

DOSIER

La sociología de las relaciones familia-escuela: reconfiguraciones sociales y nuevas perspectivas analíticas y metodológicas

Escuelas, familias e instituciones religiosas: tensiones y resistencias

Schools, families and religious institutions: tensions and resistance

Escolas, famílias e instituições religiosas: tensões e resistências

Fernando Seffner^a

fernandoseffner@gmail.com

Carin Klein^b

carinklein31@gmail.com

Juliana Ribeiro de Vargas^a

julivargasufrgs10@gmail.com

RESUMEN

Este artículo se detiene en las fronteras entre familias, escuelas y religiones para identificar disputas y tensiones en el gobierno de niños, niñas y jóvenes. En un primer momento, recuperamos elementos esenciales para comprender el papel educativo y legal que el ordenamiento jurídico brasileño prevé para familias, escuelas y religiones. Después, realizamos el análisis empírico de las situaciones de tensión identificadas en un acervo de noticias publicadas en periódicos brasileños y recopiladas en el intervalo de 2022 a 2024, período en el cual presentamos el relato sobre las referidas disputas. Luego de constituido el acervo, seleccionamos dos ejes temáticos para análisis: el que involucraba disputas relacionadas a fiestas escolares y el que comprendía disputas en torno a la censura de libros en los que se abordaban temas de raza, género y sexualidad. Concluimos reconociendo la complejidad de esa triple frontera entre familias, escuelas y religiones e indicando elementos que no se deben olvidar al arbitrar esas disputas.

Palabras clave: Escuela. Familia. Religión. Fiestas Escolares. Racismo.

ABSTRACT

The article focuses on the borders between families, schools and religions. In this territory there are disputes and tensions in the governance of children and young people. Initially, we recovered essential elements to understand the educational and legal role of families, schools and religions in the Brazilian legal system. Afterwards, we carried out an empirical analysis of tension situations, based on a collection of news from Brazilian newspapers, collected between 2022 and 2024, in which the report of disputes was presented. Once the collection was created, two thematic axes of analysis were selected: one that involved disputes in

^a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^b Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

relation to school parties, and one that involved disputes around the censorship of books on themes of race, gender and sexuality. We conclude by recognizing the complexity of this triple border of families, schools and religions, and we point out some elements that should not be forgotten when arbitrating such disputes.

Keywords: School. Family. Religion. School Parties. Racism.

RESUMO

O artigo se debruça nas fronteiras entre famílias, escolas e religiões, flagrando disputas e tensões no governoamento dos infantis e dos jovens. Inicialmente recuperamos elementos essenciais para compreender o papel educativo e legal das famílias, das escolas e das religiões no ordenamento jurídico brasileiro. Após, realizamos a análise empírica das situações de tensão, feita a partir de acervo de notícias de jornais brasileiros, coletadas no intervalo de 2022 a 2024, em que o relato de disputas foi apresentado. Uma vez constituído o acervo, foram selecionados dois eixos temáticos de análise: o que envolvia disputas em relação a festas escolares, e o que envolvia disputas em torno da censura de livros em temas de raça, gênero e sexualidade. Concluímos reconhecendo a complexidade dessa tríplice fronteira, famílias, escolas e religiões, e apontamos elementos que não devem ser esquecidos para arbitrar tais disputas.

Palavras-chave: Escola. Família. Religião. Festas Escolares. Racismo.

Un territorio de tensiones y resistencias

El territorio pedagógico que exploramos congrega a tres agentes implicados en el gobierno de niños, niñas y jóvenes: familias, escuelas e instituciones religiosas. El contexto macropolítico en el que situamos las disputas entre esos agentes es el de la gubernamentalidad neoliberal. La franja generacional que delimitamos se extiende de los 4 a los 17 años de edad por ser la franja comprendida por la Educación Básica obligatoria por ley en Brasil (2013). El material empírico para analizar las disputas de los tres agentes está compone de noticias extraídas de periódicos brasileños entre los años 2022 y 2024. Nuestro foco es el transcurso de la trayectoria escolar, durante el cual familias, escuelas y religiones disputan el gobierno de niños, niñas y jóvenes, que se encuentran vinculados a esa triple pertenencia.

Este artículo es fruto del diálogo de tres proyectos de investigación desarrollados, cada uno, por un autor o autora¹. Nuestro análisis se centró en un recorrido marcado por movimientos y cambios. Los niños, niñas y jóvenes, situados en la etapa vital comprendida entre los 4 y los 18 años,

¹ El proyecto de Fernando Seffner se intitula “Processos culturais e pedagógicos de governoamento das relações de gênero e sexualidade no âmbito da cultura escolar: reiterações e transgressões da norma” [Procesos culturales y pedagógicos de gobierno de las relaciones de género y sexualidad en el ámbito de la cultura escolar: reiteraciones y transgresiones de la norma], proceso 309670/2021-7, Modalidad/Nivel: PQ-2, Llamado: CNPq Nº 4/2021 - Becas de Productividad en Investigación – PQ. El proyecto de Carin Klein se intitula “Interfaces entre políticas públicas, tecnologias digitais e a produção de infâncias, juventudes e famílias” [Interfaces entre políticas públicas, tecnologías digitales y la producción de infancias, juventudes y familias] y se centra en la cuestión de “cuáles son las enseñanzas e imperativos que las políticas buscan constituir para la infancia, la juventud y/o las familias”. El proyecto de Juliana Ribeiro de Vargas se intitula “Programa Acelera e Ensino Médio: mapeando trajetórias de jovens estudantes” [El Programa Acelera y la Enseñanza Media: mapeando trayectorias de jóvenes estudiantes] y busca, entre otros objetivos, “analizar cómo posibles modos de ser joven se han visto atravesados por los discursos visibilizados por los medios contemporáneos en lo que atañe, sobre todo, a las temáticas de género, sexualidad, consumo, escolarización y mundo del trabajo”, Llamado FAPERGS 08/2023, Ayuda destinada a recién doctor o recién contratado – ARD/ARC.

transitan edades de conquista de autonomía legal, una trayectoria que encuentra hitos importantes a los 12 años (entrada en la adolescencia de acuerdo al *Estatuto da Criança e do Adolescente* [en adelante, *Estatuto del Niño y del Adolescente*]), 14 años (consentimiento de relaciones sexuales), 16 años (condición de elector) y 18 años (gran ampliación de la autonomía personal en virtud de la capacidad civil plena). Esos mojones conllevan modificaciones importantes para esos sujetos desde el punto de vista legal y penal: derechos para actuar como aprendices en el ambiente de trabajo, derechos y toma de decisiones en cuanto a sus cuerpos, sanciones penales con respecto a sus actos ilícitos. Otro factor que incide en ese recorrido es el relacionado a la autonomía de que la escuela, la familia y la organización religiosa gozan como instituciones de conformidad con la *Constitución Federal* de Brasil (Brasil, 1988). Es por eso que las relaciones entre esos agentes están marcadas por el enfrentamiento entre autonomías. No hay subordinación legal entre familias, escuelas y religiones: las tres son instituciones que ejercen sus poderes con autonomía en diversos ámbitos. Lo que hemos presenciado en años recientes han sido alianzas de naturaleza conservadora entre familias y religiones en el sentido de colonizar el ambiente educativo con valores específicos y modos de organización propios de algunos grupos sociales. Estos son los que tienen poder de representación más elevado en muchas instancias, ya sea de gobierno, mediáticas o de la economía y las disputas mencionadas se reflejan también en el panorama electoral, como se discute en Mantovani, Santos e Nascimento (2023).

El ejercicio de la autonomía de los agentes que seleccionamos ha ido acompañado de tensiones, avances y retrocesos, dependiendo de decisiones judiciales, nuevas legislaciones, presión de movimientos sociales, reacciones de las culturas juveniles. La *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* [Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional] - LDB afirma que “La educación, deber de la familia y del Estado, inspirada en los principios de libertad y en los ideales de solidaridad humana, tiene por finalidad el pleno desarrollo del educando, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y cualificación para el trabajo” (Brasil, 2013). La interpretación de este artículo, ya validada en los tribunales, es la de que la educación es una empresa a cargo de la familia y de la escuela, ambas dotadas de autonomía.

Los sistemas de enseñanza tienen, invariablemente, como uno de sus objetivos principales la formación de un sujeto ciudadano y eligen la construcción de la autonomía como principio pedagógico central de las acciones educativas. Y, más, la cultura escolar es, hoy en día, lugar de expresión y vigorosa manifestación de muchas y diferentes culturas juveniles. Los niños, niñas y jóvenes no van a la institución escolar solo para estudiar, sino también a vivir sus infancias y juventudes. En especial, en el contexto de las periferias urbanas, las escuelas se pueden comprender como espacios de seguridad y acogida de niños, niñas y jóvenes al apartarlos de su vida cotidiana hostil, que, a veces, es característica de los territorios que habitan. Esas vivencias están marcadas por la adhesión a las culturas juveniles, lo que implica una trayectoria escolar en la que barras funk, nerds, colectivos de niñas negras, asociaciones de fans de determinados ídolos o ritmos musicales, grupos de jóvenes de inspiración religiosa, adeptos del hip hop, jóvenes articulados en torno a pertenencias políticas y partidarias específicas, jóvenes LGBTI+ y muchas más posibilidades de agencia conviven en la cultura escolar.

Asociamos el contexto macropolítico en el que ocurren los fenómenos que deseamos analizar al concepto de gubernamentalidad neoliberal. A partir de Michel Foucault (2008; 2019), pensamos el neoliberalismo como una racionalidad gubernamental que trasciende la mera teoría económica y se centra en la cuestión de la conducción de las conductas. Esta se opera contando con la adhesión integral a los valores que tradicionalmente asociamos al mercado y con la transformación de cada sujeto en un emprendedor de sí mismo. Este emprendedor individual es evaluado por la cantidad de capital humano que posee y se piensa a sí mismo como dotado de un conjunto de intereses propios, libres, autónomos, revelando una baja preocupación con respecto a lo colectivo y la colectividad. La existencia humana y las instituciones públicas quedan así conformadas por la lógica de mercado. El conjunto de principios de gobierno que fundan esa lógica resulta en la minimización de las posibilidades de actuación del Estado. Incluso, el Estado, en muchos discursos, es percibido como innecesario, parasitario, peligroso y hasta enemigo, pues estorbaría o sabotearía la acción de los individuos y las familias.

Este juicio de valor afecta a la institución escolar, una institución pública, y a la educación, un derecho asegurado por el Estado, y hace proliferar movimientos sociales de cuño liberal, e incluso fascista, que desautorizan las prácticas de cultura escolar y el trabajo docente. Se opera así una transformación en la que las acciones estatales tradicionalmente asociadas al cuidado de las poblaciones —educación, salud, previsión social, seguridad pública, empleo— se invierten. El Estado promueve privatizaciones, concesiones, alianzas público-privadas, venta de patrimonio público, desregulando las acciones de cuidado y entregándolas a la iniciativa privada o simplemente a cada individuo emprendedor de sí o a la familia, caso que queda de manifiesto en las propuestas de educación en el hogar. El neoliberalismo se transforma en un *ethos* de gobierno, produciendo un fuerte impacto en lo que Brown (2019) denomina “desdemocratización”, un proceso de corrosión de las libertades públicas y de retracción de las libertades individuales, moduladas por un neoconservadurismo moral vigoroso y asociado a la preservación de la familia tradicional referida como monogámica y de la religión cristiana. Esta asociación de factores resulta en un choque entre las estrategias de la gubernamentalidad neoliberal y los valores que fundan las democracias. Los regímenes democráticos son vistos por los grupos conservadores y de las nuevas derechas como un elemento nocivo al funcionamiento del capitalismo liberal. Al atacar derechos y libertades democráticas, ese conjunto de ideales produce un gran impacto negativo en las posibilidades de que la cultura escolar se vuelque hacia una educación democrática, un valor asegurado en la mayoría de las constituciones del mundo y en la brasileña en particular.

El resultado de esos procesos es la reducción de las relaciones humanas a relaciones de competencia entre individuos emprendedores de sí. Y, superando incluso las relaciones de competencia, vemos el surgimiento de manifestaciones que introducen la idea del otro no solo como competidor, sino como un verdadero enemigo. Esto explica la generalización de un discurso bélico y armamentista en la sociedad, el cual defiende la eliminación del otro, pues se lo considera enemigo, lo que se traduce en estadísticas de violencia, como lo señalan Cerqueira e Bueno (2024). Es de esa forma que la cultura escolar, lugar de ejercicio de la solidaridad, amparada en la afirmación de que nadie aprende solo, sino en articulación con la colectividad, se transforma en un lugar de fuerte competencia. Una de las señales más evidentes del avance de ese proceso es la proliferación

de las evaluaciones externas, la ampliación de las evaluaciones internas y la estandarización de las métricas de evaluación, las cuales ignoran y atropellan contextos culturales locales. Esos procesos se amplifican con la vinculación de los resultados de las evaluaciones a lógicas empresariales y posibilidades de futuro, a la sanción de docentes y escuelas mediante reducciones salariales en virtud de resultados de evaluación negativos de los aprendizajes individuales.

El desarrollo de los análisis presentados aquí es fruto, primero, de un acercamiento y de diálogos entre los proyectos de investigación individuales de cada autor y autora de este artículo. Cuando consideramos ese acercamiento consolidado, nos dispusimos a constituir un acervo de noticias publicadas en periódicos en torno al eje género, sexualidad, escuela y trayectoria escolar. Elegimos como lugares de búsqueda los portales gratuitos G1 (Globo), UOL Notícias, R7 Notícias (Record), Terra Notícias y Yahoo Brasil. El trabajo de observación y recogida de materiales comenzó en enero de 2022, se extiende hasta el momento de escribir este artículo y se seguirá realizando. A veces, fue posible ahondar en noticias que encontramos en alguno de los portales citados mediante una recogida intencional en otros portales regionales y, así, pudimos conocer más sobre los casos reportados. Progresivamente, fuimos notando una acumulación de noticias en torno a sucesos en los que las pertenencias familiares, religiosas y escolares entraban en conflicto. Reunimos noticias en las cuales las familias, políticos/as, docentes y liderazgos religiosos disputaban proposiciones sobre cómo y qué enseñar en el territorio escolar, incidiendo en la producción de reglas y conductas para los sujetos.

Cinco conjuntos temáticos sobresalieron en el período estudiado: a) polémicas sobre el uso del nombre social en las escuelas; b) denuncias en torno al uso del lenguaje inclusivo o lenguaje neutro en las escuelas; c) disputas en torno a la realización y a los significados de fiestas escolares ya tradicionales en el calendario lectivo; d) censura en cuanto al uso de determinados libros de literatura o paradidácticos debido a molestias sentidas por familias o grupos religiosos; e) debates en torno al permiso (o la prohibición) para el uso de teléfonos celulares en el aula y también en torno a la conexión de ese uso con el acceso a material relacionado al campo de la sexualidad y de la pornografía. En el caso de la censura a determinados libros, llamó nuestra atención la conexión con el tema de la pertenencia racial, presente en virtud de la obligatoriedad, en Brasil, de la educación de las relaciones étnico-raciales en las escuelas, así como la presencia de cuestiones de género y sexualidad. Seleccionamos para análisis en este artículo algunas de las muchas noticias en torno a las disputas sobre las fiestas escolares y también noticias que se referían a la censura, o al intento de censura, de determinados libros de literatura. Los otros tres temas —nombre social, lenguaje inclusivo y uso o prohibición de uso del teléfono celular— serán objeto de otros artículos que están en fase de producción.

En los análisis, buscamos entender la producción de las formas de gobierno de las conductas de los sujetos, aliadas a los campos de saber, la construcción de sentidos, las normas y las subjetividades presentes en los procesos históricos y culturales vigentes. Los recortes/ejes que desarrollamos incluyen no solo lo concreto de las propuestas divulgadas y analizadas, sino también los chismes, los rumores, las des/autorizaciones, las des/obediencias, las tensiones y reglamentos que antecedieron a “los hechos” vehiculizados en los medios y que también disputan espacios para componer y normalizar determinados comportamientos y regulaciones. Intentamos demarcar

en esos procesos pedagógicos la producción de valoraciones, clasificaciones, jerarquizaciones, diferenciaciones y desigualdades. Los recortes realizados responden a un determinado marco teórico que adoptamos y cuyas definiciones se presentarán en la próxima sección de este artículo. En esta, se expondrán, además, las características de los tres agentes elegidos: familias, escuela y religiones y también se especificará qué es lo que entendemos por gubernamentalidad neoliberal. Posteriormente, se presentarán y analizarán las disputas de poder establecidas entre los tres agentes a partir del material empírico recogido. Por último, presentaremos algunas consideraciones generales sobre las disputas.

Escuela, familia, infancias

Al contrario de lo que ocurrió en otros momentos de la historia de nuestra patria, en la actualidad, todos los ciudadanos brasileños tienen derecho a la educación. Y, como lo resalta nuestra *Constitución* (Brasil, 1988), familia y Estado tienen el deber de velar por los procesos educativos de sus integrantes y de los ciudadanos, respectivamente: “Art. 205. La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, apuntando al pleno desarrollo de la persona, a su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y a la cualificación para el trabajo” (Brasil, 1988, Art. 205, Seção I). Cabe destacar, en sintonía con la referida legislación y también de conformidad con el *Estatuto del Niño y del Adolescente - ECA* (Brasil, 1990), que los procesos educativos en nuestro país ocurren en el espacio escolar, manteniéndose prohibida la modalidad de estudios en el hogar². Así, los padres y/o responsables deben, obligatoriamente, inscribir a niños, niñas y jóvenes en las redes regulares de enseñanza de conformidad con la legislación referida. Eso quiere decir que, inevitablemente, estudiantes y escuelas establecerán, en virtud de las legislaciones, lazos de convivencia, durante más de una década, entre el comienzo y el fin de la Educación Básica. Cabe, entonces, preguntarse: ¿será la ampliación del acceso de niños, niñas y jóvenes —que busca garantizar el “todos en la escuela”— un territorio de disputa?

En otros tiempos (no tan lejanos), las familias no eran responsabilizadas por la ausencia de los niños, niñas y jóvenes en los bancos escolares. Muchas veces, ya al comienzo de la pubertad, niños y niñas dejaban los bancos escolares e ingresaban al mundo del trabajo sin el respaldo adecuado de legislaciones laborales. En la actualidad, cada vez más temprano y durante mucho más tiempo de sus vidas (duración anual del calendario lectivo y jornada diaria completa en la escuela de tiempo completo), los niños viven “la cultura escolar”. Con eso se apuesta a que, en una alianza entre sociedad y familia, esos sujetos se desarrolle plenamente, de acuerdo a las legislaciones citadas.

Las familias y las infancias han cobrado sentidos y estatus muy diferentes a lo largo de los tiempos. Gradualmente, las familias fueron modificando y organizándose en torno a la infancia, expandiendo sus sentimientos en el sentido de cuidar a los niños, atenderlos y gobernarlos (Airès, 1981). A partir de la era industrial, el Estado también empieza a preocuparse con la formación de los niños, invirtiendo en espacios específicos, fuera de las familias, con el propósito de gobernarlos

² Se excluyen de esta prohibición los estudiantes que se encuentran incapacitados de concurrir a las clases. Por más información sobre el tema, sugerimos la lectura de la *Resolución nº 230*, de 16 de julio de 1997 (Rio Grande do Sul, 1997).

y formarlos. Para Foucault (2014), la escuela como lugar de disciplina, desde el siglo XVIII, pasa a ejercer sobre la infancia determinados saberes y poderes, funcionando como mecanismo de regulación de las conductas de niños, niñas y jóvenes.

Regular las conductas de los sujetos es gobernarlos, no en la perspectiva de un aparato estatal, sino en la dirección de la formación de diversos dispositivos de poder: discursos, instituciones, legislaciones, formas de administrar, proposiciones morales, filantrópicas, políticas, gubernamentales, escolares. Nos cabe, entonces, examinar las estrategias que invisten, estructuran y organizan a los sujetos y sus subjetividades con el propósito de disciplinar, jerarquizar y normalizar aspectos de sus vidas. Dar la debida atención a esos aparatos reguladores puede significar escuchar a adultos, niños, niñas y jóvenes. En nuestro caso, al seleccionar noticias actuales que muestran la interlocución entre diferentes representantes de la sociedad (políticos, gestores, docentes, expertos, religiosos, familiares) en la producción de los conflictos en torno a quién/es, cómo y qué puede(n) servir como protección, conocimiento y educación.

Un ejemplo emblemático de cómo se acciona la “protección a la infancia” en el ámbito de políticas públicas de inclusión social es el representado por programas como el Bolsa Familia, el PIM³ y el Criança Feliz [Niñez Feliz]. La relación de esas políticas con la escuela ocurre en el sentido de producir determinadas normas familiares, al incorporar y servirse del discurso jurídico expreso en la *Constitución de 1988*, en su artículo 227:

Es deber de la familia, de la sociedad y del Estado asegurar al niño y al adolescente, con absoluta prioridad, el derecho a la vida, a la alimentación, a la educación, al ocio, a la profesionalización, a la cultura, a la dignidad, al respeto, a la libertad y a la convivencia familiar y comunitaria, además de ponerlos a salvo de toda forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión (Brasil, 1988, Art. 227).

Lo que se revela para nosotros cuando intentamos delinejar esa norma familiar es que se parte de una referencia de familia ideal, una familia orientada, mediante la ley, a volverse afectiva, protectora y capaz de asegurar a los niños y jóvenes, “con absoluta prioridad”, una serie de derechos sociales; derechos que, en muchos casos, ni siquiera las familias cubiertas por las políticas gozan, como lo observa Klein (2021). Seguimos en esa discusión, en la dirección contraria, o sea, la de rectificar conceptualizaciones para las familias, infancias y/o juventudes, tal como se encuentran expresadas en las legislaciones y documentos que instituyen programas y políticas, cartillas y campañas de educación y (en) salud, por ejemplo, como se discute en Assis (2023). Cabe a nosotros, justamente, examinar y discutir qué es lo que se pretende producir y fijar, las lógicas, los intereses y las luchas peleadas por medio de los interlocutores ya citados. En ese sentido, se podría preguntar: ¿Quién/es protagoniza/n la escena política y mediática en la disputa por el poder de determinar qué es lo que cuenta para “educar” a los niños, niñas y jóvenes? ¿Qué evocan para sí mismos, para las familias y para las infancias? ¿Cómo las familias y las escuelas son narradas/situadas en esas disputas por la formación? ¿De qué manera los sujetos implicados resisten, negocian y se implican

³ En 2006, se instituyó el programa Primeira Infância Melhor [Primera Infancia Mejor] - PIM en el estado brasileño de Rio Grande do Sul por medio de la Ley Estadual nº 12.544, de 03 de julio de 2006 (Rio Grande do Sul, 2006), modificada posteriormente por la Ley Estadual nº 14.594, de 18 de agosto de 2014 (Rio Grande do Sul, 2014).

en las dinámicas de poder? Poner en foco los discursos provenientes de los conflictos en torno a las instituciones escolares, religiosas y familiares puede exponer, de forma localizada y contingente, aspectos provocativos de las relaciones sociales vigentes, de las jerarquías morales disputadas y de las desigualdades.

La centralidad de las familias pobres, posicionadas como aliadas estratégicas en el ámbito de las políticas públicas de inclusión social, así como en la escuela, se vuelve problemática en el marco de esa discusión. Esa alianza estratégica se da por medio del cumplimiento de condicionalidades que se deben hacer efectivas con compromisos y responsabilidades en la educación, salud, seguridad, cuidado de las mujeres embarazadas, niños, niñas y jóvenes, incluyendo su acompañamiento en casa, mientras realizan las tareas escolares, con el objetivo de guiarlos en sus actividades y, así, producir comportamientos deseados. Basada en la racionalidad neoliberal, esa lógica defiende e invierte en la disminución de problemas sociales amplios y estructurantes por medio de la tutela y de la responsabilización de las familias. Sus orientaciones y enseñanzas deben actuar tanto en la conformación de los cuerpos de los sujetos involucrados como en la de sus subjetividades en la medida en que las familias son convocadas a incorporar conocimientos, conceptos y comportamientos propios de las ciencias de la salud y de las que llevan el prefijo “psi” en el nombre. Para eso, generalmente, se toma en cuenta a un sujeto niño o familia universal y de clase media, lo que termina obstaculizando las condiciones de vida, las culturas y los accesos a bienes públicos.

Según el análisis de Ribeiro (2018) sobre niños y niñas víctimas de violencia, la pertenencia social, así como las demás características de las familias—raza, etnia, condición económica, orientación sexual y pertenencia religiosa—puede fácilmente contribuir a componer representaciones de infancia (y de familias) percibidas como más o menos vulnerables, problemáticas o carentes de educación. Aquí, el reconocimiento de las diferencias se acciona para marcar y profundizar las desigualdades. Es así que se pretende demostrar que los sujetos necesitan intervención y que el territorio escolar pasa a servir como lugar de disputa y de regulación, un lugar en el que se enaltece determinada creencia religiosa y se rechazan otras. Se discute sobre la realización de fiestas, la circulación de libros e historias que tratan de la diversidad cultural, religiosa, racial, de género y de sexualidad para favorecer la cisheteronormatividad y la blanquitud, negándose la centralidad del desarrollo de esos temas para la producción de sentidos y de sujetos. Nos parece que son embestidas (e inversiones) que aspiran a negar, borrar y/o a desconsiderar las diferencias vinculadas a la producción de sentidos a fin de homogeneizar la cultura y el pensamiento. En esa disputa de poder buscamos pensar en las implicaciones éticas y en las posibilidades de resignificación.

Pertenencia religiosa, espacio público y cultura escolar.

La pertenencia religiosa es uno de los marcadores sociales de la diferencia. Opera creando estructuras de acogida y reconocimiento, modos de subjetivación e identidades tanto personales como colectivas. Al hacerlo, actúa de modo interseccional con otros marcadores: clase social, género, raza, orientación sexual, generación, vinculación política, inserción partidaria, etc. Una persona nunca se define únicamente por un marcador exclusivo, aunque se la pueda reconocer de forma más corriente por ese marcador. Por ejemplo, el uso de frases como “fulano es pastor evangélico”

parece resumir todas las características de la persona en ese marcador. Pero la vida transcurre en un complejo juego entre muchos marcadores, produciéndose, así, múltiples composiciones, siempre como resultado de interacciones, demandas, conflictos y resistencias. En otras palabras, nadie es solo católico apostólico romano, por ejemplo. Podemos estar ante un hombre católico o ante una mujer católica y eso implicará enormes diferencias en términos de inserción en la vida religiosa, empezando por el hecho de que la jerarquía católica está conformada de modo casi exclusivo por hombres.

La pertenencia religiosa de brasileños y brasileñas es reconocida en nuestro ordenamiento jurídico como un elemento importante y explícitamente protegido. Así consta en uno de los dispositivos del artículo quinto de la *Constitución Federal* de 1988: “es inviolable la libertad de conciencia y de creencia, siendo asegurado el libre ejercicio de los cultos religiosos y garantizada, en la forma de la ley, la protección a los lugares de culto y a sus liturgias” (Brasil, 1988, Art. 5º, Inciso VI). Reforzando los elementos de protección a la pertenencia religiosa de brasileños y brasileñas, en el mismo artículo, la *Constitución Federal* dispone que “nadie será privado de derechos por motivo de creencia religiosa [...]” (Brasil, 1988, Art. 5º, Inciso VIII). Teniendo en cuenta la dinámica de organización colectiva para el ejercicio de la pertenencia religiosa, la Constitución Federal de 1988, en su artículo 150, prohíbe a la Unión, a los estados, al Distrito Federal y a los municipios cobrar tributos de “entidades religiosas y templos de cualquier culto, incluso de sus organizaciones asistenciales y de beneficencia” (Brasil, 1988, Art. 150, Inciso VI).

La escuela, incluso cuando privada, es un espacio público regido por leyes que valen para todos los establecimientos. Al ingresar a la vida escolar es común que los niños manifiesten la pertenencia religiosa de la familia de la cual provienen. A lo largo de la trayectoria escolar, la libertad de elección de la creencia religiosa se manifiesta y puede motivar simpatía hacia otras creencias e incluso filiación a ellas. O también la adopción de una posición agnóstica, o de ateísmo, o de “sin religión” (como en el caso de jóvenes que “profesan creencias en un ser o energía superior, pero no se vinculan a ninguna tradición religiosa de modo sistemático”) (Santos, 2022). La cultura escolar debe tener en cuenta esas cuestiones, particularmente la sociabilidad entre esos diferentes grupos. En el contexto actual, ya no es posible pensar en la vida de niños, niñas y jóvenes sin considerar su estrecha conexión con la trayectoria escolar aun cuando, para algunos, esa trayectoria se transite en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), después de la edad límite para concluir la enseñanza media. Así, los niños, niñas y jóvenes viven, en la cultura escolar, situaciones en las que se pueden cuestionar valores religiosos. Al mismo tiempo, el objetivo central de cualquier emprendimiento educativo es la formación de sujetos dotados de algún grado de autonomía, capaces de ejercer un juicio crítico de la realidad social, política y tecnológica en la que viven. Nuestra *Constitución Federal*, al tratar de los derechos y garantías fundamentales, afirma explícitamente que “hombres y mujeres son iguales en derechos y obligaciones, en los términos de esta Constitución” (Brasil, 1988, Art. 5º, Inciso I). En muchas instituciones religiosas, hombres y mujeres no son iguales en derechos y obligaciones. La adhesión a una confesión religiosa es libre y protegida por ley. De esa forma, cada persona es libre para integrar una colectividad religiosa en la que hombres y mujeres no sean iguales en derechos y obligaciones. No hay ningún inconveniente en adherir a una confesión religiosa en la que el poder central sea una monarquía de derecho divino. Son decisiones de naturaleza individual. Pero no es

lícito exigir que la escuela se regule por esos ordenamientos. La misma *Constitución Federal*, al tratar de la educación como un derecho, afirma explícitamente que deberá regirse por el “pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas” (Brasil, 1988, Art. 206, Inciso III) y organizarse de forma tal que garantice la práctica de la “gestión democrática de la enseñanza pública” (Brasil, 1988, Art. 206, Inciso VI). La cultura escolar debe ser abierta a la convivencia de todas las pertenencias religiosas, debe practicar la educación democrática y no puede adoptar ninguna confesión religiosa postulándola como más adecuada que otra, pues la *Constitución Federal* prohíbe que el Estado establezca cultos religiosos.

La ampliación de los horizontes intelectuales pasa, necesariamente, por el diálogo con ideas, posiciones políticas, entendimientos del mundo, proyectos de futuro diversos, algunos de los cuales, a veces, se contraponen a lo que se vive en la familia o en la esfera religiosa. La posibilidad de construir una posición personal dotada de un grado de autonomía como mínimo razonable e informada frente a la diversidad de posiciones que se encuentran en el espacio público es dada por el diálogo democrático. No se va a la escuela para escuchar, repetidos, los valores de la familia y de la pertenencia religiosa. Así como no se va al sistema público de salud para salir de allí con recomendaciones domésticas para el tratamiento de enfermedades, por más que esas puedan funcionar. Y así como no se acude a la justicia de los tribunales para solucionar las querellas de la forma en que lo hacemos directamente dentro de la familia. Las estructuras públicas exigen una racionalidad pública argumentativa y, en el caso brasileño, republicana. En lo que respecta a la cultura escolar, esta refleja el proceso de alfabetización científica y maneja los valores correlativos.

Al tratar con las pertenencias religiosas, la cultura escolar se rige por los principios del estado laico, de la educación laica y de las libertades laicas, a saber, la libertad de conciencia, de creencia y de expresión. La escuela no tiene como propósito convertir a nadie a la religión que sea. Nuestra legislación prohíbe ese proceder. La escuela debe respetar las creencias religiosas del alumnado, que son múltiples y diversas, y presentar, en cada asignatura, un conjunto de información y categorías conceptuales provenientes del pensamiento científico.

Respetar la creencia religiosa de cada alumno o alumna no implica dejar de presentar a esos alumnos o alumnas los conocimientos científicos en torno a temas sensibles para el universo religioso. Tomamos como ejemplo la ya tan debatida polémica sobre las teorías creacionistas y las teorías evolucionistas acerca del origen de la vida humana en la Tierra. Es deber de la escuela presentar el actual panorama de verdades científicas en torno al tema, ampliamente validadas por la comunidad científica internacional, lo que significa oponerse al creacionismo o a la teoría del llamado “diseño inteligente”. La actitud pedagógica que apoyamos es la que se niega a humillar a niños, niñas y jóvenes a causa de sus creencias religiosas y familiares. Y la que se compromete a no retroceder en el cumplimiento de lo que es tarea de la escuela, en el compromiso con el pensamiento científico, en todas las áreas. Es a partir del conocimiento de muchas posiciones que podemos construir la nuestra. No es evitando el conocimiento de otras posiciones que tendremos más autonomía para defender nuestras posiciones personales. Es el conocimiento de otras posiciones el que califica nuestra opción por una determinada visión de mundo. Y la escuela tiene una tarea indispensable en ese sentido, por ser, en general, la primera y la más duradera inserción de niños, niñas y jóvenes en el espacio público.

Los festejos de las fiestas *juninas*⁴: tensiones y resistencias

En Brasil, el calendario escolar cuenta con varios momentos festivos. Las ceremonias de graduación organizan la vida escolar entre el principio y el final del año lectivo. Los actos cívicos promueven la inserción de los niños, niñas y jóvenes en lo que podemos llamar tradiciones nacionales. Los eventos que hemos elegido para analizar aquí son las fiestas populares, como las del Día de la Madre, el Día del Padre, Las Fiestas Juninas, el Día de la Niñez, la Fiesta de Halloween, el Día de la Familia, el Aniversario de la Escuela, la Fiesta de la Primavera, la Fiesta de la Fantasía, entre otras. Estas fiestas constituyen una tradición escolar y se repiten todos los años aun cuando, con respecto a muchas de ellas, no tengamos una justificación pedagógica clara para hacerlo. Como prácticas pedagógicas, tienen importancia para la sociabilidad de los niños, niñas y jóvenes, así como para la integración entre la escuela y la comunidad del entorno. La tradición de las fiestas escolares encuentra registros en la *Base Nacional Común Curricular - BNCC* (Brasil, 2018). Se las considera una oportunidad de disfrute del arte y de la cultura, por lo cual responden a una de las competencias generales de la Educación Básica, que es la de “valorar y disfrutar las diversas manifestaciones artísticas y culturales, de las locales a las mundiales, y también participar en prácticas diversificadas de la producción artístico-cultural” (Brasil, 2018, p. 9). De modo específico, con su celebración se afirma una competencia mencionada en la BNCC: “(EF01HI08) Reconocer el significado de los festejos y fiestas escolares, diferenciándolos de las fechas festivas celebradas en el ámbito familiar o de la comunidad” (Brasil, 2018, p. 407). Esta competencia nos interesa especialmente, pues toma como objetivo cognitivo la capacidad de establecer diferencias entre fiestas escolares, familiares y de la comunidad. Constituye objetivo cognitivo percibir la naturaleza del espacio escolar —que es un espacio público— y diferenciar ese espacio del espacio familiar —que es un espacio doméstico— y del espacio de la comunidad, un espacio comunitario.

De modo más directamente relacionado con algunas noticias que recogimos, la BNCC establece otra competencia: “(EF03ER03) Identificar y respetar prácticas de celebración (ceremonias, oraciones, festividades, peregrinaciones, entre otras) de diferentes tradiciones religiosas” (Brasil, 2018, p. 447). Dentro del espíritu de una educación laica, que no privilegia a ninguna religión y que se abre al conocimiento de todas, observamos en esa competencia la valoración del conocimiento de la diversidad religiosa como instrumento que contribuye a la convivencia solidaria entre diferentes pertenencias religiosas en el espacio público. El área de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas enfatiza el papel de las fiestas en el trazado de fronteras culturales y piensa el estudio de los circuitos culturales y de poder a partir de allí: “Las canciones, las fiestas y el ocio pueden acercar, pero también pueden separar, crear grupos con culturas específicas o circuitos culturales o de poder. Las fronteras culturales son porosas, móviles y no siempre se circunscriben a un territorio específico” (Brasil, 2018, p. 564).

En nuestro acervo de noticias, las polémicas se concentran en las fiestas *juninas* y en las fiestas de Halloween. El volumen de noticias en torno a las primeras es superior. Como se discute

⁴ N. de la T.: Fiestas populares que se celebran en el mes de junio, por eso llamadas “*juninas*” en portugués. A lo largo del artículo se explica su origen y actualidad en el contexto brasileño.

en Campos (2007), esos festejos tienen origen pagano, remontándose al período de la Roma Antigua y asociándose a la transición de las estaciones y al cuidado con la fertilidad de la tierra con la esperanza de garantizar buenas cosechas. A lo largo de la Edad Media se fueron transformando lentamente en fiestas católicas, asociándose a los santos patronos San Juan, San Antonio y San Pedro. Elementos como las hogueras, los bailes en grupo y las comidas regionales se mantuvieron, pero se agregaron procesiones y misas. Cuando llegaron a Brasil, en el siglo pasado, tenían a los santos patronos como referencia importante, pero, en la actualidad, esa presencia se ha borrado considerablemente, cuando se incorporaron estilos musicales como el *forró*, el *baião*, el *xote* y el *arrasta-pé*. En el escenario actual, proliferan análisis y notas periodísticas que indican que esas fiestas se están transformando en eventos turísticos globales y que las tradiciones locales van perdiendo espacio ante la introducción de nuevos ritmos, como la música góspel, la *axé music* y el *sertanejo* universitario.

Las fiestas *juninas* escolares no tienen esa dimensión, pero las tres a las que asistimos, en diferentes escuelas, durante el período de elaboración de este artículo, ofrecieron un panel musical muy diversificado dentro del cual el baile tradicional, la llamada *quadrilha*, fue algo episódico. La referencia a los santos patronos solo estuvo presente en uno u otro cartel con los santos dibujados como si fueran niños. La boda en el campo fue más bien una parodia, no una celebración religiosa, empezando por el hecho de que las novias eran niños y los novios eran niñas, en las tres fiestas. Ese fue, a propósito, un elemento de gran atracción para alumnos y alumnas. En las notas periodísticas se identifican fácilmente los grupos sociales que dirigen críticas a esas fiestas: familias evangélicas, pastores de religiones evangélico-pentecostales de diferentes denominaciones, maestras y profesoras con pertenencia religiosa evangélica y liderazgos políticos, como concejales y alcaldes que, en sus discursos, hacen referencias explícitas a la Biblia y esgrimen argumentos del campo religioso evangélico. Clasificamos las manifestaciones de esos grupos sociales en dos campos. El primero dice respecto a la prohibición de los evangélicos en las fiestas:

No se debe ceder a la presión de los docentes y de las otras familias. Hay algo de espiritual en la fiesta, que es la consagración de los santos. Hay que huir de la experiencia del mal (Tenente, 2024, s.p.).

Esta posición dificulta pensar en la fiesta como en un momento de celebración de la comunidad escolar, con valor educativo y de sociabilidad. Esta posición se hace acompañar, muchas veces, de la afirmación de que las actividades escolares deben estar “de acuerdo con la Biblia y deben respetar a las familias”. De esa forma se vulnera el principio de la laicidad y se retira del espacio público la posibilidad de contarse con un lugar que edique para la vida respetuosa entre las diferencias. El uso de la expresión “respetar a las familias” pone a todas las familias en un mismo lugar y al sujeto que habla como representante de todas ellas. Se trata, así, de un gesto autoritario y en total desacuerdo con la multiplicidad de arreglos familiares existentes, así como de posiciones políticas en esos agregados.

La segunda posición de inconformidad con respecto a las fiestas *juninas* escolares defiende su modificación, un cambio en el sentido de ampliación hacia un espíritu de diversidad del espacio público. Abarca propuestas de que las fiestas cambien de denominación, pasando a llamarse, por ejemplo, fiesta de la cosecha, fiesta de la tradición, fiesta campesina..., retirándose, así, la referencia

a los santos, lo que, en la práctica, ya constituye un proceso avanzado. Los juegos, la hoguera, las comidas típicas, los banderines de colores, los bailes en ronda, los trajes de inspiración campesina y otros elementos de las tradiciones culturales regionales permanecerían (y permanecen). Algunas escuelas están implantando esas prácticas desde hace ya algún tiempo:

A pesar de que siempre festejan la fiesta *junina*, la escuela intenta presentar a los estudiantes perspectivas de una celebración rica en diversidad cultural. “No particularizamos religiosidad. Explicamos más sobre la cultura nordestina, sobre la importancia de celebrar la cosecha del cultivo de lo que nos ofrece la tierra”, cuenta la coordinadora. La institución es una de las referencias en el abordaje decolonial en las asignaturas para la enseñanza media y este año tendrá una fiesta temática que se centrará en el medio ambiente. “Hablamos mucho sobre la sostenibilidad y el cuidado con la tierra y discutimos sobre los impactos del uso de los agroquímicos y del negocio del agro”, relata Santos. La decoración se hará con materiales reutilizados y recogidos por alumnos y docentes (Lima, 2024, s.p.).

Historias censuradas y disputadas

Así como las fiestas escolares, los materiales paradidácticos (como los libros de literatura) también son objeto de disputa en las fronteras entre familia, religión y escuela. Libros y “kits” de materiales paradidácticos que abordan dimensiones de la sexualidad han sido, incluso, temas centrales en recientes campañas electorales, haciendo que electores se acercaran o alejaran de uno u otro candidato al pleito. Dadas las limitaciones espaciales de este artículo, decidimos centrar nuestro análisis en tres noticias recientes (2023/2024) acerca de manifestaciones de familias y escuelas sobre materiales literarios seleccionados para los y las estudiantes de la Educación Básica. Cabe observar que dos de los materiales cuestionados (*Amoras*, del cantautor Emicida y *O Avesso da Pele* [El revés de la piel, en traducción libre], del escritor Jeferson Tenório) son reconocidos como producciones de excelencia que llegaron a las escuelas brasileñas por medio del Plan Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD), política pública que evalúa y ratifica las producciones literarias más adecuadas para los y las estudiantes de las escuelas brasileñas. La tercera obra que analizamos es de autoría del reconocido y premiado autor brasileño Ziraldo, fallecido recientemente.

La primera obra mencionada obtuvo notoriedad en el portal de noticias en línea G1, el 07/03/2023 (Melo, 2023), luego de que una madre planteara críticas a las religiones de matriz africana. La mujer escribe en el cuerpo del propio libro para instar a los lectores a leer salmos bíblicos, buscando, de esa forma, confrontar sus conocimientos religiosos con los vinculados a las culturas y religiones diferentes del cristianismo. En diferentes páginas de la obra, la madre del alumno cuestiona el contenido, como se constata en la noticia.

El G1 identificó que por lo menos ocho páginas de la obra habían sido vandalizadas. En la primera página del primer libro mencionado, el autor (Emicida) habla sobre Obatalá y lo que lo caracteriza como el “orisha que creó el mundo”. Al escribir en el libro, la mujer tachó la información de falsa y citó el libro bíblico *Génesis*. El libro de Emicida también trae ilustraciones didácticas para caracterizar a los orishas. En ellas, se escribieron textos como “esta imagen representa un ídolo” y afirmaciones de que los orishas serían “ángeles caídos” (Melo, 2023, s.p.).

Aunque esa mujer/madre no represente el pensamiento de la escuela (situada en el estado brasileño de Bahia), como se explicita en la noticia, es a partir del espacio escolar que voces, valores y conocimientos se confrontan, adquiriendo una dimensión de rechazo, enfrentamiento y oposición a lo que se cuenta en la historia narrada en *Amoras*, que trata sobre una niña negra que conversa con su padre y aprende con él sobre grandes íconos de las luchas y de los pueblos negros. Buscando legitimar el cristianismo como la única creencia verdadera, la otra creencia se trata como un invento de calidad inferior. En ese movimiento se busca no solo establecer una jerarquía religiosa, sino también de raza, de pertenencia social y de lo que cuenta como verdad. La noción de cultura escolar como espacio público que valora la diversidad, acoge y pone en diálogo las diferencias, es colonizada por la visión particular de una religión.

Noticias sobre la prohibición de libros infantiles que narran historias como las del rapero Emicida (2018), intitulado *Amoras*, y *O menino marrom* [traducido al español como *El niño marrón*], de Ziraldo (2002), son ejemplos significativos. Se identifica en la noticia seleccionada el movimiento de la escuela que repondrá el libro, convocará a las familias a participar en una reunión y dará voz a una abogada, miembro de la Orden de los Abogados de Brasil (OAB), validada por el discurso jurídico y pedagógico, que reforzará que todas las escuelas brasileñas tienen la obligatoriedad de implantar la enseñanza de la historia afrobrasileña e indígena de acuerdo con el Ministerio de Educación (MEC).

Otra noticia trata de la suspensión de uso en las aulas, por orden de la Secretaría de Educación de Conselheiro Lafaiete (estado de Minas Gerais), de la obra *El niño marrón*, de Ziraldo, luego de que algunos padres se quejaran por considerar el contenido del libro “agresivo”:

Escrito en 1986, el libro cuenta la historia de dos amigos, uno negro y otro blanco, que quieren entender juntos los colores. En la narrativa, buscan entender qué es blanco y qué es negro y si eso los hace diferentes. Algunos trechos del texto, según algunos padres, inducirían a los niños a “hacer maldades” (Marie; Andrade, 2024, s.p.).

Las interpretaciones y regulaciones en torno al tema del libro, el color y la raza —al igual de lo que sucede con prohibiciones ampliamente divulgadas de materiales pedagógicos referentes al género y a la sexualidad—, son atribuidas, en los comentarios de la noticia, a la extrema derecha, lo que da pistas de la constitución de la identidad política de esos grupos, como se discute en Oliveira Filho (2022). La interpretación de algunos padres y la suspensión del libro parecen confundirse, en nuestra sociedad, con el concepto de libertad de expresión y a la formación de sujetos, justamente con el propósito de desarticular luchas, conquistas históricas y relaciones sociales:

La polarización entre los que desisten y los que son exitosos mina la solidaridad y la ciudadanía. Abstención electoral, desindicalización, racismo parecen conducir a la destrucción de las condiciones de lo colectivo y, en consecuencia, al debilitamiento de la capacidad de actuar contra el neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016, p. 9).

Dentro de la misma tendencia, el libro que debate el racismo, intitulado *O avesso da pele*, es censurado y retirado de las escuelas públicas de enseñanza media en los estados de Mato Grosso do Sul, Goiás y Paraná, con alegaciones de que la obra contendría “expresiones impropias” para menores de 18 años. Publicado en 2020, la novela ganó el Premio Jabuti en 2021. En ella se narra la historia de Pedro, cuyo padre es asesinado en un abordaje policial. Los juegos de poder y verdad identificados

aquí nos permiten pensar sobre qué debe constituir un determinado orden de conocimiento, de subjetividad y de gobierno de los sujetos. Las disputas gravitan sobre los marcadores de la diferencia, instituidos a partir de los sentidos de color, raza, pertenencia social, género y en la intersección entre todas esas dimensiones, asumiendo un carácter político y de poder. Sin embargo, podemos pensar qué parámetros discriminatorios impulsan el cuestionamiento de *O avesso da pele*. Como lo resalta Silvio Almeida:

Las instituciones son solo la materialización de una estructura social o de un modo de socialización que tiene al racismo como uno de sus componentes orgánicos. Dicho de modo más directo: las instituciones son racistas porque la sociedad es racista (Almeida, 2019, p. 31).

Cabe problematizar la potencia requerida por las familias en los ejemplos presentados. Alegando una supuesta “protección” de sus niños, niñas y jóvenes, las familias imponen presión ante la presencia de determinados materiales en el espacio escolar, buscando, así, (de)limitar la cercanía, el contacto, el conocimiento de los estudiantes con respecto a determinadas temáticas. ¿En qué modos de ver el mundo se basan esas familias para cuestionar prácticas materiales, currículos escolares? Como lo mencionamos anteriormente, exacerbar libertades individuales en detrimento de las causas colectivas, como sucede en el caso del cuestionamiento sobre la educación antirracista promovida por los materiales analizados, se plantea como una estrategia hábil de la gubernamentalidad neoliberal. De esa forma, determinados grupos sociales se reconocen en la cultura escolar y otros, como las poblaciones negras, persisten como “culturas otras”, exóticas, extrañas... y que se deben vivir fuera de la escuela. Cabe, no obstante, retomar la obligatoriedad del trabajo sobre las cuestiones étnico-raciales en el espacio escolar, de conformidad con la Ley n. 10.639/2003 (Brasil, 2003). Luego, la discusión sobre el racismo y sus efectos en las escuelas brasileñas no puede ser optativa. Concluimos el análisis resaltando la revocación del Programa Educación y Familia - Resolución n. 571/2022 (Brasil, 2021), cuyo objetivo era fomentar y cualificar, por medio de la dotación de recurso financiero, la participación de la familias en las escuelas. En su lugar, el actual gobierno publicó la Resolución MEC n. 264, del 1º de abril de 2024 (Brasil, 2024), que instituyó el Programa Escuela y Comunidad (PROEC) con la finalidad de fomentar la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad. Seleccionamos los temas que deberán orientar las acciones docentes:

§ 2º – [...] deberán abarcar temas contemporáneos transversales y podrán promover la investigación científica, las prácticas culturales, artísticas, deportivas, de ocio y lúdicas, las tecnologías de la comunicación e información, de la cultura de paz y de los derechos humanos, del aprendizaje basado en la relación directa con la naturaleza y en la preservación del medio ambiente y en la promoción de prácticas de cuidado y salud integral, así como demandas de emergencia de la sociedad (Brasil, 2024, Art. 5º, § 2º).

Entendemos, a partir de la legislación actual, que las familias son/serán llamadas a las escuelas: ese parece ser un camino sin vuelta. Sin embargo, los principios que orientarán su participación a partir del proyecto mencionado apuntan al respeto a la diversidad y a la democracia. Territorios en disputa demandan normativas, diálogos y estrategias de mediación de conflictos sobre su ocupación.

Encuentros, desencuentros y producción de existencias

La educación de las infancias y de las juventudes es un terreno disputado entre instituciones, algunas de las cuales tienen mayor tradición o prerrogativas legales que otras, sobresaliendo las familias, las escuelas y las religiones. Hay una gran movilización en las esferas política y mediática, en disputas de legitimación de quiénes pueden educar, qué se debe enseñar, de qué forma y cuándo y qué sujetos se deben formar. Gran parte de las disputas involucra los marcadores sociales de la diferencia, a saber, pertenencias de género, clase, raza, orientación sexual, religión, generación, modelos de familia, origen regional, valores políticos y partidarios. Esas disputas constituyen la esencia del juego político en una sociedad democrática. En la trayectoria de la educación básica, niños y jóvenes son, simultáneamente, hijos e hijas a raíz de la pertenencia familiar; alumnos y alumnas en virtud de la matrícula escolar; y fieles (o no) según los modos de adhesión y de pertenencia religiosa. La autonomía de las instituciones implicadas —familias, escuelas y entidades religiosas— está garantizada por ley. Los niños, niñas y jóvenes recorren, a lo largo de su trayectoria escolar, un camino de progresiva conquista de autonomía personal, cruzando edades que son hitos de conquista legal con respecto al trabajo y a las relaciones afectivas.

Caracterizamos las tres instituciones implicadas y el contexto macropolítico en el que se dan las disputas entre ellas. Mostramos el juego complejo de elementos que actúan en esas disputas. A partir de un acervo de reportajes de periódicos en los que esas disputas se convertían en noticias, nuestra atención se volcó al análisis de las cuestiones retratadas en algunas de esas noticias. Resaltamos que la simple prohibición de temas, libros o concurrencia a fiestas en nombre de valores o creencias personales no colabora para el mantenimiento de la naturaleza y de la autonomía de las instituciones implicadas. La institución escolar, un espacio público y de aprendizaje, exige la convivencia de las diferencias. No solo el diálogo entre los diferentes, sino también el estudio de los mecanismos que sirven para marcar, producir y significar las diferencias y el análisis de las jerarquías sociales resultantes de esos mecanismos. Cierta preocupación que surge en las manifestaciones de las familias y de liderazgos religiosos en cuanto al aprendizaje de temas sensibles y a la inserción en vivencias con grupos sociales de valores diferentes en la escuela es un tema delicado. Pero es propia del espacio público la convivencia con la diversidad y el respeto por esa diversidad. Los espacios domésticos, como las familias, y los espacios colectivos de libre adhesión, como las instituciones religiosas, son en general más homogéneos que el espacio público, abierto a la diversidad. Ni familias ni religiones pueden aspirar a promover un proceso de eliminación de las diferencias en la escuela, perjudicando, de esa manera, a grupos sociales que divergen en términos de algunos de los marcadores sociales de la diferencia. Tampoco se pueden elegir los valores de determinado modelo de familia —la católica, monogámica y con predominio del poder paterno— como regla para seleccionar los contenidos que se abordarán en la trayectoria escolar.

El examen de los dispositivos jurídicos que rigen la educación nacional permite afirmar la importancia de la libertad de aprender; de la capacidad de búsqueda de fuentes científicas para fundar afirmaciones; de la garantía de una formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía; de la preparación para la formación para el trabajo; del ejercicio de la sociabilidad con los compañeros; de la socialización de acuerdo con las reglas de vida en sociedad; de la formación

de sujetos dotados de autonomía y capaces de cotejar argumentos diversos y posiciones políticas en conflicto. La educación escolar no prescinde de la educación familiar, de la formación que deriva de la convivencia humana, de los procesos formativos que se dan en el ambiente de trabajo y en otras instituciones sociales, de los aprendizajes de la vida cultural; pero no se subordina a ninguna de esas esferas. La formación escolar tiene efectos positivos para la movilidad económica, para la conquista de una vida social, económica y culturalmente más rica y diversa. Una de las tareas escolares es proporcionar categorías conceptuales que permitan desnaturalizar estructuras opresoras y discursos del sentido común que alimentan procesos de prejuicio, estigma y discriminación contra grupos vulnerables, así como contribuir a la reducción de las desigualdades. A partir de la legislación educacional, el Supremo Tribunal Federal de Brasil ratificó ese deber de la escuela:

[...] las escuelas públicas y privadas tienen la obligación de combatir discriminaciones por género, por identidad de género y por orientación sexual. [...] es deber de las escuelas combatir el *bullying* y las discriminaciones de cuño machista contra niñas y homotransfóbicas, que afectan a gays, lesbianas, bisexuales, travestis y transexuales. [...] El PNE [Plan Nacional de Educación] tiene entre sus objetivos la “erradicación de todas las formas de discriminación”, pero es necesario explicitar que eso también abarca las discriminaciones de género y de orientación sexual. [...] el derecho a la educación debe estar orientado a asegurar el pluralismo de ideas y a combatir toda forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión. [...] el Estado brasileño tiene el deber constitucional de actuar positivamente para concretar políticas públicas represivas y preventivas, incluidas las de carácter social y educativo, destinadas a la promoción de igualdad de género y de orientación sexual (Rocha, 2024, s.p.).

En el límite de los ataques a la escuela está el ataque a la educación pública, una escuela que, en las últimas décadas, ha experimentado un proceso de ampliación en la inclusión de niños, niñas y jóvenes, en particular de las clases socialmente más empobrecidas y de grupos sociales de vulnerabilidad en virtud de algunos marcadores sociales de la diferencia. El dominio de la lectura y de la interpretación de textos, las redes de amistad que se forman en el día a día escolar, el acceso a información en las asignaturas, los debates políticos, la pertenencia a culturas juveniles a partir de la trayectoria escolar, la experiencia vía gestión democrática de la escuela, todo eso produce, o puede producir, niños, niñas y jóvenes dotados de poder de argumentación y capaces de enfrentar algunas de las normas sociales que mantienen tradiciones que justifican los privilegios de unos y la vulnerabilidad de otros. Entre esas tradiciones, se incluyen las instaladas en muchas familias, como el ejercicio del poder paterno/masculino como superior al poder de la madre/mujer; o las instaladas en muchas tradiciones religiosas, como la superioridad de algunas manifestaciones religiosas sobre otras. Los contenidos escolares pueden ayudar a cuestionar discursos dominantes, como el discurso individualista —“yo lo logré todo solo”— y el discurso meritocrático: “los que se esfuerzan, logran sus objetivos; los que no los logran es porque no se esforzaron lo suficiente”. Ciertas estructuras de privilegios, como las de personas blancas sobre personas no blancas, se pueden desnaturalizar a partir de estudios escolares. Todos esos elementos ponen de manifiesto la complejidad y la intensidad de las disputas en esa triple frontera entre religiones, escuelas y familias.

Referencias

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ASSIS, Mariana Prandini; PINHEIRO, Marina Brito. Pela *desfamilização* da política de assistência social no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, v. 31, n. 2, e92878, 2023.
<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n292878>
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Portaria n. 571, de 2 de agosto de 2021. Institui o Programa Educação e Família. *Diário Oficial da União*, n. 145, seção 1, p. 24, 2021.
- BRASIL. Portaria n. 264, de 1º de abril de 2024. Institui o Programa Escola e Comunidade - PROEC. *Diário Oficial da União*, n. 64, seção 1, p. 18, 2024.
- BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Politéia, 2019.
- CAMPOS, Judas Tadeu de. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 589-606, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200015>
- CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (Coord.). *Atlas da violência 2024*. Brasília: IPEA; FBSP, 2024.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- KLEIN, Carin. Maternidades em contextos educativos do PIM/RS. *Revista Estudos Feministas*, v. 29, n. 1, p. 1-15, 2021. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n162011>

LIMA, Célia Fernanda. Festas juninas além do São João. *Lunetas*, São Paulo, 4 jun. 2024.
<https://lunetas.com.br/festas-juninas-decoloniais-alem-do-sao-joao/>

MANTOVANI, Denise Maria; SANTOS, Rayani Mariano dos; NASCIMENTO, Thayane Cazallas do. Estratégias neoconservadoras, gênero e família na disputa eleitoral de 2022. *Revista Estudos Feministas*, v. 31, n. 2, p. e92879, 2023. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n292879>

MARIE, Michele; ANDRADE, Jô. “O menino marrom”: Justiça determina volta do livro em escolas de cidade de MG. *Portal G1 Minas*, Belo Horizonte, 28 jun. 2024. <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2024/06/28/justica-determina-volta-do-livro-o-menino-marrom-em-escolas-de-minas-gerais.ghtml>

MELO, Monica. Livro infantil do rapper Emicida é vandalizado por mãe de aluno com críticas às religiões de matriz africana. *Portal G1 Bahia*, Salvador, 7 mar. 2023.
<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/03/07/livro-infantil-de-emicida-e-alvo-de-intolerancia-religiosa-praticada-por-mae-de-aluno-em-escola-de-salvador.ghtml>

OLIVEIRA FILHO, Pedro; ARAÚJO, Jônatas Barros; SOUSA, Renan Silva de; SILVA, Simone Patrícia da; MEDEIROS, Ana Luzia Araújo; DINIZ, Gabriel Farias. A identidade da nova direita brasileira em narrativas de seus militantes. *Psicologia USP*, v. 33, p. e210105, 2022. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e210105>

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. O nome da lei: violências, proteções e diferenciação social de crianças. In: FONSECA, Claudia; MEDAETS, Chantal; RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. (Org.). *Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 41-65.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 230, de 16 de julho de 1997. Regula, para o Sistema Estadual de Ensino, os estudos domiciliares aplicáveis a alunos incapacitados de presença às aulas. Rio Grande do sul, 1997.

<https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17165649-1211301986reso-0230.pdf>

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual nº 12.544, de 03 de julho de 2006. Institui o Programa Primeira Infância Melhor – PIM – e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*, nº 125, Porto Alegre, 04 de julho de 2006. <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.544.pdf>

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual nº 14.594, de 18 de agosto de 2014. Introduz modificações na Lei nº 12.544, de 3 de julho de 2003, que institui o Programa Primeira Infância Melhor – PIM. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*, nº 166, Porto Alegre, 29 de agosto de 2014.

<https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.594.pdf>

ROCHA, Pedro. STF decide que escolas devem combater discriminação por gênero ou orientação sexual. *Portal STF*, Brasília, 3 jul. 2024. <https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/stf-decide-que-escolas-devem-combater-discriminacao-por-genero-ou-orientacao-sexual/>

SANTOS, João Vitor. *Nem só católico, nem só evangélico*: o Brasil das múltiplas religiões e religiosidades revelado pelos jovens. Entrevista com Regina Novaes. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 2022.

TENENTE, Luiza. Festa junina, das tradições ou da colheita? Como a visão de evangélicos e de progressistas muda nome e formato do evento nas escolas. *Portal G1*, 19 jun. 2024.
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/06/19/festa-junina-das-tradicoes-ou-da-colheita-como-a-visao-de-evangelicos-e-de-progressistas-muda-nome-e-formato-do-evento-nas-escolas.ghtml>

TENÓRIO, Jeferson. *O avesso da pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

ZIRALDO. *O menino marrom*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

FERNANDO SEFFNER

Doctor en Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; Professor, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

CARIN KLEIN

Doctor en Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

JULIANA RIBEIRO DE VARGAS

Doctor en Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; Professor, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

CONTRIBUCIÓN DEL AUTOR

Autor 1 – Concepción y diseño de la investigación; construcción y procesamiento de datos; análisis e interpretación de datos; Redacción de parte del apartado teórico y del tema que trata sobre las fiestas escolares.

Autor 2 – Concepción y diseño de la investigación; construcción y procesamiento de datos; análisis e interpretación de datos; escribiendo sobre el tema escuela, familias e infancias.

Autor 3 – Concepción y diseño de la investigación; construcción y procesamiento de datos; análisis e interpretación de datos; escribir el tema censura de libros sobre temas de raza, género y sexualidad.

APOYO/FINANCIAMIENTO

Proceso CNPQ 309670/2021-7 y Aviso FAPERGS 08/2023 Nuevo médico o beca de nueva contratación – ARD/ARC.

DISPONIBILIDAD DE DATOS DE INVESTIGACIÓN

Todos los datos fueron generados/analizados en este artículo.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

SEFFNER, Fernando; KLEIN, Carín; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Escuelas, familias e instituciones religiosas: tensiones y resistencias. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e96115, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.96115>

Este artículo fue traducido por Adriana Carina Camacho Álvarez, correo electrónico: contato@lecttura.com.br; https://lecttura.com.br/contato/. Luego de ser diseñado, fue sometido a la validación del autor(es) antes de su publicación.

Recibido: 11/07/2024

Aprobado: 16/01/2025