

Erotizar el currículo y (re)integrar las sexualidades en la Formación Profesional y Tecnológica

Eroticize the curriculum and (re)integrate sexualities in Vocational and Technological Education.

Recibido: 15/02/2022 | Revist:
20/07/2022 | Aceptado: 22/03/2022 |
Publicado: 11/06/2022

Robério Nunes Maia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3468-6122>
PPGED/Universidade Federal do Rio Grande do Norte
E-mail: roberiohc@hotmail.com

Avelino Aldo de Lima Neto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4810-8742>
PPGEP/IFRN e PPGED/UFRN
E-mail: ave.neto@hotmail.com

Como citar: MAIA, R. N.; LIMA NETO, A. A.; Erotizar o currículo e (re)integrar as sexualidades na Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 22, p. E13698, mar. 2022. ISSN 2447-1801.



Este trabalho é licenciado sob um [Creative Commons Atribuição 4.0 Licença Não Relatada](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

El presente texto problematiza el lugar de las sexualidades en la propuesta pedagógica de la Formación Profesional y Tecnológica (EPT). Emplea la fenomenología de Merleau-Ponty (2018) como método y usa las Fichas de Análisis Fílmica como técnica de construcción de datos. A través del análisis de las películas *Ferrugem* (2018) y *Moonlight* (2017), los currículos oculto y formal de la EPT son analizados, en particular por medio de la relación con el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN). Como resultados, el artículo señala que no obstante las limitaciones del currículo integrado, éste se revela como dispositivo apto para insertar las sexualidades en el contexto de la formación humana integral defendida por la EPT. Para eso, urge erotizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y dilatar las maneras de comprender al ser humano, tarea para la cual el cine emerge como experiencia privilegiada en el contexto educativo.

Palabras-Clave: Formación profesional y Tecnológica; Sexualidades; Currículo; Cine.

Abstract

The present text problematizes the place of sexualities in the pedagogical proposal of Vocational and Technological Education (EPT). It employs Merleau-Ponty's (2018) phenomenology as a method and uses Film Analysis Sheets as a data construction technique. Through the analysis of the films *Ferrugem* (2018) and *Moonlight* (2017), the hidden and formal curricula of EPT are analyzed, notably through the relationship with the Political-Pedagogical Project (PPP) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). As a result, the article points out that despite the limitations of the integrated curriculum, it reveals itself as a device capable of inserting sexualities in the context of integral human formation advocated by EPT. For this, it is urgent to eroticize the teaching-learning processes and expand the ways of understanding the human being, a task for which cinema emerges as a privileged experience in the educational context.

Keywords: Vocational and Technological Education; Sexualities; Curriculum; Cinema.

1 LA PRIMER MIRADA

En el cine, la escuela se nos presenta a nosotros los espectadores, a partir de un nuevo ángulo. Entramos en el espacio de la educación, por medio del cine, para hacer emerger otros modos de pensar el currículo y sus implicaciones en los procesos subjetivos despertados a partir de las estructuras educativas formales u ocultas. En el presente artículo, nos interesa dar una primera mirada a imágenes de las sexualidades y de la educación en el cine, a fin de relacionarlas a la propuesta pedagógica de la Formación profesional y Tecnológica (EPT)¹.

La película *Ferrugem* (2018), por ejemplo, nos provoca ver la escuela desde una experiencia iniciada fuera de sus muros. En una de las primeras secuencias, el clic de la cámara del celular que la adolescente tiene en sus manos capta el paisaje frente a ella, y al mismo tiempo comparte aquella imagen en sus redes sociales. El espacio es tomado por las voces de adolescentes en dirección a la pantalla que se presenta como: un gran acuario abierto a visitantes. En aquellas voces que se aproximaban, de la adolescente Tati y del acuario, también se escuchaba la voz del profesor, trayendo las referencias y construyendo aquella clase. Luego, aparece un cierto número de alumnos, y la figura del profesor es ahora vista en primer plano. El clima de esparcimiento entre los discentes crea una nueva configuración de clase. El conocimiento ahora es construido fuera de los muros de la escuela (Figura 01).

Figura 01 – El clic: la escuela más allá de sus muros



Fuente: DVD *Ferrugem* (2018).

En la Figura 01, el profesor mira hacia una dirección, su brazo apunta hacia otra y los alumnos, a su vez, miran hacia otros puntos. Los estudiantes también interactúan en sus aparatos celulares al hacer *selfies* y fotos de la clase, además de grabar en audio y video la explicación del profesor. Las escenas que se reproducen por las pantallas de los *smartphones* también son tomadas por los intercambios de miradas entre los adolescentes. Sobre la pantalla en la cual se proyecta una clase,

¹ El presente texto es un recorte de la disertación titulada *Nos litorais dos desejos: (in)visibilidades de las sexualidades disidentes en la Formación Profesional y Tecnológica*, defendida en el Programa de Post Graduación en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), con fomento de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES).

también se proyectan afectos, tramas y narrativas que van desde la apropiación de un contenido académico hasta una historia de amor y dolor.

Al pensar en el currículo y las estructuras que moldean su efectivización en la educación, específicamente en la EPT, nos gustaría realizar el ejercicio de, como los estudiantes, ver esos objetos a través la interacción de las pantallas – principalmente las cinematográficas. Para fundamentar nuestro análisis en lo que concierne al currículo, recurriremos a Silva (2005), Pinar (2016) y Louro (2020). Relativamente a las interfaces entre cine y educación, utilizaremos los estudios de Chaves (2020), Lima Neto (2018), Lima Neto y Nóbrega (2014), Louro (2008), Merleau-Ponty (1983/2018). Para aproximarnos al EPT, nos anclamos en Araújo (2014), Ciavatta (2005), Ramos (2014) y Saviani (2013).

Dicho eso, el presente artículo se organiza de la siguiente forma: inicialmente, presentamos la metodología. Luego, analizamos el *corpus* fílmico a partir de dos categorías fundamentales: *Sexualidad y Educación*. Finalmente, señalamos algunos resultados alcanzados y posibles perfeccionamientos para futuras investigaciones.

2 UN MÉTODO: ESCUCHAR Y VER

Para la apreciación de las imágenes de *Ferrugem* (2018) y *Moonlight* (2017), nos inspiramos en la fenomenología de Merleau-Ponty (2018 [1945]), para quien la película no es una suma de imágenes, sino una forma temporal. En ella se muestra una nueva realidad, la experiencia perceptiva es dilatada y ver se vuelve ejercicio filosófico. Describir, actitud fenomenológica fundamental, es la estrategia por medio de la cual haremos emerger, a lo largo de las siguientes secciones, los sentidos que nos atraviesan en la confrontación con las imágenes.

Para ello, usaremos como recurso metodológico la Ficha de Análisis Fílmica presentada en Lima Neto y Nóbrega (2014). La Ficha se organiza en tres partes: las informaciones generales sobre la película, situándonos en cuanto a su producción; las estrategias específicamente cinematográficas, que destacan los aspectos técnicos de la película; y, en el caso de la película en análisis, las categorías de *Visibilidad y movimiento del cuerpo*, que se desmembraron en las subcategorías *cuerpo, educación, sexualidad y trabajo*.

Tales subcategorías articulan elementos estéticos de la película, descripción de la escena y sonidos, haciendo que, al final de la producción de la ficha, dispongamos de un cierto número de imágenes como resultado de la apreciación. Tal como en el montaje cinematográfico, es justamente un recorte de ese conjunto de imágenes que sacamos a la luz. En ese sentido, las escenas nos devuelven caminos para recorrer y nos aproximan, espectadores, lentes que revelan un horizonte para pensar como campo educativo y como estrategia para una educación de la mirada (Lima Neto, 2018).

Como *corpus* para acompañarnos en ese ejercicio visual, tomamos las películas *Ferrugem* (2018) y *Moonlight* (2017). La heterogeneidad creada por ambos nos despierta a las múltiples formas que el currículo se presenta como un espacio que (re)integra – o (des)integra – las sexualidades en la escuela.

La película *Ferrugem* (2018), dirigido por Aly Muritiba, aborda las nuevas relaciones vividas por la adolescencia, sus comportamientos y sus modalidades de

relacionamiento con amigos, familiares, escuelas y coqueteo. El protagonismo de esos adolescentes muestra el papel ocupado por la institución escolar en sus vidas. Ella se presenta fuera de sus muros, componiendo sus narrativas.

Moonlight: sob a Luz do Luar (2017), dirigido por Barry Jenkins, reporta una construcción narrativa en tres actos, cada uno teniendo como título una identidad vivida por el protagonista: Pequeno, Chiron y Black. El productor busca subvertir y humanizar las relaciones del niño Chiron, al traer a Juan, un traficante de la comunidad, como figura paterna. El cineasta revela la presencia de la educación en una comunidad de inmigrantes negros, en que las cuestiones sociales son dadas desde los primeros minutos de la película. La escuela puesta en escena es pública, en la cual es evidente la precariedad y el discurso de violencia, sea psicológica, física y de género.

Las líneas a continuación, atravesadas por nuestra mirada de investigadores guiados por la fenomenología, exponen el currículo en un movimiento que (re)integra un modo de pensar la educación como lugar para hacernos ver y vivir la sexualidad como experiencia privilegiada de nuestros afectos.

3 EROTIZAR EL CURRÍCULO, (RE)INTEGRAR LAS SEXUALIDADES

3.1 REVELAR EL CURRÍCULO OCULTO

Las escenas de vergüenza presenciadas por la adolescente Tati al regresar de la clase de campo descrita en la introducción de este texto reaparecen en los corredores de la escuela, como también en el salón de clases. La violencia psicológica que la adolescente pasa al vivir entre sus compañeros de clase y en toda la escuela cobra visibilidad después de que le robarán su celular en una noche de esparcimiento.

El salón de clases, lugar donde se integran y se acercan cada vez más las relaciones afectivas entre profesor y alumno, y entre los propios alumnos, es uno de los lugares de la *mise en scène* de las relaciones de enseñanza y aprendizaje. En *Ferrugem* (2018), el cineasta no reduce el salón solo a un lugar de reproducción de saberes, lo amplía y dirige una mirada desde el fondo del salón en dirección al pizarrón, mostrando la configuración en que los alumnos son colocados: sillas y bancos en líneas rectas, divididos en filas, un salón mixto, con niñas y niños, cada uno con la chaqueta de su preferencia. Nosotros también, como espectadores, somos colocados en la posición de alumno, sentado en uno de los pupitres: se revela, en la pantalla, el currículo oculto.

Las relaciones construidas, las percepciones abstraídas y la diversidad presente en la escuela nos remiten a otros aprendizajes que en suceden concomitantemente. Silva (2005) nombra ese aprendizaje informal *currículo oculto*. Para esa teoría, “el currículo oculto es constituido por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin formar parte del currículo oficial explícito, contribuyen de forma implícita, a aprendizajes sociales relevantes” (SILVA, 2005, p. 78). El autor también llama la atención a lo “qué” se aprende en el currículo oculto y a través de qué “medios”. Ante eso, podemos volver a pensar como están diseñados en el interior de la escuela los discursos concernientes a las sexualidades.

En *Ferrugem* (2018), las niñas presentan un trabajo solicitado por el docente. En la misma secuencia, las evidencias de la vergüenza de Tati son puestas en dos dimensiones: la primera, cuando ella se dispone a presentar el seminario, asume una posición de visibilidad ante el grupo, en la cual ya viene siendo motivo de ataques ante las fotos y vídeos filtrados de su celular. En este punto, los compañeros continúan compartiendo las imágenes entre sí, provocando un gran revuelo, siendo necesario que el profesor les llame la atención. La segunda dimensión de la vergüenza se nota cuando, en las diapositivas, aparece la foto de un pez, y uno de los alumnos ironiza: “¿esa es la piraña?”. Otro estudiante compara el pez con Tati. Esa situación deja a la adolescente aún más conmovida, llevándola a salir del salón por no soportar la humillación (Figura 02).

Figura 02 – Cuerpo-sujeto y el peyorativo del cuerpo



Fuente: DVD *Ferrugem* (2018).

Las escenas revelan los cruces intrínsecos al proceso de enseñanza-aprendizaje, desde las concepciones formales construidas por los currículos como documentos hasta las peculiaridades de las sexualidades juveniles. Nos reportamos, así, a la dimensión desempeñada por el currículo en la vida de esos estudiantes y en la propia propuesta defendida por la escuela en su Proyecto Político- Pedagógico (PPP).

Silva (2005) llama la atención sobre el papel fundamental del currículo en la construcción del conocimiento: dejamos escapar en él aquello que somos y aquello en lo que nos volvimos, nuestra identidad y subjetividad. En Pinar (2016), a su vez, el currículo es estructurado por directivas y enfocado en objetivos que muchas veces están dirigidos excesivamente a los resultados. Él es un esfuerzo de entendimiento por medio de una comunicación entre alumno y profesor, lo que vuelve esa conversación muchas veces complicada por tratarse de individuos portadores de conocimientos, circunstancias, intereses y desintereses previos.

La Figura 02 de *Ferrugem* (2018) muestra una clase de Biología, momento en que los alumnos presentan seminarios. Es notorio en esa escena, pero también a lo largo de la película, el recorte de clase y raza. Se trata de una escuela ubicada en una región urbana de clase media, con una infraestructura que cumple con los requisitos de una *educación integral y completa*.

Presentamos ese término en *itálico* para resaltar nuestro entendimiento de una educación integral y completa: se toma como base la propuesta pedagógica de la EPT, la cual va más allá de los espacios físicos en que la escuela se circunscribe y se organiza, así como está más allá, inclusive, de las instituciones de EPT (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). Hay, en la escuela de *Ferrugem* (2018), una infraestructura física de biblioteca, comedores bien equipados, canchas polideportivas, laboratorios y sistema de seguridad electrónica para vigilancia y protección de esos alumnos, sin mencionar los recursos digitales usados en las clases. Estamos hablando, así, de un espacio pensado para la clase media blanca.

En *Moonlight* (2017), somos redirigidos a otro contexto socioeconómico: la escuela pública. En ella, es evidente la precariedad en la infraestructura y varias formas de violencia. Otro factor importante, según la Figura 03 presenta, es como la disposición del salón de clases sigue un patrón de una clase tradicional, lo que tampoco difiere del salón mostrado en *Ferrugem* (2018). De esa forma, percibimos cuanto la escuela continúa reproduciendo una espacialidad disciplinar y normalizadora (FOUCAULT, 1975). Las rejas simbólicas de la arquitectura disciplinaria se deslizan hacia un encuadre en los modos de pensar y vivir.

Figura 03 – Educación y cuerpos “ordenados”



Fuente: DVD *Moonlight* (2017).

Pinar (2016), cuando hace referencia a las escuelas en contextos de gran número de alumnos, las llama “escuelas abarrotadas”. En ellas, los sujetos parecen ser ausentes y muchas de sus habilidades y potencialidades no son integradas a su formación. Los alumnos se vuelven “claves de códigos” y pasan a ser números en resultados de pruebas.

En *Ferrugem* (2018), la adolescente Tati, como si ya no fuese difícil el hecho de estar frente a sus compañeros para la presentación del seminario, también pasa por la vergüenza de tener fotos íntimas filtradas en las redes sociales. Ella se vuelve, así, motivo de bromas y pasa a sufrir enormemente. En la escena (Figura 02), el profesor pide silencio al grupo, pero al mismo tiempo solicita a los adolescentes continuar las exposiciones de contenido. Eso muestra como los comportamientos y las relaciones tensas en el aula son despreciados o, muchas veces, ni siquiera percibidos por los docentes, que terminan, debido a múltiples razones, por interesarse tan solo por el cumplimiento del contenido establecido.

Imágenes similares también se reproducen en *Moonlight* (2017) al ser conducidos por las diferentes etapas de la vida de Chiron: la invisibilidad de un niño con serios problemas en su familia, sin un padre presente y con una madre que enfrenta la vida en el consumo de las drogas y en la prostitución. El pequeño Chiron asume identidades a lo largo de la película y en se producen cambios dentro de la escuela, lugar muchas veces escenario de persecuciones, insultos y violencia física motivada por homofobia. Regularmente, esas realidades no son alcanzadas por el currículo formal, pero son vividas e identificadas en los currículos ocultos en acción.

3.2 REMODELAR LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD DEL CURRÍCULO

Al pensar en las sexualidades, no podemos comprenderlas meramente como un tema transversal que se manifiesta dentro de la escuela por una casualidad o por un supuesto “desvío de conducta”. La sexualidad es la experiencia del sujeto como cuerpo (MERLEAU-PONTY, 1999), y es en el conocimiento operado con y en el cuerpo que los espacios educativos pueden volverse el lugar de construcción de un saber encarnado.

Louro (2020) señala los desafíos para pensar esas identidades en el currículo, ya que, frecuentemente, no enfrentamos las condiciones en que se opera el conocimiento. En este sentido, problematizar el currículo frente a las diferencias es “sobrepasar los límites, atravesar, desconfiar de lo establecido y mirarlo de mala manera” (LOURO, 2020, p. 60). Para la autora, no se trata de colocar en el currículo otro sujeto, sino de cuestionar las condiciones de posibilidad del conocimiento. Así, se problematiza lo que debe ser conocido y quien puede conocerlo.

Al ser limitado a un texto de género y sexualizado, el currículo queda encuadrado en la lógica binaria del sexo. Prevalece, así, una educación preparada para la mayoría, despreciando las singularidades y las disidencias de género y sexualidad. En *Moonlight* (2017), por ejemplo, cuando miramos las construcciones de los tiempos de Chiron en la escuela, tanto en la infancia como en su adolescencia, no es visible el abordaje de la sexualidad, tampoco son visibles las identidades homosexuales en la institución. Las imágenes revelan los sentimientos del personaje de una manera disfrazada: discretos intercambios de miradas y otras formas de lenguaje corporal.

La sexualidad, evidentemente, no es una experiencia solo de la adolescencia, sino de todos los procesos de la vida humana. Es este tramo que *Moonlight* (2017) presenta. Chiron, en su infancia, encuentra apoyo en otro núcleo familiar. Allí, identifica el lugar del diálogo y también salen a relucir las cuestiones de su afectividad. En ese ambiente, él se siente seguro y acogido.

En un momento dado, él le pregunta a Juan y Teresa: “¿Qué es una marica?”. Juan mira para un lado, mira a su compañera y se incomoda un poco con la pregunta, pero luego responde: “Marica es una palabra para lastimar al gay”. Chiron baja la cabeza y al retomar la charla: “¿Yo soy marica?”.

Enseguida, Juan responde: “¡No, no!”. Juan retoma la charla: “Puedes ser gay, pero no dejes que nadie te diga que eres marica”. Teresa sentada al lado sacude la cabeza, expresando no una reprobación, sino apertura para continuar la charla sobre el tema. Luego, Chiron se dirige con otra pregunta: “¿Y cómo lo sabré?”. Juan

responde: “Creo que tienes forma de saberlo”. Teresa mira a Chiron y le dice: “Lo sabrás cuando sea el momento adecuado”.

Las charlas son también acompañadas por el movimiento y posición de la cámara, dando voz a cada sujeto. En un plano frontal, el cineasta muestra que no existe tabú en responderle a un niño cuando hace preguntas. En la escuela, Chiron no encuentra espacio para saber de sí mismo, y tampoco con su madre él va a establecer ese diálogo. Según Soler (2019, p. 36): “el sujeto no se ve en su forma y no se ama en su forma sino por la mediación del Otro del lenguaje”. Ese Otro carga aquí el sentido del habla como un direccionamiento a una construcción de un lenguaje, con la escuela, con amigos, con familia y otros que estén en la relación de confianza para hablar de sí mismos.

El pequeño se abre para hablar y saber de sí en un lugar donde encuentra apoyo y afecto. Los efectos cinematográficos revelan este ambiente por medio del recurso de la claridad alrededor de la mesa, convertida en lugar de encuentro. La comida es substituida por el acto de poner las palabras sobre la mesa, para un alimento de apropiación de sus inquietudes. El plano de la horizontalidad dado a los actores es también el plano que debe existir en un currículo dispuesto a pensar las sexualidades en la escuela (Figura 04).

Figura 04 – El currículo que escucha y ve



Fuente: DVD *Moonlight* (2017).

Es interesante retomar aquí el diálogo establecido por Chiron con esa familia. El niño pregunta sobre las palabras pronunciadas por compañeros que hacen referencias peyorativas a la homosexualidad. En esa oportunidad, él también encuentra lugar para desmitificar el papel ejercido por Juan en la comunidad, y con el mismo tono y serenidad en la mirada, Chiron dirige su diálogo a Juan para preguntarle si vendía drogas. Y agrega una nueva pregunta: “¿Mi madre usa drogas?” Juan responde: “Usa”. En ese momento, el pequeño sale de escena, la silla queda vacía, la puerta se cierra de golpe y la música acompaña todo. Eso marca el final del pequeño y anuncia la segunda parte de la película: Chiron adolescente. Con otra mentalidad, el personaje vive una realidad de cuestiones de sexualidad, violencia, droga y preconceptos.

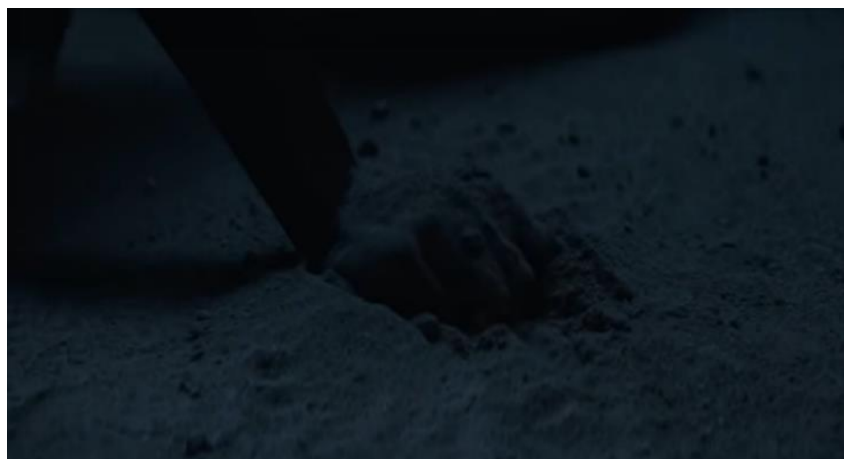
La construcción de esa nueva fase es acompañada por el contacto con una nueva realidad – aquí, podemos decir que el deseo se vuelve acto. El cineasta se vale de otros recursos estéticos para dar visibilidad a los cuerpos, a los sujetos y a las expresiones de sus deseos, a los sentidos no vistos o, si vistos, desapercibidos.

En la playa, *sob a luz do luar* (*Moonlight*, en inglés), dos adolescentes se encuentran, conversan, se miran, se permiten los afectos, se besan jadeando en aquella arena del mar, sus cuerpos se encuentran. La luna refleja su brillo en el agua de la playa y los cuerpos se nutren de una nueva atmosfera: los sentimientos comienzan a ganar expresiones entre los dos, la brisa del mar es percibida como lugar que calma el corazón y el mar como lugar donde se ahogan las penas.

Los deseos entran en escena cuando comienzan a hablar de sus sentimientos. Con una forma osada, juguetona, Kevin toca a Chiron, las miradas se cruzan, los labios son mordidos seductoramente y, poco a poco, las bocas se tocan, las manos de Kevin van en dirección al cinto del pantalón de Chiron, la cámara en movimiento va posicionándose detrás de los dos adolescentes. El ruido del mar es ahora substituido por gemidos, los dos se masturban, se miran y se alejan un poco. Chiron mira a su amigo y le pide disculpas; Kevin mira a Chiron y le dice: “¿Te estás disculpando por qué?”. Luego, la mano va en dirección a la arena de la playa, en un gesto de limpiar las manos (Figura 05).

La escena de las manos en la arena se desarrolla en esta película en dos momentos: primero, cuando los dos están besándose – esa vez, son las manos de Chiron que se dirigen a la arena, rasgan la tierra y se arrastran, desprendiéndose de aquel suelo (el suelo como rigidez y lo sensible, que se vuelve móvil y permite soltarse, desfragmentar la rigidez, dando una nueva performance al cuerpo y a la sexualidad). En el segundo momento, la mano de Kevin va a la arena, pero en otro gesto: el de limpiar la mano en la arena, permitiendo que todo lo que pasó entre los dos quede allí, dejando que el agua del mar bañe aquella arena, volviéndose aquella experiencia un acto de permitirse el sentir y el vivir su sexualidad. En esa escena, el Chiron de los estigmas da lugar al Chiron de una experiencia sexual.

Figura 05 – Fragmentos del deseo



Fuente: DVD *Moonlight* (2017).

Las manos demarcan también cierta fluidez que el suelo de la escuela debería tener: las manos que tocan, sostienen, escriben, rediseñan las diversas posibilidades de sentidos. Con la mano, tocamos los sentidos concretos, esculpimos la más bella obra de arte. Con ella, también trazamos, garabateamos en las pizarras, paredes, borramos una actividad en el aula y proseguimos trayendo nuevos conocimientos. Como educadores, a menudo, es necesario tomar la mano del niño en alfabetización

para construir una habilidad motora. Somos también invitados a dar la mano a nuestros alumnos para enfrentar las dificultades en cuanto a las cuestiones del sufrimiento y los conflictos.

Moonlight (2017) revela que la erotización del cuerpo también implica un proceso de conocer. En la educación, podemos pensar en ese movimiento de erotización de los procesos de aprender, conocer y enseñar. Louro (2020) piensa ese erotismo presente en el aula, así como en otros espacios educativos, los cuales despiertan la curiosidad y el deseo de saber, pues al dirigir los sentidos a un objetivo único, construyendo muchas veces estereotipos, perdemos de escena la oportunidad de esparcir en muchas direcciones ese deseo de aprender, conocer y transformar los deseos en saberes.

La mano también nos hace recordar la expresión popular *poner las manos en la masa*, empleada para hacer referencia a poner algo en práctica o iniciar una actividad. Aquí, también debemos considerar la materialidad de las prácticas pedagógicas coherentes con un proyecto de Enseñanza Secundaria Integrada (EMI), más específicamente en la EPT.

3.3 BRECHAS Y ARISTAS DEL CURRÍCULO EN LA EPT: UNA MIRADA SOBRE EL PPP DEL IFRN

A partir de las herramientas estético-pedagógicas de *Moonlight* (2017) y *Ferrugem* (2018), en esta sección traemos algunos elementos para problematizar la propuesta formativa del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN) presente en su PPP. Por medio de la organización pluricurricular, la institución se propone ofrecer una enseñanza pública, laica, gratuita y de calidad, ejerciendo una función social, así como fortaleciendo los arreglos productivos, culturales y sociales locales, organizando su currículo en tres ejes: Ciencia, Cultura y Tecnología.

La concepción del currículo integrado del IFRN, pautada en el PPP publicado el año 2012, asume una visión crítica del ser humano, del mundo, de la sociedad, del trabajo, de la cultura y de la educación, buscando la formación integral de los estudiantes, para volverlos ciudadanos aptos para contribuir con el desarrollo socioeconómico y en la edificación de una sociedad democrática y solidaria.

La concepción curricular del PPP se sustenta en un aporte histórico-crítico, fundada en la integralidad de las prácticas pedagógicas, las cuales convergen para una comprensión de la educación como totalidad social y como superación del ser humano segmentado históricamente por la división social del trabajo. Además, se busca la formación dirigida al dominio del conocimiento científico-tecnológico e histórico-social, remitiendo ese modo del currículo integrado a la completitud, a la comprensión de las partes en relación al todo o de la unidad dentro de la diversidad.

A lo largo del PPP, es visto en su esencia el entendimiento de una construcción fuertemente marcada por las teorías críticas de bases materialista, para pensar las cuestiones históricas del ser humano y su relación con el trabajo, rescatando la superación de las dicotomías existentes para la clase trabajadora y el papel de la educación como modo de superación de las desigualdades económicas y sociales. La escuela, en ese contexto, pasa a ser un espacio de reconstrucción y de socialización

de las experiencias entre conocimiento sistematizado, relacionado con el mundo vivido y el contexto social.

En cuanto a los fundamentos del currículo integrado del PPP, se abraza una propuesta que debe, ante todo, posibilitar la comprensión de la realidad más allá de la apariencia, asegurando diez supuestos como pilares fundamentales de este currículo, los cuales no hacen mención ni al género ni a las sexualidades. La ausencia de esos temas – o sus tímidas y casi inexistentes presencias – significa cuanto se debe avanzar en la (re)construcción de las prácticas pedagógicas de la EPT.

Las imágenes cinematográficas anteriormente mencionadas amplían las miradas a los procesos de subjetivación, ya que, cuando hablamos de formación humana integral, no podemos limitarnos a la profesionalización – y eso el PPP lo reconoce al abordar la concepción de ser humano. El documento postula a hombres y mujeres como seres capaces de producir sus propias existencias en medio de las dinámicas sociohistóricas, en el interior de las cuales actúan sobre la naturaleza para satisfacer sus necesidades.

Frente a esa presuposición, es necesario rescatar al ser humano como sujeto de deseo. Eso significa traer a la superficie, dentro de la EPT, las experiencias concretas de las sexualidades. Así, se establece un soporte a las prácticas pedagógicas con vistas a rescatar al sujeto como ser de producción de sentido. En el transcurso de todos los demás puntos del PPP, la fabricación de las subjetividades y los fundamentos del currículo siguen centrados en una óptica de conocimiento y/o de trabajo.

Los principios del currículo integrado forman otro tópico. Contempla las directivas orientadoras del currículo, en el cual las concepciones de ser humano, de sociedad, de cultura, de ciencia, de tecnología, de trabajo y de educación son presentadas en dieciséis tópicos. La realidad concreta vuelve a ser vista como espacio de síntesis de múltiples relaciones, además de traer una comprensión de género cerrado en un paradigma binario para pensar la condición humana como seres históricos y sociales capaces de transformar la realidad. Así, percibimos que los puntos que rescatan el respeto a la pluralidad de valores y de universos culturales, así como a la política de la igualdad y a la ética de la diversidad, se vuelcan a la idea del supuesto mencionado anteriormente, de comprensión de las partes en relación al todo o de la unidad dentro de la diversidad.

Cuando pensamos género y sexualidad, sobre todo a aquellas que escapan a la cisheteronormatividad, convocamos a mirar las partes de ese todo. Es urgente integrar, de una forma más amplia, el reconocimiento de las identidades disidentes de género y de sexualidad en el PPP. Para ello, inicialmente, es necesario mencionarlas, enunciarlas. Se asume, de esa manera, una posición realmente atenta a las particularidades, con una mirada que da visibilidad y empeño político a sujetos históricamente invisibilizados y/o excluidos de la educación formal. La relevancia del currículo formal, al dar lugar a los temas aquí en pantalla dentro de una propuesta de enseñanza integrada, es pertinente no solamente para retirar de los márgenes determinados sujetos, sino también para lanzar nuevas luces sobre la propuesta pedagógica de la EPT.

En esa dirección, giremos la cámara ahora a otro ángulo, en el intento de visualizar prácticas y vivencias que no están claramente definidas por el currículo. Hay enseñanzas implícitas, entre líneas, partiendo de otras percepciones y de las relaciones puestas en marcha en el interior de la escuela.

Figura 06 – Las brechas y aristas del currículo



Fuente: DVD *Moonlight* (2017).

En la Figura 06, en un encuadre *plongée*, el cineasta nos lleva a asumir la mirada del adolescente Chiron, desde el primer piso de la escuela, lugar buscado por él para alejarse de la vista de los compañeros. Las lentes de la cámara, asumidas ahora por Chiron, nos colocan también como actores de la escena. Encarnamos puestos de docente, coordinación, dirección y asistencia estudiantil.

El cineasta nos obliga a ver por las pequeñas brechas y aristas, tapadas aún por encuadres – aquí tan bien traídos, en la película, por una red negra usada para protegernos, para no ser lanzados hacia afuera de la escuela, porque tenemos la percepción de no caber en ese espacio. Podemos también hacer uso de esa red para ver diferente, crear texturas, capilarizar nuestras relaciones y fabricar redes de enfrentamiento a la violencia.

En *Moonlight* y *Ferrugem*, las cuestiones enfrentadas por adolescentes, sean relativas al género, a la sexualidad o a otras experiencias, se disimulan. Las estructuras familiares no ofrecen apoyo y los vínculos de amistades, en muchos contextos, no están fortalecidos para enfrentar mejor las crisis. En esas situaciones de rupturas, separaciones y lutos, el individuo es llevado a una desconexión gradual de sus vínculos, buscando el lugar de la soledad. Según Le Breton (2018, p. 81): “El sufrimiento de la adolescencia nace de la diferenciación y del advenimiento del yo. No es habitual, a no ser que proceda de un hecho traumático que vive en un antes y después [...] o de un contexto afectivo doloroso”.

Poner en foco las maneras en que aparecen en la escuela exige una postura de cineasta: cambiar el ángulo para captar nuevos sentidos. Así, comenzaremos a percibir de manera distinta como se constituyen los espacios educativos, los grupos

en tensión o de apoyo, sus articulaciones y las condiciones de producción de los discursos. También es necesario acompañar y saber de dónde parte y a qué objetivo todo eso está dirigido, con miras a fabricar prácticas pedagógicas realmente integradoras.

Esas percepciones no son construidas solo por un equipo pedagógico o por el profesor. Silva (2005) afirma ser el currículo oculto constituido por las relaciones sociales de la escuela, y esa dimensión se da entre todos los actores de adentro y de afuera de los muros escolares. La reinención de ese espacio y de sus dimensiones formativas integra tanto el currículo formal como el currículo oculto. En ese sentido, el currículo integrado preconizado por la EPT señala salidas, tiene sus caminos y estructuras fundamentadas para expandir el proceso de educación de calidad, no obstante las fracturas expuestas anteriormente.

5 CONSIDERACIONES FINALES

El currículo transpone nuestras formas de producción del saber a una vivencia de producción de sentidos conectados las subjetividades. Ese proceso está vinculado a los espacios institucionales, como también al espacio político ocupado por las sexualidades en la escuela y en la sociedad. Como experiencia fundamental del sujeto, la sexualidad problematiza y trae a la escuela la exigencia de erotizar el saber. El currículo integrado de la EPT, no obstante sus limitaciones, presenta grietas y brechas que potencializan la erotización y la (re)integración de las sexualidades en los procesos formativos.

El cine, en esa dirección, nos ayudó a ampliar nuestra percepción, pero también a construir otras miradas sobre las potencialidades del currículo. Las imágenes traen formas de lenguaje y de miradas, y las vivencias pasan a ser un nuevo develar de las representaciones existentes del currículo oculto, dentro y fuera de la escuela y de la propuesta pedagógica de la EPT. La institución educativa puede ser uno de los lugares de seguridad para los estudiantes en sus caminos de deseo.

El movimiento de la cámara nos ayuda a percibir las posibilidades de una construcción curricular capaz de interrogar la horizontalidad dada a los actores (alumnos e institución). Este es también el movimiento al que aspiramos en la construcción de un currículo que horizontaliza las relaciones. Así, los cuerpos se convierten en un lugar político para la erotización, que implica construcción e intercambio, un direccionamiento a otro, produciendo formas de conocerse. En la educación, podemos pensar en ese movimiento de erotización de los procesos de aprender, conocer y enseñar.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 7).

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 ago. 2015.

- CHAVES, Paula Nunes. **Corpo e Desejo no Cinema: Experiências Educativas Estesiológicas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, 2019.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 3, n. 3, out. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 17 maio 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir**. Paris : Gallimard, 1975.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico do 2012: uma construção coletiva**. Natal, 2012. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppp-arquivos/proposta-curricular-2013/view>. Acesso em: 05 maio 2020.
- LE BRETON, David. **Desaparecer de si: uma tentação contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- LIMA NETO, Avelino Aldo de. **O cinema como Educação do olhar**. São Paulo: LiberArs, 2018.
- LIMA NETO, Avelino Aldo de. NÓBREGA, Terezinha Petrucia de. Corpo, cinema e educação: cartografia do ver. **HOLOS**, v. 5, p. 81-97, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MERLEAU-PONTY, M. O Cinema e a Nova Psicologia. In: XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema (antologia)**. 1ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1945)
- PINAR, William. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. Revisão técnica de Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.
- RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Caderno de Pesquisa em Educação**. v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 17 maio 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOLER, Colette. **O em-corpo do sujeito: seminário 2001-2002**. Tradução de Graça Pamplona, Sônia Magalhães, Cicero Oliveira, Elisabeth Saporiti. Salvador: Agalma, 2019.