

ESTUDIOS Y ENSAYOS

# La justicia curricular en la obra de Ángel Pérez Gómez

*Curricular justice in the work of Ángel Pérez Gómez*

Carina V. Kaplan\*

Recibido: 25 de julio de 2022 Aceptado: 15 de septiembre de 2022 Publicado: 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Kaplan, C. V. (2022). La justicia curricular en la obra de Ángel Pérez Gómez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 73-82. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15176>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15176>

## RESUMEN

Este ensayo recupera las contribuciones de un gran autor de la pedagogía contemporánea como lo es Ángel Pérez Gómez partiendo del supuesto de que las biografías académicas singulares están inscriptas en la historia social. Su legado consiste en posibilitarnos la comprensión de las relaciones entre educación democrática y justicia social desde un valiente posicionamiento radical frente a todo discurso autoritario de la despolitización. Para construir una democracia, tanto en la sociedad general como en una institución escolar, es preciso considerar los problemas del poder. El currículum, entendido como la cultura que las y los estudiantes y docentes viven, reproducen y transforman en la escuela, no es una práctica neutral y mucho menos instrumental, sino que adquiere un carácter político.

**Palabras clave:** educación democrática; currículum; poder

## ABSTRACT

This article recovers the contributions of a great author of contemporary pedagogy such as Ángel Pérez Gómez, starting from the assumption that singular academic biographies are inscribed in social history. His legacy consists of enabling us to understand the relationship between democratic education and social justice from a brave radical position against any authoritarian discourse of depoliticization. To build a democracy, both in the general society and in a school institution, it is necessary to consider the problems of power. The curriculum, understood as the culture that students and teachers live, reproduce and transform at school, is not a neutral practice and much less instrumental, but rather acquires a political character.

**Keywords:** democratic education; curriculum; power



\*Carina V. Kaplan [0000-0003-3896-4318](https://orcid.org/0000-0003-3896-4318)

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata,  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)  
[kaplanarina@gmail.com](mailto:kaplanarina@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

Bertolt Brecht nos estimula poéticamente a identificar que “hay personas que luchan un día y son buenas. Hay otros que luchan un año y son mejores. Hay quienes luchan muchos años, y son muy buenos. Pero hay los que luchan toda la vida, esos son los imprescindibles”. Este ensayo brinda una serie de argumentos que ponen de relieve el hecho de que Ángel Pérez Gómez es un académico de los indispensables si nos situamos en su aporte a la construcción del campo educativo bajo una matriz de pensamiento crítico. El paradigma crítico adscribe a la definición de sociedad como un orden histórico, socialmente construido y constitutivamente conflictivo donde lo educativo es una dimensión específica del proceso social de reproducción y producción de modelos societales concretos. Pensar el orden escolar como históricamente construido significa considerarlo como no dado e inexorable. La ciencia crítica trata precisamente de comprender cómo se consolida el poder en el contexto de resistencias y de lucha. Uno de los legados de Pérez Gómez, al implicarse en análisis críticos de la educación es que, junto con el hecho de hacer ciencia, también deja entrever las contradicciones y los espacios potenciales de acción.

Nos invita a recuperar un pensamiento utópico con respaldo científico desde el campo pedagógico. En su vasta obra se conjuga el análisis de mecanismos y prácticas objetivas (las instituciones educativas) que se materializan en formas de subjetivación (los oficios de docentes y estudiantes). El currículum, tanto en su expresión explícita y formal, como en su trama implícita y práctica, es expresión de las fuerzas en disputa en la lucha por la justicia. Connell (1997) traza la justicia curricular como uno de los caminos principales para promover la justicia social. Un proyecto curricular justo tiene que ayudar a las ciudadanas y ciudadanos más jóvenes y, especialmente a los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos, a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático (Torres Santomé, 2011). Me atrevo entonces a remarcar que uno de los mayores aportes de Ángel Pérez Gómez es hacia la comprensión de las relaciones entre educación democrática y justicia social.

“El hombre es un proceso”, nos dirá Norbert Elias (1995, p. 142). En este punto, comprender las contribuciones de un gran autor significa partir del supuesto de que las biografías académicas singulares están inscritas en la historia social. Norbert Elias (1990) al aludir a la tradicional y hegemónica escisión entre objetividad y subjetividad, interpone un movimiento dialéctico entre compromiso y distanciamiento. En lugar de estructura versus agencia propone los términos “compromiso y distanciamiento”; con lo que evita pensar a los atributos sociales y psicológicos como entidades separadas y dicotómicas. El término compromiso intenta establecer el grado en el cual una persona está afectada por el mundo exterior. Esto significa que en los textos de Ángel Pérez Gómez se pone en evidencia la implicación subjetiva con las realidades educativas y las utopías de su tiempo.

Existe una tendencia a encasillar a las y los autores, lo cual representa siempre una forma inevitable de reduccionismo, y observando la trayectoria de Pérez Gómez, podemos afirmar que se focaliza en el campo de la Didáctica. Esto es, en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendiendo que los sentidos del acto de educar se construyen en el marco de las experiencias de transmisión generacional. Una peculiaridad de su obra es que ancla a la didáctica en procesos políticos y socioculturales más amplios. Aquello que acontece en la

escuela contiene una especificidad, aunque no se trata de abordar el cotidiano del aula y el territorio escolar desde sus muros, sino más bien como prácticas situadas históricamente. Su pretensión explícita ha sido siempre la de comprender los procesos imbricados del enseñar y aprender en la institución escolar para ayudar a transformarlos; asumiendo que toda práctica educativa involucra una dimensión ética.

En este punto, la tradición crítica de la didáctica se entrecruza con la del campo sociopedagógico. Como demuestra Michael Apple en su escrito *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* (2013), en muchas naciones del mundo hay una larga tradición de la sociología de la educación crítica en interrogar radicalmente a las instituciones educativas, en preguntar sobre quién se beneficia con sus formas dominantes de currículo, enseñanza y evaluación, en discutir sobre qué podrían hacer diferente, en hacer preguntas provocadoras sobre lo que se debería cambiar para que esto suceda y en proveer respuestas cruciales sobre cómo esto puede suceder y, de hecho, sucede. Representa un valiente posicionamiento radical frente a todo discurso autoritario de la despolitización. En la lucha por la democratización escolar contribuye el pensamiento crítico de Pérez Gómez que busco recuperar en este texto.

## 1. LA TRASCENDENCIA DEL PENSAMIENTO DE ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ

Habiendo traspasado las fronteras de su España natal, Ángel Pérez Gómez se ha convertido en un referente de la pedagogía latinoamericana, una de las regiones más desiguales. La desigualdad representa la violación de un derecho humano elemental que es la dignidad. Therborn (2015) distingue tres clases de desigualdades: la desigualdad vital (que remite a asimetrías en la esperanza de vida, la salud y los espacios de habitabilidad); la desigualdad existencial (referida a la disparidad de atributos que constituyen a la persona, tales como raza, sexo, clase social); y la desigualdad de recursos (la tierra, el dinero, el poder, los derechos, entre otros). La educación se encuadra, sobre todo, en la última dimensión, que concierne a la producción y reproducción de recursos materiales y simbólicos que se conciben como valiosos para la vida social. Las expresiones de la desigualdad educativa remiten, entonces, tanto a las condiciones materiales objetivas como a las construcciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas. En una entrevista reciente Ángel explicita que “Necesitamos una economía para la vida y no una economía para el beneficio del capital. Y habrá que ver la manera de producir, distribuir y consumir que favorezca una vida sostenible y un bienestar de todos y para todos” (Entrevista a Pérez Gómez, Minutaje 6:20).

Desde una perspectiva de largo plazo podemos afirmar, entonces, que la desigualdad ha sido una de las características más persistentes de los sistemas educativos latinoamericanos (Kaplan y Piovani, 2018). Tal vez pueda resultar paradójico preguntarse por las condiciones necesarias para la justicia educativa en sociedades del capitalismo salvaje, tal como atinadamente las ha denominado Richard Sennett (1998). ¿Puede acaso existir justicia escolar en sociedades sin justicia social, donde las grandes mayorías están atravesadas por procesos de subalternidad y eliminación? ¿En qué medida el sistema educativo refuerza o resiste las desigualdades de origen a través de la justicia que se imparte cotidianamente en las escuelas? ¿Cuáles son los mecanismos sociales que producen la injusticia y la justicia en el cotidiano escolar? ¿Qué papel juega el currículum en los procesos de desigualdad?

Durante las últimas décadas las reformas y la expansión de los sistemas educativos de la región, y particularmente de Argentina, se tradujeron en la incorporación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes provenientes de sectores tradicionalmente excluidos. Argentina, con un extenso y variado territorio, y con grupos sociales atravesados por diversas formas de desigualdad, presenta realidades educativas muy dispares. Además, su organización política federal implica que distintas jurisdicciones tienen competencia en materia educativa, y esta segmentación, a la que se ha sumado una creciente participación del sector privado, ha dado lugar a la coexistencia de múltiples trayectorias socioeducativas que tornan necesaria una mirada analítica contextual e histórica.

Este tipo de análisis se ha vuelto especialmente relevante a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206 promulgada en el año 2006 que, junto a otra serie de políticas públicas en la materia, han impulsado la democratización del acceso al sistema educativo reforzando una tendencia que venía verificándose con anterioridad. En efecto, la extensión de la educación básica, la obligatoriedad de la educación secundaria y, más recientemente la creación de nuevas universidades en zonas históricamente postergadas, posibilitaron el ingreso al sistema educativo de sectores tradicionalmente excluidos o marginados, en particular en los niveles secundarios (escuela secundaria o media) y de educación superior. Esa democratización implicó un nuevo desafío de carácter institucional y pedagógico, debido a que el aumento de la escolarización coexiste con múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales (Kaplan y Piovani, 2018). Tal como señala Tuñón (2011):

Los recursos con que cuentan los hogares en situación de pobreza, en términos (...) materiales como el acceso a la alimentación, el abrigo, la atención de la salud, el acceso a útiles escolares y libros, apoyos educativos no formales así como la disponibilidad de tiempo y capital educativo para acompañar en este proceso, en muchos casos suelen ser insuficientes para que los niños, niñas y adolescentes puedan apropiarse de las estructuras de oportunidades que desde el sistema educativo se construyen (p. 3).

## 2. LA LUCHA CONTRA EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA DICTADURA

Particularmente en mi país, Argentina, la voz de este Maestro, Ángel Pérez Gómez, ha sido un elemento clave en la construcción del pensamiento crítico, tal como he anticipado; especialmente en tiempos de recuperación democrática tras la última dictadura cívico militar. El golpe militar del 24 de marzo de 1976 representó un tiempo signado por la represión, los secuestros y las desapariciones. También fue un tiempo de resistencia, de lucha por parte de los movimientos de Derechos Humanos, de las Abuelas y las Madres de Plaza de Mayo.

Intelectuales como Pérez Gómez nos han posibilitado a quienes atravesamos bajo regímenes dictatoriales la adolescencia y la primera juventud (la escuela secundaria y casi toda la universidad, en mi caso) poder salir de la oscuridad. El desarrollo del conocimiento científico comprometido con los valores democráticos es un eje central de su contribución a las Ciencias de la Educación que es importante revalorizar. Desde la primavera democrática es que me une a él un vínculo de reconocimiento y gratitud intelectual a partir de la lectura de su obra y más tarde una amistad fraterna. Por ello me permito denominarlo como Ángel a lo largo de las páginas que siguen, por la proximidad con sus ideas y la cercanía afectiva.

Bajo un ejercicio retrospectivo de memoria, es preciso afirmar que las políticas educativas autoritarias (1976-1983) ejercieron un control pleno sobre los actores y dejaron marcas socio subjetivas. Este control fue ideológico, pero también fue un control de la vida cotidiana, del comportamiento, de las formas institucionales y de los vínculos pedagógicos. Tal como lo identifica el Informe *Memoria en las Aulas* de la Comisión Provincial por la Memoria de la provincia de Buenos Aires (Raggio, 2011), la dictadura promovió la internalización de patrones de conducta que aseguraran la continuidad de los valores tradicionalistas y que evitaran la manifestación del conflicto en las instituciones educativas. Para ello, se produjeron entre 1977 y 1981 distintas intervenciones en el currículum escolar de los niveles primario, secundario y de la formación docente. Estas intervenciones tuvieron por resultado un vaciamiento de contenidos educativos socialmente significativos.

Una marca particular en el plano curricular fue la de evitar la participación de los actores educativos en la construcción del currículum. Los maestros y profesores no debían intervenir en la formulación de objetivos y contenidos, sino dedicarse exclusivamente a la producción de actividades de enseñanza, su ejecución y evaluación. El énfasis estuvo puesto en los aspectos represivos y disciplinantes de la escuela. A pesar de la inexistencia de un proyecto pedagógico orgánico de la dictadura, en las distintas gestiones hubo coincidencia sobre lo que no debía formar parte del currículum, lo cual conllevó la prohibición de libros y la supresión de materias y contenidos curriculares. Mediante “el vaciamiento de contenidos socialmente significativos” la escuela fue traccionada hacia sus aspectos más autoritarios, en lugar de pensarse como transmisora crítica de la cultura y constructora del lazo social. El concepto de democracia dejó así de ser mencionado en los distintos documentos curriculares.

Leer y escuchar a Ángel nos ha abierto horizontes epistemológicos, teóricos y metodológicos que disputan sentido frente a este tipo de discursos que sostenían (y sostienen) la neutralidad ideológica del hecho educativo. En *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982* de Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi, publicado en 1983, se caracterizan los principales objetivos que persiguieron los militares y civiles que integraron el gobierno dictatorial que fueron los de disciplinar a la sociedad, restaurar el orden, las jerarquías y la autoridad, revalorizando así el autoritarismo pedagógico tradicional. En dicha obra se alude al documento *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo (1977)* donde se afirmaba que el “accionar subversivo” se encarnaba en el accionar de docentes que, “ideológicamente captados”, les daban a los niños libros de “editoriales marxistas”.

La misión de la educación dictatorial se dirigió a restaurar un supuesto orden perdido. Con la reconstrucción de la vida democrática a partir de 1983, se le adjudicó a la educación un lugar fundamental para la promoción de una cultura y unos valores democráticos, alejando formas autoritarias de convivencia (Southwell, 2004). En este contexto, acceder a la literatura de Ángel, abrió la posibilidad de repensar la democratización escolar, el papel del docente como intelectual comprometido y el currículum como praxis social.

A su modo de entender “el currículum es la cultura que las y los estudiantes y los docentes viven, experimentan, reproducen y transforman en la escuela” (Pérez Gómez, 1991, p. 70). Esta concepción ha sido un punto de inflexión para avanzar en la comprensión de la experiencia escolar (el campo de la investigación crítica se concentró en el análisis de la democratización escolar)

con miras a la construcción de una educación más justa e igualitaria. La figura del docente y de sus saberes cotidianos ocuparon un lugar central:

Para poder desarrollar el modelo procesual del desarrollo curricular, el profesor/a no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular y donde deben experimentarse estrategias de intervención también singulares y adecuadas al contexto y a la situación. (Pérez Gómez, 2009, p. 42)

Así, el acto pedagógico porta necesariamente un componente ético. Es siempre una forma de resistencia frente al orden injusto al posicionarse al lado de los más frágiles e invisibilizados. El currículum no es una práctica neutral y mucho menos instrumental, sino que adquiere un carácter político. Ello supone asumir que la trama escolar, donde el currículum es un elemento central, está tensionada por relaciones de poder y dominación. También el oficio del investigador y la escritura académica presuponen fijar posición respecto de para quiénes se produce conocimiento.

Ángel destaca que es fundamental reflexionar sobre “la relación conflictiva entre educación y poder” (Pérez Gómez, 2009, p. 24). Entiende al poder como relacional, productivo, desigualmente distribuido, pero ejercido por todos y “constituye una parte muy destacada de los hechos educativos” (Pérez Gómez, 2009, p. 24). La educación es poder, afirma Ángel, en tanto tiene la capacidad de incidir en los comportamientos y pensamientos de los actores implicados:

Para construir una democracia, tanto en la sociedad general como en una institución escolar, es preciso considerar los problemas del poder. La democracia no se construye ocultando la realidad de los vínculos, sino poniendo en evidencia que las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder, que este no implica algo malo y temible, sino una cuestión con la que convivimos; y respecto de la cual, hay que hablar. (Pérez Gómez, 2009, p. 25)

Distinto al poder disciplinario que funciona como una relación de dominación que no se funda en la propiedad de los cuerpos, sino que es una forma de poder productivo que busca formar sujetos dóciles que puedan ser utilizados de una manera más económica (en términos de efectividad). A partir de tecnologías sutiles e invisibles se extiende por todo el cuerpo social. Así vigilar y normalizar es más económico y efectivo para gobernar a grandes poblaciones que reprimir y castigar. La disciplina toma forma a partir del examen, la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora que están en la base del funcionamiento de la escuela, pero también de hospitales, cuarteles, cárceles y fábricas.

Todo lo expuesto no significa que los sujetos sean pasivos o cómplices frente al poder, sino que las relaciones de poder, aunque puedan oponerse a las necesidades y deseos de los sujetos, demandan su participación activa. Tampoco que el poder esté uniformemente repartido por el cuerpo social. Elias (1980) argumenta que el poder es relacional. Es constitutivo de las relaciones humanas; de allí que su carácter sea dinámico y fluctuante.

Para Foucault, la escuela es uno de los espacios en el que se ensayan “nuevos procedimientos y tecnologías que hacen posible la formación de una nueva anatomía del cuerpo, de una nue-

va física del poder, y que contribuye, en determinados momentos históricos, a la formación de identidades sociales nuevas” (Álvarez Uría y Varela, 2009, pp. 70-71). La genealogía subraya, por lo tanto, más especialmente las funciones productivas que las reproductivas de la escuela.

Es importante asumir las relaciones de poder que se traman en la vida cotidiana de la escuela para poder equilibrar la balanza y procurar construir relaciones más democráticas si el objetivo de la educación es formar sujetos cultos, solidarios y autónomos (Pérez Gómez, 2022). El rol docente es trascendental en la reconstrucción crítica y situada del currículum.

En una entrevista en el 2014 Ángel se refiere a los docentes como directores de orquesta, cuya tarea principal es diseñar contextos de aprendizaje donde los niños y niñas aprendan mientras comparten, exploran, experimentan y crean. Ese escenario de aprendizajes no puede ser diseñado de manera individual, sino que requiere necesariamente de la colaboración de otros docentes (García, Merchán y Pérez Guerrero, 2014). Las y los docentes revisten una figura legitimada, por lo que pueden contribuir a reforzar límites simbólicos o trazar horizontes de posibilidades en las trayectorias de sus estudiantes (Kaplan, 2008). En consonancia, las contribuciones de Bourdieu y Saint Martin (1998) permiten examinar la incidencia de las categorías de los juicios profesora-les sobre la configuración de una conciencia de los límites por parte de los alumnos. Los juicios profesora-les que se ponen en juego en los procesos de escolarización “se apoyan sobre todo un conjunto de criterios difusos, nunca explicitados, nunca contrastados o sistematizados, que le son ofrecidos por los trabajos y los ejercicios escolares o por la persona física de su autor” (Bourdieu y Saint Martin, 1998, p. 7). Las apreciaciones escritas u orales que el profesor hace de sus estudiantes constituyen una ocasión para afirmar los valores profesora-les.

Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos, que recibimos y efectuamos, vamos realizando, de manera no necesariamente consciente, un cálculo simbólico sobre nuestras limitaciones y posibilidades (Kaplan, 2010). El sujeto hace suyo un juicio público, legitimado por la institución escolar y personalizado en las interacciones sociales cotidianas, transmutando un principio de calificación colectiva en un acto de conciencia individual que, aunque de apariencia paradójica, le es oculto en cierto sentido. Esta incidencia simbólica que configura una suerte de efecto de destino actúa de modo mediatizado y, en parte inconsciente, en el proceso de construcción de la subjetividad; permite dar cuenta de una de las dimensiones significativas de la concreción de trayectorias estudiantiles diferenciales en la escuela.

Es a través del currículum (en su dimensión explícita e implícita) que las y los estudiantes van interiorizando los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el aula, “van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del statu quo, la aceptación del orden real como inevitable, natural y conveniente” (Pérez Gómez, 2009, p. 5). No obstante, la escuela como espacio de resistencia también puede generar un contrapeso simbólico antes las históricas desigualdades que afectan a los más frágiles. Para avanzar en esta apuesta ética y política la enseñanza debe promover aprendizajes mediante la participación activa, el debate, la discusión y la creación de espacios de significados compartidos. “Compartir significados implica participar en la creación de esos significados” (Pérez Gómez, 1991, p. 81). Esta es la base para la construcción de comunidades de aprendizaje en el aula y de una sociedad de convivencia democrática.

### 3. UNA OBRA QUE INSPIRA

Los postulados de Ángel nos inspiran al abordaje del currículum como “una síntesis cultural” sensible y abierto a la diversidad de sujetos y contextos. En mi rol de directora oriento un trabajo de investigación sobre experiencias escolares de jóvenes indígenas en una escuela secundaria rural en Argentina<sup>1</sup>. Allí hemos analizado las propuestas curriculares y su incidencia en la producción de las subjetividades. En contextos rurales y de diversidad cultural la escuela disputa la legitimidad de sus saberes con la diversidad de experiencias formativas que traen consigo las y los jóvenes indígenas (Kaplan y Sulca, 2021). La distancia entre los saberes legitimados de la escuela y los saberes deslegitimados de los pueblos indígenas opera como un mecanismo de exclusión que cercena el acceso a una educación democrática:

Los saberes que se enseñan en los talleres de tejido y carpintería son considerados “útiles” porque les permitirían generar una economía de supervivencia en la comunidad, “ganarse la vida”, “vivir de eso” como sostienen las/as entrevistadas/as. A su vez, éstos son los que más cercanía tienen con las experiencias de aprendizaje adquiridas en el ámbito familiar y comunitario. Aquellos que adquieren un carácter más abstracto como los de la matemática y de la física no revisten la misma significatividad, las y los estudiantes señalan que ante las dificultades para comprenderlos apelan a la memorización. (Kaplan y Sulca, 2021, p. 380)

Sobre la enseñanza de las disciplinas, Ángel nos convoca a pensarlas como herramientas que le permitan a las y los estudiantes resolver los problemas de la vida cotidiana. Para ello, hay que partir necesariamente de la cultura estudiantil. Ello supone organizar el currículum no en torno a disciplinas jerarquizadas, sino en torno a problemas, casos, situaciones y proyectos. También focalizar en la calidad y profundidad del currículum y no en su extensión.

Tenemos un currículum de kilómetros de extensión y milímetros de profundidad. Queremos que el niño lo vea todo, en todas las disciplinas y a lo largo de toda la historia. Y así no funciona. Porque así, el niño solo es capaz de aprender datos para reproducir de memoria. Menos es más. Primero las vivencias, y después las formalizaciones. Y, por último, un currículum en torno a problemas relevantes. Ya sean políticos, sociales, ecológicos, familiares, personales, socioemocionales, etc. (Entrevista a Pérez Gómez, Minutaje 12:19)

Respecto a las funciones de la educación, la pregunta que orienta su pensamiento es la de cómo generar un movimiento de enseñanza desde la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Para quienes nos dedicamos al campo de la Sociología de la Educación la cuestión de los mecanismos y dinámicas de reproducción y producción constituyen una pregunta central. Ángel nos aporta una mirada que imbrica los procesos curriculares (cultura académica, evaluación, etc.) con la construcción socio-subjetiva de la experiencia escolar. La educación tiene un carácter reproductor a la vez que lo desborda. Ello es por la tensión y lucha permanente, más o menos implícita, más o menos consciente, entre los movimientos conservadores y las herejías. La formación y el trabajo docente tensionan en las prácticas cotidianas los

---

<sup>1</sup> El trabajo de investigación doctoral llevado a cabo por Elisa Sulca, bajo mi dirección, se denominó Jóvenes indígenas, escuela y subjetividad. Estudio socioeducativo sobre las experiencias de estudiantes de la Comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil en una escuela secundaria rural albergue de la provincia de Salta, Argentina.



elementos reproductores de la transmisión de la cultura letrada con las luchas emancipatorias por el reconocimiento y la justicia curricular. Tal como nos enseña Ángel.

Para ir cerrando este texto homenaje, quisiera haber podido poner en valor la significación política pedagógica de la trayectoria intelectual de Ángel. Como todos los grandes Maestros, nos inspiran generosamente a comprometernos con la escuela de nuestro tiempo, a repensarla y a no abandonar nuestros sueños de una escuela más justa en sociedades atravesadas por las marcas de la desigualdad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (2009). La escuela y sus funciones sociales. En F. Álvarez Uría, F. y J. Varela (Comp.), *Sociología de las Instituciones. Bases sociales y Culturales de la conducta* (pp. 55-74). Morata.
- Apple, M. (2015). Conocimiento, Poder y Educación: Sobre Ser Un Académico/Activista. *Entramados-Educación y Sociedad*, 0(2), 29-39. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1382>
- Bourdieu, P. y Saint Martín, M., (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, 19, año 9, FLACSO. (Traducido por Emilio Tenti Fanfani y editado por Carina. V. Kaplan).
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Elias, N. (1987). *El proceso de civilización. Investigaciones psicogenéticas y sociogenéticas*. Fondo de cultura económica.
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Península.
- Elias, N. (1995). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- García Pérez, F., Merchán Iglesias, J. y Pérez Guerrero, V. (2014). Conversación con Ángel I. Pérez Gómez. *Revista Con-Ciencia Social*, 18, pp. 87-107.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Colihue.
- Kaplan, C. V. (2010). Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (7), pp. 101-122.
- Kaplan, C. V., y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani y A. Salvia (Coord.), *La Argentina del siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 220-263). Siglo XXI Editores.
- Kaplan, C.V. y Sulca, E. (2021). Curriculum y justicia escolar en contextos pluriculturales. *Revista Teías*, 22(67), pp. 372-381. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.62798>
- Pérez Gómez, A. I. (1991). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez (ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 55-74). Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (1991). Investigación-acción y currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 69-84.
- Pérez Gómez, A. I. (2022). Del conocimiento al pensamiento práctico. La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado. En A. I. Pérez-Gómez y E. Soto (Coords.), *Aprender a enseñar para enseñar a aprender*, (pp. 67-88). Ediciones Morata.

- Raggio, S. (2011). *La educación durante la última dictadura militar*. Dossier N°5 Memorias en las aulas. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/educacion/memoria-en-las-aulas/dossier5.pdf>
- Sennett, R. (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Southwell, M. (2004). La escuela bajo la lupa: una mirada a la política de Subversión en el ámbito educativo. *Revista Puentes*, La Plata, Comisión por la Memoria, pp. 145-158.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983) *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. FLACSO.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Tuñón, I. (2001). *Las oportunidades educativas frente al bicentenario*. Universidad Católica Argentina.