnos. En lo que hace al alumno, eso significa prescindir de cualquier tipo de coacción y al mismo tiempo dar al niño la responsabilidad de cuidar el orden en la escuela. Ausencia tanto de castigos como de recompensas...

Podemos localizar con bastante exactitud los propios textos de Tolstoi a los que se refiere Durkheim cuando resume en la 12da. lección "la idea" sobre la que "reposa" su pedagogía. Citemos algunos ejemplos.

En la escuela de Iasnaia Poliana, dice Durkheim, "los niños vienen cuando quieren, trabajan como quieren". Es exactamente el sentido de lo que Tolstoi escribe en el relato intitolado "La escuela de Iasnaia en Noviembre y Diciembre". Los alumnos no traen nada consigo, ni libros, ni cuadernos, no tienen lecciones que aprender en su casa. Por si fuera poco no traen nada en las manos, tampoco deben traer nada en su cabeza. No se les obliga en absoluto a recordar hoy lo que hicieron ayer, el pensamiento de la lección futura no los atormenta; el alumno sólo trae a sí mismo: su naturaleza impresionable. No piensa en la clase hasta que la misma comienza. Jamás se lo reprende y jamás hay rezagados.

Los alumnos se sientan donde quieren: en los bancos, sobre las mesas, en el alféizar de las ventanas. El maestro llega al aula. Todos los alumnos lo rodean.

Cuando Durkheim señala que, según Tolstoi, "la enseñanza modelo, ideal, es la que los hombres van a buscar espontáneamente en los museos, las bibliotecas, los laboratorios, las conferencias, las clases públicas", añadiendo: "en todos esos casos, no se ejerce ninguna coacción, y, sin embargo, cuánto aprendemos de ese modo!

Ahora bien, ¿porqué el niño no gozaría de la misma libertad?" (ibid.:203); Durkheim retoma a su modo la propia letra del discurso de Tolstoi en un artículo de la revista llamada "Educación y Cultura"².

Por "escuela" yo entiendo, no la casa donde se instruye, no los profesores, no los alumnos, no una determinada dirección de estudios, sino un sentido más general: la influencia consciente de aquél que instruye...

La no-intromisión de la escuela en la obra de cultura significa la no-intromisión de la escuela en la formación de las creencias, de las convicciones, del carácter de aquél al que se instruye. Se logra dejando al alumno la total libertad de aceptar el estudio que se conforma a sus exigencias, de aceptarlo en tanto le sea necesario y de liberarse de él cuando ya no lo quiera. Las conferencias públicas, los museos, son los mejores modelos de escuelas sin intromisión en la obra de la educación...

Entonces, quizás la escuela ya no sea como nosotros la entendemos, con mesas, bancos, sillas, quizás sea un teatro, una biblioteca, un museo, una conferencia, el ciclo de las ciencias; los programas quizás sean totalmente distintos.

En la escuela de Iasnaia Poliana, continúa Durkheim, "no se conocen los castigos". Es sustancialmente lo mismo que Tolstoi escribe: en principio, la escuela "no tiene derecho ni a recompensar ni a castigar. La mejor policía y administración de la escuela consiste en dejar a los alumnos plena libertad de aprender y arreglarse entre ellos, a su modo". Digamos sin embargo que las cosas no son tan simples como plantea Durkheim. Tolstoi cuenta casos de castigos en su escuela. Es decir que los castigos no son verdaderamente "desconocidos". Sólo que esos "casos" le sirven para analizar el sentido profundo de todo castigo. Debíamos citar las páginas que cuentan la historia de ese alumno que había robado, y en cuya

espalda Tolstoi cuelga un cartel que dice "ladrón", pero el que no demora, lleno de vergüenza, en arrancar. Su comentario es significativo:

Las cegueras que provocan la creencia inquebrantable en la legitimidad del castigo, la fe y la falsa convicción acerca de que el sentimiento de venganza se torna justo desde el momento en que se lo llama castigo, no deben manchar el mundo de nuestros niños.³

En consecuencia, podemos enunciar la hipótesis de que Durkheim conocía suficientemente el marco libertario de la pedagogía de Tolstoi y sus argumentos, y es en ese marco en que él sitúa sus posiciones acerca del castigo en la escuela.

Pero, luego del resumen, muy corto, de esta pedagogía no-punitiva, las críticas que hace de ella nos permitirán discernir lo que ve y lo que no quiere ver (o no puede), a partir de sus propias teorizaciones, en el texto de Tolstoi que le dieron a leer. Sigamos, entonces, su razonamiento.

Después de haber planteado en la 11ma. lección que la función de los castigos es inculcar en el niño, por el bien de la "disciplina escolar", uno de los tres "pilares" de la educación moral, a saber el espíritu de disciplina, Durkheim se pregunta (al final de esta lección y comienzos de la 12a.) qué "debe ser" el castigo. Ahora bien, a partir de esta última problemática (lo que debe ser el castigo) es desde donde Durkheim aborda su crítica de Tolstoi. Esta problemática, evidentemente, da por resuelto el problema de la necesidad del castigo, y paradójicamente a través de la misma se disputa con un Tolstoi que precisamente no le encuentra ninguna "función" al ejercicio del castigo. Detengámonos en esta problemática.

Lo primero que sorprende es, entonces, que Durkheim asimile, al principio, la teoría de Spencer, la que a su vez -él mismo lo dice- se origina en Rousseau. Según esta teoría, "el castigo debería limitarse a dejar que el acto reprobable produzca sus consecuencias naturales". A este respecto Durkheim cita un largo pasaje de la obra de Spencer, *De la educación*, en el capítulo intitolado "De la educación moral", del cual resalta que "el rol del maestro en materia de castigo es muy simple: le basta con velar para que intervenciones artificiales no impidan al niño sentir las consecuencias naturales de su conducta". Teoría inaplicable, afirma Durkheim, cuando se trata de "moral escolar". La tesis según la cual los "castigos" sólo pueden ser entendidos como "reacciones naturales" del medio, sin duda puede aplicarse al adulto integrado a una sociedad en la que las leyes y normas pueden ser consideradas en cierto modo como "naturales"; pero el "método de las reacciones naturales" no tiene cabida en un medio escolar que precisamente debe -quizás artificialmente- habituar al joven a "adelantarse al orden natural de las cosas". Las sanciones aplicadas en la escuela a cualquier infracción a las reglas disciplinarias específicas anticipan aquéllas cuya función es la regulación del orden social.

El punto crucial del análisis de Durkheim es, con todo, plantear que en la base de la teoría de Spencer hay una

“idea interesante y justa”. Y ésta es que en toda la vida existe sin duda “una educación de la inteligencia y de la voluntad, que se produce directamente por acción de las cosas”. Pero, si bien podemos conservar esta idea, es conveniente “aplicarla de modo muy diferente”. En efecto, el medio escolar es peculiar, en él no se producen “reacciones naturales”; es por ello que cualquier sistema pedagógico debe parecerse a esa educación espontánea, automática por decir así, mediante una suerte de mimetismo anticipado. Le corresponde a la escuela, en consecuencia, literalmente inventar un sistema de castigos que resulte apto para hacer funcionar un “tipo normal” de educación espontánea.

Ahora bien, continúa Durkheim, “sobre esta misma idea se basa la pedagogía de Tolstoi”. Justa idea, dado que de hecho, en el curso de sus vidas “los hombres” van a buscar enseñanza en los museos, bibliotecas y conferencias sin que nadie los obligue, libremente. Sin embargo las mismas objeciones pueden hacerse a Tolstoi y a Spencer. De esta idea no pueden derivarse consecuencias que hagan a la vida escolar: los niños no pueden “gozar de la misma libertad” porque precisamente el medio escolar no es “natural”, y se trata de convertirlo en analógicamente “natural” obrando de modo que el universo de los castigos produzca consecuencias “naturales” de la falta.

Luego, el principio es al mismo tiempo “indiscutible” y merece “ser conservado”, y paradójicamente, las consecuencias libertarias que se supone deduce de ellas Tolstoi deben ser rechazadas.

Se puede decir, de manera general, que las reacciones espontáneas de todo tipo de seres o cosas que nos rodean constituyen las sanciones naturales de nuestra conducta.

Pero este principio, una vez admitido, en absoluto implica que el castigo propiamente dicho...deba desaparecer de nuestros sistemas de educación moral. ¿Cuál es, en efecto, la consecuencia natural del acto inmoral, sino el movimiento de reprobación que despierta en las conciencias? La censura que sigue a la falta es su consecuencia necesaria. Y, dado, por otro lado, que el propio castigo no es más que la manifestación exterior de esa censura, también el castigo es la consecuencia natural de la falta... Quizás, de primera intención, puede ocurrir que no se perciba claramente el lazo que une a ambos términos... Pero es que no se percibe el término medio que los relaciona... Cuando se percibe, el encadenamiento continuo de los hechos resulta evidente (1925a:204-5).

De modo que esas consecuencias libertarias deben ser rechazadas en la misma medida en que la reprobación, unida al castigo en el medio escolar, está destinada precisamente a permitir en el niño esta educación que en principio se produce “directamente bajo la acción de las cosas”,- siendo las “cosas” la existencia de la moral escolar. Y lo que Durkheim objeta a Tolstoi, es precisamente su propia concepción del rol de la Regla, evocado en la 11a. lección. No se trata sólo del tema del modo de administración de la sanción, a propósito del cual

Durkheim dice que encara a Tolstoi. Precisamente en absoluto postula al principio que el castigo tenga una función positiva.

La mala fe de Durkheim resulta aquí evidente, dado que hace de cuenta, de algún modo, que otorga al discurso de Tolstoi la idea interesante y justa como base, mientras que en realidad lo interroga a otro nivel, el de la necesidad de un orden punitivo. De lo que resulta un endurecimiento de las críticas hechas a Tolstoi, al que de algún modo acusa de no entender cómo aprenden los hombres, cómo se apropian del saber. Las líneas relativas al modo en que Tolstoi entiende la relación con el saber son esclarecedoras.

Este es el interrogante que Durkheim plantea: ¿puede pensarse que la adquisición de conocimientos, de la “ciencia” puede producirse en la escuela libremente? ¿Puede evitarse el “hacer del trabajo, de la instrucción, una obligación moral, un deber-ser que se sanciona”? La respuesta es clara: el saber no puede ser adquirido por obligación, por deber. Cito a Durkheim una vez más:

Según Tolstoi... La ciencia no necesita ser impuesta, es suficientemente útil como para imponerse por sí misma. Basta con que el niño o el hombre se de cuenta de lo que es para que quiera hacerla suya. Pero yo no me detendré en discutir una concepción que evidentemente contradice todo lo que la historia nos enseña. Si los hombres se instruyeron, no ha sido voluntariamente, por amor al conocimiento, al trabajo, sino porque fueron obligados a ello... por la sociedad que hizo de ello un deber cada vez más imperativo (ibid.:206)

El hecho de que los hombres, según muestra la historia, hayan aprendido siempre “por deber” trae aparejada una verdadera obligación en el niño: hacer por deber “al entrar en la vida” lo que el hombre “ha hecho sólo por deber al comienzo de la historia”. La relación con el saber, lejos de relacionarse con una forma de amor (o de deseo) no puede ser otra cosa que un trabajo esforzado: la reproducción del trabajo esforzado de los hombres de antaño. Nos hallamos, evidentemente, muy lejos de Tolstoi. De un Tolstoi del que no alcanza con resumir la actitud respecto de los castigos diciendo: según el principio de la educación espontánea común a Tolstoi y a Spencer, resulta que “se desconocen los castigos”, dado que la libertad de movimiento y aprendizaje otorgada a los niños no es la resultante de dicho principio, sino de otra cosa totalmente distinta.

Por un lado, toda la pedagogía de Tolstoi consiste en decir que importa ante todo enseñar a los niños a vivir lo que es la libertad; por otro lado, y sobre todo, este aprendizaje del “libre vivir” se elabora en clase -y nosotros diremos- en la escuela, construyendo juntos un orden libre. Ahora bien, esta noción de “orden libre” es importantísima para comprender el sentido y el verdadero significado del pensamiento de Tolstoi y de su experiencia.

Se lee en “La Escuela de Iasnaia Poliana en noviembre y diciembre”:

La escuela se desarrolló libremente según los princi-

pios establecidos por maestros y alumnos... Cuanto más avanzan los alumnos, más se diversifica la enseñanza y más necesario resulta el orden. Gracias a ello, con el normal desarrollo, sin coacciones de parte de la escuela, cuanto más se instruyen los alumnos más se tornan ordenados. Más sienten por sí mismos la necesidad de orden... Ahora, son ellos mismos quienes piden un reglamento. Yo creo que un desorden exterior es útil y nada puede reemplazarlo, por extraño e incómodo que sea para el maestro. Ese desorden, o más bien ese orden libre no nos resulta terrible más que porque estamos habituados a un orden totalmente diferente en el que hemos sido educados nosotros mismos. (v. Tolstoi 1982)

En resumen, si partimos de la idea de que los escolares quieren aprender, y vienen para ello a la escuela, se puede entender lo que evidencia la experiencia de Iasnaia Poliana: que "les será fácil llegar a la conclusión de que deben someterse a determinadas condiciones para aprender. Se someten sin rebelarse a las leyes que provienen de nuestra propia naturaleza, sin hacer caso de las órdenes de vuestros timbres, de vuestros horarios, de vuestros reglamentos".

Para Tolstoi, el problema de la administración de los castigos es entonces subsidiario. Una sanción sólo puede resultar eventualmente de la dependencia de un "orden libre" establecido en la escuela, -del aprendizaje del funcionamiento y de las exigencias de una sociedad de libertad-; aprendizaje éste que pasa por el establecimiento, en la escuela, de la libertad de aprender. Establecimiento posible, por añadidura, porque se postula un deseo de saber cuyos avatares se relacionan con el propio funcionamiento de la escuela que los aviva o que los mata. Evidentemente, nos hallamos más cerca de Freud que de Durkheim.

No seguiremos insistiendo en el hecho de que Durkheim no llega a captar lo que es central en el pensamiento de Tolstoi, que sus críticas son poco creíbles y expresan una profunda incompreensión. Debemos volver a nuestro punto de partida, es decir a lo que Durkheim dice acerca de la violencia pedagógica, cosa que parece olvidar totalmente cuando aborda la pedagogía de Tolstoi.

Pues, a través del tema de la libertad, del rechazo a los castigos sistematizados, lo que subyace en la pedagogía de Tolstoi es el tema de la violencia y de la no-violencia. Más aún, la idea de la violencia como un mal absoluto es lo que en definitiva otorga unidad a la obra de Tolstoi. La acción pedagógica en la escuela de Iasnaia Poliana no es más que una etapa en lo que se ha dado en llamar el "tolstoísmo". ¿Acaso al cabo de su vida el propio Tolstoi no se dice profeta de la no-violencia? El rechazo hacia toda forma de violencia es lo que primero expresan los textos a los que explícitamente alude Durkheim. Si Tolstoi reniega de lo que podemos llamar pedagogía del castigo es porque -ya lo vimos a propósito del relato que hace de sus propias reacciones después del castigo al alumno ladrón- ésta no es más que la expresión de una necesidad de venganza. En consecuencia, anti-educativa.

Ahora bien, Durkheim no alcanza a leer o a percibir esto en Tolstoi. No lo ve. Y probablemente es por eso que no ubica en ese nivel su desacuerdo con su pedagogía. El, que por otra parte hace un análisis absolutamente convincente -hasta podríamos decir actual- de la violencia escolar como violencia endógena a la estructura de la escuela, a la propia naturaleza de la relación maestro-alumno; él quien en eso es consciente, aparentemente, del riesgo de violencia específica inherente a la situación escolar (en tanto no intervenga una fuerza contraria, ¿pero cuál?), helo aquí en grandes dificultades para discernir lo que hay de violencia en el acto de castigar, aún cuando, como ya hemos visto, prevé la necesidad de señalar marcas de peligro. Allí se plantea la paradoja, totalmente significativa: una lección de la *Educación Moral* habla de violencia pedagógica posible, otra, centrada en el tema del castigo, ni siquiera nota que el castigo puede ser violencia -moral, sino física-. Nos encontramos en la divisoria de aguas entre dos Durkheims: el analista de la violencia y el crítico de Tolstoi. Nuestro problema de interpretación resulta: ¿qué otra falla más central expresa, de cuál es indicador?

No se trata en absoluto, en este caso, de juzgar la pertinencia intrínseca del contenido de las concepciones pedagógicas de Durkheim y de Tolstoi. Nuestro objetivo es aprovechar los defectos en la crítica a Tolstoi para captar lo que podríamos llamar un inconsciente epistemológico en el pensamiento de Durkheim. Si comparamos con la hermenéutica de los textos bíblicos, en las tradiciones judías o cristianas, que preveía una profundización de la interpretación, más allá del nivel del comentario, de la búsqueda de alusiones o de su ausencia, para descubrir algo oculto, algo secreto (la anagogía), de lo que aquí se trata es de interpretar un blanco en el discurso durkheimiano: "Durkheim 2" ciego ante el discurso de Tolstoi sobre la violencia.

Sería quedarnos en el simple nivel del comentario o de la búsqueda de alusiones si dijéramos: el "Durkheim 1", de algún modo, sólo habla de la escuela en su interior, en una perspectiva que aísla un aspecto de la relación posible maestro-alumno (el riesgo de violencia sólo existe si no hay una fuerza contraria; la "apertura" al mundo social), de modo abstracto; el "Durkheim 2", que trata el sentido social del castigo, y que critica a Tolstoi debe ser situado en el marco de una perspectiva sociológica global, que analice lo social en términos de coacción, integración y regulación, en síntesis, de estructura normativa. "Durkheim 1" y "Durkheim 2" se ubican entonces en dos perspectivas diferentes, no existe contradicción, ni paradoja, ni otra cosa.

Sería, sin embargo, prohibirnos de buscar lo que unifica esas dos perspectivas -la fuente última (si la hay) de los significados que Durkheim nos da a leer en esos textos. Recordaremos entonces las características de una teorización sociológica más en términos de consenso que de conflicto, de una divinización de lo social que desemboca en lo que podríamos llamar un Himno a la sociedad -buena, generosa, que conforma lo humano, ¿qué se yo?. La opresión, una relación de violencia, sólo interviene en

formas "anormales" de la relación social. Dicho de otro modo, Durkheim no lee, no ve lo que hay de violencia fundamental en el mismo corazón de lo social. Allí se halla el "punto ciego" que nos hace diagnosticar la separación "Durkheim 1"/ "Durkheim 2".

Una interpretación a nivel de lo no-dicho, incluso de lo no-percibido por Durkheim, sería descifrar -o deducir qué nos hace sospechar la suerte corrida por "Durkheim 1" a manos de "Durkheim 2". Como ya se dijo, el discurso sobre la "megalomanía escolar" sólo tendría un significado abstracto, dado que en la realidad siempre interviene una "fuerza contraria". Durkheim sólo podía pensar en una sociología de la integración, verosímilmente porque algo de su propia personalidad se hallaba en juego. A partir de esto podemos suponer que el moralismo intransigente de Durkheim, su modo de poner en escena el "deber" contra el placer, (el niño debe trabajar en la escuela por deber, no por placer, es lo contrario de Tolstoi), todo lo que se orienta hacia una apología del castigo, es expresión de una ambivalencia nuclear: una angustia ante la violencia que implica a la vez su reconocimiento y su negación.

Y a partir de allí podemos entender sus contorsiones cuando encara, luego de "el espíritu de disciplina", el tercer elemento de la moralidad, "la autonomía de la voluntad". La "segunda parte" que comenta sucesivamente el espíritu de disciplina y el apego al grupo, muestra un gran blanco: no comporta lección alguna sobre la autonomía de la persona. En realidad, todo Tolstoi era reivindicación de esa autonomía. Otro "blanco" también significativo. ♦

NOTAS

³ El texto que sigue figura en los fragmentos de los escritos pedagógicos de Tolstoi publicados por J-C. Filloux en su libro *Tolstoi Pedagogo*, pág.89.

⁴ *Tolstoi Pedagogo*, pág.97.

BIBLIOGRAFIA

- Durkheim, E. 1925a "L'Education Morale", París, Alcan.
Filloux, J-C. 1944 "Durkheim et l'Education". París, PUF.
Obra traducida con el título "Durkheim y la educación", Buenos Aires, Miño Dávila, 1994.

FE DE ERRATAS

Remitimos a continuación algunos errores aparecidos en los últimos números de la *Revista del IICE*.

• En el Número 13, en el artículo de Ada Abraham "*La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes*" aparecieron mezclados las referencias de la autora con las de la colega que realizó la traducción: Anahí Mastache. Las referencias de Ada Abraham son: Profesora de la Universidad de Jerusalem y Doctora en Psicología Clínica. Las de Anahí Mastache son: Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación y miembro del IICE en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

• En el Número 14, el título correcto del artículo de Graciela Batallán es: "*La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile*".

• En el Número 15, en el artículo de Ana Zavala "*Sobre aspectos innovadores en la clase de historia*" por un error técnico involuntario no aparece el relato completo de los ejemplos a los que la autora remite en el análisis. En este caso, dejamos a disposición de todos los interesados en consultarlos una copia completa del trabajo en la Hemeroteca del IICE, Puán 480, 4to piso.

Secretaría de Redacción