

El espacio-escolar en Émile Durkheim

*Gerardo Machuca Téllez**

Resumen

La obra de Émile Durkheim representa una significativa contribución a la sociología y a la educación. Su aporte en la comprensión de las relaciones que se establecen entre sociedad y educación para la configuración de la urdimbre social logró resaltar las características socio y espacio-temporales como elementos determinantes dentro de los ideales de hombre y sociedad. En este sentido, el espacio-escolar surge como un vehículo de socialización de estos ideales, convirtiéndolo en un constitutivo y constituyente de sus transformaciones. Con base en lo anterior, en este artículo se presentan algunos elementos del pensamiento de Durkheim en lo que respecta a la educación; esto con el fin de resaltar las relaciones entre esta categoría y el espacio-escolar. Para esto, se toman como referencia algunas de sus obras, así como las de otros estudiosos sobre el tema.

Palabras clave: educación, espacio-escolar, historia de la educación, pedagogía

Abstract

The work of Émile Durkheim represents a significant contribution to sociology and education. Its contribution to the understanding of the relationships that are established between society and education for the configuration of the social warp was able to highlight the socio-spatial-temporal characteristics as determinant elements within the ideals of man and society. In this sense, the school space emerges as a vehicle for socialization of the ideals of society, and makes it a constituent and constituent of its transformations. The text below, presents some elements of Durkheim's thinking about the Education, seeking to highlight the relationships that this links with the school-space. To do this, we will take as reference some of his works, as well as those of other scholars on the subject.

Keywords: education; history of education, space-school, pedagogy

La educación tiene por objetivo suscitar y desarrollar en el niño estados físicos y morales que son requeridos por la sociedad política en su conjunto.

ÉMILE DURKHEIM, *Educación y sociología*

La enunciación de Émile Durkheim

Émile Durkheim (1858-1917) fue un sociólogo francés, hijo de una familia judía, que estudió en el École Normale Supérieure de París, donde se relacionó con el derecho y la filosofía. Posteriormente, estuvo vinculado a la Universidad de Burdeos y a la de París –espacios académicos en los que consolidó su sociología de la educación–; en esta última dirigió la Cátedra de Pedagogía. Estos aspectos cobran relevancia toda vez que su posición espaciotemporal influyó de manera clara sus intenciones pedagógicas.

Lo anterior es claro si tenemos en cuenta la particular y convulsionada realidad social de Europa a finales del siglo XIX, particularmente de Francia, pues se presentaron dos elementos característicos que influenciaron el pensamiento de Durkheim: 1) la configuración de un Estado nación desde la centralización de representaciones colectivas; y 2) el control de la subjetividad dentro de una sociedad cada vez más compleja (Runge y Muñoz, 2008). Estos procesos en escala mundial tendrían repercusión en la situación económico-política e ideológico-cultural de Francia, específicamente frente al contexto del colonialismo, tensiones geopolíticas y, en particular, los procesos de industrialización tardía en el sistema-mundial (Wallerstein, 2005).

La proximidad de su pensamiento frente a la situación sociopolítica de Francia y la proclamación de la Tercera República en 1875 serán determinantes en la configuración de la enseñanza primaria como un servicio público emergente, bajo

los preceptos de la obligatoriedad, gratuidad y el laicismo (Filloux, 2010). En esta línea, resultaría significativo apuntar que en el siglo XIX y, de manera generalizada, la educación cobraría un sentido relevante aún mayor del que había tenido bajo la dirección religiosa de los siglos anteriores; esto es, su institucionalización, por medio de los sistemas educativos y el Estado-nación, toma un papel relevante en el direccionamiento de elementos como el currículo, las concepciones pedagógicas y metodologías didácticas en las que Francia actuaría como sociedad de referencia (Schriewer, 2000). Por ejemplo, esta situación se vio reflejada en América Latina, aun cuando dichos ideales no impactaran directamente en la región, en donde prevalecería la visión religiosa sobre la educación. Asimismo, cabe señalar que el espíritu laico, representativo de la época, promulgó la ruptura de la visión teológica del mundo presente desde la Edad Media y no superada en el Renacimiento, para centrarse en un nuevo foco explicativo, la ciencia. Más aún, se deben agregar las convulsiones sociales acaecidas con la Revolución francesa (1789), puesto que alimentaron la necesidad de repensar las relaciones sociales.

Esta situación, según Wallerstein, da pie el nacimiento de una *geocultura*, es decir, un conjunto de “normas y modos discursivos generalmente aceptados como legítimos dentro del sistema-mundo” (2005, p. 128). De ahí la necesidad de entender que el pensamiento de Durkheim no emergió como algo espontáneo, sino como un reflejo de una situación espacio-temporal concre-

ta en la que las relaciones entre Estado, ciencia e industria desempeñarían un papel esencial para la consolidación del discurso educativo y, en particular, la configuración del espacio-escolar. Esto último con la particularidad de que la elaboración de una política racional cobraría sentido, así como su respectiva difusión por el mundo, frente a la producción de este espacio (como sucedería con las exposiciones universales):

A su vez fueron vectores de su mundialización porque fueron concebidas como grandes instrumentos pedagógicos para suplir deficiencias del sistema educativo, y se comportaron entonces como vehículos de afirmación de la revolución técnica que se impuso en el siglo XIX y como empresas de

formación permanente en una sociedad en constante mutación. (Ocón, 2002, p. 114)

Precisamente, desde este argumento, y bajo la mirada de la sociología, se anuncia a la educación como un hecho social (Durkheim, 1995). Por esto la importancia de los elementos espaciotemporales para la comprensión del pensamiento de Durkheim frente a la educación; estos elementos, en efecto, configurarían una serie de componentes que influirían en dos aspectos. Por un lado, en la formulación de posturas educacionales que descienden, por ejemplo, en América Latina; por otro lado, en su producción, tras tejer las relaciones entre su formulación sociológica y educativa, y el espacio-escolar¹, una producción asociada al hecho social.

Educación y sociología: la puerta para entender el espacio-escolar

En *Educación y sociología* (1922), una compilación ensayística de Durkheim, se aborda la relación entre la pedagogía y la sociología. Dicha temática toma relevancia por su aporte a la distinción de la pedagogía como responsable no solo de la reflexión, sino también como aquella que materializa los aportes de la ciencia en el espacio-escolar. Al respecto, señala el autor que: “la educación es un ente eminentemente social, tanto por sus orígenes como por sus funciones, de modo que la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que cualquier otra ciencia” (Durkheim, 1999, p. 70).

Con esto, se da claridad sobre la importancia de dicha reflexión al calor de la ciencia, en tanto esta es la depositaria y posibilitadora del conocimiento de lo social y, por ende, es llamada al atendimento de este propósito. Lo anterior debido a que, en

la educación y la psicología, como disciplinas, no se contaba con la fuerza y reconocimiento científico requerido para la época.

Aunado a esto, se suma la oposición de Durkheim frente a los postulados de Kant, Mill, Herbart y Spencer, quienes estiman que la educación, además de centrarse en el individuo, debe conducirlo a su perfección dentro de una única educación que se despoja de la dinámica histórica y social, de modo que termina planteando una única naturaleza humana. Por lo tanto, el tiempo y el espacio no adquieren relevancia dentro del medio social y menos dentro de la acción pedagógica. Esta concepción será duramente criticada por Durkheim al señalar que la educación debe responder necesariamente a circunstancias contextuales que no son, por más, un elemento estático.

¹ Comprendemos el espacio-escolar desde una mirada ampliada. Concebido como una producción en la que interactúan objetos y acciones socialmente producidos y en la que el sujeto configura experiencias que estructuran la sociedad. Esto lo sitúa como un espacio de flujos y fijos en constante reproducción (Santos, 2000).

Así también, la educación debe permitir la articulación entre los procesos económico-políticos e ideológico-culturales en el Sistema Mundial y la educación. Estos elementos, en Durkheim, se encontrarían asociados a los sistemas educativos y sociales en una relación espaciotemporal que atraviesa la obra del autor. Así, se ratifica su idea: cada sociedad es poseedora de una educación particular que, entre otras cosas, responde a su fisonomía social (Durkheim, 1992); de ahí que los saberes pedagógicos sean contenedores de la historia misma de la sociedad, razón por la que la educación permitiría la renovación continua de la sociedad.

De tal suerte, la educación y, en particular, el espacio-escolar, se han venido produciendo al compás de los procesos socio y espaciotemporales, concretamente aquellos que están situados en los centros del sistema-mundo-moderno. En este sentido, aún hoy, podríamos dar cuenta de algunas características que son permanentes en la educación y el espacio-escolar desde el siglo XVI; estas se han ido refinando de tal manera que algunos elementos se mantienen fijos mientras

que otros simplemente fluyen. En consecuencia, este proceso de difusión de componentes resultaría clave para el análisis de la producción de la educación y del espacio-escolar en las periferias, por ejemplo, en América Latina, precisamente si se piensa en función de la cultura material de la escuela (Souza, 2007).

En otras palabras, el espacio-escolar es un elemento ampliado que no se reduce ni se aísla a un simple predio. Es decir, se puede afirmar que la vida que acontece en el espacio-escolar es “el germen de la vida social, al igual que esta, no es más que la continuación y floración de aquella, resulta imposible no encontrar en la una, los principales procedimientos mediante los cuales funciona la otra” (Durkheim, 1999, p. 77). De este modo, es posible encontrar las relaciones necesarias para enmarcar la educación como un elemento propio del proceso histórico de la sociedad, además de comprender que el espacio-escolar es parte de un sistema de objetos que fomenta y consolida sistemas de acciones (Santos, 2000) a nivel micro y macrosocial.

La larga duración en la configuración del espacio-escolar

Quizá en donde Durkheim logra evidenciar de forma más clara las relaciones entre sociología y educación –y que parte de su propuesta educativa– es su obra titulada *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*, un texto que recoge su curso desarrollado entre 1904 y 1905. En este, de manera magistral, hace un recorrido de las historias de la pedagogía –desde la época del Renacimiento hasta la época de dicho curso–. El texto se convierte en una muestra sobre la aplicación del método sociológico para el estudio de la educación como una construcción social,

ya que revela sus permanencias y rupturas, de modo que estos elementos terminan constituyendo el espacio-escolar.

Adicionalmente, en este texto, la idea de una sociología de la educación comprende dos elementos fundantes en los que la historia desempeña un papel predominante. El primero de ellos, relacionado con la necesidad de estudiar los sistemas educativos al analizar las causas y los fines de dichos sistemas, y, el segundo, con la forma de funcionamiento de las sociedades contemporáneas (Ortega, 1992). Tal

vez este sea el primer estudio sobre los sistemas educativos en Francia, incluso adelantándose a una incipiente comparación entre ellos.

Todas las veces, pues, que se trata de explicar una cosa humana, tornada en un momento determinado del tiempo [...], hay que comenzar por remontarse hasta su forma más primitiva y más simple, tratar de explicar los caracteres por los que se define en este periodo de su existencia, luego mostrar cómo se ha desarrollado y complicado poco a poco, como se ha transformado en lo que es en el momento considerado. (Ortega, 1992, p. 9)

Como se indica, Durkheim revela su rígida postura frente a los paradigmas evolucionistas de la época al señalarlos de intemporales (Ortega, 1992). Para el francés, las instituciones sociales poseen un carácter nacional en el que el papel de los componentes históricos son base fundamental de análisis. Bajo esta idea, la historia adquiere un sentido moralizador en la enseñanza, ya que controla y sitúa los ideales de cada sociedad. Este aspecto permitiría comprender la dimensión curricular del espacio-escolar:

Lo que enseña la historia, es que el hombre no cambia arbitrariamente; no se metamorfosea a voluntad por la voz de profetas inspirados; porque toda transformación, al chocar con el pasado adquirido y organizado, es dura y laboriosa; solo se realiza, por consiguiente, bajo el impero de la necesidad. Para reclamar un cambio, no basta con entreverlo como deseable, es necesario que haya en las condiciones diversas de las que depende la humanidad transformaciones que lo impongan. (Ortega, 1992, p. 13)

De esta manera, las dinámicas espaciotemporales de cada sociedad son el eje de configuración

del espacio-escolar, particularmente en los ideales que serían enseñados dentro del currículo. De acuerdo con Durkheim, la educación es un mecanismo productivo que retoma patrones anteriores, adaptándolos a las necesidades sociales del momento (Ortega, 1992). Ahora bien, esto reafirmaría el dinamismo propio de la sociedad y la correlación entre los componentes espaciotemporales que habitan en la urdimbre social a lo largo de su desarrollo. Asimismo, resalta cómo la moralidad, acompañada en gran medida por las representaciones religiosas, ha reducido el campo de acción de los conocimientos, así como la forma en que excluyó a la ciencia de la educación. Así, cuestiona categóricamente la concepción de una sola moral y de una única humanidad, alineadas a la excesiva formación humanista de los siglos anteriores que orientaban un tipo de realidad compuesta por la fusión de ideales cristianos, romanos y griegos (Durkheim, 1992). Esta idea generalizada excluye la diversidad infinita de la naturaleza humana.

Por tanto, el sociólogo francés indica que, dentro de cada contexto y configuración social particular, existen insertos múltiples mecanismos de acción y reflexión que además hacen parte de las ciencias positivas (Durkheim, 1992). Dichos elementos no solo configuran la sociedad, también ejercen una influencia determinante en la educación. Por esta razón, cómo se verá más adelante, el docente es quien debe dominar el conocimiento del mundo; es decir, saber aprender la realidad en su historicidad para poder enseñarla. Esto último, en el sentido que promulga y que, alimentado del conocimiento de otras sociedades, se enriquecería para fomentar la comprensión de que la sociedad es dinámica y posee diferentes concepciones de naturaleza humana que son naturales y vinculadas a las realidades particulares.

Por consiguiente, en esta idea de dinamismo la ciencia aparece en el discurso de Durkheim como una necesidad. Es por esto que la ciencia, en el contexto de la educación, recibe la función de presentar al hombre y mostrar su lugar en el mundo natural. Para esto debe fijar ideas generales que posibiliten una representación del mundo y actuar como complemento natural de la enseñanza. (Durkheim, 1992).

De allí la doble importancia de conocer el pensamiento científico: por un lado, radica en la asimilación y comprensión del niño sobre su lugar en la inmensidad natural; por otro lado, se convierte en un instrumento de cultura lógica que, alineado con los componentes propios de expansión del sistema-mundo de la época, encuentra su acervo en la necesidad de fortalecer no solo el nacionalismo, sino también el control (conocimiento) sobre otros lugares.

En síntesis, el docente, al guiar al estudiante desde su práctica pedagógica como conocedor de las lógicas investigativas que se trasponen en el aula, es quien debe mostrar el mundo desde su experiencia y conocimiento. Esto quiere decir que el sujeto fundamental dentro del acto educativo es el docente, como responsable y conocedor a profundidad de la ciencia y de la humanidad. Por consiguiente, se infiere que el espacio-escolar se configuraría a partir de lógicas espaciotemporales concretas de la sociedad donde está inserto. Por lo tanto, el proceso de consolidación se basaría en el estudio del hecho social, que lo explicaría desde el paradigma de la ciencia y sus relaciones internas y externas con la urdimbre social; en otras palabras, emerge como una suerte de mediación que posibilita la producción y manutención de lo social, así como su entendimiento.

El espacio-escolar: mediación en la producción social

Centralizar el pensamiento de Émile Durkheim resultaría un reto desproporcionado, dado que este autor muestra una apuesta de diálogo de diversas disciplinas. Su potenciado aporte representa no solo para la sociología, sino también para la educación en particular, un acervo de ideas y posturas sobre la comprensión de la educación y la pedagogía como eje primordial dentro de la urdimbre social en la que el espacio-escolar se configura como constitutivo y constituyente de todo este proceso.

Como se muestra, para Durkheim, la definición de los elementos y condiciones de existencia de una sociedad que partiera del respeto de la persona y de la elaboración de modelos de escuela y de pedagogía (Filloux, 2010) es clave en su ejercicio académico. Aun así, es un elemento que evidencia

que su formulación de la ciencia de la educación, relacionada indudablemente con la propia sociología, aplicará el método sociológico. Esto deriva en asumir la educación como objeto y como hecho social. En su análisis, Durkheim establece esta relación por dos aspectos: primero, por comprender que el sistema social posee subsistemas sociales que corresponden a necesidades sociales; segundo, como evidencia de las relaciones e interacciones entre el sistema social que se dan conjuntamente a través de la superposición de capas en donde confluyen el sustrato social, las instituciones y las representaciones sociales (Filloux, 2010).

En este sentido, el espacio-escolar ancla esas dimensiones manifestadas al interior de sus prácticas culturales, procedentes de la consolidación de prácticas históricas en contexto. Por este motivo,

la historia es parte esencial de la comprensión de dichas capas, en tanto constituyen la esencia de lo social al resaltar, precisamente, la relación entre el sustrato social, las instituciones y las representaciones. Esto, podría decirse, sería la consolidación de una gramática escolar

constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (Frago, 2002, p. 59)

No obstante, esas relaciones, centralizadas en la educación, responderían a un ideal de hombre según la necesidad espaciotemporal de la sociedad, de forma tal que conceden al individuo las herramientas necesarias para su ingreso a la colectividad. Para Durkheim, este proceso se basa en una socialización metódica que implica el reconocimiento por parte de cada sociedad sobre la necesaria perpetuación de sus *condiciones de existencia*; es decir, su permanencia sobre el espacio y el tiempo, posible gracias al currículo dispuesto en el espacio-escolar.

Bajo este argumento, un sistema de educación y, en este caso, el espacio-escolar, comprenden de manera reducida los componentes planteados por Durkheim para la comprensión de la sociedad. El sistema posee, de igual manera, un sustrato social, una institucionalidad y unas representaciones, lo que hace que su dinamismo espaciotemporal no solo sea receptor de necesidades y responda a ellas mismas, sino también que paralelamente genere sus propias necesidades y mudanzas. Esto reflejaría la relación innata que existe entre los procesos sociales y los educativos. En palabras de Filloux:

A pesar de que ese subsistema es dependiente del todo social, él tiene igual así, las características estructurales propias a todo sistema social, lo que le da una autonomía relativa y, como todo sistema social, él es simultáneamente sometido a fuerzas de permanencia y a fuerzas de mudanza: fuerzas de permanencia que tienen su fuente en el sistema de conjunto y fuerzas de mudanza, en respuesta a las necesidades emergentes y que le son propias. (2010, p. 17)

De ahí que el sistema social y el subsistema del espacio-escolar tengan una relación cercana, lo que permite comprender cómo el componente de la *conciencia colectiva*, además de ser el resultado de la existencia de valores y reglas propuestas por lo social, hace efectiva la trasmisión de dichos valores y reglas por medio de todo un amplio marco de objetos y acciones.

En efecto, existen dos elementos para comprender lo social. Por un lado, los parámetros de integración que se centran en la comprensión de lo que significa la subordinación al grupo; y, por otro lado, la regulación, que supone el reconocimiento de las reglas que examinan los comportamientos individuales (Filloux, 2010), en consecuencia, transmitidos en el espacio-escolar mediante el currículo, los saberes y prácticas pedagógicas, y las secuencias didácticas. De este modo, se configura una conciencia colectiva en la que se relacionan los elementos anteriores y que, por lo tanto, sintetizarían la configuración del sustrato social, las instituciones y las representaciones sociales. Esto podría entenderse como un proceso permanente de rupturas de los sistemas espacio-temporales que, en su tratamiento al interior del espacio-escolar, generarían transformaciones en la urdimbre social

En esta relación, el docente sería, de una parte, el agente necesario para el cambio en el sistema

escolar y, esencialmente, de otra, una entrada para la comprensión del cambio. De tal manera, el docente pasaría a ser clave en los procesos de cambio y consolidación del espacio-escolar, pues este debe “irradiar autoridad en torno de él, y por tanto debe tener una alta idea de su misión, de manera que suscite una especie de respeto específico por parte de los alumnos” (Filloux, 2010, p. 25). Este último aspecto destacaría el papel heteroestructurante en la educación tradicional no superado por el francés.

Posteriormente, y de allí la importancia del espacio-escolar, se debe tener en cuenta la influencia del docente en el desarrollo del niño. Aquí, ade-

más no solo se hace referencia a su capacidad para reproducir en pequeña escala lo que es la sociedad, también al aporte en la educación social y cívica, tal como la “asociación más extensa que la familia, menos abstracta que la sociedad” (Filloux, 2010, p. 26). Al fomentar la vida colectiva, es decir, el espacio-escolar, sería una dimensión espaciotemporal que produce sociedad. En esa relación, el espacio-escolar permite la materialización de lo social, de forma tal que es posible que el individuo comprenda la necesidad de lo colectivo y de la organización social, lo que lo sitúa como un componente estructurado y coestructurante de la sociedad.

Consideraciones Finales

En este artículo se buscó exponer algunos elementos característicos del pensamiento de Émile Durkheim frente a la educación, por esto, se resaltaron las relaciones que entabla con el espacio-escolar. En este sentido, se mostró el lugar enunciativo del sociólogo como un elemento de importante comprensión de su pensamiento. Asimismo, se discutió la relación entre la educación y la sociología como una puerta para entender el espacio-escolar desde su pensamiento. Posteriormente, se mostró cómo el espacio-escolar, al acumular una serie de componentes derivados del espacio-tiempo social, es configurado en procesos de larga duración. Por último, se presentó la idea de comprender el espacio-escolar como una mediación que posibilita la producción de urdimbres sociales.

En suma, queda claro que evidenciar el aporte del pensamiento de Émile Durkheim implica un gran esfuerzo que en este documento apenas queda delineado. Esto tiene razón de ser en el inmenso aporte del sociólogo francés, capaz de brindar ele-

mentos contundentes para la comprensión de la educación y la pedagogía, en su relación con la construcción de la urdimbre social. Asimismo, su aporte a la comprensión de la educación como un hecho social, lo que implica que, en el reconocimiento de su pensamiento, se hallen elementos de análisis y de reflexión sobre lo que esto significa en la dimensión social –enmarcada en las lógicas hegemónicas del sistema-mundo–.

En tal sentido, la reflexión sobre la educación en América Latina implica el reconocimiento del valor ontológico asignado a la educación, su concordancia con los ideales y requerimientos de una sociedad aplacada por los procesos hegemónicos y centralizados del capitalismo. Esto resulta imperante para la comprensión y acción sobre las realidades escolares si se tiene en cuenta la estrecha relación con una realidad en la que la formación de docentes surge como una preocupación en el ejercicio educativo a nivel de la educación, pues existe la necesidad de formar docentes con la capacidad de poner en juego múltiples herramientas de

estudio social. Así, esta comprensión de las realidades escolares se relaciona directamente con el fortalecimiento del vínculo entre la universidad y el espacio-escolar. Ahora bien, es importante que este último sea comprendido en su historicidad y en la conjugación de sistemas de objetos y acciones propios del espacio-temporal de cada sociedad, lo que requiere su apropiación como una construcción social.

Los propósitos curriculares, entonces, representarían la concretización de acciones en pro de las

necesidades sociales imperantes en cada sociedad. Finalmente, el componente de confluencia de disciplinas dentro de la educación es una posibilidad para la comprensión de la realidad social de manera más amplia. En tal medida, el pensamiento de Durkheim resultaría como punto de referencia pertinente para la reflexión de la configuración de la educación en América Latina, sus propósitos, sus currículos y, en particular, la construcción de identidad crítica y de conciencia histórica plasmada en los diversos espacios-escolares.

Referencias

- Durkheim, É. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Durkheim, É. (1995) *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Durkheim, É. (1999). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Altaya.
- Filloux, J. (2010). *Émile Durkheim*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco y Editora Massangana. Recuperado de <https://bit.ly/38k0TKW>
- Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Ocón, L. (2002). La América Latina en el escenario de las exposiciones universales del siglo XIX. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, 18, 103-126. Recuperado de <https://bit.ly/3crqbdd>
- Ortega, F. (1992). Presentación de la edición castellana. En: É. Durkheim, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia* (pp. 7-17). Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Runge, A. y Muñoz, D. (2008). Émile Durkheim y su importancia para una pedagogía histórica. *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS*, 26, 149-161. Recuperado de <https://bit.ly/2TgYblm>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Schriewer, J. (2000). Estados-Modelos y sociedades de referencia: externalização em processos de modernização. En A. Nóvoa y J. Schriewer (eds.), *A Difusão Mundial da Escola* (pp. 103-120). Lisboa: Educa.
- Souza, R. (2007). História da cultura material escolar: um balanço inicial. En M. Becostta (comp.) *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos* (pp. 163-190). San Pablo: Cortez Editora.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. México D.F.: Editorial Siglo XXI.