



# ***La escuela autoritaria en cuestión: materiales de sociología de la educación para contribuir a una escuela democrática***

***(Challenging authoritarian education: educational sociology for a democratic education system)***

*Julia VARELA*  
*Universidad Complutense de Madrid*

**RESUMEN:** La sociología de la educación surgió y se desarrolló en España en íntima relación con la transición democrática. Una de sus principales finalidades fue el análisis del sistema escolar autoritario, heredado de la dictadura, con el fin de contribuir a transformarlo, es decir, a democratizarlo. En este artículo Julia Varela sintetiza las tres principales líneas de sus investigaciones en sociología de la educación centradas en la aplicación del modelo genealógico de análisis, en contribuciones relacionadas con las reformas educativas, especialmente de la LOGSE, en fin, en las relaciones complejas entre el acceso a la educación reglada y la dominación masculina. Son análisis que forman parte de un colegio de pensamiento crítico destinado a servir de apoyo a nuevas investigaciones sociológicas del campo educativo.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela, desescolarización, modelo genealógico de análisis, clases sociales, desigualdades sociales, dispositivo de feminización

**ABSTRACT:** Educational sociology emerged and developed in Spain during the country's transition to democracy. One of its main purposes was to analyse the authoritarian education system inherited from the dictatorship in order to transform and democratise it. This article provides a synthesis of the author's three main areas of research: genealogical analysis; educational reforms (especially the 1990 LOGSE / General Education System Reform Act); and the complex relationships between male domination and access to formal education. The aim of this research is to support new critical inquiry in the field of educational sociology.

**KEYWORDS:** deschooling; genealogical analysis; social class; social inequalities; mechanisms of feminisation.

## **Introducción**

Agradezco la generosa propuesta que me brinda la revista Sarmiento a través de su director Narciso de Gabriel para que realice un ejercicio de evaluación de mis propios trabajos, concretamente de los escritos publicados a lo largo de mi vida profesional que

están relacionados con la sociología de la educación. Soy consciente del riesgo que ello entraña ya que en nombre de la coherencia y de la objetividad es fácil derivar hacia justificaciones poco fundadas pues, cuando nuestra trayectoria profesional está en cuestión, tendemos a encubrir los errores, las lagunas, los puntos ciegos, en fin, las limitaciones que existen en cada itinerario intelectual, con racionalizaciones y justificaciones que podrían servir más para ocultar las debilidades de los planteamientos teóricos que para objetivar procesos mediados por las condiciones históricas y sociales, y por los sesgos derivados de adoptar una posición en el terreno del análisis. En definitiva, se me propone que responda a cuáles son mis contribuciones a la sociología de la educación.

Para entender mi relación con el campo educativo quizás debería empezar diciendo que soy hija y nieta de maestros por parte de mi madre. Nací prácticamente en el interior de la escuela, concretamente viví durante mi primera infancia en una casa-escuela rural de Galicia, una escuela de aldea que regentaba mi madre en el concejo de Chantada (Lugo). Tras la primera reválida de bachillerato realicé estudios de magisterio en Orense y fui maestra rural (Fontecuberta, Palas de Rei) cuando aún era muy joven. Obtuve el título de Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y disfruté de una beca de investigación en el Instituto San José de Calasanz del CSIC, de modo que el sistema escolar formó parte fundamental tanto de mi vida como de mi profesión. Mis trabajos de sociología de la educación fueron un intento de objetivar cómo funciona ese sistema para contribuir a mejorarlo.

Entré en contacto con la Universidad de París VIII posteriormente, cuando conseguí una beca de la UNESCO para prolongar mi formación en París en Psico-socio-pedagogía (curso 1972-1973). Allí asistí a los cursos sobre pedagogía institucional que impartían Michel Lobrot, y Jacques Ardoino. A Lobrot lo había conocido en Madrid en el CENIDE, y fue él quien me hizo una carta para poder optar a la beca. Había leído su libro *Pedagogía institucional: la escuela hacia la autogestión* que había publicado en 1966. La *pedagogía institucional* tenía por esos años en París un gran éxito en el campo de la educación. De Ardoino leí entonces su libro *Comentarios actuales sobre educación*, publicado en 1965. Ambos publicaron numerosas obras. Los representantes de la pedagogía institucional abordaban no sólo las funciones de la institución escolar, sino también de otras instituciones sociales. Eran críticos con la creciente burocratización y partidarios de la autogestión y del aprendizaje en grupos pequeños, pues consideraban que favorecía un mejor desarrollo de los estudiantes y les facilitaba ser más creativos y libres. En este sentido es significativo el título del citado libro de Lobrot. A René Lourau también se lo incluía en el campo del análisis institucional, y una de sus obras se titula precisamente así, aunque, al ser psicoanalista, lo aborda desde una perspectiva diferente. Ardoino publicó después de la muerte de Lourau, en el año 2000, un libro en colaboración con Patrick Boumard y Jean-Claude Sallaberry, titulado *Noticias sobre la teoría de la institución. Homenaje a René Lourau*.

Al curso siguiente continué mis estudios en París VIII en donde realicé posteriormente el DEA y el doctorado en sociología. Fue entonces cuando tuve la oportunidad de iniciar un proceso de distanciamiento de los trabajos pedagógicos sobre la escuela mediado

sobre todo por la sociología de la educación que imperaba en Francia inmediatamente después del mayo del 68. Me voy a referir brevemente en primer lugar a este contexto, para pasar a abordar después, a partir de tres grandes líneas, lo que considero que son algunas de mis contribuciones a la sociología de la educación en España: la genealogía como modelo de análisis; la sociología de la educación y la reforma educativa del PSOE; cuestiones de género, clases sociales y educación. Trataré muy brevemente de señalar algunas investigaciones desarrolladas en estos tres ámbitos que a su vez están relacionadas con la presentación y divulgación de estudios de sociología crítica de la educación.

### **De la desescolarización a la reproducción social**

A comienzos de los años setenta, en íntima relación con los movimientos estudiantiles de mayo del 68, surgieron en diferentes lugares, y en relación con el empuje de la contracultura, toda una serie de trabajos que cuestionaban el sistema escolar instituido. Algunos de esos estudios abogaban por la desescolarización, como el del norteamericano Everett Reimer, *School is dead*, y el de Ivan Illich, *Deschooling society*, aunque Illich reconoció que fue Reimer el primero que cuestionó la escuela que el propio Illich consideraba hasta entonces como una institución incuestionable. Ambos libros fueron traducidos al español respectivamente en 1973 y 1974 por Barral Editores, formando parte de la ofensiva contra la escuela tradicional, pero también en Francia el libro de Illich, *Une société sans école*, fue publicado muy pronto, en 1971, por Ediciones du Seuil. En realidad, estos libros estaban íntimamente vinculados a la necesidad de buscar alternativas al sistema de enseñanza para contribuir a cambios sociales progresistas. *El sistema de enseñanza es la enseñanza del sistema*, decía un grafiti de mayo del 68 en un muro de París. De hecho, tanto el libro de Reimer como el de Illich fueron leídos en las dos direcciones del grafiti, es decir, en íntima relación con los movimientos antiautoritarios, los movimientos libertarios que buscaban sistemas alternativos de trasmisión del saber, experiencias de renovación pedagógica no escolares que permitiesen romper con la monotonía y uniformidad de la escuela tradicional. Entre ellas destaca la realizada en Inglaterra por Alexander Sutherland Neill en *Summerhill* para niños y niñas provenientes de las clases altas y medias. Los movimientos sociales alternativos de comienzos de los años setenta pretendían construir una nueva sociedad y la sociología crítica debía contribuir con sus análisis a favorecer ese cambio social en el que ya no cabía perpetuar el viejo sistema escolar.

Mientras que una gran parte de los estudios de pedagogía tendían a dar por supuestas las instituciones escolares —lo que era una forma de naturalizarlas y de hacerlas incuestionables—, la sociología crítica de aquellos años era eminentemente anti-normativa, por lo que generaba una especie de extrañamiento ante lo real para abrir en su lugar alternativas utópicas, es decir, formas de educación no escolares en la que los propios estudiantes podrían elegir sus itinerarios curriculares. En el interior de estos análisis que iban a contracorriente del orden instituido ocupaba un lugar importante la sociología marxista, que contaba también con una sociología marxista de la educación.

Entre los grupos más radicalizados que se movían en los círculos marxistas se encontraban entonces los maoístas que en la época enarbolaban la bandera de la revolución cultural promovida por el presidente Mao a partir de 1966. Sin embargo, en Francia el marxismo se asociaba en los medios universitarios con una corriente de pensamiento eminentemente teórica vinculada a los *Escritos* del profesor de filosofía en la prestigiosa Escuela Normal Superior de París Louis Althusser. En 1970 Althusser publicó el ensayo titulado *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, un texto en el que trató de analizar los mecanismos de reproducción social de la sociedad capitalista y del enfrentamiento entre las clases.

Al lado de los aparatos represivos que operan mediante la fuerza, como el ejército y la policía, la burguesía recurre para ejercer su dominación a los aparatos ideológicos de Estado, como la escuela, que permite inyectar ideología en los dominados desde la infancia para que acepten la dominación. Los análisis de Althusser fueron prolongados en Francia por sociólogos de la educación como Baudelot y Establet, autores de *La escuela capitalista en Francia*, un libro en el que muestran que bajo la apariencia de un aparato escolar común para todos en realidad la escuela capitalista opera a través de dos redes bien diferenciadas, la red PP (primaria, profesional) destinada predominantemente a las clases populares; y la red SS (secundaria, superior) destinada preferentemente a los hijos de la pequeña burguesía y de la burguesía. La cuestión de las desigualdades sociales ante la educación se convirtió en un problema central de los análisis de la sociología marxista de la educación.

En 1970 Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron publicaron el libro titulado *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Con anterioridad, en 1964, habían publicado conjuntamente *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Ambos libros abrieron una línea específicamente francesa de sociología de la educación que fue enormemente influyente. En ellos se pretendían objetivar las contribuciones de la escuela a la reproducción del orden social establecido.

La Universidad de París VIII, creada para responder a demandas estudiantiles planteadas en las movilizaciones de mayo del 68, no solo estaba abierta a los no bachilleres, sino que mantenía una pedagogía alternativa al eliminar los exámenes y las notas. Existía un sistema de evaluación continua centrado en los trabajos, que podían ser individuales o de grupo, y en las exposiciones en clase que se realizaban predominantemente en grupo. Recuerdo en este sentido haber realizado una investigación colectiva sobre “los programas de auto-instrucción obrera en el París del siglo XIX” en un curso impartido por el garibaldiano profesor Bernard Conein. Fue mi primer encuentro con un trabajo de sociología histórica basado en fuentes de la época. Nuestro estudio implicaba comenzar por un vaciado de revistas obreras como *L'Atelier*, *La Fraternité*, y *La ruche populaire* que consultábamos en la *Bibliothèque historique de la Ville de Paris*, entonces muy poco frecuentada por los investigadores. Recopilamos un rico material de primera mano, descubrimos una carta que creíamos inédita de Engels, discutimos en común nuestras observaciones y finalmente redactamos en grupo un trabajo de cerca de cien páginas que

expusimos en clase y que lamentablemente se volatilizó y se perdió para siempre, pues uno de los componentes del grupo se lo llevó sin que ni tan siquiera hubiésemos llegado a fotocopiarlo y sin que volviésemos a verlo. Lo interesante del trabajo consistía en mostrar que una parte de la clase obrera parisina, concretamente la vinculada a la artesanía y al catolicismo social, trató de crear un sistema educativo propio y de resistencia que contrastaba con las pedagogías tradicionales inventadas por los jesuitas.

El Departamento de Sociología de París VIII estaba formado por profesores seleccionados en el momento de su creación por los dos coordinadores del Departamento: Robert Castel y Jean Claude Passeron. En el Departamento uno de mis profesores de doctorado fue Paul De Gaudemar, especialista en la obra de Émile Durkheim. En sus clases nos descubrió una obra clásica de sociología de la educación: *La evolución pedagógica en Francia*. Este libro, fruto de un curso impartido por Durkheim en la Sorbona en 1904-1905, fue publicado por vez primera en Francia en 1938, tras la muerte de Durkheim, por uno de sus discípulos, Maurice Halbwachs. Ediciones de La Piqueta publicó su traducción al español, y esta obra ha sido recientemente reeditada por Ediciones Morata (1).<sup>1</sup> El libro de Durkheim fue para mí de una gran importancia a la hora de optar por la problematización que constituye el objeto de mi tesis. Un peso importante en mi opción por la sociología histórica no fue tan sólo el influjo de los grandes sociólogos clásicos, especialmente Marx, Max Weber y Durkheim, sino también el curso que impartía Michel Foucault en el Colegio de Francia sobre *la sociedad punitiva* que sirvió de base para la publicación de su libro *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. A esta elección contribuyó también mi propia fascinación por la experiencia ya mencionada en el estudio de la auto-instrucción obrera, el trabajo colectivo que realizamos en el caso de Bernard Conein. Estos fueron, en fin, algunos de los referentes que influyeron para que decidiese realizar mi tesis doctoral en sociología a partir del modelo genealógico de análisis, un modelo que hace un uso específico de la historia con el fin de comprender el presente y que se centra en investigar la génesis y las transformaciones que se operan en un determinado campo o institución.

### La genealogía como modelo de análisis

Las sociologías de la educación imperantes en Francia en los años setenta ya señaladas compartían un interés especial por las desigualdades sociales ante la educación, es decir, por la incidencia del sistema escolar en la reproducción de las clases sociales, y por tanto en la perpetuación de la desigualdad social. Compartían sin embargo algo que a mi juicio constituía un déficit que era preciso subsanar: el olvido de la historia. En el prólogo de mi tesis de sociología de la educación, titulada *Modos de educación en la época de la Contrarreforma*, planteaba lo que constituye el eje principal de mi análisis: “¿Pueden las instituciones educativas ser utilizadas en una perspectiva que sirva a los intereses de las clases desfavorecidas?” Y añadía: “Responder a este interrogante resulta difícil sin precisar si dichas instituciones llevan

---

<sup>1</sup> Émile Durkheim, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia* (Madrid: Morata, 2020). Editado por primera vez en español, con presentación de Félix Ortega, en la colección Genealogía del poder de Ediciones La Piqueta en 1982.

inscritas en sí mismas o no las reglas de la dominación social. Y para aclarar esta cuestión fundamental era preciso conocer las condiciones de institución de los modernos sistemas de enseñanza. Se imponía, en consecuencia, elaborar una metodología que permitiese ahondar en la historia de los procesos educativos, sus causas y sus efectos”.<sup>2</sup>

Para realizar el análisis de cómo operaron los modos de educación en España, durante los siglos XVI y XVII, me he servido de toda una serie de fuentes secundarias. Por ejemplo, he consultado el estudio realizado por el historiador Philippe Aries titulado *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, en el que se pone de manifiesto que el sentimiento de infancia se ha institucionalizado en Occidente durante los siglos XV, XVI y XVII. La cuestión central de la relación entre la disciplina escolar y la pedagogía jesuítica fue abordada por Émile Durkheim en *La evolución pedagógica en Francia*, pero también por Michel Foucault en *Vigilar y castigar*, que dedicó páginas importantes a las instituciones de enseñanza. Otro libro ya clásico que leí por primera vez en la traducción francesa fue *El proceso de la civilización* de Norbert Elías, en el que el sociólogo alemán abordó la cuestión de la inculcación de las buenas maneras y de las formas de distinción social a lo largo del proceso de la civilización.<sup>3</sup> De hecho, siguiendo a Elías edité el librito de Erasmo titulado *De la urbanidad en las maneras de los niños*, traducido del latín por Agustín García Calvo. En mi comentario final al libro de Erasmo no sólo hago referencia al libro de Elías, cuando éste gran sociólogo era prácticamente desconocido en España, sino que dedico un apartado a “la buena crianza en la España de la Reforma y la Contrarreforma” en el que trato de subrayar la importancia no sólo de la sociología de las emociones sino también de la sociología del cuerpo.<sup>4</sup> En fin, Robert Castel, en su libro sobre *El orden psiquiátrico*, proponía analizar la génesis y las metamorfosis de la institución manicomial haciendo de ella un microcosmos social en el que intervienen los profesionales de la salud mental, las poblaciones tratadas y asistidas, los códigos teóricos de intervención, la propia organización material del manicomio y sus reglamentos.<sup>5</sup>

A partir de estas y algunas otras investigaciones estuve en condiciones de formular una problematización que sirviese de base a la investigación sociohistórica: ¿De dónde viene la escuela? ¿Cuáles fueron sus condiciones de posibilidad? ¿Para qué sirve y a quiénes sirve? ¿Cuáles son sus funciones sociales y políticas? La España de los siglos XVI y XVII, tras el descubrimiento de América, y en el marco de las guerras de religión, de los enfrentamientos entre la reforma luterana y la contrarreforma católica, y en el interior de una sociedad estamental en cambio, parecía un terreno especialmente pertinente para estudiar la génesis de los modernos modos de educación, en donde lógicamente

<sup>2</sup> Julia Varela, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* (Madrid: Dado Ediciones, 2022), 36-37. Editado por primera vez en español en la colección Genealogía del poder de Ediciones La Piqueta en 1983.

<sup>3</sup> Norbert Elías, *La civilisation des moeurs* (París: Calman Levy, 1973), publicado en español como *El proceso de la civilización* por Fondo de Cultura Económica en 1987. Siempre suelo decir que es preciso volver a los clásicos, pero, concretamente, los libros de Elías han supuesto para mí una fuente inagotable de preciosos descubrimientos.

<sup>4</sup> Erasmo, *De la urbanidad en las maneras de los niños* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985).

<sup>5</sup> Robert Castel, *El orden psiquiátrico. La edad de oro del alienismo* (Madrid: La Piqueta, 1980).

han ejercido una impronta especial los jesuitas, con la *Ratio Studiorum* y sus colegios diseminados desde el siglo XVI por todo el mundo.

En la mayor parte de los trabajos de sociología de la educación, en donde la perspectiva histórica brilla por su ausencia —como si el tiempo estuviese detenido en un presente inamovible—, la escuela aparece como la institución que reproduce unas clases sociales que son exteriores y preexistentes a las instituciones educativas. La pertenencia a una clase social de origen, con su sistema de determinaciones, antecede a la carrera escolar. Bourdieu y Passeron lo expresaron de forma un poco alambicada cuando señalaron que “la estructura de las relaciones de clase tiende a reproducirse al reproducir los habitus que la reproducen.”<sup>6</sup>

Es importante saber cómo se reproducen las clases sociales, y con ellas las desigualdades sociales, pero a la vez deberíamos contar con teorías que nos permitan responder a la cuestión de cómo se forman las clases sociales, cómo se consolidan y transforman, cómo se insertan en una dinámica social que atraviesa las estructuras sociales y las conforman en el interior de nuevas lógicas de clase. En la medida en que en mi trabajo intento responder a estas cuestiones no es una sociología que privilegie la estructura social, como algo atemporal. Recorro por ello, sobre todo en mis últimos estudios, como contrapunto al concepto más ágil, más móvil y plástico, acuñado por Norbert Elías, de configuración social.

Émile Durkheim, en *La evolución pedagógica en Francia*, puso de manifiesto la necesidad del cambio social en el sistema escolar, en la medida en que las instituciones escolares, que surgieron en íntima relación con la transmisión de la ortodoxia católica y con la reforma protestante, desentonan en el interior de las sociedades modernas, relativamente secularizadas, las sociedades industriales y postindustriales. Se da así la paradoja de que unas instituciones educativas que operan con la lógica propia del absolutismo político tiendan, en razón de una especie de inercia, a perpetuarse en sociedades eminentemente burguesas, en sociedades modernas surgidas en el marco de la revolución industrial.

Las principales contribuciones de mis trabajos de sociología histórica están recogidas fundamentalmente en dos libros, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* y *Arqueología de la escuela*, y en los textos relacionados con ellos. En primer lugar, tuve que poner a prueba en el campo de la educación la sociología histórica, la genealogía, como modelo de análisis. A pesar de que los sociólogos clásicos hicieron de la sociología histórica casi un pleonasma de la sociología, lo que predominaba en la España de los años setenta y ochenta, por influjo sobre todo del funcionalismo americano y más concretamente de Talcott Parsons, era una sociología que a la hora de desarrollar sus análisis había renunciado a la menor inscripción histórica de su campo de estudio.

---

<sup>6</sup> Cf. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignements* (París: Minuit, 1970), Gráfico nº1 sobre “La Carrera escolar y el sistema de sus determinaciones”.

En *Modos de educación*, a partir de una investigación de sociología histórica, pude poner de manifiesto el peso que va a adquirir la educación jesuítica frente a otros modos de educación existentes en la España de la Contrarreforma. Tanto los hijos de la nobleza como los hijos de las clases populares eran educados en los oficios de caballeros o de artesanos socializándose con los adultos. Los hijos de la nobleza cortesana, a partir de Felipe II, que tuvo maestro de letras, además de maestros de armas y de buenos modales, se educarán en la Corte con los príncipes. Pero fueron sobre todo las innovaciones producidas por los jesuitas, quienes pusieron en marcha en los colegios un sistema minuciosamente reglado y recogido en la *Ratio Studiorum* que separaba a los niños de los adultos. El principal objetivo de esta nueva educación, destinada a formar a la *nueva nobleza* de las letras, no solo era la inculcación de la ideología católica, sino también proporcionar a sus estudiantes un ethos característico de un nuevo grupo social: la naciente “burguesía”. En el libro se encuentran expresivos textos de época que muestran cómo se fraguó el sistema escolar de los jesuitas, y cómo mediante el control de los saberes, pero también a través de toda una pedagogía de cuerpos y almas, se generaron nuevas identidades sociales inseparables de lo que en la época se denominó *el mediano estado*, contribuyendo así a transformar la configuración social entonces existente. Norbert Elías analiza muy bien en su libro *El proceso de la civilización*, cómo se pasa del modo de vida aristocrático-cortesano al burgués-profesional, dos “estilos de vida” marcados por formas de racionalidad muy distintas. La expansión de los colegios, como se puede comprobar en el mapa que realicé —contenido en la reciente reedición del libro— fue enorme y muy rápida: a comienzos del siglo XVII los jesuitas tenían en España 59 colegios, y estaban además presentes en 34 universidades y colegios universitarios.

En *Arqueología de la escuela* prolongué esta investigación socio-histórica con el fin de mostrar cuales eran las piezas fundamentales del sistema escolar acuñado por los jesuitas, y cómo se fueron transformando dichas piezas a lo largo de los siglos hasta llegar a los tiempos presentes: la institucionalización de la infancia; el espacio cerrado —los colegios— y su minuciosa organización; la formación de maestros; la pedagogización de los saberes; en fin, la destrucción de otros modos de educación. De estas piezas me interesó especialmente cómo se transformó el estatuto de infancia, desde los humanistas y los jesuitas, pasando por Rousseau y la Ilustración, hasta llegar posteriormente a la pedagogía y psicología evolutiva modernas. A través de estos cambios los niños serán caracterizados como seres dúctiles y maleables, además de inclinados al mal, o como *perversos polimorfos*, y también como seres inocentes, hasta llegar en la actualidad a la consolidación de la “ficción” del *niño natural* que exige que el resto de las piezas se acomoden a sus supuestas necesidades naturales.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Julia Varela, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* (Madrid: La Piqueta, 1983) —nueva edición a cargo de Dado Ediciones en 2021, con presentación de Antonio Viñao— y Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela* (Madrid: La Piqueta, 1991). Véase también Julia Varela, “Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños”, *Revista de Educación* 281 (1986): 155-175, así como Julia Varela, “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo”, *Revista de Educación* 298 (1992): 7-29. Algunas cuestiones a las que aludo aquí son tratadas con mayor



Émile Durkheim, en *La evolución pedagógica en Francia*, no llegó a explicar por qué se perpetuó en el tiempo y en el espacio social hegemonizado por la burguesía el modelo jesuítico de educación. En mi investigación titulada “Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España”, publicada como postfacio al libro de Anne Querrien *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, muestro que, frente a otros sistemas educativos, como por ejemplo la enseñanza mutua, la burguesía en el poder del Estado optó por perpetuar, secularizándolo, el sistema clerical escolar puesto en marcha por los jesuitas, y prolongado posteriormente por los escolapios, un sistema que aseguraba sobre todo la obediencia y sumisión de los escolares a la autoridad legitimada por el Estado.<sup>8</sup>

Sin duda hay en mis trabajos en ocasiones esquematismos, ideas que quedan sin desarrollar, conclusiones demasiado apresuradas, una posición demasiado explícita en contra de modelos tradicionales, clericales, de educación, e incluso actitudes militantes a contracorriente, pero también hay, frente a tantas ideas recibidas o dadas por supuestas, una incitación a investigar, a indagar a partir de hipótesis arriesgadas, en fin, hay propuestas dirigidas no solo a la comunidad universitaria sino también a maestros y a todos los interesados por el mundo de la educación para atreverse a pensar de otro modo e innovar.

### **La sociología de la educación y las reformas educativas**

Tras mis estudios de sociología en la Universidad de París VIII mi primer trabajo de sociología fue como profesora contratada en el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid en donde fui secretaria de redacción de un Boletín trimestral en el que se publicaron y tradujeron algunos artículos de sociología de la educación. El ICE impartía el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), que se exigía a los licenciados para ejercer como docentes, y de hecho el currículo escolar propuesto por el ICE de la UAM fue pionero al incluir un módulo de sociología de la educación. En íntima relación con estos cursos y con los problemas educativos con los que se enfrentaba la *joven democracia* española el ICE de la UAM promovió un importante Congreso Internacional de Sociología de la Educación que coordiné y que generó intensos debates y despertó un vivo interés entre todos los que aspirábamos a reformar el sistema educativo heredado del franquismo.<sup>9</sup> España salía entonces de una larga y penosa dictadura militar y era preciso reconstruir el país para homologarlo al resto de las democracias europeas. Reconstruir un país, democratizarlo, exigía no sólo un trabajo de diagnóstico sobre la estructura y el funcionamiento de sus instituciones, sino también introducir medidas para promover cambios sociales alternativos.

---

amplitud en la entrevista realizada por Ana Iglesias Galdo, “Identidades sociales y modos de educación. Entrevista a Julia Varela Fernández”, *Historia y Memoria de Educación* 12 (2020): 529-578.

<sup>8</sup> Julia Varela, Postfacio: “Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España”, en Anne Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria* (Madrid: La Piqueta, 1979), 171-198.

<sup>9</sup> Las ponencias del Congreso han sido recogidas y publicadas en Julia Varela (ed.), *Perspectivas actuales en sociología de la educación* (Madrid: ICE de la Universidad Autónoma, 1983.)

Tras el fallido golpe de Estado del 23 de febrero de 1981, tras el asalto al Congreso por las tropas al mando del teniente coronel de la guardia civil Antonio Tejero, el PSOE ganó por mayoría absoluta las elecciones generales del 28 de octubre de 1982 en donde obtuvo 202 de los 350 escaños del Congreso. En el programa electoral del partido socialista destacaba la apuesta por un cambio social en educación. En el primer gobierno presidido por Felipe González fue designado como Ministro de educación el sociólogo José María Maravall. Maravall era el encargado de llevar a la práctica el proyecto de reforma educativa que tanto entusiasmo había generado entre los electores durante la campaña electoral. Todos los que en ese momento estábamos trabajando en sociología de la educación nos sentimos implicados para llevar adelante estudios que permitiesen objetivar las enormes desigualdades sociales con las que operaba el viejo sistema educativo, desigualdades establecidas tanto en función de las clases sociales como de las diferencias entre lo rural y lo urbano o las diferencias de género. A la nueva legislación educativa, a la reforma educativa, le correspondería, entre otras cosas, hacer frente a esas desigualdades escolares, y a las elevadísimas tasas de fracaso escolar, para conseguir que se redujesen drásticamente.

Tras las movilizaciones de la Iglesia y de sus centros privados contra los proyectos reformistas de los socialistas, a finales de enero de 1987 y durante la primera semana de febrero miles de estudiantes radicalizados de las clases populares salieron a la calle para protestar contra el Ministerio de educación convocados por diferentes organizaciones y especialmente por el Sindicato de Estudiantes. España acababa de entrar en la Unión Europea y los estudiantes pedían mejoras sustanciales en el sistema educativo, así como una fuerte financiación para la enseñanza pública. Los jóvenes estudiantes, coincidiendo con el proceso de reconversión industrial, estaban especialmente preocupados por las enormes cifras de desempleo juvenil. Como señala Juan Ignacio Ramos, uno de los principales líderes del Sindicato de Estudiantes, en un libro que publiqué sobre la reforma educativa, *en ese momento el desempleo juvenil en España, para los menores de treinta años, oscilaba entre el 45 y el 50%*.<sup>10</sup> El malestar no afectaba únicamente a los estudiantes, pues buena parte de los profesores de secundaria se sentía relegados. Para ellos, en los borradores de la LOGSE, no había prácticamente espacio para prolongar la carrera docente. Un grupo de profesores críticos con la reforma educativa, apoyados especialmente por sociólogos, pedagogos y filósofos que trabajábamos en el campo educativo, organizamos un Congreso internacional sobre *Desigualdad social y Reforma Educativa*, que tuvo lugar en el Ateneo de Madrid los días 27 y 28 de abril de 1987. Las intervenciones en el Congreso, en el que participamos entre otros sociólogos, Claude Grignon, Valerie Walkerdine, Alberto Moncada, Ignacio Fernández de Castro, Blas Cabrera, Mariano Fernández Enguita y yo misma, fueron recogidas en un número monográfico de la *Revista Archipiélago* (no. 6, 1991) con ilustraciones de George Grosz.

En el Congreso que tuvimos en el Ateneo hubo una gran participación y discusiones interesantes pero los representantes del Ministerio de educación no acudieron a la cita.

<sup>10</sup> Julia Varela, *Las reformas educativas a debate* (1982-2006) (Madrid: Morata, 2007), 98.

En realidad, uno de los errores de los impulsores de la LOGSE fue que, en lugar de abrir un proceso participativo para que toda una serie de colectivos sociales, y entre ellos principalmente profesores y estudiantes, se sintiesen representados, el proyecto de reforma se desarrolló en buena medida a sus espaldas. El PSOE en el poder, con mayoría absoluta, no proporcionó suficiente espacio para la democracia participativa. Los socialistas recibieron como herencia del gobierno de la UCD una educación pensada para las elites, y tenían como misión realizar una reforma del sistema para democratizarlo y mejorar la inserción de los niños y niñas de las clases populares, especialmente golpeados por el fracaso escolar, pero al llegar al Ministerio la maquinaria administrativa heredada de la dictadura los desestabilizó. Se realizaron algunas medidas acertadas, como por ejemplo la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, la creación de los consejos escolares, entre otras, pero los convenios favorecieron a la enseñanza privada de la iglesia de modo que España continúa teniendo uno de los porcentajes más altos de Europa de participación de la enseñanza confesional en el sistema educativo (cerca del 30%). El viejo ideal de la escuela antiautoritaria, democrática, racionalista, laica, participativa y científica no prosperó al nivel que se esperaba. Recientemente un informe de la Fundación Bofill dirigido por Adrián Zancajo de la Universidad Autónoma de Barcelona informaba que la educación concertada en España matricula a la mitad de los alumnos de extracción social desfavorecida que le corresponderían. Los estudiantes de entornos sociales desfavorecidos *tienen mayores dificultades educativas, mayor probabilidad de fracaso y abandono escolar temprano*.<sup>11</sup>

Mi intervención en el congreso del Ateneo se tituló “Una reforma educativa para las nuevas clases medias” y en ella defendía que eran las nuevas clases medias las que salían más beneficiadas con la reforma educativa aprobada por el PSOE, especialmente tras el viraje psicológico que adoptó la ley en el tramo final, tras la sustitución de Maravall en el Ministerio. Afirmaba que la importancia positiva que adquirieron entonces los *ámbitos creativos, comunicativos, expresivos, relacionales, emocionales, afectivos*. . . , respondía a un modelo de identidad privilegiado por los códigos psicológicos que se caracteriza por la promoción de personalidades creativas, flexibles, adaptables, críticas, pero no conflictivas, sensibles y polivalentes, es decir, las personalidades que caracterizan específicamente a las nuevas clases medias en la sociedad postindustrial.<sup>12</sup>

### **Género, clases sociales, y educación**

Cuando estaba investigando los modos de educación escolares en la España de la Contrarreforma fui consciente de que los jesuitas, y en general los eclesásticos, discriminaban a las niñas, pues sus colegios estaban exclusivamente destinados a los niños

---

<sup>11</sup> Ignacio Zafra, “La concertada matricula a la mitad del alumnado vulnerable que le correspondería”, *El País*, 29-XI-2022, 25.

<sup>12</sup> Julia Varela, “Una reforma educativa para las nuevas clases medias”, Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura, 6 (1991): 65-71. Véase también Julia Varela, “El triunfo de las pedagogías psicológicas”, en Tomaz Tadeu Da Silva (Coord.), *Las pedagogías psicológicas y el gobierno de yo en tiempos neoliberales* (Sevilla: Publicaciones MCEP, 2000), 75-82.

varones del *tercer estado*. Mi primera investigación sobre la relegación escolar de las mujeres fue la ponencia que presenté en junio de 1996 en el Congreso coordinado por la socióloga Rita Radl Philip titulado *Mujeres e institución universitaria en Occidente*. Mi ponencia versó sobre “Las universidades cristiano-escolásticas y la exclusión de las mujeres ‘burguesas’ del campo del saber legítimo”.<sup>13</sup> En mi análisis trato de mostrar que el asalto a las cátedras universitarias por lo varones de las órdenes mendicantes en las universidades medievales supuso un proceso de radicalización clerical que se saldó con la expulsión y la prohibición de la entrada de las mujeres en los recintos universitarios. La expulsión de las mujeres urbanas del ámbito en el que se acuñaban los saberes legítimos no solo supuso el veto a las mujeres durante siglos para ejercer las llamadas profesiones “liberales”, sino que respondía a una estrategia de poder destinada a promover la institución de *la familia cristiana*. La domesticación de las mujeres emprendida sistemáticamente a finales de la Edad Media, y diseñada especialmente por los eclesiásticos, respondía en realidad a un ambicioso programa articulado que he denominado el *dispositivo de feminización*. Este dispositivo tendía a encerrar a las mujeres no sólo en la Iglesia sino también en la sociedad en un estatuto de minoría y de dependencia.

En el libro *Nacimiento de la mujer burguesa* intenté objetivar el cambiante estatuto de las mujeres inscribiéndolo en la historia, más concretamente en el proceso de transición del mundo medieval al mundo moderno. Una vez más el recurso a la genealogía respondía a la necesidad de proyectar luz sobre el tiempo presente. En este libro la cuestión de la desigualdad de oportunidades en el terreno educativo por razones de género está muy presente, pero se abordan también otros procesos que forman parte del dispositivo de feminización, tales como la desposesión del poder de las abadesas mitradas, la codificación de la prostitución como el oficio más moderno, la expulsión de las mujeres de las universidades cristiano-escolásticas, el papel de los humanistas en la redefinición social de los sexos, en fin, se disecciona socio-históricamente cómo y por qué se produjo la formación de la imagen de marca del *eterno femenino*.<sup>14</sup>

La cuestión de la discriminación de las mujeres sirvió también de eje vertebrador de otros trabajos realizados a partir del método biográfico, del recurso a las historias de vida. En estos estudios la educación, y especialmente la variable *capital cultural*, ha jugado un papel importante para objetivar los mecanismos de la dominación masculina. Y así, por ejemplo, en *Mujeres con voz propia* he tratado de hacer visibles a tres mujeres, Carmen Baroja, Zenobia Camprubí y María Teresa León que habían permanecido ocultas, eclipsadas durante la larga noche del franquismo por algunos varones ilustres, concretamente por Pio Baroja, Juan Ramón Jiménez y Rafael Alberti, tres reconocidos escritores españoles. Este libro sirvió a su vez de punto de apoyo para otro libro, *Memorias para hacer*

<sup>13</sup> Julia Varela, “Las universidades cristiano-escolásticas y la exclusión de las mujeres ‘burguesas’ del campo del saber legítimo”, en Rita Radl Philip (Ed.), *Mujeres e institución universitaria en Occidente*. Conocimiento, investigación y roles de género (Santiago de Compostela: Universidad de Santiago 1996), 113-134.

<sup>14</sup> Julia Varela, *Nacimiento de la mujer burguesa. El cambiante desequilibrio de poder entre los sexos* (Madrid: Morata, 2019), nueva edición corregida y aumentada del libro publicado en La Piqueta en 1997, y publicado en francés por L'Harmattan en el año 2000.

*camino*, en el que a través de historias de vida de mujeres de la burguesía y de las clases populares de mi propia generación se pone de manifiesto su propia experiencia de lucha por la emancipación, así como sus esfuerzos por alcanzar independencia y autonomía. En este libro la variable *capital cultural* vuelve a tener una importante función en sus diferenciadas trayectorias de vida.<sup>15</sup>

En la actualidad se habla mucho de la *España vaciada*, del envejecimiento de la población en los pueblos, del abandono del mundo rural, de la concentración demográfica en las grandes ciudades, de la despoblación del campo y de la desaparición del campesinado. He analizado este importante proceso de cambio social en el libro titulado *A Uffe*, la pequeña aldea gallega en la que viví y en donde crecí durante mi infancia. En ella mi madre regentaba la escuela. La *Uffe* ha quedado vacía, todos sus vecinos han abandonado sus casas y se han ido de allí. En este trabajo reconstruí la vida y la despoblación de esta comunidad rural a partir de la memoria de seis hombres y seis mujeres de cuatro generaciones diferentes. Para ello realicé entrevistas en profundidad. En los testimonios de sus vidas están muy presentes los procesos de socialización, y evidentemente, también la escuela rural que desapareció con el inicio de la implantación de las concentraciones escolares. Las concentraciones escolares rompieron un importante eslabón de cohesión social en la aldea y obligaron a los niños y niñas del campesinado a desplazarse cada día a las escuelas de las villas en donde eran recibidos por sus compañeros de estudios que los tildaban de ser aldeanos, es decir, alumnos de segunda categoría. Esta discriminación sociocultural está en la base del importante porcentaje de fracaso escolar que golpeó sin piedad durante el franquismo a toda una generación proveniente de las aldeas rurales que se vio condenada a emigrar sin prácticamente ninguna cualificación.<sup>16</sup>

*A Uffe* fue para mí un libro de observación participante en donde florecen los recuerdos y los afectos, como ocurre también con la historia de vida que dediqué a mi profesora en la Universidad Complutense Mercedes Valcarce, un libro en el que, una vez más el mundo de la educación y el feminismo se dan la mano. Los trabajos sociológicos sobre el profesorado y sus trayectorias sociales no abundan. Sin embargo, uno de mis primeros estudios de sociología de la educación, realizado en colaboración con Félix Ortega, fue sobre la formación de los futuros maestros, un trabajo, basado en una amplia encuesta, y centrado en las Escuelas de Magisterio de la Comunidad de Madrid. Este estudio tuvo una cierta repercusión entre los asesores del ministro Maravall interesados por la formación del profesorado y su reforma. El libro dedicado a Mercedes Valcarce, de quien fui discí-

<sup>15</sup> Julia Varela, *Mujeres con voz propia. Carmen Baroja y Nessi, Zenobia Camprubí Aymar y María Teresa León Goyri. Análisis sociológico de las autobiografías de tres mujeres de la burguesía liberal española* (Madrid: Morata, 2011), así como Julia Varela, "La larga lucha por la emancipación de las mujeres. Carmen Baroja y Nessi, Zenobia Camprubí Aymar y María Teresa León Goyri", *Papers. Revista de sociología* 98-4 (2011): 611-627. Véase también Julia Varela, Pilar Parra y Alejandra Val Cubero, *Memorias para hacer camino. Relatos de vida de once mujeres españolas de la generación del 68* (Madrid: Morata, 2016).

<sup>16</sup> Julia Varela, *A Uffe, socioloxía dunha comunidade rural galega* (Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, 2004) (Premio Vicente Risco de Ciencias Sociais, 2004). *A Uffe* ha sido traducido al castellano y publicado en 2021 por Morata (Prólogo Ramón Villares).

pula en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense, se basa en entrevistas en profundidad realizadas con motivo de la jubilación de Mercedes. Como escribí en la contraportada del libro “la historia de vida de Mercedes Valcarce Avello nos acerca al estilo de vida de una familia de la burguesía ilustrada en una capital de provincias en la época de la Guerra Civil y de la postguerra, al mundo universitario de la España de los años sesenta y siguientes, así como al ejercicio de la práctica clínica psicoanalítica y, por tanto, a una primer incorporación de las mujeres universitarias a mundos profesionales acaparados hasta entonces prácticamente por varones. En este libro se condensa la trayectoria intelectual de una mujer cosmopolita, inteligente y capaz, que, desde los años sesenta en los que se incorporó a la Universidad Complutense proporcionó al mundo académico nuevos aires de libertad en tiempos de silencio. Una mujer con voz propia cuando las voces de muchas ciudadanas y ciudadanos se veían sepultadas y sus vidas truncadas en numerosos casos por un exilio forzoso. En este sentido esta historia de vida es un estímulo para seguir luchando por una mayor democracia social y política.”

La figura de Mercedes Valcarce, una profesora que se formó en psicología evolutiva en Ginebra con Jean Piaget y Bärbel Inhelder, que trabajó durante muchos años como profesora universitaria e investigadora en la UCM, que tuvo también como actividad profesional el psicoanálisis infantil para niños con problemas, me parecía que merecía un homenaje obligado por parte de quienes fuimos sus discípulos. Su trayectoria profesional también debería ser un estímulo en el presente, un modelo para el compromiso del joven profesorado universitario que ejerce su profesión docente en nuestras universidades públicas.<sup>17</sup>

### **Algunas reflexiones finales**

Para los sociólogos el yo individualizado y psicologizado, lo que Norbert Elías denomina el *homo clausus*, es un espejismo, una negación de las redes sociales y de los lazos de solidaridad que nos constituyen a los seres humanos a lo largo y lo ancho de nuestra existencia. Los otros forman parte de nuestros espacios y de nuestros tiempos sociales. La trayectoria vital y profesional está siempre atravesada por relaciones sociales, vínculos materiales y simbólicos, por interacciones que, para bien o para mal, contribuyen a conformarlos. No existen sujetos sin soportes materiales e institucionales. En este sentido mi trabajo está en deuda con toda una serie de personas con las cuales he participado y debatido en numerosas ocasiones a través de seminarios, congresos, reuniones, debates, libros, entrevistas, artículos... Me parece que es esta una buena ocasión para recordar a algunos de sus nombres y disculparme por omitir muchos otros de quienes formaron parte de mi currículo vital y profesional. Siguiendo un orden más o menos cronológico están Fernando Álvarez-Uría, Félix Ortega, Narciso de Gabriel, Paki Arregui, Blas Cabrera, Rita Rald Phillip, Paquita González Montes, María Jesús Santos, José Gimeno

---

<sup>17</sup> Julia Varela y Félix Ortega, *El aprendizaje de maestro. Un análisis sociológico de los estudiantes de magisterio del distrito universitario de Madrid* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984), así como Julia Varela, *Mercedes Valcarce Avello. Maestra de maestros* (Madrid: Morata, 2018).

Sacristán, Justa Bejarano, Miguel Pereyra, Mariano Fernández Enguita, Antonio García Santesmases, Marina Subirats, Aida Terrón, Ana Iglesias, Juan Tabares, Paz Serrano... Entre los profesores extranjeros que se interesaron por mis trabajos y con los que colaboré están Robert Castel, Claude Grignon, Jean-Claude Chamboredon, Basil Bernstein, Gelsa Knignik, Marisa Vorraber, Laura Balbo, Marcelo Dei, María Teresa Yurén, Guillermina Tiramonti, Norberto Dallabrida.

Trabajar como socióloga implicó incorporarme a un Departamento universitario, tratar de definir líneas de investigación en el marco de la sociología española para contribuir a resolver problemas del presente, optar por determinadas metodologías, establecer alianzas. Para tratar de objetivar mi propia posición en el campo sociológico desarrollé, en colaboración con Fernando Álvarez-Uría, una investigación sobre el pasado y el presente de la sociología española que denominamos con un poco de ironía *la galaxia sociológica*. En este estudio nos interesamos especialmente por la corriente de la sociológica crítica.<sup>18</sup>

Cuando se produce la confluencia de un grupo de colegas de profesión que trabajan sobre determinados campos sociales y se sienten unidos por haber compartido proyectos, publicaciones, formación de revistas, e incluso disensiones, se suele hablar de un *colegio de pensamiento*. Creo que algunos de los sociólogos que nos interesamos y trabajamos en el ámbito de la sociología de la educación a partir de la muerte del dictador y durante la transición democrática formamos parte de un *colegio invisible* de pensamiento, sin duda poco coordinado, pero a la vez especialmente interesado por el análisis de los mecanismos escolares de discriminación social. A todos nos unía un común cuestionamiento de las desigualdades sociales y un deseo compartido de contribuir a democratizar la enseñanza.

En el año 2001 la Revista de Educación, editada por el Ministerio de Educación, me propuso coordinar un número monográfico de la revista dedicado a *La sociología de la educación. Balance y perspectivas*. En este número logré reunir contribuciones de investigadores de Portugal, Italia, México, Argentina, Reino Unido, Francia y España, materiales a mi juicio útiles para avanzar un diagnóstico de la situación de esta disciplina con el fin de poder avanzar nuevos proyectos de cara al futuro. En mi texto de presentación aludía a la necesidad de coordinar y dar continuidad a las investigaciones realizadas, y también de que se produjese un relevo generacional. En este monográfico incluía un texto, basado en entrevistas que realicé a Félix Ortega, Julio Carabaña, Mariano Fernández Enguita y Marina Subirats, en el que se daba cuenta de la situación de la sociología de la educación en España.<sup>19</sup> En sus respuestas señalaban problemas y obstáculos tales como la dispersión

---

<sup>18</sup> Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela, *La galaxia sociológica. Colegios invisibles y relaciones de poder en el proceso de institucionalización de la sociología en España* (Madrid: La Piqueta, 2000). Este librito tuvo como punto de partida la presentación de una ponencia en el XII Congreso Mundial de Sociología que se celebró en Madrid entre el 9 y el 12 de julio de 1990. Sobre la génesis de la sociología crítica en CEISA durante el franquismo véase el documentado libro de Irene Liberia Vayá, José Vidal-Beneyto. *Sociología crítica y resistencia democrática: una vida a contraviento* (Valencia: Alfons el Magnànim, 2019).

<sup>19</sup> Julia Varela, "La sociología de la educación en España. Conversaciones con los sociólogos Félix Ortega, Julio Carabaña, Mariano Fernández Enguita y Marina Subirats", *Revista de Educación* 324 (2001): 91-112.

de las investigaciones, la falta de financiación, la carencia de maestros de sociología de la educación, la ausencia de continuidad de los equipos, la difícil coordinación entre los investigadores, el escaso desarrollo de la sociología de la educación en la formación de los futuros sociólogos, la oposición a la sociología desde otras disciplinas que sirven muchas veces a intereses conservadores e inmovilistas. A la vez expresaban cómo, en íntima relación con las reformas educativas, hemos publicado en toda una serie de revistas como *Educación y sociedad*, *Témpora*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Papers*, la *REIS*, la *RIS*, la *Revista de Educación*, *Sarmiento*, *ConCiencia Social*, *Archipiélago* y otras, artículos de sociología de la educación. Durante la transición democrática se proporcionó un impulso a la sociología de la educación en las Facultades de Ciencias de la Educación y en las Escuelas de Magisterio, a lo que contribuyó también la institucionalización de las *Conferencias anuales de sociología de la educación*, con una fuerte presencia de investigadores y profesores.

La dinámica social sin duda se ha modificado desde entonces, tras la crisis financiera del 2008, tras el secesionismo en Cataluña, el Covid-19, y los escándalos de corrupción... La sociología, y más concretamente la sociología de la educación, sigue sin encontrar la posición institucional que le debería corresponder para convertirse en un verdadero observatorio de los problemas relativos a la educación en nuestro país. Sin embargo, las condiciones han mejorado con la incorporación de los investigadores al espacio educativo de la Unión Europea y con la relación entre los investigadores españoles y los de América Latina, especialmente de Argentina, Brasil y México. El incremento de los Erasmus, la progresión de los trabajos de fin de grado, de los trabajos de fin de master, y las tesis doctorales, deberían servir de estímulo para continuar avanzando en la institucionalización de la sociología de la educación. A ello ayudaría la creación de Institutos públicos de Educación en donde se combine la docencia con la investigación, así como la reconversión del Centro de Investigaciones Sociológicas en un centro del Estado de análisis e investigación social que goce de autonomía e independencia de los partidos políticos.

Las investigaciones de sociología de la educación pueden concurrir a investigar las disfunciones sociales de nuestras instituciones educativas para mejorarlas y lograr que concurren a la solidaridad social. La escuela pública es una institución importante en la formación de ciudadanas y ciudadanos. Como escribíamos hace ya demasiado tiempo en *Arqueología de la escuela* para dejar atrás a la escuela tradicional fraguada en moldes eclesíásticos y para promover la escuela democrática serían factibles y deseables transformaciones de algunos de sus dispositivos para mejorar su funcionamiento: "Frente al espacio cerrado, centros educativos abiertos a la comunidad; frente al estatuto de minoría de los estudiantes, un estatuto más próximo al de los adultos que los responsabilice de sus actos; frente a unos saberes impuestos por vías disciplinarias, y frente a unos sistemas de transmisión que relegan los contenidos en beneficio del cómo enseñar, la inculcación de la pasión por el conocimiento y la libertad de pensar; frente a un estatuto del saber alejado del mundo, saberes que den cuenta de procesos materiales con los que se enfrentan los hombres y las mujeres del mundo de hoy, es decir, un estatuto del saber en el que tengan cabida los valores alternativos del pacifismo, el ecologismo político, y la lucha contra las desigualdades sociales; en fin, frente a maestros convertidos en misio-



neros laicos —en el mejor de los casos— y dependientes cada vez más de programadores y expertos, equipos de profesores que trabajen e indaguen con autonomía y posean la autoridad del saber. Somos conscientes de que esto no son más que elementos de una posible propuesta alternativa y de que existe una larga distancia entre el más esquemático programa formulado sobre el papel y su puesta en práctica.”<sup>20</sup>

### Referencias bibliográficas

- Álvarez-Uría, Fernando y Julia Varela. *La galaxia sociológica. Colegios invisibles y relaciones de poder en el proceso de institucionalización de la sociología en España*. Madrid: La Piqueta, 2000.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignements*. París: Minuit, 1970.
- Castel, Robert. *El orden psiquiátrico. La edad de oro del alienismo*. Madrid: La Piqueta, 1980.
- Durkheim, Émile. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Morata, 2020.
- Elías, Norbert. *La civilisation des mœurs*. París: Calman Levy, 1973.
- Erasmus. *De la urbanidad en las maneras de los niños*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
- Iglesias Galdo, Ana. “Identidades sociales y modos de educación. Entrevista a Julia Varela Fernández”. *Historia y Memoria de Educación* 12 (2020): 529-578.
- Liberia Vayá, Irene. José Vidal-Beneyto. *Sociología crítica y resistencia democrática: una vida a contraviento*. Valencia: Alfons el Magnànim, 2019.
- Varela, Julia. “Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España”, Postfacio a Anne Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta, 1979, 171-198.
- Varela, Julia (ed.). *Perspectivas actuales en sociología de la educación*. Madrid: ICE de la Universidad Autónoma, 1983.
- Varela, Julia y Félix Ortega, *El aprendiz de maestro. Un análisis sociológico de los estudiantes de magisterio del distrito universitario de Madrid*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.

---

<sup>20</sup> Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela* (Madrid: La Piqueta, 1991), 304.

- Varela, Julia. "Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños". *Revista de Educación* 281 (1986): 155-175.
- Varela Julia y Fernando Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- Varela, Julia. *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta, 1983 (reedición en Dado Ediciones, Madrid, 2021. Prólogo Antonio Viñao).
- Varela, Julia. "Una reforma educativa para las nuevas clases medias". *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura* 6 (1991): 65-71.
- Varela, Julia. "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo", *Revista de Educación* 298 (1992): 7-29.
- Varela, Julia. "Las universidades cristiano-escolásticas y la exclusión de las mujeres 'burguesas' del campo del saber legítimo". En *Mujeres e institución universitaria en Occidente. Conocimiento, investigación y roles de género*, ed. en Rita Radl Philip, 113-134. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, 1996.
- Varela, Julia. "El triunfo de las pedagogías psicológicas". En *Las pedagogías psicológicas y el gobierno de yo en tiempos neoliberales*, coord. Tomaz Tadeu Da Silva, 75-82. Sevilla: Publicaciones MCEP, 2000.
- Varela, Julia. "La sociología de la educación en España. Conversaciones con los sociólogos Félix Ortega, Julio Carabaña, Mariano Fernández Enguita y Marina Subirats". *Revista de Educación* 324 (2001): 91-112.
- Varela, Julia. *A Ulfe, socioloxía dunha comunidade rural galega*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, 2004 (Nueva edición en castellano, publicada en 2021 por Morata con Prólogo Ramón Villares).
- Varela, Julia. *Las reformas educativas a debate* (1982-2006). Madrid: Morata, 2007.
- Varela, Julia. *Mujeres con voz propia. Carmen Baroja y Nessi, Zenobia Camprubí Aymar y María Teresa León Goyri. Análisis sociológico de las autobiografías de tres mujeres de la burguesía liberal española*. Madrid: Morata, 2011.
- Varela, Julia. "La larga lucha por la emancipación de las mujeres. Carmen Baroja y Nessi, Zenobia Camprubí Aymar y María Teresa León Goyri". *Papers. Revista de sociología* 98-4 (2011): 611-627.
- Varela, Julia, Pilar Parra y Alejandra Val Cubero. *Memorias para hacer camino. Relatos de vida de once mujeres españolas de la generación del 68*. Madrid: Morata, 2016.

Varela, Julia. *Mercedes Valcarce Avello. Maestra de maestros*. Madrid: Morata, 2018.

Varela, Julia. *Nacimiento de la mujer burguesa. El cambiante desequilibrio de poder entre los sexos*. Madrid: Morata, 2019.