

# CURRÍCULO ESCOLAR Y ESI:

## Invitaciones, interpelaciones y desplazamientos

*Analís Escapil<sup>1</sup> y Moira Severino*

### 1. Introducción

En febrero del año 2019 tuvo lugar el encuentro-taller que construimos con l\*s docentes de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” Anexa que titulamos “Currículo escolar y ESI: interpelaciones desde una perspectiva de género”. En este trabajo nos proponemos evocar la propuesta realizada en aquel encuentro con el objetivo de volver sobre el tráfico de preguntas y reflexiones que la orientaron. Allí, llevamos a la escena al currículo escolar en general, y a la ESI en particular, y nos invitamos a problematizar desde una perspectiva de género las relaciones que propone con el conocimiento. Aquí, haciéndonos eco de ese ejercicio, deseamos profundizar en esa interpelación vi-rando la estrategia indagatoria a las relaciones que construimos con los documentos curriculares, cómo nos vinculamos, qué vestigios de

---

<sup>1</sup> Profesora en Ciencias de la Educación por la FaHCE-UNLP. Realizó la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades y se encuentra desarrollando la Maestría en Educación en la misma institución. Es Ayudante Diplomada de la cátedra Teoría y Desarrollo del Currículum e integrante de proyectos de investigación radicados en el IdIHCS -UNLP.

nosotr\*s quedan en los saberes que construimos, cómo *arriesgamos lo obvio* en esos encuentros.

Para construir esta propuesta, en una primera parte, compartimos una composición de ideas desde y con las cuales comprendemos al currículum. En una segunda parte, profundizamos en la ESI, en su historia, en distintas interpelaciones suscitadas por los feminismos y movimientos socio-sexuales y en invitaciones que construimos a partir de ese recorrido para seguir pensando. Por último, y como cierre parcial de este relato de experiencia, delineamos algunas reflexiones respecto a lo acontecido en el encuentro y lo transitado en esta escritura.

## **2. Composición de ideas y propuestas sobre el currículum**

Sin ánimos de edificar definiciones herméticas, invitamos a realizar un recorrido por la siguiente composición de ideas que, elaboradas en distintas latitudes nos permite significar al currículum a partir del siguiente entramado de propuestas:

- Currículo como documento de identidad

Tomas Tadeu Da Silva (1999) compone al currículum como un *documento de identidad*, un texto que, materializado en distintos niveles (nacional, provincial e institucional) y planos (prescripto, real, oculto, nulo), legitima relaciones con el conocimiento, formas de ser, estar, sentir, desear, produciendo a las mismas como “verdades”, “normas” para un determinado espacio-tiempo.

- Currículo como conversación compleja

William Pinar (1995, 1998, 2004, 2011/2014, 2017) remienda al currículum como una conversación compleja, donde emergen y se en-

cuentran distintas voces y temporalidades situadas, y las experiencias del pasado, presente y futuro se enlazan, colisionan. Los procesos de experimentación, indagación, introspección respecto al conocimiento y la experiencia vivida, constituyen los motores de ese encuentro.

- Currículo como síntesis de elementos culturales (institución)

Alicia De Alba (1991) entiende al currículum como una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa. A dicha síntesis se arriba a través de distintos procesos de negociación e imposición en el cual grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.

- Currículo atravesado por ciclos de construcción y deconstrucción

Cleo Cherryholmes (1988/1999) afirma que el campo del currículo experimenta ciclos de construcción y deconstrucción que legitiman y autorizan, en determinado espacio y tiempo, ciertas prácticas, discursos, saberes, produciendo sentidos que no son verdaderos o falsos, sino que constituyen efectos de verdad.

- Currículo como texto de género

Guacira Lopes Louro (1997/2017) comprende al *currículum* como un texto que corporiza y produce relaciones de género. Las oportunidades de aprender que un currículo propone son enunciadas y estructuradas en contenidos que por un lado valorizan determinadas identidades (varones, cis, heterosexuales, blancos) sobre otras y frecuentemente, excluyen, omiten, exilian, invisibilizan identidades de género que escapan al binario varón/mujer.

- La justicia curricular como práctica metodológica para el diseño, desarrollo, evaluación e investigación de un currículo.

Rawelyn Connell (1997) propone tres principios para el diseño de un currículo que promueva justicia social: los intereses de l\*s menos desfavorecid\*s, participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad. Estos principios configuran los marcos analíticos de la justicia curricular como práctica metodológica que promueve el análisis de múltiples ejes productores de desigualdades como clase social, género, raza, etnia, sexualidad, religión, nacionalidad (entre otros) y a los procesos de colonización y neocolonización, implicados en la producción del conocimiento.

La composición de ideas que se teje a partir de estas propuestas nos permite construir una “partitura curricular” desde la cual podemos interrogar y analizar los vínculos que tejemos con los currículos en sus distintas formas de devenir (prescripto, oculto, real, nulo). Esta partitura nos convoca a hurgar en las estructuras institucionales, en los saberes construidos y a re-activar la pregunta respecto a los vínculos con esos conocimientos desde lugares localizados de enunciación. Se nos invita a hacer presentes a los sujetos, sus experiencias, sus voces, sus recorridos a través del contacto con el currículo; lo que implica situar e interrogar concepciones, recuerdos, fantasías, idealizaciones, normalizaciones, para comprender cómo los sujetos se conocen a sí mismos como sujetos de experiencias particulares en relación, enmarcados, sujetados a contextos más amplios (Miller, 2006).

El currículo escolar, materialización que recortamos y construimos como objeto de reflexión, produce identidades escolarizadas generizadas y sexualizadas que constituyen espejos de una sociedad más amplia, pero adquieren particularidades propias en el ámbito escolar. En los accionares más violentos y en los actos más sutiles, dentro de las escuelas aprendemos a mirar, a escuchar, a hablar; aprendemos a entrenar los sentidos: qué tonalidades de la voz, qué formas de caminar son las correctas y esperadas para cada cuerpo; aprendemos qué, con quién y cómo jugar; aprendemos cómo gustar y qué y quién debe

gustarnos; aprendemos qué conocimientos son los válidos y a cuáles nunca debemos aproximarnos. Aprendemos a desaprender otras posibilidades y potencialidades de los cuerpos, de las relaciones, de los placeres. Pero también, a partir de las resistencias que se dibujan en el acontecer de la Escuela por parte de docentes y estudiantes, aprendemos a desaprender, y a revulsionar los procesos de normalización, invisibilización y silenciamiento que ocurren.

En este marco, la ESI como política pública, educativa y curricular configura un plexo de proyecciones que nos convocan a re-interrogar y problematizar estos regímenes de poder-saber-placer que regulan y prescriben formas de entender y vivir los géneros, las sexualidades y los cuerpos. Visibiliza e institucionaliza la pregunta por la experiencia, por el ser y estar en el mundo, y en la Escuela. Se construye y de-construye en distintos acontecimientos que se suceden e interceptan en el tiempo, que amplían en cada intervención la letra escrita de la ESI y, también, el encuentro entre los cuerpos y entre estos y los conocimientos en la Escuela.

A continuación, l\*s invitamos a recorrer estas interpelaciones al currículo escolar que nos propone la ESI.

### **3. La ESI: interpelaciones e invitaciones**

En el año 2006 se sancionó la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N°26.150) que constituyó un desplazamiento en los significados hegemónicos respecto al término “Educación Sexual” construidos hasta el momento en la Escuela desde lógicas morales y biomédicas. La ESI se configuró como política pública, educativa y curricular que organiza y propone una serie de materiales curriculares para su concreción en los distintos niveles: inicial, primario, secundario y superior no universitario. Enuncia a la “Educación Sexual” como “integral” y como un derecho de niñ\*s y jóvenes. Construir a niñ\*s y jóvenes como sujetos de derechos respecto a la Edu-

cación Sexual supone un quiebre con el modelo vertical de la patria potestad (Esquivel, 2013). Siguiendo a Eleonor Faur (2006) si bien el rol parental supone responsabilidades de quienes están jurídicamente a cargo de l\*s niñ\*s y jóvenes, las mismas no pueden coartar el derecho a la información, formación, salud, vida, educación de niñ\*s y jóvenes establecido por la Convención sobre los Derechos del Niño.

En este marco, el Estado se convierte en el principal garante del derecho a la Educación Sexual Integral de niñ\*s y jóvenes y establece a las instituciones educativas formales como autoridad máxima para su cumplimiento. Podemos afirmar, entonces, que la sanción de la ESI constituye un hito que, haciéndose eco de distintas demandas, disputas y luchas llevados adelante por activismos socio-sexuales y feministas, y de iniciativas anteriores en material legal, resquebrajó formas tradicionales de abordar los cuerpos, los géneros y las sexualidades.

A lo largo de estos dieciséis años transcurridos desde la sanción de la ESI, surgieron múltiples debates asociados a sus alcances, abordajes y exclusiones, así como se esgrimen demandas vinculadas a la ampliación de ciertas temáticas y al fortalecimiento de enfoques dentro de sus lineamientos y materiales. Como plantea el colectivo Mariposas Mirabal (2018), las conquistas de derechos asociadas al género y la sexualidad tuvieron un efecto potenciador de la ESI en tres sentidos: llenándola de contenido, potenciando su visibilidad en las escuelas y otorgando legitimidad al trabajo de docentes en proyectos de ESI. La Ley para Sancionar y Erradicar la Violencia de Género N° 26.485 de 2009 permitió visibilizar y trabajar la violencia por razones de género; la Ley de Matrimonio Igualitario en 2010 la homobitansfobia y cuestionar la hetenormatividad; la Ley de Identidad de género habilitó la discusión sobre la patologización y medicalización de las identidades trans, además de cuestionar el determinismo biológico y cultural. De la misma forma otras leyes que siguieron ampliaron y enriquecieron la ESI. En continuidad con la ley sobre violencia de género, la “Ley Micaela de capacitación obligatoria en

género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado” de 2018 se constituye en una herramienta que dialoga y traduce una demanda social con fuerte presencia en las calles y en los debates públicos (que movimientos de mujeres y feministas instalaron con la consigna “Ni una menos” en 2015) en el marco de la lucha contra los femicidios y el trabajo en la despatriarcalización de las instituciones públicas. Asimismo, y en esta clave, podemos mencionar las luchas más recientes que llevaron a conquistar la Ley N°27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo.

En los últimos años activismos sexuales y feminismos vienen acompañando a la ESI y exigiendo su implementación. Dicha exigencia es acompañada de un reclamo por el laicismo en la educación, y una denuncia contra la iglesia católica e iglesias evangélicas por obstaculizar la aplicación de la ley. Desde las disidencias sexuales le exigen a la ESI el trabajo en torno a la no discriminación por orientación sexual e identidad de género y el trabajo sobre el nuevo marco legal asociado a la ampliación de derechos en función del género y la sexualidad. También, demandan la actualización de los contenidos de la ESI con perspectiva de género y diversidad sexual para trabajar en contra de la patologización de las identidades no binarias. A dichos pliegos, los feminismos suman el trabajo en torno a la violencia machista y la crítica a la heteronormatividad. Reafirman la interpretación de la ESI como un punto de partida importante que debe resignificarse a la luz de los nuevos avances en materia legal, de las lecturas y aportes de la disidencia sexual, además de enriquecerse a partir de la diversidad de experiencias institucionales locales y situadas en la defensa de la ESI como derecho (Escapil y Severino, 2018).

En este recorrido histórico podemos visualizar las distintas disputas de sentido, propuestas, luchas que se sucedieron en torno a la ESI en tanto política educativa y curricular que impulsa otras formas de vincularnos con el conocimiento y de hacer currículum. En este sentido, y en sintonía con el viraje indagatorio propuesto en un inicio,

podemos pensar en tres grandes oportunidades que pueden tejerse en el cruce entre la ESI y el currículo escolar:

### *Hacer visible lo invisibilizado*

La ESI convoca contenidos y experiencias históricamente invisibilizadas y exiliadas. Interpela lógicas patriarcales y heterosexistas de hacer sentido, además de promover una revisión de las formas de construir vínculos y autoridad al interior de las escuelas en vistas de construir relaciones más igualitarias y justas. En sintonía con las composiciones compartidas en un inicio, Da Silva (2001) propone entender al *currículo* como un “artefacto de género” que corporiza y produce relaciones de género. Para el autor, la manera en que se enuncian y estructuran los contenidos curriculares da cuenta de fenómenos de exclusión y omisión de otras identidades de género. El currículo existente es visto como la expresión de la cosmovisión masculina que refleja y reproduce los estereotipos de género de la sociedad. De esta manera, ya no alcanza con promover el acceso a más educación, sino que importa construir un currículo que refleje, de forma equilibrada, la experiencia de todas las identidades de sexo/género.

Hacer visible lo invisible, lo omitido, silenciado o negado remite a la construcción y desarrollo de una justicia curricular. Esta práctica metodológica nos permite advertir las maneras en las que el currículo concede y retira el poder, autoriza y desautoriza, reconoce y desconoce diferentes grupos de personas y sus conocimientos e identidades. Los tres principios que propone Connell (1997) para la construcción de un currículo: la primacía de los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común, y el principio de producción histórica de la igualdad, nos permiten hacer un ejercicio analítico respecto a las operaciones de poder que se deslizan en el diseño, desarrollo y evaluación de un currículo. En esta sintonía,

consideramos que la ESI contribuye al ejercicio de una práctica de justicia curricular, visibilizando contenidos y promoviendo experiencias históricamente invisibilizadas con y desde los cuerpos.

Asimismo, una discusión que se instaló a partir del avance de los estudios de género y feministas y se potenció en nuestro país al calor de luchas de los feminismos y disidencias y los nuevos marcos legales asociados a la ciudadanía sexual, tiene que ver con las representaciones y perspectivas androcéntricas, sexistas y coloniales que subyacen a los campos de conocimiento disciplinares. Esta discusión atraviesa también a la ESI no sólo en los términos que mencionamos antes asociados a los contenidos que la integran (en clave de presencias, énfasis, sentidos, omisiones, ausencias) sino también respecto a las perspectivas que subyacen a los mismos abriendo la posibilidad de una revisión epistemológica sobre el currículo y disciplinas escolares, además de una deconstrucción del lenguaje. Un camino que se inició con la perspectiva integral que propone la ESI está vinculado a conmover, por ejemplo, el paradigma biomédico en el abordaje de la sexualidad y el género que tradicionalmente caracterizó a la enseñanza de la educación sexual en la escuela.

Ahora bien, podemos pensar que dicha mirada integral no implica sólo un enfoque interdisciplinario que evite los reduccionismos sino también una revisión del sustrato biologicista que subyace a los campos de conocimiento. En este sentido, el cruce entre campos disciplinares por ejemplo el de las Ciencias Sociales y Humanidades y la Biología resulta necesario para posibilitar una integralidad y transversalidad con perspectiva de género, derechos y diversidad. En esta línea de revisión epistemológica, Graciela Morgade (2009) señala la importancia de realizar una crítica a los saberes de referencia del currículo escolar en una empresa orientada a visibilizar el androcentrismo y etnocentrismo presente en ellos y cuestionar los modos de construcción y validación del conocimiento.

A partir de los aportes mencionados, en el encuentro-taller que construimos con l\*s docentes de la Escuela Anexa nos arrojamos a

problematizar nuestro quehacer cotidiano en las escuelas: reflexionamos respecto a las operaciones de paradigmas biomédicos que transforman a los cuerpos sexuados en amenazas latentes, legitimando mitos que ubican bajo lo “científicamente comprobado” clasificaciones arbitrarias acerca de “lo natural”; desnaturalizamos una visión de la naturaleza como lo normal, bueno, verdadero, sano, acabado, puro, tensionando el uso de los términos “naturaleza” y “normalidad” como intercambiables a la hora de dictar un contenido o el uso de la idea de “evolución” como “progreso”; discutimos respecto a la construcción androcéntrica y dicotómica del saber científico, analizando el canon, el sexismo en el lenguaje, la opresión de leyes/instituciones sobre las mujeres, los estereotipos de brujas; analizamos la invisibilización de las mujeres y otras identidades y grupos en las transformaciones sociales, observando, desde un punto de vista teórico y en las intervenciones sociales/pedagógicas un carácter jerárquico atribuido a los géneros y a la heterosexualidad.

Entre otras operaciones que allí acontecieron, nos arrojamos a habitar una pedagogía de la pregunta que indagara los procesos de invisibilización, silenciamiento y ocultamiento que se desarrollan en la Escuela. Indagar sobre lo escrito y prescripto configura un ejercicio de re-pregunta sobre los acuerdos que llegan a hacerse letra en un documento curricular en particular. Volver sobre estas letras nos permitió contextualizar y complejizar el tejido y materialización de sentidos producto de disputas de poder.

### *Currículum como verbo, como experiencia vivida*

En sintonía con la ejercitación mencionada con anterioridad, y retomando la partitura curricular esbozada en un inicio, otro bastión que edificamos en aquel encuentro con l\*s docentes fue respecto a enfatizar en el currículo como verbo. En este sentido, William Pinar re-construye la noción de *currículum* como verbo, *currere*, lo

que supone comprenderlo como experiencia vivida encarnada que es estructurada por el pasado al tiempo que se enfoca en el futuro. El autor afirma “no puede haber reconstrucción de lo social sin el conocimiento de la propia subjetividad” (2014, p. 30). En esta clave, y como plantea Antonio Bolívar (2008), existe un cruce entre currículo y la formación inicial y permanente del profesorado entendida esta última como un proceso de desarrollo personal y profesional cuya trayectoria da lugar a una identidad profesional. De allí se desprende la importancia de que los procesos formativos se articulen con la propia trayectoria biográfica para promover una reapropiación crítica de las experiencias vividas. Es decir, una articulación entre experiencia de vida y profesional en el sentido de “formarse” en lugar de formar al profesorado. La formación estaría orientada a una reapropiación crítica (no ruptura) con las experiencias y modos de hacer anteriores. Podemos tejer un puente entre estas propuestas y el “trabajo sobre nosotr\*s mism\*s” que se propone desde la ESI, tendiente a reconocernos como seres sexual\*s además de reponer la dimensión subjetiva involucrada en todo proceso de enseñanza. Como explica Luciana Lavigne (2019), la ESI recuperó experiencias de práctica feminista, como los llamados grupos de concienciación, como una estrategia para propiciar la “sensibilización” docente, de modo de bucear, revelar, interpelar los supuestos y representaciones con que habitamos las escenas escolares. Esto habilitó, dice la autora, el ingreso de narraciones en primera persona y que deseos, pasiones y emociones cobren relevancia como territorio de producción de conocimiento.

Reponer la integralidad que nos conforma como sujetos implica también introducir los cuerpos en la escena escolar desde un lugar afirmativo orientado a su reconocimiento y cuidado. Recordemos que el cuerpo tradicionalmente fue moldeado y disciplinado a través de las asignaturas escolares y por medio de dispositivos asociados a la vigilancia y el control. Esto que Michel Foucault (2009) caracterizó como un poder disciplinador, que se ocupa del control y endereza-

miento de las conductas sobre todo a través de instrumentos como la sanción normalizadora y la inspección jerárquica.

Habitar la pregunta y reflexión sobre las propias prácticas y experiencias en la Escuela que como docentes construimos constituye un gesto de reflexión, un “volver a pasar por el cuerpo” todo eso que devenimos en el ámbito escolar. Esta ejercitación nos convocó a problematizar los vínculos con los conocimientos edificados y, también, a narrar experiencias que tensionan día a día regímenes de poder-saber-placer que prescriben formas de ser y estar heterosexistas, capacitistas, binarias, clasistas (entre otras operaciones de poder).

### *Ampliar los límites de lo posible, arriesgar lo obvio*

La ESI brinda saberes y conocimientos imprescindibles para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de proyectos de vida autónomos independientemente del lugar de origen y las creencias de l\*s responsables afectivos de l\*s niñ\*s y jóvenes. Los avances en materia curricular respecto a los temas de género y sexualidad en la escuela permiten conmovir la histórica asociación entre moral pública y moral católica tradicionalmente presente en la orientación de la política curricular. En este sentido, el Estado no es neutral frente a la diversidad de grupos y sectores que representan lo público y puede intervenir para evitar que barreras étnicas, raciales o religiosas vulneren derechos. No obstante, cabe recordar que a través del mencionado artículo N°5<sup>2</sup> de la ESI la libertad de enseñanza es legitimada en los diseños con el riesgo de que pueda ser contraria a prescripción del Estado, evidenciando una ten-

---

2 El artículo N°5 de la ESI N° 26.150 expresa: Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

sión no resuelta en relación al laicismo en educación. Aquí se instala una preocupación en torno a la posibilidad de que los proyectos educativos sustentados en la libertad de enseñanza y la libertad de elección de las familias atenten contra los derechos de niñ\*s y jóvenes expresados en leyes nacionales e internacionales, tendientes a garantizar un marco común de ciudadanía que permita fortalecer la autonomía y la libertad individual (Hillert, 2011; Morgade, 2011).

Sin desconocer la relevancia de la conquista del derecho de niñ\*s y jóvenes a una educación sexual integral, algun\*s autor\*s y activistas, desde una operación de queerización de los procesos educativos, nos permiten instalar preguntas y desestabilizar la mirada respecto a los sentidos y significados que se transmiten en el currículo escolar. Algunas críticas a la ESI por parte de movimientos sociosexuales, vinculadas a la denuncia de la patologización, el binarismo, la invisibilización de los cuerpos trans y travestis y la hegemonía de la heterosexualidad, nos brindan pistas en esta clave. Deborah Britzman (2016) advierte que cuando el tema del sexo es introducido en el currículo se catalogan ciertos tipos de sexo como inteligibles mientras que otros son relegados a lo impensable o moralmente reprensible. Es decir, desde una perspectiva normativa de la sexualidad se fija su geografía a las categorías estrechamente construidas socialmente. La autora retoma la noción de dispositivo de saber/poder/placer de Foucault para pensar la sexualidad no como desarrollo o identidad, que el conocimiento tiene que descubrir, sino como historicidad y relación. Esto no implica que l\*s jóvenes no reciban información sino insistir en su carácter sintomático y no curativa ni final. La autora propone comprender a las identidades como hechas y no recibidas. En este sentido, el trabajo del currículum consistiría en incitar identificaciones y críticas, y no encerrarlas. Britzman apuesta por un currículo que realice esfuerzos continuados en una línea anti-racistas, anti-sexistas y anti-homofóbicos, que se aparte de fundamentos de la eugenesia y la higiene social, además de evitar constructos que “prohíban pensar a la sexualidad como movimiento y a los cuerpos

en viaje”. Es decir, un currículum más “próximo a la dinámica de la sexualidad y al cuidado de sí” (2001, pp.95-96).

En una línea similar Lopes Louro propone “extrañar el currículo”, es decir desarrollar un acto de desconfianza, un movimiento que permita pasar los límites, poner en cuestión las condiciones en que se da el conocimiento. Para la autora se trata de poner en cuestión “la idea de que existe un cuerpo de conocimientos más o menos seguro que debe ser transmitido (...) se trata por tanto, y fundamentalmente, de cuestionar las condiciones que permiten (o que impiden) el conocimiento” (2012, pp.115-116). Lopes Louro retoma la concepción de Eve Sedgwick (1998) sobre la ignorancia, la cual no entiende como falta de conocimiento sino como residuo/efecto de un modo de conocer. En este sentido, puede pensarse a la ignorancia como productor de una forma de conocer o a ella misma como modo de conocer.

En sintonía con estas propuestas de pensamiento, val flores (2013; 2015) nos invita a cuestionar la heterosexualización del saber, lo que no implica enseñar sobre la diversidad. Bajo el término “diversidad” se connota “lo otro” de la heterosexualidad. Desde una perspectiva situacional y localizada, nos propone explorar las fisuras del conocimiento y problematizar las temáticas excluidas del espacio escolar como la pornografía, el autoerotismo, el trabajo sexual, entre otros que sí producen pedagogías de la sexualidad.

En aquel encuentro nos invitamos a recorrer los posibles contruidos, pero también, a impeler su deconstrucción, ampliando, a la vez que desplazando a los mismos. Impulsamos un análisis respecto a los imposibles que se edifican en distintos tiempos y espacios, analizando cuántos resabios de aquellas operaciones habitan y se deslizan en nuestro cotidiano, nuestro hoy.

Pesquisamos a la ESI como letra y experiencia, y nos aproximamos a sus posibles e imposibles, y al calor de las luchas, reclamos y pliegos de los movimientos feministas y de las disidencias, tambaleamos preceptos arraigados en los interlineados y las notas al pie.

Ampliar los límites de lo posible, arriesgar lo obvio, supone aventurar al yo en otras formas de construir vínculos con los conocimientos. Supone una metodología dislocante para habitar la transformación de nuestras prácticas de lectura y escritura más encarnadas, para pesquisar las ignorancias y silencios contruidos desde nuestras posicionalidades y lugares de enunciación.

#### **4. Cierre**

El encuentro que construimos y vivimos con l\*s docentes de la Escuela Graduada configura una experiencia que nos impulsó a re-preguntar las formas en las que nos vinculamos con los conocimientos. A partir de un recorte del universo de invitaciones que nos propone la Escuela respecto al conocimiento, dialogamos con el currículo escolar y con la ESI.

En la concreción de la propuesta, la errancia constituyó el ritmo a través del cual nos deslizamos en aquel allí, que migra también, a este aquí. La errancia como gesto que escapa a la normativización de los tiempos y espacios para las preguntas y las reflexiones. Nos arrojamamos al encuentro con otros cuerpos e historias, para hurgar en las experiencias del pasado y presente, proyectando futuros más amplios y problematizadores.

Recorrimos el currículo escolar a partir de las claves de lectura que nos propone la ESI, y lo observamos, analizamos, significamos como un espacio abarrotado de itinerarios de conocimientos, contenidos, relaciones, imbricado en relaciones de poder-saber-placer. También, transitamos las experiencias docentes y estudiantiles que se tejen desde las resistencias, desestabilizando oposiciones binarias y fijas, complejizando las mismas en relacionalidades múltiples e interseccionales.

Asimismo, torcimos los interlineados y notas al pie de la ESI al calor de nuevos escenarios y conquistas que edifican una ampliación

de derechos y con ello, formas de ser y estar en el mundo que resquebrajan regímenes heterosexistas, patriarcales, binarios.

La experiencia, la encarnación, la situacionalidad de los vínculos con el conocimiento configuraron la proeza que intentamos ejercitar, entendiéndolas como relaciones móviles que trascienden las fronteras disciplinares, identitarias, espaciales.

Ensayamos la operación que supone *currere*, haciendo y experimentando, a la vez que deshaciendo el currículo para habitar la construcción de autobiografías que teoricen la memoria, la identidad, la encarnación, la experiencia y agencia como procesos constitutivos (Miller, 2006).

Tejimos historias en el encuentro de un\*s y otr\*s, configurando una matriz narrativa impregnada de experiencias vividas en la escuela, de prácticas de contra-lectura y contra-escritura que arriesguen lo obvio para explorar los significados pedagógicos, políticos y epistemológicos que edifican una propuesta político-educativa determinada y nuestras implicaciones en la misma.

Edificamos un aquí, escapando a la fijación de una posición eterna e inmutable, y nos animamos a interpelar los posibles e imposibles que se construyen en la escena escolar.

Aprendimos y des-aprendimos como gestos de una aventura pedagógica que busca ampliar los límites de lo posiblemente pensable y preguntable. Gestos, operaciones, metodologías e invitaciones que se trasladan, migran, mueven a este aquí, donde volvemos a pasar por el cuerpo las conversaciones construidas en aquel encuentro.

Agradecemos como acto amoroso de corresponsabilidad pedagógica a quienes hicieron ese encuentro, por animarnos a arriesgar nuestro yo.

## Bibliografía

- Bolivar, Antonio (2008). *Didáctica y Currículum: de la Modernidad a la Postmodernidad*. Ediciones Málaga: Aljibe.
- Britzman, Deborah P. (2001). "Curiosidad, sexualidad y currículum". En: Lopes Louro, Guacira (comp.): *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. Traducción: Gabriela Herczeg.
- Britzman, Deborah P. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto (Trad. J. A. Gómez y L. Calandra). *Revista de educación*, (9), 13-34.
- Connell, Raewyn (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cherryholmes, Cleo (1988/1999). *Poder y Crítica. Investigaciones post-estructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Da Silva, Tomaz Tadeu (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. En: P. Gentili (Ed.) *Cultura, política y Currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Lozada.
- (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*. Volumen (1), 9-76.
- (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo* (2ª ed.) Belo Horizonte: Auténtica.
- De Alba, Alicia (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Escapil, Analís y Severino, Moira (2018). Educación Sexual Integral en Argentina: disputas de sentidos en la historia reciente de una política curricular. Ponencia presentada en XII 79 Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Montevideo, Uruguay.
- Esquivel, Juan Cruz (2013). *Cuestión de educación (sexual): pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO.

- Faur, Eleonor (2006). Género, masculinidades y políticas de conciliación familia-trabajo. *Nómadas (Col)*, (24), 130-141.
- Foucault, Michel (2009). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Ed. Siglo XXI editores.
- flores, val (2013). *interrupciones. ensayos de poética activista. escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- (2015). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. Trabajo presentado en III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Mesa “La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada” Organizada por Cauce UBA y Desde el Fuego, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: <http://escritoshetericos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>.
- Hillert, Flora (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Kosofsky Sedgwick, Eve (1990/1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: La tempestad.
- Lavigne, Luciana (2019). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la educación sexual integral desde una perspectiva feminista. *Mora (Buenos Aires)*, 25(1), 1-3.
- Lopes Louro, Guacira (2012). “Extrañar el curriculum”. En: Spadaro, M. y Femenías, M. (comp.) *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata: Edulp. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.417/pm.417.pdf>
- Lopes Louro, Guacira (2017 [1997]). A construção escolar das diferenças. En G. L. Louro, *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista* (pp. 61-91). Petrópolis: Editora Vozes.
- Mariposas Mirabal (2018). *Doce años de la ley de educación sexual integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti-ESI recargado*. Buenos Aires: Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Miller, Janet L. (2006). Curriculum studies and transnational flows and mobilities: feminist autobiographical perspectives. *Transnational Curriculum Inquiry* 3 (2) Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/3a43/b4001d01e4fc9a56e3a975635dde2dc2523b.pdf>
- Morgade, Graciela. (2009). “Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina”. En Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos.
- Morgade, Graciela (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Pinar, William (1995). Understanding Curriculum as Autobiographical/Biographical Text. En. W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery and P. M. Taubman *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses* (pp. 515-566) (vol 17). New York: Peter Lang Publishing
- (1998). *Queer Theory in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2004). *What is curriculum theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2011/2014). *La teoría del curriculum*. Madrid: Narcea.
- (2017). Currere: aquel primer año. *Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 55-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01035>