

EDUCAÇÃO SEXUAL E CURRÍCULO DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA: DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE

PLAN DE ESTUDIOS DE BIOLOGÍA/CIENCIA Y LA EDUCACIÓN SEXUAL: DESAFÍOS A LA PRÁCTICA DOCENTE

SEX EDUCATION AND CURRICULUM OF SCIENCES/BIOLOGY: CHALLENGES TO TEACHING PRACTICE

Ana Maria Ricci MOLINA¹
Welson Barbosa SANTOS²

RESUMO: Nesse artigo propomos um debate do currículo escolar sobre educação sexual nas escolas. Entendemos que seu exercício ocorre historicamente pelas disciplinas de ciências/biologia, devido a uma prática docente centrada em um ensino informativo e fisiologista sobre o corpo como máquina reprodutora. Por outro lado, atualmente, a educação sexual nas escolas também busca a reflexão dos comportamentos sexuais de meninos e meninas na sociedade, por ser a sexualidade um assunto relacional e histórico. Ao final, nos parece que docentes atuam como agentes morais a participar da construção da sexualidade de meninos e meninas, de modo a acolherem as diferenças ou a reforçarem o valor de desvio dos comportamentos sexuais que rompem com a heteronormatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação sexual. Ensino de ciências. Adolescência. Sexualidade.

RESUMEN: *En este artículo propone un debate sobre el plan de estudios en educación sexual en las escuelas. Entendemos que su ejercicio se produce por las asignaturas de ciencia/biología, debido a una práctica docente centrada en la información y educación fisiológica del ejercicio en el cuerpo como una máquina de reproducción. Por otro lado, actualmente, educación sexual en las escuelas también ha buscado la reflexión del comportamiento sexual de los niños y niñas en la sociedad, porque es una cuestión relacional sexualidad e historia. Al final, nos parece que los profesores actúan como agentes Morales a participar en la construcción de la sexualidad de niños y niñas, con el fin de abarcar las diferencias o mejorar el valor de la desviación de conductas sexuales que rompen con el heteronormatividad.*

PALABRAS CLAVE: *Educación sexo. Ciencia de la enseñanza. Adolescencia. Sexualidad.*

¹ Faculdade Anhanguera de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto – SP – Brasil. Doctora en Educación (UFSCAR). Diretório de Grupos -Lattes: Diversidad en Educación (Ufscar) e Gracias (FFCLRP-USP). Correo: amrm1amrm@gmail.com

² Universidad Federal de Goiás (UFG), Regional Goiás – Go – Brasil. Doctor en Educación (UFSCAR). Coordinador de los grupos de investigación: educación en el cerrado y ciudadanía-GPECC e integral del grupo diversidad en educación (UFSCAR). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-6118-2296>>. Correo electrónico: wwsantosw@yahoo.com.br

ABSTRACT: *In this article proposes a debate on the curriculum of sex education. Even targeted to be interdisciplinary, the discussion in this area historically occurs in disciplines of science / biology and marked by a teaching practice centered on an anatomical and physiological teaching, reinforcing understandings of the body as a breeding machine. However, for being sexuality a relational and historical matter, currently, sex education in schools should also seek the reflection of the sexual behavior of boys and girls in society. At the end, it seems that teachers act as moral to participate in the construction of sexuality of boys and girls, in order to welcome the differences and to enhance the value of deviation in sexual behaviors that break with standard agents.*

KEYWORDS: *Sex education. Science teaching. Adolescence. Sexuality.*

Educación Sexual: currículo y práctica docente.

Comprendemos la educación escolar como una práctica social y como tal depende de la práctica docente. Lo que pasa es que en la mayoría de las veces nos parece que la práctica docente le enyesa al currículo mientras que el currículo se enyesa por la práctica docente. En ese camino, observamos que la educación sexual en la escuela está direccionada hacia las asignaturas de ciencia y biología y restringida a una visión biológica y preventiva sobre el cuerpo humano. Así creemos que este tipo de práctica pedagógica impide una visión relacional y por lo tanto histórica sobre el cuerpo y la construcción de la sexualidad, principalmente cuando los/las profesores/as están delante del aula, ambiente reconocidamente marcado por la diversidad humana.

Buscando por un dirección para la discusión propuesta, para sostenerla usaremos como referencia el trabajo intitulado “Documentos de Identidades: una introducción a las teorías del currículo”, de Tomaz Tadeu da Silva (2011), teniendo por tema algunos de los puntos discursados por el autor sobre las teorías del currículo, en los capítulos I y III. Percibimos que en tales puntos, referente a las teorías post-criticas, el análisis del género y la teoría queer son importantes para los análisis de la sexualidad humana.

Entonces siendo también nuestro objeto de estudio asimismo como el autor citado usó un lenguaje simple, puntual e introductorio para desconstruir y reconstruir el objeto teoría del currículo, tomaremos la libertad de actualizar su texto y haremos una reflexión inicial sobre el juego que hay entre la práctica docente y la construcción de la sexualidad de niñas y niños, reconocida socialmente como adolescencia, frente a la normatividad circunscripta.

En ese camino, nuestro ejercicio involucró la lectura de la dicha publicación para la “rumia”. Y de forma más amplia, el objetivo buscado en esa reflexión fue el fortalecimiento de nuestros objetos de estudio de doctoramiento. En este sentido, como investigadores tenemos en común las cuestiones de la sexualidad humana, pero: si por un lado tratamos de la construcción de la sexualidad de niños, teniendo por corpus de investigación y análisis los efectos de la resistencia a la heteronormatividad, por otro lado tratamos del intento de encuadramiento de niñas en oposición a la normatividad, como ocurre entre las que practican la prostitución y los agentes sociales para su combate. Pero ¿cómo queda esta construcción en espacio escolar, puesto que este territorio también participa de la producción de subjetividades?

Tomaremos por base, primeramente, el siguiente cuestionamiento: ¿hay un currículo escolar para la Educación Sexual? Buscando conceptos sobre lo que se plantea, empezaremos por lo que propone el capítulo I o “teorías del currículo: ¿qué es eso?”, de Silva (2011). En este sentido el autor se posiciona con el registro de la desnaturalización de su objeto, apoyándose en la perspectiva post estructuralista. El primero, rompe con la idea de teoría y después señala el discurso como productor de la cosa como algo real, porque se dice verdadero. En este raciocinio, el autor así dice:

El objeto que la teoría supuestamente describe es, efectivamente, un producto de su creación [...] la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que presuntamente lo describe [...] un discurso sobre el currículo, aunque pretenda sólo describirlo ‘tal como él de hecho es’, lo que efectivamente hace es producir una noción particular de currículo (SILVA, 2011, p. 15).

Notamos dos consideraciones interpretadas como importantes respecto al enunciado, la relación teoría-práctica, apoyada en la conversa entre Deleuze y Foucault, publicada en *Microfísica del Poder*, de Michel Foucault (1996), y la relación objeto-realidad, apoyada en Paul Veyne (1995), sobre la analítica foucaultiana.

La relación teoría y práctica se suele comprender y usar en la continuidad, en que una se realiza como extensión de la otra, independiente de su orden de referencia. Sin embargo, post estructuralistas como Foucault y Deleuze, ensayan otra perspectiva de entendimiento de esta relación. Los autores afirman que es fragmentaria, es decir, acciones ubicadas de teoría y de la práctica que se deben sustituir por otras acciones, siempre que aplicadas. No hay una continuidad aplicativa entre teoría y práctica, puesto que la

aplicabilidad se rehace en la propia dinámica de las conexiones con sus efectos, haciendo tal relación siempre múltiple de entendimientos y ejercicios.

Otros autores aún cuestionan desde lo que se ha descrito, la figura del intelectual (marxista y psicoanalista) y su verdad (jerárquica y representacional), al confrontarlas con un enunciado político de que la teoría es una práctica. Asimismo, alguien la ejerce denotando quien, cómo y dónde el poder se materializa por medio de los saberes. Describir esta microfísica es una declaración de lucha política en contra la totalización de los objetos investigados y consecuente, totalitarismo de la ciencia/de la verdad dicha absoluta y universal sobre la vida.

Tales declaraciones se pueden ver también en los movimientos feministas y en otros grupos dichos como minorías o subalternos que revolucionaron el hecho de las ciencias humanas y sociales. Estos grupos han provocado un cambio en la perspectiva interpretativa sobre el mundo y la realidad, hasta el punto de no restringirse al análisis de las relaciones sociales sólo como una consecuencia de la desigualdad socioeconómica o determinada por los juegos entre conciencia e inocencia del individuo. Sin embargo, como efectos de los juegos del saber-poder, involucraron también las cuestiones de etnia, de género y de territorios en sus análisis, puesto que las diversas áreas de conocimientos conocieron con los post-estructuralistas y en Foucault específicamente una nueva posibilidad de realizar investigación, la cual utilizan sus teorizaciones y herramientas para reconstruir epistemológicamente la producción del saber. En este sentido tenemos como ejemplo Margareth Rago (1998) que hace una trama histórica por el embate de una epistemología feminista o historia de las mujeres, a producirse recientemente en Brasil.

Asimismo la propuesta de Foucault para una “anticiencia” encuentra en la genealogía con sus estudios acerca de la emergencia y de la providencia de las cosas, una visión de luchas a componerse tramas históricas de la vida. Por lo tanto, las dimensiones del saber, del poder y de la ética son fuerzas estrictamente articuladas con las nociones de gobierno, disciplinización y biopolítica en las problemáticas presentadas.

Por lo tanto desde esta producción los discursos son prácticas que, por efecto, tramaron lo que debe ser verdadero y falso o en detrimento de otras verdades al corporificar un objeto como real. Entonces en las relaciones o en los embates que son constantes, se opera el poder, por medio de mecanismos variados para seleccionar lo que deberá marcar el real como verdadero. El análisis de los discursos del orden foucaulteano

visa a la insurrección de saberes que perdieron los embates, con el fin de demostrar con la inexistencia de la metafísica las otras posibilidades de vida (FOUCAULT, 1996).

Asimismo este movimiento de des-naturalización del currículo por las perspectivas post-críticas, en oposición a las perspectivas críticas y tradicionales, también ocurrió con el objeto de la sexualidad humana. El currículo es un producto hecho de las selecciones de conocimientos que traduce, por efecto, la subjetivación de un tipo de sujeto idealizado o esperado socialmente. Del mismo modo, se operaron tipos de sujetos necesarios conforme el ejercicio de su sexualidad e instituidos por un régimen de verdades que normalizan la existencia y sus experiencias en un repertorio identitario: el modelo discursado sobre cómo ser hombre y ser mujer (normatividad) en conflicto con las multiplicidades producidas y los mecanismos para su control y regulación de la sexualidad.

En este punto, el currículo y la construcción de la sexualidad se sesga pues así como el currículo es una cuestión de discursos, de identidad y de poder, también lo es la sexualidad. Así, el dicho “todo lo que es sólido se deshace en el aire” puede tener alguna eficacia discursiva aplicada en este contexto: la de que los objetos no existen, lo que existe son los discursos que solidifican como tal y sobre el cual nos hacemos, por asujetamientos o resistencias. El currículo por sí mismo posee determinada práctica respecto a la normatividad sexual, el cual será objeto de nuestra analice.

En las reflexiones de Silva (2011), encontramos puntos que reflejan algunos cortes posibles de análisis del currículo, involucrados por las teorías post-críticas: multiculturalismo, género, raza y etnia. Aún la teoría queer, el post-colonialismo, el post-modernismo y el post-estructuralismo, aunque tengan como raíces los conceptos de discurso y de poder relacional, cada una se ramifica según los intereses políticos de sus luchas. De ese modo optamos por ubicar nuestras cuestiones de estudio en el post-estructuralismo y en la teoría queer en conversación con el recorte de género.

De forma general, para las teorías post-modernas, que no se resumen a una única vertiente o teoría social, vivimos una nueva escena histórica y nuevas implicaciones en el campo educacional. Como teorías, ellas permiten el criticarse de conceptos y discursos de la modernidad como por ejemplo la razón, la ciencia y el progreso. Las implicaciones de ese movimiento están en la desconfianza de una pedagogía y de un currículo basado en el pensamiento moderno caracterizado por a) saber totalizante; b) razón iluminista; c) progreso cumulativo; d) axiomas incuestionables; e) sujeto racional, libre y autónomo. Sin embargo, en la percepción post-estructuralista, el sujeto racional, autónomo y centrado de

la modernidad es una ficción en la cual la escuela y el currículo intentan corporificar, si bien su resultado es siempre un efecto de las prácticas sociales subyacentes. El sujeto en sí mismo se constituye sólo como un discurso, pero corporificado por las relaciones establecidas en la escuela, mediante los juegos de saber-poder, en los mecanismos regulatorios y de control existentes, por ejemplo.

Otra cuestión importante para nuestro trabajo está en el hecho de que el post-estructuralismo enfatiza los juegos de lenguaje y la realidad como una práctica. En este sentido, la fijación de los significados se pone fluida e indeterminada o provisoria. Para nosotros, somos efectos de lo que una supuesta identidad intenta definir. En este ámbito, nuevas cuestiones surgieron, problematizando las desigualdades comprendidas como un resultado restringido de la dinámica de clase, como: las analices de género, de etnia y de raza. Como ejemplo, tenemos la radicalización post-estructural del concepto de diferencia usada para sustituir el término desigualdad y usualmente común en la modernidad.

Se nota que la desigualdad por lo tanto pasó a problematizarse según el vínculo entre conocimiento, identidad y poder en el territorio curricular, siendo fundamental para el campo de las discusiones referentes a la pedagogía feminista. Otra tendencia inserida en esa discusión fue la “teoría queer”, cuyos fundamentos cuestionan la estabilidad de la fijación de la identidad realizada por la teoría feminista reciente.

De forma aclaradora y orientadora, los fundadores de la teoría queer tuvieron como referencial la obra de Michel Foucault (2007), intitulada “*La Historia de la Sexualidad*”, y los estudios literarios de Roland Barthes, Jacques Derrida y Julia Kristeva. La Teoría Queer fue estructurada inicialmente por Eva Kosofsky Sedgwick, Judith Butlers, Michael Warner e David M. Halperin. Ellos conocían a la línea del constructivismo social y sus referenciales sobre sexualidad y género en la teoría social y consideraron que las investigaciones sobre “minorías” sexuales reforzaban creencias hegemónicas, creaban subdivisiones disciplinares y mantenían la marginalidad del objeto en las teorías socioantropológicas.

Fue desde el descripto que los teóricos citados direccionaron sus reflexiones hacia una nueva estructuración del pensar sobre el tema. Por lo tanto esta nueva, en el campo del currículo, termina por interesarnos cuando aclara que hay un predominio de la heterosexualidad como identidad considerada “normal”, la cual se ha designado por heteronormatividad.

Epistemológicamente, la heteronormatividad es un término del griego *hetero*, “distinto”, y de *norma*, “escuadro”. Creado por Michel Warner, en 1991, el término posee raíces en los principios de Gayle Rubin (1975), del sistema sexo/género discutido en su trabajo “El Tráfico de Mujeres”. Él se refiere a las prácticas y las instituciones que legitiman y privilegian la heterosexualidad y relacionamientos heterosexuales como naturales y fundamentales dentro de la sociedad. También se describe un sistema dicotómico de categorización que vincula directamente el comportamiento social y el auto identidad con la genitalita del sujeto. Esta se sostiene bajo referencias de que hay conceptos estrictamente definidos de virilidad, femineidad, de comportamientos esperados tanto a los hombres cuanto a las mujeres.

En este sentido, la heteronormatividad es un concepto usado para la exploración y la crítica de las normas tradicionales de sexo, identidad de género, papel social de género y sexualidad de las implicaciones sociales de estos dispositivos sexuales. Específicamente respecto a la relación al recorte de género, investigamos sobre niños y niñas y el ejercicio de su sexualidad ante a la normatividad. Nuestro enfoque central corresponde a las circunstancias en que se comprenden tales sujetos socialmente como desviantes dado al hecho de estar bajo sospecha o tener vivencia en el campo de la homosexualidad y de la prostitución.

De este modo, las presentaciones de Silva (2011) son importantes por auxiliarnos a comprender cómo el currículo, con sus procesos discursivos de significación, intenta fijar determinada identidad sexual. Esta cuestión implica en la construcción de la sexualidad de adolescentes niñas y niños en conflicto con las normas pre-establecidas, cuando la vida escolar, atravesada por la práctica curricular, puede influenciar en la “inflexibilidad” de la sexualidad y una forma de existencia, de modo a culminar en la vivencia de otras formas como problemáticas.

Así presuponemos que la práctica docente puesta en un currículo fijo puede contribuir para el agravamiento de las cuestiones de sujetos adolescente considerados inadecuados frente a las normalizaciones. Sin embargo, ponemos que la construcción de la sexualidad de niñas y niño ante a la normatividad propicia cambios, los cuales también pueden ocurrir por el campo del currículo, por medio de la problematización de los enunciados instituidos o la forma cómo un/a docente desarrolla y propone discusiones en el campo de la educación sexual. Eso comprendido, nuestra propuesta ahora es fijarse en el currículo, en el modo como se presenta y delinea la práctica de la educación sexual, para la

Enseñanza Primaria II, puesto que tratamos de la edad de la adolescencia y de la construcción de su sexualidad en nuestros estudios.

De forma aclaradora se puede decir que aunque las discusiones en el campo de la sexualidad estén ramificadas por entre todas las asignaturas, se nota su fijación en el área de las Ciencias. Se trata de “un concepto restringido al campo disciplinar de la biología”, como refuerzan Castro, Abramovay y Silva (2004, p. 38), puesto que los individuos que normalmente abordan la Educación Sexual en la escuela son los/las profesores/as de ciencias, en el caso del 6º hasta el 6º grado de la Enseñanza Primaria II, y los profesores/as de Biología que actúan en la Enseñanza Media.

Respecto al desafío de la articulación entre las asignaturas de Ciencias y Biología con la Educación Sexual, se sabe que el posicionamiento del/la docente es prejudicial o limitador, según Louro (1997), Weeks (1999), Furlani (2008) y Castro, Abramovay e Silva (2004). En este sentido, la conclusión de Silva (2004) es la de que orientar sexualmente alumnos/as es una tarea compleja.

Así nos toca cuestionar ¿por qué tal discusión se muestra tan difícil? Uno de los puntos señalados sobre tal discusión respecta a un abordaje restringido al campo biológico. Por lo tanto se nota que sin tener por punto de partida la enseñanza de Ciencia y, con él, la preponderancia de la noción biológica del cuerpo humano como una máquina morfológica, química y concreta. Sin embargo, el cuerpo humano también es un territorio de embates sobre el cual construimos una política para la vida. Es un espacio de disputas, desde el cual alguna voluntad se resultará como verdadera y por lo tanto histórica. Esas incluso son fuerzas que operan constantemente en la práctica del currículo oculto, por ejemplo, puesto que en la relación profesor/a – alumno/a emergen las cuestiones relativas a la sexualidad humana que atraviesan la modulación de cualquier cuerpo. Así el cuerpo deja de ser una cosa para ser algo.

Observamos que en la enseñanza de Ciencias y Biología el cuerpo normalmente se presenta de forma fragmentada, lo que posibilita el énfasis de los aspectos biológicos y reproductivos del individuo. Irónicamente, también posibilita la totalización del individuo, porque lo encuadra en la universalidad de sus funciones vitales. En ese sentido, Altman (2005) afirma que la enseñanza de la educación sexual se basa en la función del pene, de la vagina, de los espermatozoides, de la menstruación, de los métodos contraceptivos. Así nos parece que es dado al cuerpo una materia determinada por los referenciales biológico y fisiológico del aparato reproductor.

Bajo este punto de vista, identificamos que la construcción de la sexualidad de hecho se puede fomentar por una práctica docente llena de reglas molares que le reducen a la educación sexual a los temas de la reproducción humana y raramente promotora de un espacio que haga deprimir dudas específicas o particulares de los/las alumnos/as. También percibimos que hay una negación en lo que respecta al sexo como fuente de placer. Algo incluso de interés de los adolescentes, como dicho por Rodrigues Junior (1993). El autor afirma que conocer a la conducta sexual, el coito, la masturbación, discutir sobre los actos y las prácticas que conducen a una relación sexual son temas de interés del/la adolescente.

Aun así, Cruz (2008) y Altman (2005) afirman que la asignatura de Biología es la más cercana posible de arreglarse a la discusión de Educación Sexual escolar. Las autoras comprenden que su enseñanza se puede volver crítica, si establecida de forma dialógica. Cruz (2008) refuerza esa posibilidad al afirmar que la Educación Sexual presente en la escuela aún presenta “adicciones” culturales, mientras que algunas prácticas permiten discusiones más conscientes, críticas y humanizadas. Incluso, para la investigadora, la práctica docente sobre la Educación Sexual, desarrollada en las asignaturas de Ciencias y Biología, aunque vinculada a un carácter informativo, muestra algunas señales de cambios también.

Entonces junto con Furlani (2003), nuestra sugerencia es que se debería hablar en “Sistema Sexual”, en que, más allá de la valoración de las cuestiones como SIDA y embarazo, el docente pudiera crear espacios de discusiones sobre sexualidades, diversidad de género, relaciones y placer. Asimismo no se trata de negar a la práctica centrada en el biologismo del cuerpo en detrimento del carácter relacional del mismo, sino la insurrección y valoración de la última mediante a la idea de construcción de la sexualidad y de afirmación de valores relativos a la multiplicidad existencial durante este período de la vida.

Tras la breve discusión podemos decir que la práctica curricular de las ciencias centraliza la cuestión de la educación sexual en su aspecto biológico reproductivo. Pero reforzamos que adentrar en el campo de la educación sexual trasluce la construcción de la sexualidad, lo que exige de la práctica docente una reflexión sobre el gobierno moral de sí mismo, de modo a establecer enfrentamientos con la multiplicidad existencial que se presenta desde los/las alumnos/as. También enfrentar la sexualidad de lo que difiere de sí mismo como otra posibilidad de vida, sin las amarras morales ubicadas sobre la conducta sexual de cada uno, es ultrapasar el régimen de verdad que corporifica su propia práctica

sexual. Es decir, en nuestro entendimiento, la principal dificultad relacionada al ejercicio de la Educación Sexual en el contexto de clase.

Por lo tanto, si hay un currículo de ciencias/biología que abarque la educación sexual, tediemos a considerarlo históricamente marcado por la idea de cuerpo reproductor y constantemente en tensión con los valores morales sobre el cuerpo mientras productor de deseos y placeres por quienes lo aplica en aula. Por lo tanto cuando profesores y profesoras crean espacio de discusión sobre la reproducción, deben fijarse para un campo de escucha y acogida sobre el ejercicio de la sexualidad también. En ese momento, la escucha sufrirá ruidos sobre sus propias creencias y estará delante de un peligro, porque provocará afirmaciones junto al grupo, que podrán incidir de forma positiva o negativa en los modos de subjetivación sobre la sexualidad humana. Ante al descrito, nos queda cuestionar: ¿de qué eso nos sirvió?

Podemos afirmar que respecto a la adolescencia masculina y femenina (construcción de la sexualidad: objeto de nuestras investigaciones y conscientes de que caben muchas otras formas de manifestación humana), “son las relaciones inter e intrapersonales desarrolladas en una dicha época histórica en una dicha cultura lo que nos determinan”, según Butler (2003, p. 195). La investigadora refuerza que los géneros no pueden ser ni verdaderos ni falsos, pero solamente producidos como efectos de verdad de un discurso sobre la identidad primaria y estable. Esto nos auxilió a percibir el concepto de que toda la identidad sexual es un constructo inestable, mutable y volátil, una relación social contradictoria y no finalizada.

Para nosotros lo que queda claro es que la identidad sexual ha sido constantemente arreglada, desestabilizada y deshecha por las complejidades de las experiencias vividas, por la cultura popular, por el conocimiento escolar y por las múltiples y mutables historias de marcadores sociales, no sólo por los aspectos de género y sexualidad que abordamos, sino también en el campo de raza, generación, nacionalidad, apariencia física y estilo popular.

Por lo dicho, percibimos que los conceptos de Connell (1995) son importantes para afirmarnos que las masculinidades y femineidades están siempre cambiando, acorde con la historia y la cultura y también sujetas a las relaciones de poder. Se percibe que el concepto de *Hombre como Artefacto* ejemplifica la capacidad de las prácticas discursivas ser consolidadas por medio del sentido común y por el poder de crear reglas. Basados en el

pensamiento del autor percibimos que la sexualidad (masculinidad y fememilidad) está en construcción por cada sujeto, proporcional al modo como cada uno la ocurre.

Aún podemos percibir que tales cuestiones sirven de aceptación o de segregación social. El autor citado también refuerza que en este embate social la producción de un tipo particular de sexualidad ejemplar requiere una lucha política y, consecuentemente, la derrota de otras sexualidades alternativas. La sentencia es que no alcanzar plenamente el patrón hegemónico es estar afuera de la “regla”. Y por consiguiente concordamos con Miskolci (2006). Él afirma que las sexualidades “inadecuadas” delante de las exigencias normativas se consideran subalternas, desviantes, desvaloradas, negadas.

Sin embargo, podemos considerar que ante a la amplia discusión en sociedad sobre sexualidades y género, el silencio escolar al fin y al cabo contribuye para que los jóvenes homosexuales por ejemplo se vuelvan subordinados a las condiciones de alienación y segregación. Louro (1997) afirma que tal cuestión posibilita que cuando discriminados estos sujetos de pronto se reconozcan como “desviantes e indeseados”. Para la autora, el silenciamiento sobre esas cuestiones legitiman “determinadas identidades y prácticas sexuales, reprimiendo y marginalizando otras” (LOURO, 2005, p. 31) y eso se hace intenso cuando los educadores son actores que contribuyen para la discriminación.

Sirviendo como ejemplo sobre la falta de preparo de los profesores en ese campo, una investigación de UNESCO (2004) sobre el perfil de los profesores/en Brasil (qué hacen, qué piensan y qué desean) señala que: 59,7% de ellos declararon y consideraron inadmisibles las experiencias homosexuales y 21,2% afirmaron no desear como vecinos a un individuo homosexual. Por lo tanto, comprendemos que la práctica docente en el campo de la educación sexual necesita fortalecer el concepto de que la vivencia de la sexualidad no califica o descalifica un sujeto, no extrae de él sus características positivas, ni aún añade cualquier punto negativo.

Sin embargo, deducimos que hay una normatividad a definir conductas para la constitución de la sexualidad de niños y de niñas. Así los/las profesores/as hubieran sido agentes morales sobre como sus alumnos/as deberían posicionarse sexualmente en el mundo. Aún ejercitan una heteronormatividad a componer niños y niñas que de hecho vuelve subalterno/desviante cualquier otro comportamiento sexual. Por ejemplo, si de un lado tenemos la homosexualidad masculina dislocada por el orden sacra de un cuerpo reproductor, de otro lado tenemos la práctica de la prostitución por niñas dislocada por el orden moral de la purificación del cuerpo.

Sospechamos que ambos los ejemplos, a pesar de hacer parte de nuestro cotidiano, denotan no aparecer en el currículo escolar y ser poco discutidos por la práctica docente, porque serían ellos considerados tipos de prácticas ubicadas en el espacio de afuera de la escuela. Desde el espacio de afuera de la escuela entonces tenemos la visibilidad de que hay sexualidad en la vida. Así ¿cómo pueden los/las docentes discutir con sus alumnos/as temas que se restringen afuera de la escuela y de sus vidas?

Asimismo, al no promoverse un espacio para estas discusiones, ellos/as terminan por convertirse agentes morales involucrados en un proceso de subjetivación normativo de adolescentes, que pueden tajar de subalternos los niños, en la práctica de la homosexualidad, y desviantes las niñas, en la práctica de la prostitución. Subrayamos que el/la profesor/profesora de educación sexual que ejercita una postura democrática también usa reglamentos morales a lo largo de las reflexiones promocionadas en aula con sus alumnos/as. Aún es importante reconocer que independientemente de la práctica docente adoptada, la diferencia en la participación de la construcción de la sexualidad reside en la acogida y en el respeto a los que rompen la regla.

Ejemplificando tales cuestiones sobre la práctica de la prostitución por niñas adolescentes, percibimos que hay consonancias entre las investigaciones en este tema de que la evasión escolar es una de las escenas anunciadas en la trayectoria de la vida de ellas, así como otras escenas relativas a la vivencia de la maternidad en la adolescencia y de la violencia doméstica en sus variadas formas (MOLINA, 2013, LIBÓRIO, 2005, ADDENDUM, 2003). En ese sentido antes o aún después de la prostitución ocurrir en sus vidas, las alumnas estuvieron presentes en una escuela, que, a su vez promocionó un proceso de exclusión culminada en evasión escolar.

En este camino, aunque la evasión escolar se pueda considerar una escena crónica, no podemos afirmar nada sobre su engendramiento con la práctica de la prostitución, mucho menos problematizar respecto a la educación sexual/curricular la cual vivenciaron en calidad de estudiantes, bajo la perspectiva adoptada en nuestras investigaciones. Por otro lado, recordamos que las niñas salían del aula en dirección hacia el patio o hacia la calle para encontrarse con los niños y con ellos permitirse vivencias con el cuerpo y las posibilidades de producción de placer, según relatos inscritos en uno de nuestros trabajos, por ejemplo la disertación (Maestría en Psicología) de Molina (2013).

Asimismo, podemos percibir que “dentro de la” escuela vivieron aquello que estaba “afuera” de ella. Por lo tanto, podemos sugerir la hipótesis de que la vivencia de la

sexualidad humana en el espacio escolar está inserida en una cultura de la heteronormatividad, no sólo bajo el punto de vista del género, sino también bajo la travesía de los rituales sexuales esperados para cada edad. Niña en la escuela tiene sexo, ¡pero no debe mostrarlo! Y mientras se lo muestra, causa un ruido capaz de servir para su modelamiento como ejemplo a los demás. Nos parece que el modelamiento involucra su silenciamiento y negación de apertura para la discusión sobre sexualidad. Pero resistencias ocurren y aún antes de que el modelamiento se haga, posiblemente ella ya habrá salido de la escuela.

Sin embargo, otro de nuestros trabajos permite la presentación de la articulación que hay entre la construcción de la sexualidad de niños y la práctica docente según la educación sexual/curricular vivenciada.

Como ya se ha dicho, la adolescencia es una construcción histórica que abarca cuestiones de género y sexualidad y ocurre por medio de diversas culturas y rituales. Dentro de ese campo de discusión, se pueden señalar algunas consideraciones con base en Foucault (2007): a) hay cierto placer en el ejercicio del poder sobre el sexo dado en la acción de vigiar, espiar, revelar, fiscalizar, regular y punir, incluso en espacio escolar; b) hay diferencias entre lo que se aprende en el ambiente familiar y el exigido en la escuela; c) aquellos que escapan de la fiscalización, de la regulación y de la punición sobre los comportamientos heteronormativos tienden a crear resistencia como sujetos dichos “subalternos”; d) el comportamiento homofóbico desencadena rechazo entre los grupos sociales masculinos en la escuela y contribuye en el cuadro depresivo entre los que sufren la homofobia (SANTOS, 2015).

Nos apropiamos del pensamiento de Joan W. Scott (1998) al reforzar que diferencias no son aspectos unívocamente establecidos y reconocibles. En este sentido, es necesario evitar la trampa de tomarse como dadas las distinciones y hacer visibles los procesos sociales que las crean. La diferencia es el resultado de la designación del otro al servir de distinción para las categorías en los procesos de segregaciones, quizás sea necesario romper con los discurso académicos y hacer la insurrección de lo que los niños y las niñas discursan sobre quiénes son, delante de lo que creen que se espera de ellos y cómo resuelven eso todo.

Santos (2015) e Santos e Dinis (2013), también confirman la demarcación de lugares como la escuela y sus currículos la influenciaren actitudes y prácticas específicas en el ejercicio de la sexualidad, definirle al ser masculino y femenino, más allá de otros

cuerpos y modos de existencia que rompen con el discurso biológico e identidades rígidas, de modo a promocionar embates sociales entre poder y resistencia y efectos en la sociabilidad de la cual profesores pueden ser agentes tanto para la afirmación cuanto negación de la multiplicidad existencial.

REFERENCIAS

- ADDENDUM, J. M. P. **Relatório sobre a venda de crianças, prostituição infantil e pornografia infantil**. Brasil: ONU, 2003. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_relator_onu_miguel_petit_exp_sexual.pdf>. Acesso em: 25 maio 2010.
- ALTMANN, H. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- BUTTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/juvsexualidade/mostra_documento>. Acesso em: 20 jan. 2014
- CONNELL, R. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.
- CRUZ, I. S. **Educação Sexual e Ensino de Ciências: dilemas enfrentados por docentes do ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Física). Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia, Feira de Santana, 2008.
- FURLANI, J. Educação Sexual - quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, jan./jun., 2008.
- FURLANI, J. Mitos e tabus sexuais. In: **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 133-176, 2003.
- FOUCAULT, M. Poder – corpo. In: **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**, vol. I – A vontade de saber. 18 ed. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 2007.
- LIBÓRIO, R. M. C. Adolescentes em situação de prostituição: uma análise sobre a exploração sexual comercial na sociedade contemporânea. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n. 3, p. 413-420, 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-92.

MISKOLSI, R. **Corpos Elétricos: do assujeitamento à estética da existência**. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis: Ed. IEF, 2006.

MOLINA, A. M. R. **É indecente. É maravilhoso: trajetória de vida e representações sociais acerca da prostituição juvenil segundo seus participantes**. 2003. 140p. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Departamento de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, 2003.

RAGO, M. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: PEDRO, J.; GROSSI, M. (orgs.). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998b.

RODRIGUES JÚNIOR, O. Os conflitos sexuais na adolescência. In: RIBEIRO, M. (org.). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p. 101-111.

RUBIN, G. The Traffic in women: Notes on the political economy of sex. In: REITER, R. (ed.), **Toward an Anthropology of Women**, New York: Monthly Review Press, 1975.

SANTOS, W. B.; DINIS, N. F. Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e desconstrução necessária. In: **Revista Opsi**, v. 13, n. 2, p. 129-149, 2013.

SANTOS, W. B. **Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e desconstrução necessária**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós Graduação em Educação. São Carlos, 2015.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEYNE, P. M. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. 3 ed. Brasília: Ed. Unb, 1995.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Como referenciar este artigo

MOLINA, Ana Maria Ricci.; SANTOS, Welson Barbosa. Educação Sexual e currículo de ciências/biologia: desafios à prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1154-1169, jul./set., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.9530

Submetido em: 02/05/2017

Revisões requeridas: 16/06/2017

Aprovado em: 10/09/2017