

Julia Varela Fernández. Catedrática de Sociología

“La sociología histórica ayuda a diagnosticar los problemas de la escuela”



Manuel Menor Currás
Profesor de Historia

@manolo.menor@gmail.com

Fotos: Teresa Rodríguez

Julia Varela Fernández nació en A Ulfe (Vilaxe, Chantada, Lugo) en 1942. Estudió Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Sociología en Vincennes (París VIII). Regresó a Madrid en 1976, donde ha sido catedrática de Sociología (UCM: Facultad de Ciencias de la Información). La mayoría de sus investigaciones, ligadas en gran parte al análisis del sistema educativo, ha sido publicada en la colección “Genealogía del Poder” de Ediciones La Piqueta, y en Editorial Morata.

¿Se puede releer todavía con provecho a uno de sus maestros, Michel Foucault?

Hay muchas dimensiones de su obra que a mí me han servido, y que he tratado de transmitir a mis estudiantes. Foucault elaboró una nueva concepción de las relaciones de poder que rompió con la visión estática de los aparatos del Estado: el poder se distribuye y funciona por todo el cuerpo social. Una auténtica democracia no solo pasa por la existencia de un gobierno democrático, sino también por un funcionamiento democrático de las instituciones, y por una transformación de los sujetos en sujetos éticos, en ciudadanos. Frente al individualismo neoliberal, tan de moda en la actualidad, el “cuidado de sí” implica también el cuidado de los demás. Foucault hablaba del “intelectual específico”: rompió con la idea del intelectual que puede hablar de todo, de lo divino y lo humano. El intelectual -decía- tiene que hablar de aquello sobre lo que investiga y conoce, y valoró especialmente los conocimientos que responden a las demandas sociales de clarificación. Trabajó sobre la historia de la locura o las prisiones para cuestionar el funcionamiento de las “instituciones totalitarias”. El “intelectual específico” investiga al servicio de la comunidad. En este mismo sentido, valoró y reivindicó, además, los saberes

de “los prácticos”, es decir, de quienes están en las prisiones, los hospitales, las escuelas, y ponen en funcionamiento saberes específicos que hay que tener en cuenta para llevar a cabo cambios sociales progresistas.

También sigue siendo muy valiosa la teoría foucaultiana de las resistencias frente a relaciones de poder muy desiguales. Algunos trabajos desvirtúan con frecuencia los análisis de Foucault, por ejemplo cuando los reducen al “poder disciplinario”, identificando este poder con la represión. Para Foucault, sin embargo, “las disciplinas” implican un sistema de relaciones que, como sucede en las instituciones escolares clásicas, organiza el espacio, el tiempo, las actividades... Su ejercicio individualiza, jerarquiza, normaliza, es enormemente productivo.

El modelo de análisis de Foucault, la sociología histórica o genealogía, con sus limitaciones sigue siendo válido para dar cuenta de las lógicas sociales. Foucault no era un sociólogo en sentido estricto, pero sus trabajos han sido muy valiosos para sociólogos, feministas, historiadores, y para cuantos son sensibles a las relaciones de poder, y a los saberes que se forman en las instituciones en íntima relación con esas relaciones de poder.

Sola, o acompañada de Fernando Álvarez-Uría, y sin olvidar la Ribeira Sacra de sus orígenes, ha logrado hablar con voz propia del conocimiento al alcance de las clases populares. La perspectiva crítica de sus análisis sociológicos también ha sido valiosa para entender mejor el papel de las mujeres, las instituciones, la cultura rural gallega y la propia historia de las teorías sociológicas.

Cualquier cambio de la escuela está en relación con los cambios sociales que se producen y, por supuesto, con la formación de profesores y democratización de los centros



Cuando usted vino a España, Michel Foucault no era tan conocido...


Ya se habían traducido algunos de sus libros, como la *Historia de la locura* y *Las palabras y las cosas*. En La Piqueta, la editorial de María Fuentetaja, una mujer extraordinaria por su curiosidad intelectual y amistad, a la que le encantaban los libros y los debates, publicamos *Microfísica del poder*, un libro que de algún modo relanzó el interés por la obra de Foucault. Cuando regresamos de París, coincidiendo con la transición, María nos brindó un espacio espléndido para dar a conocer gran parte de lo que habíamos aprendido: los autores que habíamos conocido podían tener aquí cierta incidencia en los campos de la psiquiatría, de la educación... María estuvo de acuerdo en hacer una colección que se llamó "Genealogía del Poder" y ahí empezamos a publicar una serie de textos relevantes de diversos autores como Castel, Bourdieu, Bernstein,

Goffman, Donzelot, Grignon... También publicamos libros de pensadores clásicos como Durkheim o Karl Polanyi. Fue un trabajo muy interesante que supuso mucho tiempo y esfuerzo, pero nuestra común amiga, María Fuentetaja, lo apoyó siempre.

En sus trabajos, hay mucha preocupación por la escuela...

Mi tesis de sociología en París fue *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, el noveno libro que publicamos en "Genealogía del poder". En este libro me interesaba poner de relieve, a través de un análisis histórico-comparativo, cómo se conformaron los modos de educación de los distintos grupos sociales en la primera modernidad española. Observé que los jesuitas, con sus colegios y mediante la *ratio studiorum*, pusieron en marcha un sistema de enseñanza que rompió con la "reproducción" de la que hablaba Bourdieu. Estos inventores de la pedagogía moderna produjeron una ruptura con los sistemas de educación precedentes, y contribuyeron a proporcionar una nueva identidad social a los grupos que más tarde llamamos "burguesía", una clase conformada por el modo de educación jesuítico que en el siglo XVIII asumiría el poder y desplazaría a la nobleza.

¿Su *Arqueología de la Escuela* sigue teniendo interés?

Es un libro que suscitó bastantes debates en su día, incluso en los Movimientos de Renovación 



Pedagógica, y todavía es leído fuera de España. Concretamente, en Brasil circula un texto titulado “La maquinaria escolar” en el que intenté objetivar las piezas constitutivas de la escuela desde sus orígenes: una nueva concepción de infancia, que no siempre había existido, el espacio cerrado, la formación de un cuerpo de especialistas, la formación de determinados saberes -frente a otros que fueron censurados o marginados-. La escuela, con el tiempo, se impuso como una especial forma obligatoria de socialización. Este sistema es en parte heredero del Antiguo Régimen, cuando imperaba el absolutismo político de los monarcas y cuando las clases populares no contaban prácticamente con ninguna educación institucionalizada. Verdad es que en las ciudades había a veces escuelas municipales e instituciones caritativas o benéficas -como los hospicios y seminarios de pobres-, en que había alguna alfabetización para determinados oficios. Pero, ¿una institución como la escuela, heredera en buena medida de los colegios de jesuitas, puede ser la institución por antonomasia de formación de ciudadanos, en una sociedad democrática del siglo XXI?

Conocer los engranajes de la maquinaria escolar aún es importante para democratizar la escuela pública. Por ejemplo, en la actualidad las clases populares no tienen la misma visión de qué es la infancia que las clases medias y, entre estas, la percepción cambia entre las clases medias altas y las bajas. Si los profesores desconocen estos procesos, si carecen de sensibilidad sociológica, difícilmente se implicarán para que los niños y niñas de las clases populares tengan la educación a que tienen derecho como ciudadanos.

Lo mismo pasa con el espacio cerrado. Se plantea la cuestión de

El sistema educativo público, y en particular la escuela, al PP no le interesa, y el PSOE tampoco ha manifestado una sensibilidad excesiva hacia él



cómo se puede abrir la escuela y a qué. En principio, se tiene que abrir al mundo, porque el espacio cerrado surgió para evitar que los niños fuesen tentados por el demonio, la carne y el mundo -los tres enemigos del alma, según los catecismos-. Esta apertura tiene que ver, además, con el cuerpo de especialistas, los profesores. Estos deben tener buena preparación, y no

solo en determinados campos del saber, sino también en las didácticas más adecuadas y actualizadas, enriquecidas por el conocimiento de otros campos científicos que permitan comprender el mundo en que vivimos. Creo que no se puede ser buen profesor si no hay pasión por el conocimiento y afán por transmitirlo. Todo ello requiere estar al día, y leer lo más posible.

Y luego están los saberes. En aquella época, los jesuitas no podían transmitir los que atentasen contra la moralidad y la sana doctrina; por eso censuraban los libros clásicos. La herencia de aquellas censuras aún se percibe en las instituciones escolares: buena parte del aburrimiento que padecen profesores y estudiantes viene de que aún circulan saberes enlatados. Sería distinto si los conocimientos que aquellos trasmiten tuvieran realmente que ver con lo que pasa, y si a los estudiantes se les explicara lo que quieren y necesitan conocer: es preciso romper con un conocimiento mágico-mítico. También cambiarían bastante las cosas si los profesores de las distintas áreas colaboraran entre sí de modo que, en una misma aula, los alumnos pudieran percibir distintas perspectivas para abordar una misma realidad. Como es importante, asimismo, que los estudiantes puedan expresarse y dar a entender qué es lo que les interesa estudiar: la dinámica educativa sería mucho más enriquecedora para todos.

Todo esto, creo, sigue siendo importante para democratizar la escuela hoy. Hay distintos conceptos de infancia -y ninguno tiene la verdad absoluta-, hay que ser sensible al entorno en que se mueven los niños y a los saberes que traen consigo cuando vienen a la escuela: saben mucho más de lo que a veces se les supone, y todo ello en una gran variedad de campos. En definitiva,




todavía puede ser de gran ayuda conocer por dentro esta maquinaria escolar para no quedarnos en su arqueología, porque la realidad social cambia y se plantean nuevas exigencias.

Uno de sus trabajos últimos prestó atención a la febril secuencia de reformas educativas entre 1982 y 2006...

De todo aquel afán reformista no queda mucho, más allá de algunas formalidades, porque cada partido que ha subido al poder ha querido implantar nuevas reformas. Alguna, como la LOGSE, no se llegó a aplicar bien, en parte por falta de presupuesto. A mí me interesó esa dinámica y la traté con un enfoque algo diferente a la de mis otros trabajos. Quería saber cómo eran las reformas por dentro, con qué problemas se habían encontrado quienes las promovieron y aplicaron..., y me di

cuenta de lo difícil que es hacer una reforma. Hay muy distintas culturas respecto a la educación escolar y, por tanto, distintos modelos sobre cómo tendría que ser y funcionar el sistema educativo. Es muy difícil, además, hacer equipos que trabajen como tales, porque hay sesgos personalistas, cambios de participantes y cargos ministeriales; y las reacciones de las “fuerzas vivas” son continuas. Los partidos gobernantes tienen sus propias dificultades internas; y las reacciones de profesores, padres y estudiantes también se hacen sentir de continuo.

En todo caso, pude concluir algo muy importante: el campo educativo está todo él atravesado por luchas e intereses. Todos los especialistas que consulté estuvieron de acuerdo en que había estado bien que se ampliase la escolaridad hasta los 16 años, pero, al mismo tiempo, eso fue un fuerte problema en aquel momento. Supuso que los profesores

de Primaria pasasen con la ESO a los institutos, a convivir con otra cultura; los catedráticos clásicos de estos tuvieron que convivir con otros nuevos de diferente tradición en los modos de educar que abogaban por una educación más activa y menos jerarquizada; y los de educación profesional vieron alterada su particular forma de trabajo y su clientela. Todo eso, unido a que, al ampliar la obligatoriedad, había estudiantes que habían dejado el sistema escolar y tuvieron que regresar para obtener la nueva titulación, produjo una enorme diversidad de alumnos... Y esta aumentó todavía más cuando empezaron a venir las oleadas de los hijos de inmigrantes. Se produjo así en los centros un cambio de clima y conflictos que, a veces, fueron muy difíciles de gestionar. Nadie había previsto tal situación: no hubo profesores de apoyo que ayudaran, ni tampoco recursos suficientes. Es verdad que, cuando Maravall dejó el 



Una renovación fuerte del sistema educativo solo es posible desde una sociedad que apueste por un gran cambio social

Ministerio, se habían creado muchos más centros públicos, pero tengo la impresión de que imperaron las prisas excesivas y que, en medio de varios procesos concurrentes, los gestores de la LOGSE no supieron aglutinar las fuerzas sociales que había a favor del cambio para salir del franquismo.

¿Y la LOMCE?

Aquel deterioro no fue subsanado: a unos problemas siguieron otros. Se empeoró con la LOCE de 2002, y así se sigue todavía en la medida en que se está tratando de imponer un neoliberalismo puro y duro, un neodarwinismo en el que supuestamente solo triunfan los mejores. Se inculca un sistema de valores contrario abiertamente a un sistema educativo democrático: la LOMCE sigue de lleno esta lógica de la exclusión y la eliminación del fracaso escolar a base de decapitar a la gente con reválidas y otras medidas, e introducir cada vez una mayor competitividad interna. Retorna el confesionalismo frente al ideal de una escuela laica. De ningún modo se intenta que todos puedan estudiar y aprobar, aprender

lo que necesitan saber cuando es preciso facilitar el acceso a la universidad a los estudiantes que estén capacitados para ello. El PP, con su sobrevaloración de lo privado y su desprecio hacia lo público, no sólo está velando por sus intereses como grupo, sino que está dilapidando la propiedad social que se había conseguido, una propiedad que era de todos y que facilitaba la integración y una mayor igualdad social. No solo se está privatizando la sanidad y la educación, sino también otros servicios como teléfonos, correos, el agua, el suelo..., por no mencionar el saqueo de los recursos públicos que supone la corrupción.



¿Con este plan, qué futuro le ve a la enseñanza pública?

A la universidad pública, al igual que a la escuela pública obligatoria, con el auge que están dando a la privatización la están vaciando de contenido y deteriorando para que los centros privados se desarrollen ampliamente. En 1985, en mi

facultad, la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, la mitad de los estudiantes provenían de las clases medias y la otra mitad de las clases populares: una mezcla muy interesante para unos y otros; también para el país. Desde hace ya tres o cuatro años, el 90% son de clases populares, lo que muestra que las clases medias envían a sus hijos a centros privados o directamente al extranjero, donde al mismo tiempo que estudian aprenden bien un idioma. Hay, además, un porcentaje muy alto de estudiantes que abandonan sin terminar los estudios: en la universidad española, en el primer año, uno de cada cinco estudiantes se va; y los ciclos de estudios muy largos a la mayoría no la favorecen, la penalizan. Los cambios no están siendo abordados de forma reflexiva; los precios de los másteres, además de no tener buena organización ni validación contrastada, son prohibitivos para muchos; se desaprovechan infinidad de recursos internos de los departamentos que podrían proporcionar a la universidad otra dinámica... En fin, el sistema educativo público, y en particular la escuela, al PP no le interesa, y el PSOE tampoco ha manifestado una sensibilidad excesiva para hacer una escuela pública consistente: podían haber hecho mucho más.

Una renovación fuerte del sistema educativo solo es posible desde una sociedad que apueste por un gran cambio social -con una alta valoración de la cultura y de las voces de las mujeres-. Solo así dejará de jugar un papel fundamental de reproducción social. Cualquier cambio de la escuela está en íntima relación con los cambios sociales que se producen, especialmente con el acceso al sistema laboral, y, por supuesto, depende de la formación de profesores y de la democratización de los centros.