

ESPACIO ABIERTO

Estetización curricular en Brasil en acción contra el ultra conservadurismo

Curricular aestheticization in Brazil in action against ultra-conservatism

Anderson Ignacio Oliveira. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação de Macaé. Brazil

andersonprofilosofia92@gmail.com

ORCID: 0009-0002-7788-6551

Alice Casimiro Lopes. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brazil

alicecasimirolopes@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9943-9117

Recepción: 19/4/2025. **Aceptación:** 12/5/2025. **Publicación:** 29/7/2025.

Resumen

El artículo analiza la estetización del currículo en medio del auge del ultra conservadurismo. En Brasil, el ultra conservadurismo, fuertemente vinculado al cristianismo, se ha consolidado a lo largo del tiempo y, en las últimas décadas, se ha expresado a través de cadenas de equivalencia entre diferentes grupos cristianos en oposición al marxismo cultural y a la libertad sexual y de género. Representado por iniciativas como el movimiento «Escola Sem Partido» (Escuela Sin Partido), busca reforzar los valores cristianos en la educación y combatir agendas percibidas como amenazas a sus identidades. Sostenemos que estos movimientos pueden interpretarse como antagónicos a los movimientos curriculares brasileños que apuestan por las

Abstract

The article discusses the aestheticization of the curriculum amid the rise of ultraconservatism. In Brazil, ultraconservatism, strongly linked to Christianity, has consolidated over time and, in recent decades, has been expressed through chains of equivalence among different Christian groups in opposition to cultural Marxism and sexual and gender freedom. Represented by initiatives such as the "Escola Sem Partido" (School Without Party) movement, it seeks to reinforce Christian values in education and combat agendas perceived as threats to their identities. We argue that such movements can be interpreted as antagonistic to Brazilian curricular movements that embrace the demands of difference. Here, we

demandas de la diferencia. Aquí abordamos movimientos que desplazan fundamentos y discursos fijos en favor de una razón singular, inspirados en Deleuze, Derrida, Foucault y Lyotard. Con Lyotard, en particular, abordamos estos movimientos como una forma de estetización curricular. En este caso, la estetización consiste en estar presente en el acontecimiento, rompiendo con identidades fijas y abriendo espacio para la experimentación. Debido a su imprevisibilidad y su implicación con lo impresentable, este movimiento contradice la lógica ultraconservadora y la estandarización curricular. Así, la estetización curricular resiste la estandarización al rechazar modelos identitarios cerrados. Este enfoque concibe el currículo como un acontecimiento, permitiendo singularidades; desafía la programación existencial tradicional y rechaza identidades fijas. En lugar de establecer un conocimiento universal, propone un juego abierto en el que la educación no se limite a la instrucción, sino que se convierta en una experiencia estética en constante transformación.

Palabras clave: estetización curricular, ultra conservadurismo, singularidad

address movements that displace fixed foundations and discourses in favor of a singular rationale, inspired by Deleuze, Derrida, Foucault, and Lyotard. With Lyotard, in particular, we approach these movements as a form of curriculum aestheticization. In this case, aestheticization consists of being present in the event, breaking with fixed identities, and opening space for experimentation. Due to its unpredictability and engagement with the unrepresentable, this movement contradicts the ultraconservative logic and curriculum standardization.

Thus, curriculum aestheticization resists standardization by rejecting closed identity models. This approach envisions the curriculum as an event, allowing for singularities; it challenges traditional existential programming and opposes the shaping curriculum, which tends to reproduce identities. Instead of establishing universal knowledge, it proposes an open-ended game in which education is not limited to instruction but becomes an aesthetic experience in constant transformation. Thus, curricular aestheticization resists standardization by rejecting closed identity-based models. This approach envisions the curriculum as an event, allowing for singularities and challenging traditional existential programming. Curricular aestheticization refuses fixed identities. Instead of fixing universal knowledge, it proposes an open game in which education is not limited to teaching but becomes an aesthetic experience in constant transformation.

Keywords: curricular aestheticization, ultraconservatism, singularity

Introducción

Un nuevo actor ha entrado en el juego curricular brasileño: el ultraconservadurismo. Investigadores brasileños (Burity y Junior, 2024; Burity, 2020; Oliveira y Oliveira, 2022) nos dan un período para este evento: la segunda década del siglo xxi.

El conservadurismo siempre ha estado presente en las propuestas curriculares, incluso de manera directa, vía la educación religiosa, casi exclusivamente de orientación católica, o vía la asignatura Educación Moral y Cívica, durante los años de la dictadura militar en el país, siendo confrontado en sus convicciones por el progresismo y, a partir de la década de 1980, por el pensamiento crítico¹ y, más fuertemente a partir de la década de 2000, por el postestructuralismo. Más recientemente, sin embargo, la proliferación de demandas de diferencia, que incluyeron fuertemente cuestiones de género y sexualidad desde la década de 1980 en adelante (Oliveira y Oliveira, 2018), trajo otros contornos al conservadurismo, intensificando disputas y divisiones e incorporando demandas de una agenda ultraconservadora asociada con el cristianismo.

A las luchas contra la igualdad de género y la defensa de la cultura afrobrasileña se suman el activismo contra cuestiones de bioética, aborto, células embrionarias y oposición a los derechos sexuales (Sales, 2021). Este activismo fue instituido por el Frente Parlamentario Católico y Evangélico, favoreciendo la articulación entre grupos cristianos que, a pesar de reconocerse diferentes en los detalles, son iguales en los fundamentos (Carimbão, 2015). Hay un punto nodal en esta articulación (Laclau y Mouffe, 2015): la creencia de que la naturaleza humana fue formada por Dios y nadie tiene autoridad para transgredirla.

También ha ido aumentando la difusión del ultraconservadurismo en la educación y en el currículo, como espacios-tiempos de disputa por la formación de identidades, especialmente entre las nuevas generaciones. Se formaron cadenas de equivalencias entre diferentes grupos religiosos, a través del antagonismo común hacia el marxismo cultural y la libertad sexual y de género (Lopes, 2019; Oliveira y Oliveira, 2022).

No desconocemos las articulaciones que el ultraconservadurismo viene realizando, tanto en Brasil como en el mundo, con el neoliberalismo (Lopes et al., 2025), pero, dentro de los límites de este artículo, argumentamos que los movimientos ultraconservadores con fuerte base cristiana pueden ser interpretados como un antagonismo a los movimientos curriculares brasileños que apuestan por las demandas de la diferencia. Entre estos movimientos, nos ocupamos aquí especialmente de los que se dan a través de la estetización curricular.

La estetización, desde la perspectiva con la que operamos, no debe confundirse con la disciplina filosófica estética. Entendemos la estetización desde la filosofía de Lyotard, para quien lo impresentable no puede ser alcanzado a través de representaciones y conceptualizaciones. El tema de lo impresentable es recurrente en la filosofía francesa contemporánea (Lyotard, 2007) y nos dice que hay una limitación

a la representación de lo absoluto, porque excede la capacidad humana de sintetizar el todo en conceptos o representaciones. Solo son posibles aproximaciones, lo que hace que cualquier representación sea precaria.

Es en este caso que podemos decir que la estetización se mueve con el acontecimiento. La estetización se produce cuando el tiempo termina, es decir, al estar presente en el acontecimiento, rompiendo con identidades fijas y abriendo espacio para la experimentación. También podemos decir que la estetización es avanzar por un camino que empieza con el andar. Es estar presente en el momento del acontecimiento, convertirse en el acontecimiento. No se trata de una filosofía del deber, en el sentido de dirigir hacia algún punto específico. En la estetización no hay una dirección a seguir ni un objetivo al que alcanzar. El acercamiento a lo impresentable es un movimiento de ascetismo, de deformación del yo, de tal manera que lo presente en el acontecimiento ya no es un yo, sino solo el acontecimiento.

Esta imprevisibilidad del movimiento contradice la lógica ultraconservadora y la estandarización curricular que esta lógica pretende. Es desde esta perspectiva que se establece un antagonismo que, al mismo tiempo, hace posible e imposible la cadena de equivalencias frente al ultraconservadurismo. Como sostiene Laclau (2011), lo diferente permanece en operación y la equivalencia se desarrolla en la misma formación discursiva a través del antagonismo común hacia un exterior que, al mismo tiempo que es rechazado de la cadena, constituye las identidades de esa cadena.

Como se desarrolla en un trabajo reciente (Oliveira, 2023), la estetización curricular se realiza a través de diferentes inspiraciones. No existe un camino único y las inspiraciones pueden venir de autores muy diferentes, como Adorno, Bachelard, Derrida, Kant. Para los efectos de la discusión desarrollada en este artículo, nos enfocamos en los creadores curriculares brasileños inspirados en filósofos como Jacques Derrida, Gilles Deleuze (en colaboración o no con Guattari) y Michel Foucault, todos lectores de Nietzsche, siendo clasificados por los estadounidenses como postestructuralistas (Vinci, 2023). A ellos, añadimos a Jean-François Lyotard, desde la perspectiva de que, con diferencias significativas, todos son, en los estudios curriculares en Brasil, identificados como filósofos de la diferencia (Silva, 2001). Estos son también los autores más presentes en los textos que abordan la estetización curricular (Oliveira, 2023). Estos filósofos cuestionan los fundamentos sólidos e inquebrantables que sustentan las certezas humanas, y por eso son vistos por el ultraconservadurismo como una amenaza. Esta discusión se extiende al currículo y otras formas de existir.

La representación de esta producción hoy se piensa aquí como un movimiento que sacude los cimientos del ultraconservadurismo a través de la creación de estetizaciones curriculares. La estetización no es una salida al mundo, pues ello

implicaría reconocer que existen caminos y que la vida se puede programar. Pensar en la estetización del currículo nos lleva a pensar en su vacío (un currículo sin forma y sin fundamentos), a verlo como un acontecimiento.

Para desarrollar este argumento, comenzamos presentando cómo entendemos la estetización filosófica en Lyotard. Reflexionamos entonces sobre los cambios en el juego curricular ultraconservador, hasta el momento en que las equivalencias entre diferentes grupos religiosos produjeron la ola actual ultraconservadora en Brasil. A continuación, destacamos ideas de filósofos postestructuralistas que inspiran a los creadores curriculares brasileños a crear otra cadena de equivalencia, antagónica al ultraconservadurismo a través de la estetización curricular.

La estetización filosófica en Lyotard

Dado que una oración es una ocurrencia, no hay ningún usuario del lenguaje (Lyotard, 2012). Lo mismo ocurre con la estetización. No hay nadie que la ejecute; ocurre cuando el estetizador se convierte en acontecimiento. En *La condición posmoderna* (1986) el filósofo francés dice que los átomos sociales se modifican, así como se modifica la información que pasa a través de ellos. En el *Diferendum*, el mismo autor dice que «existen varios regímenes oracionales, como razonar, conocer, describir, contar, preguntar, mostrar, ordenar, etc.» (Lyotard, 2012, p. 178). Estos regímenes son conjuntos de reglas que ordenan la secuencia de oraciones. Como la estetización es un acontecimiento, no hay proyecto de futuro, solo importa el momento del acontecimiento. El objetivo de Lyotard es promover la resistencia al uso contable del tiempo, es decir, a la compartimentación de la temporalidad para el control/predictibilidad.

Es importante destacar que Lyotard intenta comprender tanto su trayectoria, con su participación en el grupo marxista radical *Socialismo o Barbarie*, como las artes surgidas a partir del siglo XIX. No crea una filosofía de lo que debería ser, sino que afirma que «con la estética de lo sublime, el enfoque de las artes durante los siglos XIX y XX es dar testimonio de lo indeterminado existente» (Lyotard, 1997, p. 106).

Es en lo sublime, sentimiento teorizado desde el siglo II por Pseudo Longinus (1996), donde Lyotard encuentra la explicación de la producción de algo nuevo en las artes. Lo sublime indica que no hay ninguna dirección a seguir. Estar presente en el acontecimiento libera los lazos que insisten en crear temporalidad, significa abandonar los intentos de controlar el tiempo (Lyotard, 1997).

Lo sublime le permitió a Lyotard comprender que su trayectoria era una peregrinación, en el sentido de que estaba en tránsito entre los polos de atracción que él llamó política, ética y estética. En política, esto significó el abandono del *socialismo o la barbarie* y la comprensión de que el marxismo era una teoría totalizadora que creía en el dominio del tiempo (Lyotard, 2000).

Con Lyotard también podemos decir que no todo puede ser representado por la imaginación. El pensamiento humano tiene límites, pues una multitud de datos no pueden reunirse en una representación, lo que genera angustia. Las representaciones y los conceptos desaparecen y la razón se ve desafiada a pensar sin referencias. Nos encontramos sin iluminación ni audio que nos ayude a producir escenas del evento. En ese mismo momento, incluso las preguntas quedan en silencio. Es lo sublime.

En la estetización, lo sublime deforma las creencias habituales sobre el dominio temporal. En el libro *Peregrinações*, Lyotard (2000) dice que es necesaria la sutileza para percibir pequeñas diferencias. Dice que no se trata de atención ni de concentración, sino de atención flotante, de vaciar el espíritu hasta una pasividad incapaz de anticipar los sentidos. Él llama a esta situación el *estado de la estética*.

Freud desarrolló y sugirió a los psicoanalistas un método que hacía posible la terapia, y el único requisito era estar presente en lo que sucedía en la clínica. Sin perspectivas ni afectos, solo estando atento a todo lo ocurrido en la consulta. Este método es el de atención flotante, en el cual se produce una comunicación entre el inconsciente del analista y el del analizado. Al menos eso era lo que pretendía. Asimismo, la estetización se produce en el momento exacto en que las referencias, las representaciones, los conceptos, todo lo que serviría de base se transforma en arcilla, es decir, no se puede construir nada sobre ella. Lo impresentable no se puede lograr. Por lo tanto, estar abierto a lo que sucede es una necesidad para que se produzca la estetización (Lyotard, 1997).

Como la estetización es el estado de no querer, algunos pueden confundirla apresuradamente con el misticismo. En una entrevista, Lyotard (2007) dice que algunos lo clasificaron como místico, atribución que él rechazó. La estetización es la intensificación y el enfoque en el ahora, en el acontecimiento. No hay fin, sino solo el viaje constituido por el viaje. Es diferente del misticismo, en el que el enfoque está en la fusión con el todo. En la estetización es necesario estar presente en el acontecimiento, sin querer controlarlo, porque cuando está determinado, ya no es acontecimiento. Esta es una de las diferencias entre misticismo y estetización. Permanecer en el umbral, pasivamente presente ante el acontecimiento, en tránsito. Otra diferencia es que, en la estetización, el ascetismo es el vaciamiento de las certezas hasta la experimentación. El ascetismo consiste en hacer accesible el ojo a lo que no se puede ver. Caminar sin intentar resolver. Lo importante es seguir caminando, incluso si el caminar nos lleva a otro lugar. Esto implica renunciar a las tentaciones del control.

El *estado de la estética* no es la indiferencia, sino un estado de no querer. En una entrevista, Lyotard (2007) dice que la escritura que le interesa consiste en «seguir el acontecimiento de ese algo incomprensible» (p. 2), ser testigo de aquello que no puede ser musicalizado. Hay algo que perseguir que no se puede lograr, conceptualizar, formalizar. El estado de la estética es estar presente en el acontecimiento

en una situación de vacío. Se trata de limpiar el espíritu hasta el punto en que sea incapaz de anticipar el significado del habla. La atención flotante limpia la mente de su capacidad de anticipación. «El arte se debe a una disposición a recibir el material de las sensaciones, el ser-ahí más que lo que *está ahí*» (Lyotard, 2000, p. 37, énfasis nuestro).

La estetización se produce en diferentes momentos y a través de diferentes inspiraciones. Su característica principal es la falta de alineamiento con modelos de academias, escuelas y tradiciones. Por eso siempre choca con el conservadurismo en diferentes momentos, en la medida en que el conservadurismo, en principio, está ligado a los fundamentos por el deseo de permanencia. En Brasil, en la siguiente sección destacamos diferentes acciones políticas que han llevado a la expansión del ultraconservadurismo en las últimas dos décadas. Sostenemos que tales acciones han llevado a que movimientos que apoyan la postergación curricular, a través de la estetización, se conviertan en cadenas equivalentes antagónicas al ultraconservadurismo.

El ultraconservadurismo en el Brasil de hoy

Uno de los nombres más expresivos que apoyan los movimientos ultraconservadores en la época contemporánea es Roger Scruton. Para él, el conservadurismo es típico de las sociedades humanas, pero más característico de los países de habla inglesa. Se trata de una lucha por preservar aquello a lo que los individuos están conectados afectiva y emocionalmente (Scruton, 2015), que se manifiesta como la defensa del mantenimiento de la identidad. Para el autor, la lucha por preservar todo lo que es precioso para un determinado grupo es necesaria, porque todo lo que es precioso es difícil de obtener, pero fácil de perder. Vale la pena destacar la observación de Hirschman (Sepulveda y Sepulveda, 2016): los diferentes conservadurismos están en contra del cambio, incluido su principal teórico, el filósofo escocés Edmund Burke, un feroz crítico de la Revolución Francesa. De este modo, la repetición como regla del juego lingüístico conservador asegura un juego controlable y predecible que expulsa, o intenta expulsar, la inseguridad de lo desconocido.

Cuando hablamos del conservadurismo brasileño, tenemos que incluir un ingrediente: el cristianismo. No decimos que no esté presente en otros conservadurismos del mundo, pero destacamos cómo, en el caso brasileño, el cristianismo viene marcando la pauta. Y el cristianismo mencionado aquí es católico y evangélico².

Scruton (2015), por ejemplo, identifica dos tipos de conservadurismo: uno metafísico, preocupado por la preservación de las cosas sagradas, y otro empírico, centrado en cuestiones prácticas y terrenales. En el caso brasileño, la división de Scruton no parece aplicarse, pues el cristianismo es la regla principal del juego conservador, mezclando lo metafísico y lo empírico (Lima, Golbspan, Santos, 2022).

La lógica de preservación del conservadurismo en Brasil se manifiesta en cuestiones vinculadas a los modos de existencia. Queremos preservar un modo cristiano de ser. Los grupos católicos y evangélicos luchan por este propósito cuando se sienten amenazados en las creencias que sustentan sus identidades. En Brasil, el avance de cuestiones relacionadas con la libertad sexual, la igualdad de género y la cultura afrobrasileña durante los últimos cuarenta años ha sacudido el panorama cristiano. Oliveira y Oliveira (2018), por ejemplo, retratan estos logros, así como la reagrupación y rearticulación de los grupos católicos y evangélicos que se oponen a ellos. Lo que para el campo progresista es visto como la conquista de derechos para las minorías, para los conservadores cristianos es la imposición de una ideología que viola la antropología cristiana. La educación es uno de los espacios-tiempos en los que más destaca la articulación católica/evangélica en el intento de bloquear agendas que consideran amenazantes, ya que es concebida como formadora de identidades.

El miedo generado por las agendas progresistas llevó a la creación del movimiento Escola sem partido en 2003, y a sucesivos proyectos de ley basados en él, así como a todo un conjunto de acciones políticas destinadas a borrar agendas asociadas a las desigualdades de género y a las demandas de libertad sexual (Rodrigues y Facchini, 2018). El discurso es por la preservación de la familia, en los moldes supuestamente tradicionales, capaces de unir a católicos y evangélicos (Biroli y Teixeira, 2022) en la lucha contra las amenazas provenientes de lo que se consideran acciones del marxismo cultural (Lopes, 2019) en defensa de una ideología de género.

Los grupos conservadores señalan al marxismo cultural como enemigo de la fe cristiana. Lo entienden como una sofisticación del pensamiento revolucionario marxista, en el que la estrategia revolucionaria dio paso a la toma silenciosa y más laboriosa del poder a través de la cultura, ya sea vía academias o mediante la crítica a los valores capitalistas (Souza, 2017). Para ellos, el marxismo se está implementando en Brasil, que además de ser ateo, quiere un Estado absoluto, lo que amenaza las creencias cristianas. Para los conservadores (Souza, 2017), el marxismo odia al cristianismo y por lo tanto necesita ser combatido.

La otra amenaza es el género³, o lo que los conservadores llaman ideología de género (Paraíso, 2018): entienden esta amenaza como «una idea que tienen algunas personas de que nadie nace hombre o mujer, es decir, el género masculino o femenino es una construcción social» (Cury, 2018). Es una cuestión que obligó a los evangélicos a participar en la política electoral y elegir «candidatos que tengan los mismos ideales que los votantes» (Cury, 2018). Según Biroli y Teixeira (2022), «los autores de las propuestas analizadas son predominantemente hombres, afiliados a partidos de derecha, religiosos conservadores (católicos y pentecostales) y que se mueven entre los frentes parlamentarios confesionales, pro vida y pro familia organizados en el Congreso Nacional» (p. 9).

El movimiento Escuela sin Partido comenzó, según su fundador Miguel Nagib (Bedinelli, 2016), en oposición a lo que llamó el adoctrinamiento político, partidista e ideológico que ocurre en las escuelas y universidades, con la producción de una cosmovisión exclusivamente de izquierda. Miguel Nagib⁴, en una entrevista con El País, destaca dos de sus preocupaciones: los profesores ateos difundiendo sus visiones ateas y los profesores enseñando que «no hay problema con el sexo, con la pornografía y que la masturbación es parte de la sexualidad» (Bedinelli, 2016), con consecuencias como «una vida sexual activa fomentada por los profesores [...] las niñas se quedan embarazadas, haciendo pagar el precio a sus padres».

Según Nagib (Pires, 2022), ya existía malestar por cómo se abordaban algunos temas en la escuela de sus hijos, siempre desde una perspectiva de izquierda. Fue después de que un profesor de Historia comparara a San Francisco de Asís con el Che Guevara, y ante la falta de apoyo a su afirmación, que decidió crear la Escuela sin Partido. Cuando sus críticas se extendieron a lo que él clasificó como la propagación del ateísmo y la sexualidad (cuestiones de género), el movimiento cobró impulso y llegó en 2015 con muchas propuestas de ley.

En 2014 se creó el Frente Parlamentario Mixto Católico Apostólico Romano, integrado por diputados y senadores, para defender los principios de la Iglesia Católica. El diputado Givaldo Carimbão (2015), uno de sus representantes, afirma que las leyes de Dios no pueden ser modificadas por leyes humanas. Cita, por ejemplo, el aborto, la eutanasia y la política de género. Dice que el compromiso del «Frente» es con los principios cristianos, en lo cual hay convergencia con el «Frente» evangélico. De este modo, la moral cristiana opera como un punto nodal en las equivalencias que antagonizan el avance de la secularización. La demanda de diferentes grupos cristianos es la preservación de la identidad heterosexual y la adoración al Dios cristiano. «Es desde estas defensas que nos oponemos a la libertad de género y a lo que se consideran enemigos que amenazan la salvación al transgredir la antropología cristiana». En otras palabras, en el caso brasileño, el ultraconservadurismo es un juego que funciona siguiendo las reglas moralizantes del cristianismo. «Y como el marxismo niega cualquier trascendencia, cualquier realidad más allá de esta realidad, su “paraíso” debe realizarse en este mundo a través del control total» (Souza, 2017). Las reivindicaciones de los grupos cristianos conservadores y las equivalencias ayudan a la formación y articulación de los grupos cristianos (Burity, 2020). Corroborando lo que defendemos, Oliveira y Oliveira (2022) identificaron que el punto convergente y articulador entre diferentes grupos cristianos⁵ es la creencia de que el cristianismo está en peligro,

representada, en última instancia, por la amenaza que supone la izquierda para la fe y los valores cristianos occidentales el principal factor que allana el camino para el movimiento de acercamiento y articulación entre los

discursos y las lógicas cristianas neoconservadoras y los discursos y las lógicas neoliberales en la economía, en la sociedad y también en la educación. (Oliveira y Oliveira, 2022, p. 4)

Oliveira y Oliveira (2022) identificaron que diferentes cristianismos tomaron al marxismo como enemigo común. El juego conservador cristiano brasileño, como cualquier juego político, necesita un oponente que opere, que sea la fuerza impulsora detrás de las jugadas. De esta manera, las personas se unen para librar una «guerra santa», «porque no tenemos lucha contra sangre y carne, sino contra principados, contra potestades, contra los gobernadores de este mundo de tinieblas, contra huestes espirituales de maldad en las regiones celestes» (Reina Valera, 2016, Efesios 6:12). El llamamiento a esta «guerra santa», contra un enemigo que se supone quiere destruir la creación de Dios, es pues un fuerte movilizador de la mente y del corazón de los soldados cristianos y, al mismo tiempo, la derrota de este enemigo está ya prevista en los planes de Dios. Se requiere un frente amplio de combate (Manduca, Reis, Silveira. 2019), incluso en las escuelas (Moura, 2016).

Cuando Oliveira y Oliveira (2022) indican que la articulación de diferentes grupos cristianos se produjo en los últimos 15 años, es porque el oponente se definió, se encarnó en un determinado grupo. Para los grupos cristianos conservadores hay principios que nunca cambiarán, ya que fueron revelados por Dios. Beloni⁶ (2022), por ejemplo, dice que es necesario vivir el mensaje de Cristo en todos los ambientes, sin poner en riesgo la vida, que es breve.

Para Beloni (2022), los valores cristianos deben llegar a todos los aspectos de la vida humana. Los currículos con el tema de igualdad de género y diversidad sexual deben ser combatidos, en la visión ultraconservadora, porque, además de ser una afrenta a la antropología cristiana, son una amenaza para la salvación de los seres humanos. En un sermón, el pastor André Valadão hizo la siguiente declaración:

si la universidad va a arruinar la vida de tu hijo, no lo envíes a la universidad. ¡No enviar! Él va a vender paletas en el garaje. «Ah, pero no crié a mi hijo para eso». ¿Para qué lo creaste? ¿Para que se vaya al infierno, hombre? (Durães, 2024)

La película *Prayers for Bobby*⁷ (Mulcahy, 2009 [Película]), basada en una historia real, nos ayuda a entender cómo la «ideología de género» se convirtió en una amenaza para los ultraconservadores. Esta película cuenta la historia de una familia presbiteriana, formada por padre, madre y cuatro hijos, dos niños y dos niñas. Uno de los chicos se revela como homosexual y, en ese momento, comienza su calvario. La madre no lo acepta y alega que su motivación es que la familia, para entrar junta al «Reino de los Cielos», no puede tener un pecador. El pecado impide estar juntos después de la muerte, y éste es el temor de Mary Griffith, quien aprendió en la Iglesia Presbiteriana de su ciudad que la homosexualidad es un pecado abominable.

Ante el rechazo de su madre, Bobby se suicida. Este fatal incidente cambia por completo el rumbo de esta familia, representando el miedo que la igualdad de género genera en los defensores de la educación conservadora.

En un estudio reciente, Burity y Junior (2024) encontraron que a partir de 2010, los temas políticos, hasta entonces poco frecuentes, se intensificaron en las revistas evangélicas. En primer lugar, las publicaciones cristianas reforzaron que la política debe basarse en revelaciones y no en ideologías creadas por hombres. Luego defendieron el rechazo a las intervenciones estatales, ya que el poder solo viene de Dios. De este modo, como sostienen los autores, la política queda anulada como espacio de disputa y reducida a un ejecutor de los mensajes revelados. La política se convierte en la imposición de verdades morales, buscando borrar disputas y antagonismos. En última instancia, se intenta preservar una identidad basada en el cristianismo, perjudicando las singularidades.

Es en este ambiente ultraconservador que los educadores y los creadores de planes de estudio inspirados en el postestructuralismo están estetizando los currículos. Son ellos quienes afirman la singularidad y los modos libres de existencia, antagonizando la ola conservadora. En el juego curricular tenemos ante todo una disputa filosófica. Éste no es el único antagonismo en juego, ya que el pensamiento crítico, en otros registros teóricos, también actúa en esta lucha. Así como también hay muchos aplazamientos en la propia teoría del currículo. Queremos, sin embargo, destacar aquí este antagonismo específico, interpretado como la constitución de dos lugares por un lado la creencia en bases inmutables, y por otro la mutabilidad constante. Somos conscientes de que cualquier antagonismo es una simplificación de lo social, pero dicha simplificación contribuye a interpretar el juego político que se desarrolla en una superposición de diferentes identidades antagónicas.

La estetización curricular en Brasil a través de la apropiación del postestructuralismo

Es Lyotard quien afirma la imposibilidad de realizar lo impresentable. Lo contrario conduce a regímenes totalitarios y a la eliminación de la singularidad (Gualandi, 2007). Según Lyotard (1986), se trata de un juego terrorista que, al imponer un modelo aplicable a todos, penaliza a quienes juegan a otros juegos.

Si pensamos desde esta perspectiva de la teoría del currículo, un currículo ajustado a un mundo que se supone dado, con el propósito de ajustar a los estudiantes a concepciones prefabricadas y definidas, es un currículo totalitario. Esta idea general, inspirada en Nietzsche, es compartida también por apropiaciones de Foucault, Deleuze y Derrida en registros propios y diferentes.

Las diferencias entre estos autores ya han sido ampliamente exploradas en textos educativos. Deleuze produce la filosofía de lo múltiple, desmarcándose de toda la tradición occidental centrada en el Uno (Gallo, 2017). Derrida propone resistir las identidades y deconstruir la metafísica hasta llegar al pensamiento de la diferencia.

En otras palabras, resistencia al Uno y a las identidades (Skliar, 2008). En cuanto a Foucault, nos conduce al extrañamiento de lo familiar y lo territorializado (Veiga-Neto, 2011). Según Foucault, «a falta de un puerto único, de un fondo firme, de un gancho en el cielo, todos los puertos son puertos de paso» (Veiga-Neto, 2011, p. 25).

Estas diferencias siguen existiendo en el pensamiento curricular, lo que hace imposible constituir una unidad de pensamiento postestructural. A partir de Laclau (2011), argumentamos que estas ideas son equivalentes, dado el antagonismo común a la permanencia, la fijación identitaria y la predefinición de propósitos, fuera del espacio de la disputa curricular. En este enfoque, en la producción curricular, quienes se inspiran en estos filósofos hacen bailar el currículo al son de los acontecimientos (Lemos, 2014), estetizando el currículo, libre de prescriptivismos y propósitos.

La estetización curricular no debe confundirse con el embellecimiento o armonización de algo. El plan de estudios no introduce estudios sobre arte, aunque incluye el arte como una producción cultural importante que debe ser valorada y producida. Podemos decir que la estetización curricular se mueve con el acontecimiento, lo que por su naturaleza indefinida e impredecible hace de la estetización una cuna de aquello que aún no ha sido pensado. Un experimento. Estetizar el currículo consiste en sacarlo del horizonte futuro y situarlo como una relación agnóstica (Mouffe, 2018). Por lo tanto, el uso de términos como estetización y estética no convierte a un artículo en un estetizador curricular. Es necesario estar en una situación de desapego de referencias, dispuesto a experimentar. Ahora podemos hablar de estas inspiraciones de la estetización curricular, a partir de las apropiaciones de Nietzsche.

La filosofía de Nietzsche produjo repercusiones en las discusiones curriculares brasileñas (Silva, 2001), ya que el conocimiento y la verdad son centrales en la teoría curricular. Nietzsche, con su perspectivismo, convierte el currículo en múltiples versiones, en una ficción (Silva, 2001). Como Nietzsche estaba en contra de la centralidad de la razón, con él en el campo el juego curricular comienza a apoyarse en las emociones, los sentimientos y la sensibilidad. Y no solo eso: la noción de estructuras firmes y verdaderas se tambalea. Sin ellas, que podemos llamar reglas fijas, se introduce la gracia en el juego. El conocimiento en Nietzsche no es desvelamiento, sino celebración, siempre decir sí a la vida (Lemos, 2014).

Además de Nietzsche, hay un conjunto de trabajos inspirados en Foucault, como el «Grupo de Estudios e Investigaciones en Currículo y Posmodernidad» (GEP-cpós), creado en 2002 y coordinado por Alfredo Veiga-Neto (Saraiva y Veiga-Neto, 2011), así como las investigaciones realizadas en el Programa de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) (Neira y Oliveira; 2019, p. 3).

Deleuze, por su parte, si bien fue un exponente en cuanto a la educación a finales de los años 1990, en la valoración de Vinci (2023) fue citado solo como argumento de autoridad, sin profundidad. Según Vinci (2023), incluso a principios de la década de 2000, eran pocos los artículos en Educación que utilizaban el marco teórico deleuziano, guattariano y/o deleuzoguattariano como sus principales articuladores teóricos. Sin embargo, poco menos de cinco años después, esa cifra prácticamente se ha quintuplicado. Con Deleuze y Guattari, no se trata de producir otro cuerpo doctrinal sobre la educación, sino de romper con la idea de producir subjetividades ajustadas a proyectos existenciales (Vinci, 2023). «En esta perspectiva, no hay pautas seguras ni caminos previamente definidos, solo experimentación y poderes por experimentar/inventar» (Vinci, 2023, p. 14). Es un esfuerzo artístico.

Derrida, a su vez, ha sido cada vez más utilizado por expertos en currículo que utilizan la teoría del discurso de Laclau y Mouffe (Lopes, Oliveira y Oliveira, 2018), pero también por grupos que utilizan las nociones de aporía, traducción e indecidibilidad para operar hacia la deconstrucción de discursos sedimentados. «Sería imposible, de hecho —por no decir irreductible— explicar a Derrida para la teoría de la educación y del currículo o explicar el currículo a partir de Derrida, sistematizando cualquiera que sea» (Macedo y Ranniery, 2023, p. 33). En este sentido, con Derrida y sus cuasi-conceptos nos enfrentamos a intentos de atribuir funciones al currículo, cualesquiera que sean. Como el currículo se piensa constantemente en función de la identidad que se quiere establecer, en Derrida este acto es tomado como la domesticación de la diferencia (Macedo y Ranniery, 2023). Es necesario, piensan Macedo y Ranniery (2023), «restaurar el valor innombrable de la alteridad» (p. 41). Los intentos de fijación de sentido no resisten al trabajo de traducción derridiana, que es deconstrucción (Costa, Cunha, Lopes, 2013), un desmantelamiento de la creencia en fundamentos sólidos sobre los que todo puede construirse y a los que debe referenciarse.

Así pues, los filósofos post-Nietzsche inspira la creación de planes de estudio que van más allá de lo ordinario, de lo dado. Eventos curriculares, es decir, aquellos que no siguen la tradición ilustrada, identitaria y esencialista. El pensamiento curricular brasileño actualiza la importancia de la presencia en el evento, sacudiendo las estructuras del ultraconservadurismo. La estetización curricular es el germen que infecta las certezas conservadoras. En este juego de mantener lo mismo, el movimiento postestructural impone nuevas jugadas al conservadurismo. No sabemos qué saldrá de esto, nada se puede predecir en un movimiento que dicta su ritmo de juego a través de las jugadas.

Para estar presente en el acontecimiento, es necesario abandonar las certezas insistentes que constituyen la teoría curricular, en un movimiento de ascetismo hacia lo impresentable⁸. La producción curricular brasileña estetiza los currículos

y, por tanto, no es un bloque homogéneo. Debido a la diversidad de esteticistas brasileños, destacamos que ellos desarman la identidad, revelando tal vez la principal regla conservadora y creando posibilidades curriculares antes impensadas.

Dada la imposibilidad de abordar todas las múltiples diferencias de esta producción curricular con un enfoque postestructural, incluso porque las diferencias no solo son múltiples, sino que están constantemente sujetas a traducción (Derrida, 2002), destacaremos algunos de los juegos de lenguaje que producen acciones en la perspectiva que pensamos como estetización y, de esta manera, actúan en la confrontación de las perspectivas identitarias conservadoras. Exploramos estos juegos de lenguaje con la intención de conectarlos con las posibilidades de estetización y con preguntas sobre el ultraconservadurismo actual.

Discursos contra el formato y el currículum formateado

Mucho se ha dicho ya sobre la insistencia curricular en un formato y currículum formateado, reafirmación de identidades. Leamos lo que dice Paraíso (2010):

Es cierto que un currículum es también un territorio poblado de búsquedas de órdenes (de personas y espacios), de organizaciones (de disciplinas y campos), de secuenciaciones (de contenidos y niveles de aprendizaje), de estructuraciones (de tiempos y prerrequisitos), de encuadres (de personas y horarios), de divisiones (de tiempos, espacios, áreas, contenidos, disciplinas, aprendizajes, tipos, especies...). Todo esto se debe a que lo que está en juego en un currículum es la constitución de modos de vida, hasta tal punto que la vida de muchas personas depende del currículum. (Paraíso, 2010, p. 588)

Hay muchos discursos críticos ante tales insistencias, incluso sin mencionar la estetización. Lopes (2015) defiende un currículum sin fundamento, concibiendo que «todo centro es inestable y fugaz; sujeto a disputa, en el tiempo y en el espacio. De manera correlacionada, los contextos no son espacios dados, con fronteras definidas, existentes en el mundo, sino construcciones discursivas en/del mundo» (Lopes, 2015, p. 447).

Otra insistencia curricular afirma que el currículum es un conjunto de contenidos a transmitir, reduciendo en ocasiones estos contenidos a conocimientos. Lopes y Borges (2017) y Macedo (2017) demostraron que esta asociación es una constante en la producción curricular. En términos de la estética de lo sublime, diríamos que son repeticiones de aquello que ofrece seguridad en un mar de incertidumbre.

Paraíso (2010), por su parte, ya ha afirmado que la diferencia es aquello que se escapa. Con Deleuze, el profesor abraza el concepto de diferencia pura, en sí misma, el acontecimiento que, como tal, no depende de relaciones con otras identidades para emerger. Gallo (2017) coincide con Paraíso y dice que la filosofía de Deleuze nos hace «pensar en la educación como un acontecimiento» (p. 53). Prestemos atención a la observación que hace Paraíso (2010): a pesar de los aportes de

los estudios culturales, feministas y postcoloniales, con hibridaciones y diversidades, son las identidades las que ocupan un lugar central en estas investigaciones. «Pensar el currículo con la diferencia deleuziana es desviar el foco de la identidad» (Paraíso, 2010, p. 592). Desdibuja la identidad:

Entonces la diferencia es comportarse en relación a algo que no tiene similar o equivalente. La diferencia es lo que viene primero; es el motor de la creación; es la posibilidad de que los tallos del rizoma comiencen a brotar en el medio, en el espacio intermedio. (Paraíso, 2010, p. 592)

El ascetismo es un procedimiento de abandono de identidades e identificaciones (el yo) hasta el punto de la pasividad necesaria para estar presente en el acontecimiento. En ese momento todo parece imposible. La producción curricular postestructural brasileña afirma que existe una tradición curricular que insiste en la formación de identidades, vinculada al deseo de orden (el orden puede ser entendido de forma diferente por esta misma tradición, pero tiende a referirse a la seguridad y a la previsibilidad conservadora). Corazza considera que somos herejeros de «una tradición de educar a las nuevas generaciones, de enseñarles conocimientos, de gobernar sus actitudes, hábitos, sentimientos, de disciplinarlas, para que vivan y sobrevivan, relativamente bien, en el tiempo y en el espacio en que les ha tocado vivir» (2009, p. 5).

La sutileza del pensamiento de Corazza (2009) radica en no establecer jerarquías entre concepciones. Para ella, la defensa del diferente, de la diferencia, no consiste en convertirlo en un estándar, en un modelo a copiar en las producciones curriculares.

Ninguna pedagogía y currículo supera o sustituye al anterior, hacia lo mejor, lo más avanzado, lo más perfecto; pero, cada pedagogía y cada currículo, cada uno de nosotros, todos los grupos, acciones, palabras, políticas, países, pueblos, individuos estamos en metamorfosis, somos híbridos, mestizos, multifacéticos, polimórficos, con rasgos caleidoscópicos, viejos y nuevos, negros y blancos, hombres y mujeres, grandes y pequeños, ricos y pobres (Corazza, 2009, p. 9).

Corazza hace del currículo una creación que se da en las prácticas cotidianas. No establece metas alcanzables ni planificación anticipada para gestionar la vida de los estudiantes. Más bien, piensa en un juego curricular en el que la diferencia está en uno de los jugadores.

La afirmación de la diferencia basada en la filosofía de Deleuze denuncia también la programación de la vida. Delboni y Gonçalves (2020), por ejemplo, reafirman la imprevisibilidad de la vida, al mismo tiempo que denuncian que la educación busca programar la existencia. El niño es tratado como una pizarra en blanco, hasta el punto en que se determina el lugar al que será llevado. «Esto es exactamente lo que hace la Base Curricular Nacional Común (BNCC), por ejemplo: traza caminos universales, indica hacia dónde ir y define los procedimientos de evaluación con sus códigos» (Delboni y Gonçalves, 2020, p. 341). Para ellos, el proyecto

dominante en la educación es el de homogeneización, universalización y producción de subjetividades que garanticen el mantenimiento del *status quo*. «Por lo tanto, bajo un régimen colonial-capitalista, los niños siempre son proyectados hacia un futuro» (Delboni y Gonçalves, 2020, p. 341). El currículo estetizado, por el contrario, no programa la vida, pues la existencia ocurre en el momento de las relaciones.

Escapando de la deformación curricular

Para Macedo (2017), la defensa de una BNCC esconde el intento de controlar las diferencias y la imprevisibilidad. Todo esto se basa en reducir la educación a la enseñanza, convirtiendo el currículo en un amasijo de contenidos a asimilar por los alumnos.

Con esto, mi respuesta a la pregunta sobre el papel de la escuela es: no, la escuela no tiene que enseñar. Ella tiene que educar y eso no es enseñar. Y no quiero quedarme a mitad de camino: rechazo la respuesta fácil de que puede enseñar, pero también tiene que educar. (Macedo, 2017, p. 541)

Corazza (2013), al tratar el currículo como arte, introdujo la dimensión de la experiencia, de las múltiples inspiraciones y principalmente de lo que considera más bello de la humanidad: sus creaciones. Una identidad fija es una fuerza que cancela los sueños. La actividad docente es ser artista.

Los currículos de Corazza (2013) son el post-curriculum y el currículo nómada, que crean otra sensibilidad capaz de romper la ropa protectora frente al acontecimiento y los flujos. Poética del aula. El pensamiento curricular brasileño identificó un ambiente educativo sujeto a la misma fórmula de repetición. Veamos algunas afirmaciones de la autora (2019): eliminar lo de siempre e ir más allá del revisionismo. Además de la repetición, habla del derecho a soñar: «la enseñanza poética no requiere sentido, significación abstracta, juicio de valor, rumia sobre la naturaleza del docente, porque ser soñador de clases es vivir en este mundo y, al mismo tiempo, diseñar una ciudad de ensueño» (Corazza, 2019, p. 8). Para Corazza, la clase es un acontecimiento que intentan controlar, y del que ella escapa a través de la enseñanza creativa.

La ocurrencia curricular y no la nada

Poner el currículum a bailar es la expresión que utiliza Tomaz Tadeu da Silva (2002), inspirado en Deleuze y Espinosa. Este currículo es inmanentista. «nada, desde fuera o desde arriba, explica o justifica esto aquí. Es desde “este aquí” que parto y es a “este aquí” que llego. El “esto de aquí” (n) sin ninguna (-1) dimensión adicional: nl» (Silva, 2002, p. 48).

Tenemos a Lopes y Borges (2017), en diferentes momentos, insistiendo en que el currículo no es conocimiento. La centralidad del conocimiento es parte del proyecto de controlar la vida de los otros, de producir subjetividades, de repetir

lo mismo y de intentar hacer inviables los sucesos. Lyotard (1993) lo interpretaría como un intento de mantener la seguridad que supuestamente garantiza el conocimiento. La repetición es un comportamiento neurótico para evitar afrontar las amenazas. Así es como evitamos recordar lo reprimido y elaborarlo. Lopes y Costa (2018) dicen que «en esta prefijación de contextos, múltiples posibilidades imprevisibles y singulares de ser y de decidir quedan restringidas a una determinada manera de ser (y de decidir) que se supone necesaria para (una determinada concepción de) la sociedad, proyectada por unos para todos los demás» (p. 303). Estas son las políticas curriculares que se mantienen iguales.

En este punto del texto, es importante resaltar que no solo los conservadores tradicionales, es decir, aquellos del movimiento centrado en la Escuela sin partido, defienden la formación de identidades. Veamos lo que dicen Lopes y Borges (2017, p. 558) al respecto:

Existe una finalidad social de garantizar la herencia de conocimientos considerados capaces de orientar acciones, buenas prácticas, actuaciones y sustentar decisiones políticas que se consideren adecuadas y correctas, porque se apoyan en enunciados contruidos sobre un sólido fundamento epistemológico, que cambia en función de los fines sociales pretendidos [...]. En este sentido, lo que se intenta contener, muchas veces por referencia al registro disciplinar establecido, son los flujos de significados de los procesos interpretativos. De esta manera se proyectan identidades consideradas legítimas o importantes para proyectos de cambio del mundo en el que vivimos. Estas identidades pueden ser emancipadoras, críticas, libertarias, plurales, revolucionarias, proactivas, emprendedoras, eficientes, centradas en proyectos sociopolíticos diversos e incluso antagónicas entre sí, pero siempre vinculadas a determinados proyectos de futuro, es decir, proyectos de sociedad.

Las palabras de Lopes y Borges (2017) indican la persistencia de diferentes enfoques identitarios. Generalmente, e incluso porque es su defensa, consideramos que solo los conservadores pretenden preservar las identidades, rechazando revoluciones y cambios. Pero la formación de nichos de iguales no es solo un atributo de los conservadores. Como destacan Lopes y Borges (2017), está vinculado a proyectos de sociedad. En este punto invocamos la ayuda de Freud y Deleuze.

Para Freud (1996) el ser humano es repetitivo, escapa o intenta escapar de aquello que lo amenaza. Para Deleuze esto no es cierto y lo que es revolucionario hoy no lo será mañana. El desafío, para Deleuze, es mantener el espíritu revolucionario (Silva, 2002).

En el juego curricular, las disputas sobre el sentido del currículo conducen a la producción de currículos con los más variados matices. Las identidades deseadas son emancipadoras, críticas, pero también eficientes (Lopes y Borges, 2017) y a

menudo conservadoras. Pensando con estos autorres es posible decir que inicialmente parece que estamos ante propuestas antagónicas, como si de un lado estuviera el currículo emancipador y del otro el conservador (en el modelo brasileño). Nos damos cuenta, sin embargo, que ambos tienen como objetivo la formación de identidades y el control del juego, como si fuera posible combinarse con los adversarios. Los autores apuestan por un juego impredecible, quizás para rescatar la parte importante que se ha descuidado: la diversión de jugar.

Tomando el currículo como un acontecimiento, las identidades, que exigen la permanencia de algunas características, se ven amenazadas. Pero no solo ellos. Sin identidades, caminar implica lo desconocido, sin seguridad, orden ni previsibilidad. Es estar lejos de casa, tomar la casa como algo que protege y al mismo tiempo resulta familiar. Sin identidades la casa se convierte simplemente en un lugar de paso. Lopes y Borges (2017) identificaron que las identidades son problemáticas cuando establecen límites al acontecimiento y arrojan lo experimental y lo provisional al limbo del olvido. De esta manera, crean la oportunidad para otras estetizaciones curriculares.

Consideraciones finales

Los currículos que insisten en formar identidades violan las singularidades al intentar producir lo mismo en diferentes situaciones y momentos. El conservadurismo, a su vez, especialmente en su actual registro ultraconservador, apuesta al juego curricular para mantener la identidad cristiana. El conservadurismo se rige por la gramática de la verdad, el universalismo y el mesianismo. De este modo, la repetición se convierte en la regla gramatical del conservador juego curricular brasileño.

Sin embargo, hay quienes solo pueden experimentar. Ellos pulsán con lo sublime y por eso no se dejan esterilizar. «Lo sublime absuelve fronteras, levanta barreras, disuelve compartimentos, aproximándose a lo informe, implicando por ello una “estética negativa”» (Nascimento, 2010). Buscamos argumentar que tales experimentos son propuestos por un discurso que estetiza el currículo, desafiando el discurso de fijación identitaria y defensa de la permanencia en la reciente ola ultraconservadora que ha barrido el país. A los aquí citados se podrían añadir muchos otros autores. No hay intención por nuestra parte de llevar a cabo la imposible tarea de agotar la investigación de los múltiples discursos que se elaboran al cuestionar la permanencia del ultraconservadurismo a través de planteamientos postestructuralistas.

Solo queremos destacar hasta qué punto este discurso lleva a cabo un ascetismo curricular, al desprenderse de las identidades. Dan al currículum un aire de obra inacabada, de experimentación, de apertura a intensidades.

La literatura sobre fútbol nos dice que un juego puede ser conservador o proactivo. El primero se caracteriza por mantener la puntuación favorable alcanzada. El equipo juega con jugadores defensivos, ya que el objetivo es no encajar goles. En

cuanto al propositivo, busca siempre alcanzar los objetivos establecidos, es decir, la victoria. Cuando tomamos la estetización como un juego de lenguaje no se trata de un juego conservador, ya que mantener la tradición exige un gran esfuerzo por eliminar las diferencias, intentando anular a los demás jugadores. En cuanto al juego proposicional, tampoco puede ser un juego estético, porque al establecer metas a alcanzar se sale del presente y se proyecta hacia el futuro, que se cree puede controlar mediante la planificación. El objetivo del juego proposicional es la victoria. El juego estético opera en el momento de las obras. Establecer un propósito previo es anular el emparejamiento. No queremos decir que los juegos conservadores y proposicionales no sean juegos de lenguaje, sino que no son juegos estéticos.

Lyotard dice que los juegos de lenguaje son divertidos y que se juegan por placer. La estetización curricular es un juego divertido, ya que lo importante es jugar. Y es combativo, porque una oferta genera otros contratistas. La estetización curricular resalta precisamente aquellos movimientos que el conservadurismo intenta anular, como las singularidades, las diferencias, las agonísticas, etc.

La entrada de los jugadores Deleuze, Derrida, Foucault, Lyotard y Nietzsche no debe verse como el dominio de estos jugadores. Otros continúan en el juego llamado currículo, ya sean tradicionalistas, críticos, posmodernistas, conservadores, las múltiples identificaciones provisionales y precarias que se están constituyendo en este juego.

Lo más importante sigue siendo la acción en el sentido de intentar reconocer que el todo escapa a nuestras clasificaciones y que estar presente en el momento del acontecimiento es la posibilidad que tenemos de no caer en el inmovilismo del conservadurismo.

Notas

1. El pensamiento crítico en el currículo brasileño predominó hasta 2006, a pesar de la presencia del postestructuralismo desde la década de 1990, Macedo (2018, 2013) destaca que las teorías críticas ganaron fuerza a inicios de la década de 1980, período marcado por el declive de la dictadura militar. Entre las décadas de 1950 y 1970, el currículo en Brasil estuvo marcado por una fuerte influencia norteamericana y una racionalidad tyleriana.
2. Es el nombre genérico de las Iglesias nacidas de la Reforma Protestante. Incluye iglesias misioneras, como la Iglesia Bautista, iglesias pentecostales, como la Asamblea de Dios, e iglesias neopentecostales, como la Iglesia Universal.
3. Según Sales (2021), la derrota sufrida por la Iglesia Católica en la Conferencia de El Cairo, celebrada en 1994, hizo que en la Conferencia de Pekín, en 1995, el «género» fuera presentado como un enemigo de la Iglesia Católica.
4. Según Estrada et al. (2019), Miguel Nagib, creador del movimiento *Escuela sin partido*, estaba vinculado a la organización conservadora *Instituto Millenium*.

5. Estos grupos son representantes de sectores conservadores tanto del catolicismo como del protestantismo, entre ellos el Opus Dei, la Renovación Carismática Católica (RCC), sectores evangélicos e iglesias identificadas con los neopentecostales, Visión Nacional para la Conciencia Cristiana (Oliviera, 2020).
6. Periodista que se identifica como cristiano, trabaja en la defensa de valores vinculados al cristianismo. Es columnista del portal de noticias mundial cristiano Guiame.
7. *Prayers for Bobby* es una película de televisión estadounidense de 2009 dirigida por Russell Mulcahy. Basada en la historia real de la familia presbiteriana Griffith, quienes descubren que uno de sus hijos es homosexual.
8. No es posible establecer como meta la aproximación a lo impresentable, ni etapas en esa aproximación. Todo movimiento persiste debido a la sensación de incapacidad de representar lo impresentable, de moverse y ser movido por esta sensación. Están en el umbral de que algo suceda.

Referencias bibliográficas

- Bedinelli, T. (2016). O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. *El País*, São Paulo. https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html
- Beloni, C. (2022). Ideologia de Gênero x Igreja: «Não nos curvamos às mudanças da sociedade». *Guiame*. <https://guiame.com.br/colunistas/cris-beloni/ideologia-de-genero-x-igreja-nao-nos-curvamos-mudancas-da-sociedade.html>.
- Biroli, F. y Parra Teixeira, R. (2022). Contra o gênero: a «ideologia de gênero» na Câmara dos Deputados brasileira. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (38), 1-40. doi: <https://doi.org/10.1590/0103-3352.2022.38.248884>
- Burity, J. y Witeze Junior, G. (2024). Teologia neoliberal: uma análise do «kit política» de Edições Vida Nova - pontos principais. *REVER: Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, 24(1), 119-140. <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/64066>
- Carimbão, G. (28 de maio de 2015) *Deputados lançam Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana*. *Rádio Câmara*. Entrevista concedida a Elisabel Ferriche e Lincoln Macário. Brasília.
- Corazza, M. S. (2013). Artistagens, escrita e pós-curriculum: Bate-papo com Sandra Corazza. *Revista do Dífere*, 3(5), 1-11. https://drive.google.com/file/d/1YgZHDjWy_sNGajeDJDFA-d4R_6J-77Tr8/view
- Corazza, M. S. (2019). A educação no século XXI: Desafio da diferença pura. *Ariús*, 15(1), 9-16. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/250667/000758403.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Corazza, M. S. (2019). O direito à poética na aula: Sonhos de tinta. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240040>

Costa, H. C. y Cunha, E. V. R. (2019). Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. *Revista Práxis Educacional*, 15(33), 141-163. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5280>

Costa, H. C., Cunha, E. V. R., y Lopes, A. C. (2013). Da recontextualização à tradução: Investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 392-410. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>

Costa, H. C., y Lopes, A. C. (2022). O conhecimento como resposta curricular. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-23. doi: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024>

Cury, A. C. (2018). Por que 7 de outubro será o Dia das Crianças? *Universal.org*. <https://www.universal.org/noticias/post/por-que-7-de-outubro-sera-o-dia-das-criancas/>

Derrida, J. (2002). *Torres de Babel*. En J. Barreto (Trad.). Editora UFMG.

Duque Estrada, R., Da Rocha Vieira Gonçalves, S. y Gonçalves Severo, R. (2019). A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. *Educação & Realidade*, 44(3), e84073. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-623684073>

Durões, G. (2024). André Valadão sobre vídeo em que orienta fiéis a não enviarem filhos à universidade: «Vale mais Deus do que a faculdade». *O Globo*.

Facchini, R. y Rodrigues, J. A. (2018). «Ideologia de gênero» e «afamília» como sujeito de direitos: uma análise sobre o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (2013-2015). En A. C. Lopes, A. L. A. M. Oliveira y G. G. Oliveira (Orgs.), *Os gêneros da escola e o (im) possível silenciamento da diferença no currículo*. Editora da UFPE.

Fernando Ribeiro Guimarães Vinci, C (2023). A recepção do pensamento de Deleuze, Guattari e Deleuze Guattari na pesquisa educacional brasileira: décadas iniciais. *Acta Scientiarum*, 45, e65423. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/65423>

Freud, S. (1996) [1914]. «Luto e melancolia». En J. Salomão (Coord de trad.), *O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)*. Imago, p. 163-171.

Gallo, S. (2017). *Deleuze e a educação*. 3.^{ra} ed.; 2.^{da} reimp. Autêntica Editora.

Garcia Neira, M. (2019). Contribuições foucaultianas para o debate curricular da educação física. *Educação em Revista*, 35, e198117. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698198177>

Gomes de Lima, I., Boklis Golbspan, R. y Souza dos Santos, G. (2022). Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira. *Educar em Revista*, 38, e85338. doi: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85338>

Gualandi, A. (2007). *Lyotard*. En A. Skinner (Trad.). Estação Liberdade.

Lemos, G. A. R. (2014) *O sujeito descentrado e a educação como estética*. 171 f. [Tese Doutorado em Educação] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. <https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/o-sujeitodescentrado-e-a-educacao-como-estetica.pdf>

Lopes, A. C. y Borges, V. (2017). Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo sem Fronteiras*, 17(3), 555-573. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>

Lopes, A. C. y Costa, H. C. (2018). A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. *Educ. Soc.*, 39(143). doi: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018184558>

Lopes, A. C., Cunha, E. y Costa, H. C. (2025). Como enfrentar o negacionismo e a crítica à educação em tempos de populismo de direita? *Sociologias*, 27, Dossiê teoria do discurso em debate: democracia e populismo. doi: <https://doi.org/10.1590/1807-0337/e139936D>

Lopes, A. C., Oliveira, A. L. A. M. y Oliveira, G. G. (2018). *A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação*, 1.ª ed. Editora da UFPE.

Lopes, C. A. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, (39), 7-23. <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>

Lopes, C. A. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(45), 445-466. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>

Lopes, C. A. (2019). Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao – marxismo cultural-. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 27, 109-129.

Liotard, J. F. (1986). *O pós-moderno*. En R. Correa Barbosa (Trad). José Olympio.

Liotard, J. F. (1993). *O pós-moderno explicado às crianças*. En T. Coelho (Trad.). Publicações Dom Quixote.

Macedo, E. (2013). A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 436-450. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>

Macedo, E. (2017). Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 17(3), 539-554. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>

Macedo, E. (2018). Os estudos curriculares e o problema do conhecimento. Uma entrevista com Elizabeth Macedo. *Educação e Filosofia*, 32(64), 157-184. <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/41476/25378>

Macedo, E., & Ranniery, T. (2018). E depois do pós-estruturalismo?: Experimentações metodológicas na pesquisa em currículo e educação. *Práxis Educativa*, 13(3), 941-947. doi: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v13i3.0017>

Manduca, V., Reais, M. V. F., y Silva, E. S. (2019). Carismáticos, política e conservadorismo social. *Religare*, 16(1), 170-206. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/42248>

Mouffe, C. (2018). *For a left populism*. Verso.

Mulcahy, R. (2009). *Prayers from Bobby* [Película]. Lifetime Television.

Nascimento, E. (2010). O que é o belo? [Entrevista concedida a Patrícia Pereira]. *Ciência & Vida*, 14(46). <https://evandonascimento.net.br/entrevistas/>

Oliveira, G. G. (Org.). (2018). *Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo*. Ed. UFPE.

Paraíso, M. A. (2010). Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 587-604. <https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrBfYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/abstract/?lang=pt>

Paraíso, M. A. (2023). Currículo, Gênero e Heterotopias em Tempos De “Ideologia De Gênero”. En A. C. Lopes, A. C. Oliveira (Org.), T. Ranniery y E. Macedo, Derrida e a diferença: currículo como zona de tradução. *Revista Imagens da Educação*, 13(3), 26-46.

Pereira de Moura, F. (2016). «Escola sem partido»: *Relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Pires, L. (2022). *LíderCast 238 – Miguel Nagib* [Podcast]. Café Brasil. <https://portalcafebrasil.com.br/lidercast-238-miguel-nagib/>

Ranniery, T., y Macedo, E. (2023). Derrida e a diferença: Currículo como zona de tradução. *Revista Imagens da Educação*, 13(3), 26-46. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/65632/751375156477>

Sales, L. (2021). O ativismo católico: Bioética, direitos reprodutivos e gênero. *Revista Estudos Feministas*, 29(3), e71678. doi: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n371678>

Saraiva, K., y Veiga-Neto, A. (2011). Educar como arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, 11(1), 5-13. <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/1.pdf>

Scruton, R. (2015). *Como ser um conservador*. Record.

Sepulveda, D., y Sepulveda, J. A. (2016). O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: A importância da laicidade. *Revista Teias*, 17(47). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24767>

Skliar, C. (2008). *Derrida & Educação*. Autêntica.

Souza, B. R. (2017, diciembre). O Perigo do Marxismo Cultural. *Revista Cristão Erudito*, 1. <https://revistacrista.wordpress.com/2017/12/12/marxismo-cultural-edicao-dezembro/>

Tadeu da Silva, T. (2001). Dr. Nietzsche, curriculistas, con aportes del profesor Deleuze: una mirada pos-estructuralista de la teoría del currículo. *Pensamiento Educativo*, 29, 15-36. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26119/20977>

Tadeu da Silva, T. (2022). Mapeando a [complexa] produção teórica educacional - Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. (L. A. Gandin, J. M. Paraskeva y Á. M. Hypolito, Entrevistadores). *Currículo sem Fronteiras*, 2(1), 5-14. <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=2686215&forceview=1>

Valera, S. (2016). La Santa Biblia - Reina Valera 1865. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Veiga-Neto, A. (2011). Foucault e a educação, 3.^{ra} ed. Autêntica Editora.